

EL AUTOACOMPAÑAMIENTO MUSICAL

**RASGOS IDENTITARIOS DE LA MÚSICA POPULAR, SABERES ESPECÍFICOS Y
RECURSOS DIDÁCTICO-MUSICALES EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA**

Luciano Fermín Bongiorno (doctorando)
Daniel Horacio Belinche (director)

La Plata, 19 de noviembre de 2021

Agradecimientos

Mi más sentido agradecimiento a quienes me acompañaron y colaboraron en la producción de este material, y muy especialmente a mis maestros: Daniel Belinche, Alejandro Polemann, Marcela Mardones, Mariel Cifardo, Graciana Pérez Lus, Florencia Mendoza, Matías Germán Tanco y Sergio Osvaldo Haramboure; a mi familia de nacimiento y a la que construí; a los y las estudiantes, docentes y cantautores que colaboraron brindando sus experiencias y sus percepciones acerca de nuestro objeto de estudio, y muy sinceramente al Universo por darnos la capacidad de equivocarnos y de hacer música.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	4
Objetivos	6
Metodología	7
ANTECEDENTES DEL AUTOACOMPAÑAMIENTO	11
Antecedente ritual	12
Antecedente juglar	13
Profesionalización	15
Inicios en la Facultad de Artes	21
RECURSOS COMPOSITIVOS	23
Composición o improvisación de contracantos o contramelodías	23
Composición o improvisación de secciones instrumentales a manera de introducciones o interludios	31
Contrapunto	38
Sonidos agregados	40
Apoyo melódico y acrecentamiento	42
Rasgueo o rasguído y variaciones en los patrones rítmicos	44
Toque clásico: arpeggio y plaqué	45
Ostinato	48
Pedal armónico o nota pedal	50
Variaciones tímbricas	52
Síntesis acórdica o esencialismo armónico	53
Percussiveguitar	55
RECURSOS TÉCNICOS	56
Rearmonizaciones situadas o digitaciones estáticas	56
Oclusión instrumental y visión intermitente	58
Transposición de canciones en tiempo real	61
Técnicas de concientización vocal	62
Repertorio: conocimiento y análisis de la canción en su totalidad	63

Disociación rítmico-textural	63
SABER ESPECÍFICO, CONTENIDO A ENSEÑAR Y PEDAGOGÍA	75
Invisibilización del autoacompañamiento	75
Líneas y teorías pedagógicas	82
Automatismo, desprogramación y «trance musical»	88
CONCLUSIÓN	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXO. Cuestionarios	105
Preguntas para docentes de la FDA	105
Preguntas para docentes de la educación obligatoria	106
Preguntas para cantautores que se autoacompañan	110
ANEXO. Exposición e interpretación de los datos	112

INTRODUCCIÓN

«Yo empecé estudiando bandoneón de muy chiquito, pero, al mismo tiempo, cantaba. El profesor le decía a mi vieja: “No me lo deje cantar, porque está estudiando muy bien su pibe y se dispersa”. Claro, el viejo te enseñaba música. Y mi vieja le daba la razón. Pero yo me las ingeniaba para seguir cantando.»

Rubén Juárez (2005)

El autoacompañamiento, aun cuando uno se acompaña a sí mismo, supone una connotación social puesto que implica la presencia de otro y supone un desdoblamiento en la construcción de, al menos, dos planos texturales. Desde los cánones tradicionales de la música culta y académica, podría pensarse que se trata de una manifestación ambigua en la que existen dos ejecuciones simultáneas que deberían ser ejecutadas (y enseñadas) de manera especializada, y que no deberían ser llevadas a cabo por la misma persona. Esta ambigüedad es una herramienta de atracción muy efectiva, que sirvió tanto a juglares medievales ambulantes para lograr retribuciones monetarias en lugares públicos, como a los actuales docentes para enseñar y captar la atención de sus alumnos.

Puede pensarse que los motivos de la elección de una manifestación solista autoacompañada por parte de los juglares se debe a razones económicas —lo recaudado en la vía pública, va en su totalidad al bolsillo del juglar—. Sin embargo, el autoacompañamiento solista es, además, una herramienta que amplía los recursos interpretativos del músico y que pone a su disposición una serie de técnicas y de procedimientos que enriquecen las alternativas en la tarea docente.

¿Qué implicancias epistemológicas se suscitan al pensar al autoacompañamiento como manifestación estética propia de la música popular? ¿Qué supone entender al autoacompañamiento como un saber específico y como un contenido a enseñar? ¿Cómo es la formación en autoacompañamiento musical de los docentes de música de los niveles obligatorios y cómo se relaciona con el trabajo que llevan adelante en el aula?

Las cifras de los relevamientos realizados por la Dirección de Información y Estadística Educativa (DINIECE 2018) señalan que en nuestro país existen alrededor de 65.000 profesores de arte (sobre un total de, aproximadamente 1.100.000 docentes no universitarios). A su vez, la educación artística es obligatoria en todos los niveles educativos de la educación y forma parte de los núcleos de aprendizaje prioritarios nacionales, que son redefinidos en todos los diseños curriculares del país.

Además de las materias de arte, música es la segunda asignatura más elegida por las autoridades de los establecimientos educativos de la educación obligatoria. De acuerdo con los resultados de nuestro trabajo, el empleo del autoacompañamiento es uno de los requisitos necesarios y determinantes para que un profesor de música lleve a cabo su labor de manera clara, fluida y atractiva para sus alumnos.

El empleo de la guitarra está propagado en la enseñanza académica musical y las carreras sobre este instrumento existen prácticamente en todas las instituciones de nivel terciario y universitario. Hasta hace relativamente pocos años, su estudio se ceñía al aprendizaje de un repertorio de obras clásicas o clásico-románticas y era excepcional la sistematización de algún tipo de programa o de unidades didácticas que abordaran recursos asociados a lo que, muy genéricamente, podemos llamar «música popular»: rasgueos, contramelodías, introducciones, aprendizaje de cifrados, aprender escuchando o de oído, frecuentar géneros urbanos o rurales y sus derivaciones, el cancionero tradicional infantil, etc.

En otras palabras, hasta los primeros años de este siglo, en las clases de guitarra, ni los profesores ni los estudiantes debían saber acompañarse. Era un asunto que se aprendía fuera de la academia.

Sin embargo, podemos decir —a partir de las encuestas realizadas durante este trabajo—, que saber acompañarse es fundamental para dar clases de música en la educación obligatoria. La adquisición y la fluidez en el manejo de recursos guitarrísticos de autoacompañamiento son necesarios, entre otras

cosas, para lograr la atención de los estudiantes, para construir lazos que jerarquicen el papel del docente sin recurrir a decisiones arbitrarias o autoritarias (autoridad no autoritaria) y para ejemplificar conceptos sobre los contenidos musicales curriculares.

De este modo, consideramos que una didáctica específica y unificadora del autoacompañamiento musical podría repercutir positivamente en los futuros docentes de música de niveles obligatorios. Existen ciertos recursos de autoacompañamiento guitarrístico recurrentes, cuyas dificultades técnicas singulares pueden ser identificadas y abordadas de diferentes maneras durante la enseñanza.

Asimismo, sostenemos que el autoacompañamiento musical es un rasgo distintivo de la música popular y, por lo tanto, es central en los debates epistemológico-musicales. El autoacompañamiento fue invisibilizado conceptualmente y su enseñanza, dentro de las instituciones tradicionales de educación formal, es comparativamente reciente. Es un saber específico (que en algunos currículos se presenta de manera fragmentada) que alberga complejidades técnicas particulares que pueden estar siendo eludidas durante la formación profesional de los docentes de música.

Objetivos

El objetivo principal que guio nuestra investigación fue reflexionar acerca del papel del autoacompañamiento musical en la práctica del docente, a partir del uso de diferentes recursos de autoacompañamiento guitarrístico en la educación obligatoria. También, buscamos identificar las problemáticas planteadas en los debates epistemológicos y en los ámbitos teóricos/prácticos respecto al autoacompañamiento musical y guitarrístico, y a la enseñanza de ambos.

Para analizar, identificar y categorizar las diferentes utilidades didácticas de los recursos de autoacompañamiento guitarrístico, exploramos por qué los docentes de música de la educación obligatoria utilizan dichos recursos. A su vez, analizamos diferentes planteos pedagógicos novedosos —como los que se abordan en la Facultad de Artes (FDA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)— y los tradicionalmente utilizados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del autoacompañamiento, tanto en la educación obligatoria como en el nivel superior.

Además, buscamos definir las técnicas de autoacompañamiento guitarrístico comúnmente utilizadas por docentes de música de la educación obligatoria, y reconocer las implicancias y los resultados de su uso durante las clases. Para ello, recopilamos datos sobre el autoacompañamiento y sobre su relación con los grados de atención de los estudiantes, el rol docente (la construcción de lazos que jerarquizan el papel del docente sin recurrir a decisiones arbitrarias o autoritarias), y las diferentes estrategias para la ejemplificación de conceptos musicales.

Para rastrear los orígenes del autoacompañamiento y sus particularidades, nos remitimos a su origen ritual y, en mayor medida, a la práctica juglar medieval. El lugar que estas manifestaciones ocupaban en la historia musical de occidente y en las concepciones elaboradas sobre su desarrollo, nos permitieron comprender las causas de su invisibilización conceptual y/o fragmentación como contenido.

Metodología

En cuanto a la mirada metodológica, por una parte, nos propusimos determinar las palabras clave y ejes temáticos para obtener un estado del arte de ciertos aspectos que consideramos fundamentales de nuestro objeto de estudio. Por tanto, en primera instancia, llevamos a cabo una investigación de diseño descriptivo. De este modo, para indagar en los diferentes abordajes pedagógicos, consultamos los métodos más utilizados en los ámbitos de la educación formal (Método Orff, Dalcroze, Willems, y los de los géneros populares). Con el fin de identificar visibilizaciones e invisibilizaciones del autoacompañamiento musical (ya sea como denominación o como concepto),¹ analizamos los núcleos de aprendizaje prioritario, los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires y los programas de carreras y de varias materias de la FDA de los últimos cuarenta años.

Por otra parte, contrastamos y/o trazamos vínculos entre los currículums, los métodos y nuestras hipótesis de trabajo. Como hipótesis principal, pensamos al autoacompañamiento como un rasgo distintivo de la música popular, un saber específico frecuentemente invisibilizado que alberga complejidades técnicas

¹ La visibilidad como denominación se refiere a si aparece o no aparece escrita la palabra *autoacompañamiento*, mientras que la visibilidad como concepto hace referencia a la idea o a la representación mental de una misma persona que toca y canta en simultáneo (si se presentan instancias pedagógicas en las que se proponga esa forma de ejecución, si se analizan las implicancias de dicha práctica en términos sociales, históricos, pedagógicos, etc.).

particulares y que, en algunos currículos, se presentan de manera fragmentada. Por lo tanto, entendemos que una didáctica específica y unificadora del autoacompañamiento musical podría repercutir positivamente en los futuros docentes de música de niveles obligatorios.

Sumado a esto, establecimos relaciones en los modos de abordar el autoacompañamiento según los diferentes métodos o planteos pedagógicos. Por estos últimos dos motivos, la investigación fluctuó hacia zonas más cercanas a las del diseño descriptivo-interpretativo.

En segunda instancia, para identificar conceptualizaciones teóricas, recursos técnico-instrumentales y complejidades o dificultades técnico-musicales durante la enseñanza y el aprendizaje del autoacompañamiento musical y guitarrístico, realizamos cuestionarios a docentes especialistas de la FDA. El resultado de estas encuestas fue utilizado como insumo para la elaboración de las siguientes categorías de análisis: origen del término, complejidades técnicas particulares, dificultades a la hora de la enseñanza y el aprendizaje, abordaje de dichas dificultades y recursos de autoacompañamiento guitarrístico recurrentes.

En tercera instancia, hicimos encuestas anónimas a cantautores autoacompañados que participaron del ciclo *Ensalada de Juglares*² y a docentes de música de la educación obligatoria de seis escuelas públicas de gestión provincial.

Debido a la emergencia sanitaria por COVID-19, y a otras razones vinculadas a esta situación, recopilamos, solamente, encuestas de quince profesionales autoacompañados y de veinte docentes, que fueron seleccionados para garantizar la diversidad generacional, de niveles, institucional y de materias. A su vez, queremos aclarar que las escuelas fueron elegidas con el criterio de incluir a todos los niveles de la enseñanza obligatoria y de reflejar una cierta diversidad contextual y geográfica.³

Como resultado de las encuestas, identificamos los recursos de autoacompañamiento que se utilizan con frecuencia: construcción de contracantos, construcción de introducciones e interludios, apoyo y acrecentamiento melódico, contrapunto, sonidos agregados, nota pedal, ostinatos, rasguidos, arpeggio y plaqué, recursos tímbricos, síntesis acórdica,

² Este ciclo reúne a músicos que, en su mayoría, se autoacompañan con guitarra y de manera solista.

³ Los músicos, los docentes y los colegios elegidos no serán mencionados en la investigación para mantener la confidencialidad.

percussive guitar, rearmonizaciones situadas o digitaciones estáticas, oclusión instrumental y visión intermitente, transposición de canciones en tiempo real, técnicas de concientización vocal, repertorio y disociación rítmico-textural.

Para establecer una diferenciación entre los recursos exclusivos del autoacompañamiento (es decir, a los que recurre una persona que canta y toca en simultáneo) y los recursos disponibles también en ejecuciones especializadas (que son aquellos de los que puede servirse también un guitarrista, cuyo rol es acompañar a un cantante) dividimos los recursos en «técnicos» y «compositivos». Sin embargo, es importante aclarar que esto no quiere decir que no haya composición en la técnica instrumental ni técnica en la composición.

Con la finalidad de vincular los conceptos que aparecían en las tres fuentes (entrevistados, métodos y diseños), establecimos los ejes temáticos y las palabras clave que se repetían en los cuestionarios y los rastreamos en la bibliografía y en los diseños curriculares. Los ejes que señalamos sobre el autoacompañamiento fueron: su especificidad como contenido a enseñar, su conceptualización y el lugar que ocupa en lo conceptual y lo pedagógico; la relación entre su enseñanza y su aprendizaje; los recursos pedagógico-didácticos para abordarlo; las dificultades técnicas en el aprendizaje; los recursos y las técnicas de autoacompañamiento guitarrístico que utilizan los docentes de niveles obligatorios, y su recurrencia; el grado de importancia de los recursos y de las técnicas de autoacompañamiento guitarrístico en el desarrollo de las prácticas educativas; los vínculos entre el autoacompañamiento guitarrístico y la construcción del rol docente.

Luego del relevamiento, sistematizamos y analizamos la información obtenida y la relacionamos con las hipótesis planteadas, con el fin de constatarlas o de reinterpretarlas junto con los datos de los diseños curriculares y de las bibliografías consultadas.

Nuestro propósito, entonces, es generar un material teórico que contribuya a un campo de conocimiento muy transitado desde la práctica, pero muy poco problematizado en los ámbitos científicos y académicos.⁴ Sin dejar de

⁴ Esta investigación es el fruto de continuas reflexiones acerca de la propia práctica musical y educativo-musical. Es la continuación y la profundización de la Tesis de Grado presentada en el año 2012 para la Licenciatura en Música (orientación Música Popular) y el resultado del trabajo de tesis para el Doctorado en Arte de la Facultad de Artes (FDA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Para la realización de dicho posgrado, se contó con un financiamiento de Beca tipo A y otro de tipo B otorgadas por la UNLP, y con la tutoría de Daniel Belinche, actual Decano de la FDA de la UNLP, y especialista en el objeto de estudio de nuestra investigación.

considerar al autoacompañamiento musical solista como un aporte a la didáctica musical y al desarrollo de sus contenidos específicos en el nivel obligatorio, propusimos sustentos teóricos a los estudios epistemológicos acerca de la música popular y a las pedagogías musicales.

A su vez, formulamos estrategias didácticas específicas para la enseñanza del autoacompañamiento a partir de rutinas o de esquemas de estudio flexibles que faciliten, agilicen y potencien el aprendizaje, con el objetivo de presentar enfoques teórico-prácticos iniciales que puedan brindar herramientas pedagógicas.

Bajo estos lineamientos, la tesis se organiza en capítulos que responden a los objetivos planteados. En el capítulo «Antecedentes» se describe brevemente el desarrollo histórico y se ubica el origen del término. En los capítulos «Recursos compositivos» y «Recursos técnicos» se detallan los recursos de autoacompañamiento que se utilizan con mayor frecuencia. En el apartado «Saber específico, contenido por enseñar y pedagogía» se analiza su posicionamiento como contenido y los diferentes métodos, líneas pedagógicas y abordajes para la enseñanza del autoacompañamiento. Por último, además de la «Conclusión», incorporamos un apartado de anexos en los que reunimos los cuestionarios.

Esperamos que este trabajo represente un digno aporte que nutra la bibliografía referida a las manifestaciones distintivas de la música popular.

ANTECEDENTES DEL AUTOACOMPañAMIENTO

El origen exacto del término «autoacompañamiento musical» se pierde en la noche de los tiempos. En cuanto a su definición, y como resultado de las entrevistas y los cuestionarios realizados a docentes especialistas de la Facultad de Artes (FDA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), a cantautores autoacompañados y a docentes de música de la educación obligatoria, podemos decir que fue compartida la idea de que autoacompañarse es cuando una misma persona canta y toca en simultáneo. A su vez, esta denominación fue adjetivada como una «habilidad», «capacidad», «práctica», «práctica musical», «acción» o «adiestramiento». Por lo tanto, podríamos definir al autoacompañamiento musical como el oficio de cantar, narrar, recitar, hablar y/o tocar un instrumento acompañándose con otro de manera simultánea. Incluimos, también, como parte de este tipo de propuestas, al acto de cantar y tocar alternadamente dentro de un mismo tema musical.

Cabe destacar que en esta definición subyace la idea de que una persona ejecute dos instrumentos al mismo tiempo. Esta es la razón por la cual no lo denominaremos «canto autoacompañado», sino que lo pensaremos de manera más amplia. Nuestro énfasis estará puesto en la simultaneidad, en contraposición a la especialización instrumental propia de la música llamada «culta».

Por una parte, el origen del vocablo *autoacompañamiento* surgió como herramienta educativa en diferentes cátedras de la FDA, mientras que el origen de la práctica autoacompañada puede rastrearse en su manifestación ritual y en el uso que hacían de esta práctica los juglares. Por otra parte, la profesionalización de los músicos tuvo una gran influencia en su desarrollo histórico.

Pero ¿por qué pervivió la práctica de cantar y acompañarse a través de la historia? ¿Las manifestaciones autoacompañadas se dan por razones de practicidad, por ventajas económicas, por decisiones estéticas o como continuidad de un ritual?

Antecedente ritual

Es muy probable que el autoacompañamiento con percusión o con instrumentos armónicos y/o melódicos haya surgido de manifestaciones rituales, cuyo origen es análogo al del canto. Incluso, es un rasgo común en gran parte de las músicas de los pueblos originarios. Al respecto, Curt Sachs (1966) enuncia:

El mismo *vedda*, mientras canta, mueve el tronco, el dedo mayor del pie y el pulgar; el impulso de distribuir en partes iguales el desarrollo cronológico de una melodía, mediante los nervios motores es, por lo menos, tan viejo como el mismo canto. Para satisfacerlo, el cuerpo mismo ofrece suficientes posibilidades, aún antes que se usen objetos sólidos. Ya en épocas muy tempranas, pisotear, palmear, darse golpes sobre el vientre, los muslos o los glúteos, son movimientos que acompañan imprescindiblemente a todo canto (p. 35).

Sería interesante, aunque escapa de nuestro objetivo, determinar cuáles fueron y cuáles son las matrices musicales de aquellas culturas en sus ritos o en sus prácticas chamánicas de sanación (tambor y canto como portal hacia otros mundos). Lo que sí es seguro es que la música y sus ideas no pueden imaginarse escindidas de su propia cosmovisión del espacio y del tiempo.

También se puede conjeturar que la experiencia fue esculpiendo la conceptualización posterior. Quizás en los primeros tiempos del mundo no existió ninguna decisión ni noción acerca de la ejecución simultánea o de la especialización instrumental, sino que solo se tocó y se cantó *per se*. Lo cierto es que esta forma de ejecución se sigue reproduciendo hasta la actualidad, incluso, como continuidad de aquéllos o de otros rituales. Ejemplos cercanos son el canto ritual del feliz cumpleaños o los cantos en marchas, en manifestaciones o en eventos deportivos. En estos cantos cualquier persona (sin necesidad de haber estudiado música) se autoacompaña marcando el pulso con palmas.

Al rastrear en los orígenes de las músicas folclóricas de Latinoamérica (Aretz, 2003) se ve que la práctica vocal-instrumental simultánea (ya sea individual o grupal), además de ser parte constitutiva de rituales y de manifestaciones sagradas (Locatelli de Pérغامo, 1977), o de ser utilizada como herramienta o recurso para componer y enseñar, también se erigió como una propuesta estética diferenciada de las manifestaciones que a lo largo de la historia occidental ocupó el centro de la producción musical moderna (Vega, 1981).

Si bien en ciertos géneros el autoacompañamiento mantuvo sus formas características de manera más o menos tradicional, quizás también se transformó y se enriqueció por la aparición del concepto de *perspectiva* y de *figura y fondo* (textura musical), y por los aportes de las nuevas tecnologías, de la música académica y de la música popular. Esto dio paso, entre otras cosas, a músicos autoacompañados por *loop pedals*, a cantautores de redes sociales o a ejecutantes autoacompañados de complejo y sofisticado desarrollo vocal-instrumental.

Antecedente juglar

Autoacompañarse o acompañarse, además, es autolimitarse para jugar un juego en el que el obstáculo flexible que se impone uno mismo es hacer más de una cosa a la vez. Como dijimos, el autoacompañamiento supone la acción de ejecutar instrumentos en simultáneo (entendiendo a la voz, también, como instrumento), que tienen un desarrollo en paralelo en forma especializada. Esa acción, entonces, podría entenderse como un «malabar musical» o como un «malabar instrumental» (Bongiorno, 2013).

Y si de músicos multidisciplinarios se trata, no podemos obviar la figura de los *juglares medievales* ambulantes. Ser juglar, señala Ramón Menéndez Pidal (1942), «significaba recitador o cantor de poesías que se acompañaba por lo común de un instrumento de cuerdas (p. 39). La canción de los juglares «era acompañada, aunque solo podemos suponer cómo se hacía exactamente por un instrumento portátil que el juglar-sirviente o el propio caballero-cantante pudiera tocar» (Raynor, 1986, p. 59).

De estos músicos tomaremos dos aspectos que resultan fundacionales en el origen del autoacompañamiento musical: el *malabarismo instrumental* y el *carácter profano* —y a veces contestatario— de sus *letras*.

Los juglares medievales ambulantes debían desarrollar habilidades (además de las musicales) que les proporcionaran posibilidades de atraer la atención de los transeúntes que circulaban por los espacios públicos.

La música había formado parte de la vida aristocrática durante toda la historia, estrechamente vinculada no solo al culto, sino a toda forma de entretenimiento, como lo está en el moderno «mundo del espectáculo» con el cual la primitiva música secular parece tener mucho en común. En un principio formó parte de los deberes de los artistas de la corte, quienes eran asimismo malabaristas, acróbatas, bailarines, domadores de animales y cómicos ingeniosos; la actual palabra inglesa

Juggler (malabarista) tiene la misma raíz que el término medieval *jongleur*, que es el nombre dado a menudo al juglar en la Inglaterra de la Alta Edad Media, ya se tratara de un sirviente de rango inferior en alguna familia aristocrática o de un integrante de lo que hoy llamaríamos una compañía de variedades (Raynor, 1986, p. 58).

Las características de aquellos músicos sugieren, entonces, una continuidad en el tiempo con los cantautores solistas actuales, cuyos objetivos comunes forman parte de las capacidades o de los virtuosismos propios del músico que se autoacompaña. Tal es así, que es muy probable que el autoacompañamiento de los cantautores que actualmente tocan en escenarios reales o virtuales se origine en los malabares vocales-instrumentales de aquellas figuras emblemáticas y tan características del mundo medieval.

El aspecto mundano y, hasta en algunos casos, *contestatario de las letras* que enuncian algunos autores, puede vincularse con que las letras de algunos juglares debían «regularse» mediante ordenanzas:

[...] cierta ordenanza real francesa de 1395 prohíbe a los autores de canciones «et a tous autres ménestrier de bouche et recordeurs de ditz» que en ningún decir, ritmo ni canción hablen del Papa, del Rey ni de los señores de Francia, tocante a las cuestiones de la Iglesia. Bien claro está que el «juglar de boca» no es, como muchos pensaron, un ejecutante de instrumentos de viento, pues su boca está empleada en decires y canciones; es sin ninguna duda, el mismo juglar que se designaba también con denominación más clara «juglar de voz» (según abajo se indica), y que ejercitaba la que llamaban los provenzales «joglaría de cantar», en la que no eran siempre meros ejecutantes, sino muchas veces inventores o poetas (Menéndez Pidal, 1942, p. 39).

Algunos juglares, incluso, no eran aceptados socialmente ni recibían aceptación de la iglesia porque se reían de pie hasta el último día: «¿Puede salvarse un juglar?», se preguntaba un teólogo, Honorio de Autun, y se contestaba categóricamente: “No, los juglares son ministros de satán. Se ríen ahora, pero Dios se reirá de ellos el último día”» (Raynor, 1986, p. 61).

Lo que no está claro es cómo pudieron desarrollar esa actitud irreverente. ¿Qué fue lo que les confirió esa posibilidad de divergencia respecto a la religión y a la ideología imperante? Quizás fue el carácter itinerante que brindaba la posibilidad de comparar versiones de una misma noticia de poblado en poblado y de ciudad en ciudad (o de huida rápida hacia otro poblado o ciudad, en caso de persecución política). Quizás fue por el espíritu libre siempre atribuible a los artistas, quienes disponen de una mente más «abierta» al frecuentar la poesía, la danza y el teatro. O quizás por las posibilidades de autonomía y de independencia económica que brinda la trashumancia, la cual, sin embargo, también representaba un precio muy alto que pagar en términos económicos.

Lo que no puede dejar de verse es que la precariedad económica de la profesión de juglar medieval ambulante fue determinante en el surgimiento del autoacompañamiento musical. La decisión de ejecutar varios instrumentos en simultáneo de manera individual, o simplemente cantar y tocar, quizás se deba más a la posibilidad de acaparar las ganancias de la jornada, que a determinaciones estéticas.

En resumen, podemos elucubrar que el juglar medieval ambulante era un artista multidisciplinario que evitaba quedarse en un mismo lugar por varios motivos; que sus producciones, si eran autoacompañadas, demandaban pocos costos y por lo tanto podían prescindir de los mecenazgos de la nobleza, el monarca y la iglesia; que la crítica al orden imperante en sus producciones dio como resultado que la población «más pudiente» las rechazara; que el poco poder adquisitivo del juglar medieval irreverente obligaba a reducir los costos de las producciones y provocaba, su inevitable reincidencia en la barata práctica autoacompañada.

Profesionalización

Respecto a la profesionalización de los músicos, Sachs (1966) sostiene que la vida musical se divide en dos capítulos. Durante el primero no hay conocimiento acerca del profesionalismo en la ejecución musical.

[...] Cantar y tocar siguen siendo una expresión ineludible de tensiones interiores, y cada miembro de la tribu tiene iguales derechos y se halla igualmente capacitado, no importa que la finalidad consista en el relajamiento de la tensión, en la acción mágica o religiosa o, más tarde, simplemente en el goce y la diversión. El hecho de que en ciertos ritos mágicos el hechicero se encargue de tareas musicales particulares, no significa que disponga de una preparación musical superior al nivel común (Sachs, 1966, p. 48).

Durante el segundo, el surgimiento de las monarquías parece haber cambiado la historia de la música:

Con las nuevas tareas que debe cumplir la música al convertirse en arte cortesano, se inicia una transformación completa. El canto y la ejecución instrumental a cargo de individuos dedicados a esa ocupación exclusiva delante de otros y *para* otros, ya no son una exteriorización natural de las emociones, una actividad común destinada al conjuro de los espíritus y para el propio placer, sino que se han convertido en interpretación que, para no perder su sentido, necesita un público que responda a las preguntas de si gusta o no gusta, de si está bien o mal, de si es bella o fea. En resumen, con la transición a la actividad artística profesional la música se convierte en asunto estético (Sachs, 1966, p. 49).

Por lo tanto, podemos decir que la profesión de músico está vinculada a las cortes y a la remuneración económica de su práctica como resultado de un servicio privado o cortesano. Y es el «asunto estético» el que justifica y jerarquiza la profesión.

Cuando Sachs (1966) sostiene que en el primer capítulo de la historia de la vida musical nadie tiene «una preparación musical superior al nivel común» (p. 48), se refiere a algo esencial a la hora de indagar acerca del profesionalismo: la formación profesional.

La profesionalización de los músicos continúa en la Edad Media, pero, al parecer, de manera menos especializada. Al respecto, Henry Raynor (1986) escribe:

Un *jongleur* al servicio de un aristócrata debía entretener a su amo y a los invitados de su amo en la forma que ellos desearan, como un artista ambulante, para ganarse la vida, debía ser narrador, cantante, instrumentista, acróbata, malabarista y todo lo que pudiera realizar con convicción. Aunque es sensato suponer que algunos aristócratas desarrollaron un gusto por la música que convirtió a esos artistas en músicos especializados antes del siglo XI, el principal factor en el desarrollo de la música aristocrática parece haber sido el auge de los trovadores del sur de Francia y los troveros del norte de Francia durante los siglos XI y XII y el surgimiento de los *Minnesänger* Alemania casi un siglo después (p. 58).

Maricarmen Gómez (2009) señala que, como en cualquier otra profesión, hubo buenos y malos juglares:

Como en cualquier otra profesión, juglares los hubo buenos y malos y no todos eran acogidos en las casas de los magnates; algunos andaban por calles y plazas y otros preferían las tabernas y demás locales públicos. [...] Su instrumento más característico fue la viola de arco, que le permitía cantar sin dificultad al son de la melodía que él mismo interpretaba. La literatura deja claro que los juglares tocaban gran variedad de instrumentos y que el único del que, si acaso, eran especialistas era la viola y excepcionalmente el arpa (p. 159).

Sin embargo, los emergentes músicos profesionales pronto comenzaron a diferenciarse de quienes fueron sus colegas y, ahora, sus posibles competidores.

A medida que la poesía y la música pasaban a depender crecientemente de la protección aristocrática y real, y que la música se hacía un hueco en la sociedad de clase media de las ciudades medievales, los juglares ambulantes eran cada vez más rechazados por sus colegas más afortunados que ocupaban posiciones más seguras (Raynor, 1986, p. 62).

La profesionalización del autoacompañamiento, entonces, podría describirse a partir del análisis de algunos de los ejes que dan forma al campo profesional:

los gremios de músicos, la enseñanza especializada, la profesionalización y los materiales teóricos.

Con respecto a las organizaciones gremiales del Antiguo Régimen, William Sewell y Marina Sanchis Martínez (1992) enuncian:

Prácticamente todos los oficios urbanos especializados de la Francia del Antiguo Régimen estaban organizados en algún tipo de corporación. Estas corporaciones eran establecidas por la autoridad real o municipal y tenían facultades para regular la práctica comercial en una ciudad (p. 126).

Entre las facultades de estas organizaciones se destacan: ejercer el monopolio local, el control sobre el aprendizaje, la limitación sobre la entrada de nuevos aprendices y la autoridad disciplinaria.

En las corporaciones prerrevolucionarias, el trabajo era indudablemente social. La industria no se componía de maestros individuales que, como propietarios absolutos de su capital, organizaban la producción como les parecía adecuado. En otras palabras, no eran «pequeños burgueses» del siglo XIX. Tampoco los obreros eran libres de trabajar para quien les ofrecía las condiciones más favorables. Más bien, tanto los maestros como los obreros estaban sujetos a la disciplina colectiva de la corporación, la cual regulaba todos los asuntos y a todos los participantes, aparentemente por el bien de la actividad industrial en su conjunto y por el bien de la sociedad en general (Sewell & Sanchis Martínez, 1992, p. 126).

El trabajo social del que hablan Sewell y Sanchis Martínez (1992) debió resultar fundamental en el quehacer de los músicos instrumentistas especializados, dado que su actividad requirió de la sociabilidad, no solo en la concertación específicamente musical, sino, además, en la organización y en la distribución del trabajo.

Si bien aún no existía demanda sobre la especialización instrumental, las tareas de los miembros de los gremios de músicos en las ciudades europeas del siglo XVIII ya eran exigentes y complejas. Estos debían estar capacitados para ejecutar eficientemente una gran cantidad de instrumentos musicales de vigilancia, demandas que obviamente no se cumplían fácilmente.

Más tarde, la profesión musical se enfrentó a viejas problemáticas, que fueron profundizándose como consecuencia de la caída del Antiguo Régimen. Con relación a esto, Raynor (1986) explica:

El auge del concierto público arrinconó a los *waits* como humildes funcionarios carentes de importancia. Su historia, igual que la de sus colegas del resto de Europa, es la de un intento de organizar la profesión musical para adaptarla a

unos requisitos que eran satisfactorios para los miembros de otros gremios a fines de la Edad Media, pero que nunca fueron fáciles de aplicar a una profesión tan amorfa como la música, que no es una necesidad económica de la vida y que, a medida que la educación se difundía y los gustos se diferenciaban, se vio inevitablemente enfrentada a una competencia aficionada y más barata (p. 88).

Cuando Raynor (1986) se refiere a la «competencia aficionada y más barata», está hablando de «las intromisiones de los aficionados, de los músicos ambulantes y de las bandas organizadas extraoficialmente, que estaban dispuestas a cobrar menos de las tarifas oficiales» (p. 74). Ahora bien, habría que preguntarse si ese abaratamiento de los sueldos —destinado a erigirse como alternativa más económica— pudo haber sido la causa del surgimiento de las ejecuciones autoacompañadas e incluso de los *one man band*.⁵ Aún las prácticas musicales autoacompañadas actuales pueden tener esas causas económicas. En comparación, los costos de alojamiento, viáticos, mantenimiento, las horas de ensayo, etc., dados en una gira de una banda de músicos, son mucho más holgados que las de un solista autoacompañado.

Con respecto a la *especialización instrumental*, podemos decir, por una parte, que estuvo ligada a la profundización de las posibilidades técnicas del instrumento a partir de una férrea disciplina de estudio en el abordaje de las ejercitaciones. Los métodos para instrumentos de la época del Antiguo Régimen lo confirman. En el caso de los músicos de iglesia se evidencia claramente: «El músico de la iglesia tenía a su disposición medios y músicos preparados para abordar académicamente las nuevas ideas y los nuevos métodos» (Raynor, 1986, p. 57).

Por otra parte, la especialización se alcanzaba mediante duras jornadas de estudio. La dificultad durante estas jornadas era necesaria para una efectiva ejecución instrumental y, a su vez, era fundamental para valorar las prácticas musicales.

Ser un maestro cantor suponía haber superado pruebas estrictas, haber mostrado un conocimiento especial estrictamente aplicado y ser, en un sentido real, un maestro, si no de arte, por lo menos de un oficio sumamente especializado, lo que confería autoridad y estatus. Musicalmente supuso que en toda Europa Central hubiera un gran número de comerciantes de clase media, razonablemente acomodados, que consideraban a la música no ya como un placer social tranquilo y poco exigente, sino como una disciplina intelectual, estricta y valiosa, que ofrecía una compensación a quienes afrontaran sus rigores. Aunque los maestros cantores se tomaran sus placeres con una seriedad casi aterradora —porque la diversión pomposa y teutónica de Wagner al final del

⁵ Podría traducirse literalmente como «banda de un solo hombre». Más conocido en hispanoamérica como «hombre orquesta». Se utiliza para definir la práctica musical de los músicos callejeros solistas que tocan más de un instrumento a la vez, manifestación que aún hoy suele hallarse en las grandes ciudades del mundo y, por lo general, en la vía pública.

tercer acto de sus Maestros cantores es una interpretación errónea de su actitud—, en cualquier caso, educaron a generaciones de amantes de la música, cuya actitud hacia esta aceptaba el hecho de que el arte es una firme disciplina intelectual y espiritual (Raynor, 1986, p. 97).

Así, mediante este recorrido, Raynor (1986) establece un punto de llegada al cual Sachs situó dos mil años antes: la división entre música aristocrática o de elite y música popular.

La música había superado la etapa en que era una necesidad social para convertirse en un placer remoto y esotérico, transmitido por grandes orquestas o administrado por virtuosos intérpretes y cantantes. Se convirtió cada vez más en el placer de una élite culta y cada vez menos en una comunicación inmediata entre hombres y mujeres. No pasó mucho tiempo antes de que el compositor ambicioso descubriera que proporcionar músicaailable y entretenimiento fácil era algo indigno de él y una sociedad dividida tuvo que arreglárselas con un arte dividido (p. 471).

Al consultar el catálogo online de artistas de la discográfica Víctor, hallamos que se utiliza la denominación *self-accompaniment* para referirse a los discos de la compañía en los que un solo músico se autoacompaña. Los discos autoacompañados más antiguos son de las primeras décadas del siglo XX pero nos resultó imposible de determinar si esta denominación fue la utilizada por aquella época o si fue adoptada recientemente al digitalizar los archivos de la empresa.

Lo cierto es que la industria musical tuvo mucho que ver en el resurgimiento del músico autoacompañado, ya que lo ubicó, nuevamente, en el estatus de músico profesional; es decir, lo postuló como alguien a quien no solo se lo debe difundir a gran escala, sino que su práctica puede ser bien retribuida económicamente. El músico autoacompañado, tal y como se presenta hoy, no puede ser, entonces, desligado de su profesionalismo.

Sin embargo, no hallamos pruebas de que los músicos autoacompañados se hayan aglutinado en gremios específicos para regular y/o revalorizar su actividad, como sí sucedió con otras profesiones. Sobre todo, resulta extraño no encontrar esas pruebas luego de la caída del Antiguo Régimen, dado que hubiera sido un momento propicio porque las nuevas concepciones, gustos y leyes comenzaron a despejar y a democratizar las profesiones.

Por último, debemos destacar que, a pesar de su profusa historia musical, la producción musical autoacompañada no fue entendida como un saber musical específico y digno de ser teorizado o enseñado dentro de las instituciones de enseñanza formal tradicional. Por el contrario, fue interpretado, históricamente,

como la suma de otras dos capacidades: cantar y tocar. Además, se pensaba que la adquisición de la simultaneidad no suponía mayores dificultades o que estaba relacionada con las capacidades innatas que cada músico poseía para lograr las dos ejecuciones a la vez. Con relación a esto, Edgar Willems (1966) explica que durante la primera mitad del siglo xx se creó una pedagogía del ritmo y de la audición, y a partir de la segunda mitad de este siglo se comenzó a escribir sobre los primeros pasos en la educación musical: «Dicha pedagogía se ha esforzado por descubrir bases susceptibles de favorecer el desarrollo musical, no sólo de los niños dotados, sino también de aquellos que no lo son, de modo que se pudiera introducirlos, hasta cierto punto, en la esfera de la belleza del arte musical» (p. 29). De este modo, la superposición de ambas ejecuciones debía ser alcanzada, de mejor o peor manera, según las aptitudes sensomotoras o disociativas de cada individuo.

Felizmente, en la actualidad, cada vez existen menos docentes que acuerdan con esta concepción innatista de la educación musical. Por el contrario, tal como se reflejó en las encuestas realizadas a docentes y a músicos, la constancia y la práctica reflexiva son las que determinan el desempeño musical. En el libro *Arte, poética y educación* (2011), Daniel Belinche hace referencia a los elementos estéticos y técnicos que, tradicionalmente, fueron excluidos de los ámbitos formales de enseñanza musical en la Argentina:

La incorporación a los programas académicos de asignaturas que asumen elementos estéticos o técnicos de la música popular es lenta. Y en las instituciones específicamente dedicadas al arte popular los programas replican un modelo fijado por la tradición de la gran música universal incapaz de generar un cuerpo coherente de contenidos que recupere su singularidad (p. 192).

En la FDA, desde el año 2008, existe una carrera de música popular que en sus cátedras incorpora, en mayor o menor medida, al autoacompañamiento, ya sea como un medio para desarrollar otras capacidades musicales o como un contenido en sí mismo.

Inicios en la Facultad de Artes

Como resultado de las encuestas, podemos decir que, actualmente, el término *autoacompañamiento* fue utilizado en la FDA para designar al músico que canta y toca en simultáneo. De hecho, los primeros programas y el primer escrito que nombra esta práctica musical surgieron en dicha institución.

Podemos decir, entonces, que, si bien el término no era enunciado, teorizado ni explicitado en los programas como contenido específico, sí era abordado de manera indirecta «en materias, como Iniciación a la Práctica Vocal e Instrumental I y II (dictada por Gustavo Samela y Susana Gorostidi) y en algunas materias de didáctica (dictadas por Silvia Furnó).

Sumado a esto, fue en los años ochenta, durante la construcción de la cátedra Guitarra Complementaria de la carrera de Educación Musical de la FDA, cuando Mario Oriente Arresegor⁶ y Daniel Belinche se vieron en la necesidad de conceptualizar y de definir al autoacompañamiento, que se convirtió en uno de los contenidos fundamentales de la materia. Además, en el plan de estudios de Educación Musical (propuesto por la profesora Silvia Malbrán y que constituyó un enfoque original y enriquecedor), se trataba de dotar de recursos elementales de guitarra a los estudiantes avanzados que no tuvieran un tránsito previo en la ejecución de ese instrumento. El objetivo era que estos futuros docentes pudieran adquirir las habilidades necesarias para autoacompañarse durante una clase de nivel obligatorio.

De este modo, Arresegor (2005) explica lo siguiente sobre la práctica:

El auto-acompañamiento, o sea la ejecución simultánea de la guitarra y el canto a cargo de una misma persona, pone en juego la personalidad artística. Sin ahondar en consideraciones detalladas de esta tarea de interpretación, tales como profundidad expresiva, comprensión del texto, claridad instrumental, equilibrio sonoro entre guitarra y canto, etc., observamos que en el caso del autoacompañamiento de canciones nos encontramos con la actividad instrumental y el canto como componentes fundamentales (p. 9).

Esta cita es la primera mención teórica que encontramos del término *autoacompañamiento* como una actividad en la que se canta y se toca simultáneamente. En el texto se entiende el concepto como un saber específico

⁶ Mario Oriente Arresegor fue, durante muchos años, docente titular de la cátedra Instrumento Introdutorio. Guitarra, de la carrera Educación Musical de la FDA, materia en la que se proponían consignas de construcción de arreglos autoacompañados.
Daniel Horacio Belinche fue, durante muchos años, docente titular de la cátedra Introducción a la producción y el análisis musical, común a todas las carreras de música de la FDA. Además, fue fundador, junto con Mario Arresegor, de la cátedra Instrumento introductorio. Es el actual decano de la FDA.

y, por lo tanto, con múltiples tipologías inherentes a las complejidades propias de un contenido que debe enseñarse en el ámbito de la formación de profesionales.

Sin embargo, es llamativo que la conceptualización de una de las prácticas más comunes y profusas de la música (desde su nacimiento hasta la actualidad) se haya dado recién a principios del siglo XXI. Este hecho nos obliga a reflexionar y a preguntarnos por qué existen tan pocos antecedentes teóricos sobre esta práctica y qué implicancias epistemológicas y pedagógicas supone pensar al autoacompañamiento musical como un saber específico y como un contenido a enseñar.

En la mayoría de las instituciones de educación superior y universitarias relevadas (sobre todo, en las pertenecientes a la provincia de Buenos Aires), no se refleja una teorización profunda y crítica de esta manifestación musical. No se la suele entender como una propuesta estética distintiva de la música popular⁷ ni como una herramienta para la práctica del docente de música de cualquier nivel de la educación obligatoria. Por lo tanto, esta omisión retrasó su presencia en la currícula.

⁷ Ya que es una herramienta fundamental, un requisito entre los músicos instrumentistas especializados que son contratados para tocar y cantar en simultáneo o de forma alternada, canciones de música popular en vivo o de manera virtual.

RECURSOS COMPOSITIVOS

Dijimos en la «Introducción» que entenderemos como recursos compositivos a aquellos a los que recurre una persona que canta y toca la guitarra en simultáneo, pero que también pueden ser utilizados en ejecuciones especializadas. Son recursos de los que, por ejemplo, suele servirse un guitarrista para acompañar a un cantante.

Como resultado de las encuestas, mencionaremos y describiremos los recursos compositivos más utilizados: composición o improvisación de contracantos o contramelodías, composición o improvisación de secciones instrumentales a manera de introducciones o interludios, contrapunto, sonidos agregados, acrecentamiento y apoyo melódico, rasgueo o rasguído, toque clásico (arpeggio y plaqué), ostinato, pedal armónico o nota pedal, variaciones tímbricas, síntesis acórdica o minimalismo armónico y percussiveguitar.

En la descripción y el análisis de cada recurso, además de mencionar las valoraciones de los entrevistados y los resultados del relevamiento del análisis de casos, describiremos los aspectos centrales de cada recurso.

Composición o improvisación de contracantos o contramelodías

Un recurso posible en la búsqueda de contraste textural dentro del autoacompañamiento es la composición o improvisación de *contracantos* o *contramelodías* para complementar o responder al canto.

En las encuestas, este recurso fue mencionado como aquel que sirve para «ejemplificar cuestiones texturales» o para «dar interés al arreglo». Varios de los entrevistados detallaron que «funciona muy bien cuando todos están escuchando con atención». Sin embargo, una pequeña parte de ellos aclaró que es lo primero que suele descartarse «cuando surgen otras necesidades de acción en la clase».

Beto Calletti (2017) define al contracanto de la siguiente manera:

El contracanto es una línea melódica que contesta a algún pasaje específico de la melodía. Este recurso realza la interacción entre la voz principal y el acompañamiento y genera mayor fluidez. A veces una o dos notas son suficientes como «comentario» melódico. Técnicamente funciona igual que el

apoyo a la melodía, los dedos se desprenden del acompañamiento para realzar algunas notas sin perder la continuidad (p. 20).

Por lo tanto, el criterio para la ubicación de los contracantos se vincula con llenar los «espacios vacíos» que se generan al descansar la melodía cantada entre frases o semifrases. En su construcción melódica, los contracantos pueden presentar movimientos por grado conjunto, cromatismos y/o arpeggio de acordes. Un ejemplo de esto puede verse en este arreglo de «La Pomeña» [Figura 1].

La Pomeña (contracantos)

Castilla/Leguizamón
Arreglo: Luciano Fermín Bongiorno

The musical score for «La Pomeña» is presented in three systems, each with a vocal line and a guitar accompaniment line. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 6/8.

- System 1 (Measures 1-5):**
 - Chords: Bm⁷, Em⁷, Am⁷, D⁷, G, G⁷.
 - Vocal line: El tri-go que va cor-tan-do, ma-du-ra por su cin-tu-ra. Mi-ran-do flo-res de al
 - Guitar accompaniment: Labeled with "Pregunta con tétrada desplegada" (measures 2-4) and "Respuesta con tétrada desplegada" (measures 4-5). Includes fingering numbers 1, 2, 3, 4.
- System 2 (Measures 6-8):**
 - Chords: Am⁷, D⁷, G.
 - Vocal line: fal-fa, sus o-jos ne-gros se-a-zu-lan.
 - Guitar accompaniment: Labeled with "Pregunta disruptiva" (measures 6-7) and "Respuesta con tétrada desplegada" (measures 7-8). Includes a measure rest in measure 7.
- System 3 (Measures 9-12):**
 - Chords: G⁷/F, G⁷, G⁷/B, C, D⁷/A, D⁷/F#, D⁷, G^A.
 - Vocal line: Mi-ran-do flo-res de al-fal-fa, sus o-jos ne-gros se-a-zu-lan.
 - Guitar accompaniment: Labeled with "Pregunta con tétrada desplegada" (measures 9-11) and "Respuesta con tétrada desplegada" (measures 11-12). Includes a measure rest in measure 11.

Figura 1. Contracantos en «La Pomeña»

Podríamos decir, entonces, que los contracantos o contramelodías en el autoacompañamiento con guitarra son los que se desarrollan en los momentos de quietud vocal, tanto de manera yuxtapuesta como imbricada. Pueden darse a partir de frases melódicas instrumentales de importancia, de movimientos y dimensiones similares a las de la voz cantada, o solo a partir de «comentarios»

melódicos de muy pocas notas. Estos *comentarios melódicos* se presentan en la construcción de lo que suele denominarse «bajos melódicos», que son generados por mínimos giros melódicos, que se dan al conectar acordes (en inversión o en estado fundamental) a partir de notas de paso, apoyaturas o bordaduras.

Cuando aparecen en los momentos de reposo del canto los denominaremos «comentarios melódicos»; y cuando se presentan en simultáneo al canto, los llamaremos «bajo melódico en contrapunto».

En este sentido, un artista que se destaca por la complejidad y la singularidad de sus contracantos, entre otras cosas, es Eduardo Falú. Utilizaremos, entonces, «Trago de sombra» (1962) [Figura 2],⁸ una de sus obras más reconocidas, para comenzar con el análisis de este recurso.

En los compases 14, 16, 20, 26 y 28 de «Trago de sombra» se presentan contracantos a dos o más voces. En ellos, una línea melódica simple o acrescentada se mueve, generalmente, por grado conjunto o cromáticamente con direccionalidad ascendente o descendente; la otra se mantiene a manera de nota pedal.

⁸ Se utilizó el siguiente video para analizar este recurso: <https://www.youtube.com/watch?v=aOXEcH7k-r4>

Trago de Sombra

Eduardo Falú
Transcripción: Luciano F. Bongiorno

The musical score is written for guitar in 6/8 time, featuring a key signature of one flat (Bb). It is divided into several systems, each with a vocal line and a guitar accompaniment line. The guitar part includes various techniques and chord voicings:

- System 1 (Measures 1-5):** Labeled "Introducción". The guitar part features a rhythmic pattern of eighth notes with fingerings 2, 3, 4, 5, 4, 5, 4, 5, 4. A "Rasguido" (strumming) section follows with a Gm chord and fingerings i, p, p, p.
- System 2 (Measures 6-9):** Continues the melodic line with fingerings 5, 6, 4, 5, 4, 5, 4, 5, 4.
- System 3 (Measures 10-13):** Labeled "Rasguido" with a Gm chord. The vocal line includes the lyrics "Pi - de le al vien - to fir".
- System 4 (Measures 14-18):** Chords D7, D7, Gm, Cm, A°, Gm, G°. The vocal line includes the lyrics "me - za - y al ri - o que vuel va a - trás. No le pi - dás que me que - de, si to - da mi".
- System 5 (Measures 19-22):** Chords D7, Gm, Cm, Gm, G°. The vocal line includes the lyrics "vi - da con ti - go se va. No le pi - dás que me que - de si to - da mi".

Annotations in red and blue boxes highlight specific guitar techniques:

- Contracanto con nota pedal D** (Measures 14-15)
- Contracanto con nota pedal G** (Measures 16-17)
- Bajo melódico en contrapunto** (Measures 16-17)
- Contracanto con acorde desplegado, 3ras plaqué y nota pedal D** (Measures 19-20)
- Rasguido** (Measures 21-22)

23 D7 Gm Gm D7

vi - da con - ti - go se va. Llo - ra en la tar - de el lu - ce - ro,

Rasguido
Gm
Contracanto con nota pedal D
p

27 D7 Cm A^o Gm G^o

y en el si - len - cio sin fin, por los pro - fun - dos sau - za - les de - san - gra llo

Contracanto con nota pedal G

31 D7 Gm Cm

ran - do su can - to el cres - pín. Por los pro - fun - dos sau -

Contracanto con acorde desplegado y 3ras plaqué

34 Gm G^o D7 Gm

za - les, de - san - gra llo - ran - do su can - to el cres - pín.

Apoyo Melódico en octavas y 3ras superiores
Rasguido
Gm
i p p

Figura 2. «Trago de sombra» (1962), de Eduardo Falú

Según lo relevado en las encuestas —y solo para proponer una posible secuenciación didáctica—, suelen pensarse los siguientes pasos en la construcción de contracantos: visualizar los momentos de descanso de la melodía cantada [Figura 3]; construir una idea rítmica cuya función será la de «llenar» ese momento de pausa vocal (esta rítmica servirá de «esqueleto» para la construcción de la idea contramelódica) [Figura 4]; buscar la escala o las notas del acorde subyacente en el momento de descanso vocal (probar estas notas en el «esqueleto» rítmico seleccionado) [Figura 5]; agregar o suplantar —diatónica y/o cromáticamente— notas de paso, bordaduras o apoyaturas a las notas del nuevo «esqueleto» melódico rítmico [Figura 6]. Para reflejar estas características, utilizaremos «Zamba por vos».

ZAMBA POR VOS

(PASOS A SEGUIR PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONTRACANTOS)

MATERIAL ELABORADO POR EL PROF. LUCIANO FERMIN BONGIORNO

A) VISUALIZACIÓN DE ESPACIOS DE DESCANSO MELÓDICO

TENOR

YO NO CAN - TO POR VOS, TE CAN - TA LA ZAM - BA. Y DI - CE AL CAN

T.

TAR "NO TE PUE - DO OL - VI - DAR, NO TE PUE - DO OL - VI - DAR.

Figura 3. Visualización de espacios de descanso

MATERIAL ELABORADO POR EL PROF. LUCIANO FERMIN BONGIORNO

B) CONSTRUCCIÓN DE IDEAS RÍTMICAS

TENOR

YO NO CAN - TO POR VOS, TE CANTA LA ZAM - BA. Y DI - CE AL CAN

PERCUSSION

T.

TAR "NO TE PUE - DO OL - VI - DAR, NO TE PUE - DO OL - VI - DAR.

PERC.

Figura 4. Construcción de ideas rítmicas

TENOR
 Yo NO CAN-TO POR VOS. TE CAN-TA LA ZAM - BA... Y DI-CE AL CAN

GUITAR
 TETRADE DE A7 DESPLEGADA EN UNA OCTAVA ASCENDENTE
 TETRADE DE D^MA7 DESPLEGADA EN UNA OCTAVA DESCENDENTE

T.
 TAR 'NO TE PUE - DO OL - VI - DAR. NO TE PUE - DO OL - VI - DAR.

GTR.
 TETRADE DE D^MA7 DESPLEGADA EN UNA LA OCTAVA DESCENDENTE

Figura 5. Asignación de notas del acorde subyacente

TENOR
 Yo NO CAN-TO POR VOS. TE CAN-TA LA ZAM - BA... Y DI-CE AL CAN

GUITAR
 CROMATISMO DESCENDENTE HACIA LA 7^{MA} MENOR
 NOTA DE PASO

T.
 TAR 'NO TE PUE - DO OL - VI - DAR. NO TE PUE - DO OL - VI - DAR.

GTR.
 BORDADURA

T.
 Y DI - CE AL CAN DAR.

GTR.
 BORDADURA

Figura 6. Suplantación o agregado de cromatismos

Estas contramelodías también pueden presentarse acrecentadas con voces homorrítmicas y a distancias interválicas de sextas, terceras, décimas, etc.

Una aclaración quizás obvia pero no menos importante al autoacompañarse es que en caso de contracantos que comiencen en un contexto acórdico subyacente y culminen en otro, la definición del acorde de llegada estará determinada por si incluye o no la última o últimas notas de dicha contramelodía, y por la proximidad en su localización en el mástil. O sea, se deberá buscar que los acordes de partida y sobre todo los de llegada se ubiquen en la misma posición en la que culminan las frases del contracanto. Esto evitará saltos innecesarios y demandará menos trabajo en términos de oclusión instrumental y visión intermitente (ver “oclusión instrumental”, página 58).

Como dijimos anteriormente, esta es una de las secuenciaciones didácticas posibles a la hora de abordar el recurso. No es la única ni tampoco pretende ser la más efectiva. Por ejemplo, hay quienes no necesitan abordarlo de manera secuenciada, sino que simplemente cantan los contracantos y/o los llevan directamente al instrumento (el orden de los pasos obviamente puede diferir según el caso y según cada quién).

Los contracantos pueden tener diferentes características funcionales: ser relleno o respuesta a la melodía de la voz;⁹ funcionar como preguntas o respuestas entre los propios contracantos;¹⁰ imitar total o parcialmente a las frases melódicas de la voz;¹¹ pueden no tener correlación aparente o tener una vinculación poco identificable tanto con las frases melódicas cantadas como con los demás contracantos.¹²

⁹ Un ejemplo puede verse en los compases 22 y 24 del arreglo de «Nostalgias Santiagueñas» (1980), de los Hermanos Núñez.

¹⁰ La lógica discursiva de los contracantos va en paralelo a la de la voz, pero sin pretensiones de inmiscuirse en el discurso vocal. Por lo tanto, así como la melodía de la voz puede sostenerse por sí sola gracias a sus preguntas y respuestas, la guitarra no preguntará para que luego responda la voz, sino para responderse a ella misma en el próximo momento de descanso vocal. Un ejemplo de esta característica puede verse en los contracantos de los compases 14, 16 y 20 de «Trago de sombra», de Eduardo Falú, o en los compases 2 y 4 del arreglo de «La Pomeña».

¹¹ La lógica discursiva de las contramelodías es la de identificarse con las preguntas o las respuestas de la voz y, para ello, conservará todos o algunos rasgos distintivos de esas frases. Su rítmica puede ser idéntica o similar, su direccionalidad igual o contraria, conservar alguna sucesión interválica, etc. De este modo, la guitarra «resonará» como un eco a la frase de la melodía de la voz. Un ejemplo es la imitación rítmica parcial del compás 32 de «Trago de sombra».

¹² Un ejemplo podría ser la pregunta disruptiva del compás 6 de «La Pomeña».

Composición o improvisación de secciones instrumentales a manera de introducciones o interludios

Cuando definíamos al autoacompañamiento musical, lo pensábamos como tocar y cantar tanto de manera simultánea como alternada dentro de un mismo tema musical. En el caso de las introducciones, como los interludios, esta alternancia es mucho más evidente, dado que los períodos puramente instrumentales son más extensos.

Con relación a las introducciones, Oreste Chlopeki (2009) explica que, en algunas ocasiones, es conveniente que no se presente el cuerpo principal de la canción sin más, sino que es necesario crear un ámbito favorable para que la atención del público vaya hacia el mensaje que va a ser presentado:

Una forma corriente de presentar una canción es hacer oír en primer lugar la melodía principal. Esta melodía desemboca directamente (ya sea en cadencia suspensiva en el V o conclusiva en el I) hacia la estrofa (p. 69).

Sin embargo, en ocasiones, lo expuesto sobre las introducciones también sirve para construir interludios. De hecho, es común tocar en el interludio lo mismo que fue presentado anteriormente como introducción.

En la mayoría de las encuestas se mencionaba que las introducciones e interludios son recursos que sirven para «generar momentos instrumentales» y que los docentes lo utilizan «porque a los chicos les gustan mucho esas partes instrumentales». A su vez, en algunas de las respuestas, los docentes se preguntaron si realmente se trataba de un recurso de autoacompañamiento, dado que la voz no participa durante todo un segmento o parte de la canción.

Podemos decir que, para la elaboración de introducciones e interludios en la guitarra, suelen pensarse los siguientes recursos texturales como estrategias didácticas: construcción melódica a partir del arpegiado de acordes en posiciones fijas; acrecentamiento o refuerzo melódico paralelo en sextas, terceras o décimas; textura en la que la melodía es acompañada solamente con dos o tres bajos por compás; texturas de bajos y relleno a partir de dibujos de acordes.

Ejemplificaremos algunas de las opciones texturales enunciadas anteriormente tomando el bis de «Nostalgias Santiagueñas» (1982), de los Hermanos Ábalos [Figura 7]:

Nostalgias Santiagueñas

(Algunas opciones texturales para componer introducciones e interludios)

Material elaborado por el Prof. Luciano Fermín Bongiorno

The figure displays three musical staves, each representing a different textural approach for guitar introductions or interludes. Each staff includes a title, a melodic line, and chord diagrams.

- Staff 1:** Titled "Introducción tomando la frase B con 2 o 3 bajos por compás". The melodic line starts with a quarter note on G4, followed by eighth notes on A4, B4, and C5. Chords are F, F#o, C, Am, G7/B, G7, C, and C7. A box labeled "Rasguido Básico" is shown above the final two chords.
- Staff 2:** Titled "Introducción tomando la frase B con melodía aguda y 3ras o 6tas. Bajos y relleno a partir de dibujos de acordes". The melodic line starts with a quarter note on G4, followed by eighth notes on A4, B4, and C5. Chords are F, Eb° (with a 4fr diagram), C (with an 8fr diagram), Am, G7 (with a 3fr diagram), G7/B (with a 3fr diagram), and C (with a 3fr diagram). A box labeled "Rasguido Básico" is shown above the final two chords.
- Staff 3:** Titled "Introducción tomando la frase B con melodía media. Bajos y relleno a partir de dibujos de acordes". The melodic line starts with a quarter note on G4, followed by eighth notes on A4, B4, and C5. Chords are F, F#o, C, Am, G7, and C. Each chord has a corresponding diagram above it.

Figura 7. Opciones texturales para componer introducciones o interludios

Con respecto a las estrategias melódico-compositivas para la construcción de introducciones e interludios, podemos enunciar que las tres más utilizadas son la presentación de un fragmento de la melodía original, el desarrollo motivico y la presentación de material nuevo.¹³ En cuanto a la *presentación de un fragmento de la melodía original* podemos decir que en un género como la zamba es frecuente presentar introducciones que, en su construcción, toman frases o fragmentos tanto de los estribillos como de las estrofas. Tal es el caso de la introducción que figura en la transcripción de las primeras dos estrofas de «Trago de Sombra», de Eduardo Falú, que fue construida a partir de la melodía del estribillo.

¹³ Nótese que en los siguientes gráficos también aparecen muchos de los recursos texturales mencionados en el párrafo anterior.

En relación con el *desarrollo motivico* podemos señalar que cuando nos autoacompañamos las secciones instrumentales son muy interesantes y efectivas si lo que se busca es lograr contrastes en los diferentes momentos musicales de la ejecución. La mera inclusión de melodías que se refieren a los motivos de la voz, pero ejecutadas de manera instrumental entre secciones, puede crear fácilmente esas secciones más contrastantes.

Muchas de las formas de canciones estróficas incluyen interludios a modo de preparación entre estrofa y estrofa. Estos no deben representar necesariamente el agregado de material musical nuevo. Una primera fuente para la elaboración de interludios lo presenta la misma estrofa. A partir de una célula o elemento motivico de la misma, es posible elaborar un interludio que así mantiene una gran cohesión musical con todo el arreglo (Chlopecki, 2009, p. 74).

A continuación, presentamos otro ejemplo de introducción. En su antecedente se distingue que se trata de la melodía original de un bis. Su consecuente (compases 5 al 8), en cambio, se completa con un *desarrollo motivico* construido a partir del primer giro de dicho fragmento de la melodía original. Este consecuente resultante se retomará por momentos casi idéntico, durante el final de la segunda estrofa (compases 29 al 32), y nuevamente en los bises del estribillo (compases 37 al 44) —si bien con variaciones mayores—.

Lo interesante es que la guitarra cambia de función, aunque en oportunidades está tocando prácticamente lo mismo. Además, la relación textural resultante entre las diferentes melodías del contrapunto o complementación es mucho más clara para quien escucha, ya que corre con la ventaja de haber escuchado, anteriormente, ambas melodías por separado [Figura 8].

Nostalgias Santiagueñas

Hnos Ábalos
Arreglo de Luciano Fermín Bongiorno

Introducción contruida a partir del desarrollo melodico de las las primeras 4 notas de la melodía original

8

5

9

Pa - go don - de na - cí Es la me - jor que - ren - cia Y más me lo re - cuer

14

- da mi lar - ga au - sen - cia Ay ay ay, sí sí! Y más me lo re - cuer - da mi lar - ga au - sen

19

cia Ay ay ay, sí sí! San - tia - go que de - jé, con mi ran - cho que ri -

Annotations:

- Contracanto con tétroda desplegada y 3ras
- Rasguido Básico
- Sonidos agregados Nota pedal
- Rasguido Básico
- Apoyo melódico al unísono
- Rasguido
- Apoyo melódico al unísono
- Rasguido Básico
- Sonidos agregados. Cromatismo descendente
- Sonidos agregados. Cromatismo descendente
- Contracanto de 3 notas voz superior
- Acercamiento melódico unísono y 3ra inferior

24

do... Cu-na de los mis-to... les, char qui y que-si - llo ay, ay, ay, sí, sí!

Contracanto de 3 notas voz superior

Rasguido Básico

Sonidos agregados. Cromatismo descendente

Gsus⁴ G⁷ F F[♯] C A⁷ Dm⁹ G^{13b} C⁹ C⁷/B^b

29

Cu - na de los mis - to... les, char qui y que si - llo ay, ay, ay, sí, sí! Tu som-bra de mis

Rasguido Básico

F^Δ G^{7b9}/F C/E D^{7b9}/E^b E^{bΔ} G⁷ C^Δ D⁷

34

tol hei bus-ca-a-ar cuan-do ya can-sao... de tan-to an-dar. Vuel - va de nue-vo al pa -

Rasguido Básico

Apoyo melódico al unísono

G⁷ D⁷ Gsus⁴ G⁷ F^Δ G^{7b9}/F

38

- go, a mi San - tia - go Ay, ay, ay, sí, sí.

Contracanto con tétada desplegada y 3ras

C/E D^{7b9}/E^b E^{bΔ} G⁷ C^Δ

41

Vuel - va de nue-vo al pa - go, a mi San - tia - go Ay, ay, ay, sí, sí.

F^Δ G^{7b9}/F C/E D^{7b9}/E^b E^{bΔ} G⁷ C^Δ

Figura 8. Introducción construida a partir de un desarrollo motivico. Nótese que dicho desarrollo vuelve a aparecer en el acompañamiento de la segunda estrofa y del estribillo

Sin embargo, presentar un contrapunto entre canto original e introducción con desarrollo motivico en la *primerita* nos obligará, de alguna manera, a ofrecer un interludio muy diferente a la introducción, de lo contrario, correremos el riesgo de caer en la reiteración excesiva.

A su vez, existen introducciones de zambas u otras danzas de nuestra música popular, como las chacareras, en las que, en ocasiones, los interludios pueden no surgir, necesariamente, de ideas melódicas identificables en el resto de las secciones, sino que son un material completamente diferente al de las estrofas o los estribillos.

La *presentación de material nuevo* en una introducción o un interludio supone la construcción de música que guarde poca o muy poca relación de identidad con la estrofa, el estribillo y las demás partes cantadas. Analizaremos una introducción muy conocida: «Zamba del grillo» (s. f.), de Atahualpa Yupanqui [Figura 9]. En esta, la melodía se presenta sola o con sextas paralelas (compases 1, 3, 5, 6 y 7), o desplegando los dibujos de acordes en forma de arpeggio (Re mayor en anacrusa y compases 1, La mayor en 2-3 y Re mayor en 4-5). Los bajos funcionan como acompañamiento y ayudan a definir la armonía. El rasguído o rasgueo llena los momentos de descanso melódico.

Zamba del grillo

Transcripción de: Carlos Roldán

Atahualpa Yupanqui

6° en RE

C.2

Rasgueo

4

Rasgueo

8

Rasgueo

Figura 9. Introducción a partir de material que no está presente en estrofas o en estribillos

También suelen pensarse diferentes posibilidades texturales para interludios de chacareras autoacompañadas, que presentan una melodía sola o acrecentada con sextas o terceras paralelas, mientras la acompaña un bajo en 3/4 en fundamental o desplegando la tríada [Figura 10].

Posibilidades texturales para interludios de Chacareras Auto-acompañadas

Material elaborado por el
Prof. Luciano Fermín Bongiorno

Melodía original de "Desde el Puente Carretero". En azul las alturas sin nota pedal intermedia

The figure displays a musical score for the piece "Desde el Puente Carretero" in 3/4 time, key of E major. It includes the original melody and four different accompaniment textures. The original melody is shown in blue notes. The accompaniment textures are as follows:

- TEXTURA 1: Terceras y Bajo en fundamental en 3/4** (Measures 6-10): Features parallel thirds in the right hand and a bass line in the left hand.
- TEXTURA 1: Sextas y Bajo en fundamental en 3/4** (Measures 11-15): Features parallel sixths in the right hand and a bass line in the left hand.
- TEXTURA 2: Melodía aguda y Bajo en fundamental en 3/4** (Measures 16-20): Features a higher melody line in the right hand and a bass line in the left hand.
- TEXTURA 3: Melodía en registro medio y Bajo arpegiado en 3/4** (Measures 21-25): Features a melody in the middle register in the right hand and an arpeggiated bass line in the left hand.
- TEXTURA 4: Reharmonización, melodía en registro medio y Bajo arpegiado en 3/4** (Measures 26-30): Features a reharmonized melody in the middle register in the right hand and an arpeggiated bass line in the left hand.

Figura 10. Posibilidades texturales para interludios de chacareras autoacompañadas

Contrapunto

En una ejecución solista autoacompañada, las coincidencias y las divergencias de las articulaciones paralelas pueden interrelacionarse con diferentes niveles de complejidad —y en una reciprocidad simbiótica— para definir, entre otras cosas, la armonía funcional subyacente y, según el caso, las rítmicas características del estilo o género musical. Una técnica que también proviene de la música culta y que tiene sus resonancias en la música de índole popular es la del contrapunto. Según Rodolfo Alchourrón (2009), el «contrapunto es la combinación simultánea de dos o más melodías» (p. 37).

Sin entrar en el análisis de cada técnica o especie del contrapunto escolástico, podemos enunciarlo como uno de los recursos menos utilizados por los docentes encuestados (quizás por su carácter poco improvisatorio), pero no por ello poco atractivo. La técnica contrapuntística en la música popular puede no exigir mucho virtuosismo en términos de autoacompañamiento. Sin embargo, en caso de ser desarrollos contrapuntísticos de complejidades extremas, pueden representar dificultades de *disociación rítmico textural*. Por ejemplo, en el bajo melódico en contrapunto de los compases 17 y 18 de la transcripción de «Trago de sombra», la disociación rítmico-textural necesaria para su ejecución autoacompañada no demandará grandes dificultades. Asimismo, quizás demande un poco más de trabajo lograr la disociación necesaria para ejecutar el contrapunto escrito en los últimos dos sistemas de la versión de «Nostalgias Santiagueñas».

En el caso de la versión de «Clavelito Blanco» (2000), de Juan Quintero, la dificultad es mucho mayor. Tanto la quinta como la sexta estrofa se cantan sobre la textura contrapuntística de la introducción de la guitarra, lo que genera una gran complejidad rítmico-textural entre canto y guitarra [Figura 11].

Tenor: ¿Có-mo yo he de ti - rar - lo si dee lla na da me que - da?
 Guitar: Per-fu-ma-do con sus be - sos yo lo guar-do de re-cuer - do
 T.: Ya sei - rá des - ho - jan do ba - jo el mar ti bio_ del tiem - po.
 Guit.: Per-fu-ma-do con sus be - sos yo lo guar-do de re-cuer-do. Mi cla -

Figura 11. Fragmento de la versión de «Clavelito Blanco» (2000), de Juan Quintero

En este pasaje, las dificultades se dan, en mayor medida, debido a los cambios rítmicos permanentes en la parte instrumental, donde a partir de rítmicas variadas se establecen diversas melodías en diferentes planos. Cuando uno canta encima de un autoacompañamiento más estático, como puede ser una rítmica cíclica u ostinato, las problemáticas no son muy holgadas. En cambio, cuando la trama textural es más variada rítmicamente es más difícil de ser ejecutada simultáneamente con la voz (además, esta última también presenta cambios rítmicos).

En el caso de un dúo vocal-instrumental cada uno de los músicos dirige su atención, en términos rítmicos, a un solo instrumento. Si bien es cierto que dentro de una misma línea instrumental solista pueden darse múltiples interrelaciones entre las diferentes «configuraciones texturales» (Belinche & Larregle, 2006, p. 55), el instrumentista especializado no tiene su tracto vocal implicado en la ejecución de esas diferentes rítmicas dentro de la trama.

En el caso del autoacompañamiento, entonces, se trata de un dúo solista, un dúo individual o un autodúo musical. Una ficción. Ese viejo y conocido recurso del arte está puesto, nuevamente, a disposición de la música, ya que, en este caso, la idea es que una persona haga, individualmente y en simultáneo, lo que harían dos para obtener resultados semejantes.

Sonidos agregados

Este recurso no fue propuesto en el cuestionario. Sin embargo, fue enunciado por varios docentes como parte constituyente de una rearmónización, por lo que también decidimos darle un lugar en la investigación.

Pensaremos a los sonidos agregados como notas que se agregan a los acordes y que no pertenecen a su tríada original (séptimas, novenas, oncenas y treceñas). Existen muchos criterios para incorporar dichos sonidos, pero, con frecuencia, se propone un criterio concreto, que es elaborar recorridos o líneas melódicas en la voz superior de los acordes [Figura 12].

Los recorridos pueden ser cromáticos (ascendente/descendente), diatónicos (ascendente/descendente) o manteniendo una nota pedal. Para construir secuencias armónicas con sonidos agregados, se piensan los siguientes pasos: a) identificar posibles notas del acorde de llegada y pensar en posibles recorridos o líneas melódicas hasta esas notas; b) buscar posibles acordes con función de subdominante, dominante o tónica, que contengan la o las notas del recorrido seleccionado. Se debería procurar que dichas notas se ubiquen en una misma octava.

Ideas melódicas para rearmonizaciones de II V I y IV V I con sonidos agregados

Material elaborado por el Prof. Bongiorno.
(Año 2018)

CROMATISMO

Cromatismo descendente

Dm⁹ G^{13b} C⁹ B⁹/A E^{7b5}/G[#] Am⁷/G

T1 S2 T2 S1 T1 S2 T1 S3

Cromatismo ascendente

5 Dm¹¹/F G^{7b9}/Fomit C⁶ Dm⁷/F G⁷([#]11) C⁴⁹

T1 S3 T1 S2

DIATONÍA

Diatonía descendente

9 Dm¹¹/F G⁷/D C⁴ Dm¹¹/F E^{7b9}/Domit D^o Am⁷ Dm⁷/A G⁷ C⁶/G

T1 S3 T1 S2 T1 S3 T1 S2 T2 S1 T1 S3

Diatonía ascendente

15 Dm⁹ G⁷/D C/E Dm¹¹/F G⁷⁹/Fomit B⁹/F C⁴/G

T1 S2 T1 S3 T1 S3

NOTA PEDAL

En la 3ra del acorde de reposo

19 Dm⁹ G¹³ C⁴ Dm¹¹/F G⁷/F C/E Am¹¹ A^{b7b5} G⁴

T1 S2 T2 S1 T1 S2 T1 S2 T2 S1 T1 S2 T2 S1

En la 5ta del acorde de reposo

25 B⁹/A E⁷/G[#] Am⁷⁹/G E⁹/D A⁷/C[#] Dm⁷⁹

T1 S3 T1 S2

Figura 12. Ideas para rearmonizar partiendo de líneas melódicas en la voz superior

Apoyo melódico y acrecentamiento

A partir de las encuestas a docentes, podemos afirmar que el *apoyo melódico* es un recurso muy común al autoacompañarse, tanto para reforzar estéticamente la melodía de la voz como para utilizar la guitarra a modo de guía, bastón o tutor instrumental, que ayude a la correcta entonación de la melodía de la voz.

Con relación al apoyo de la melodía, Caletti (2017) explica que refuerza un momento determinado de la canción:

Esto requiere, a veces, desprender algunos de los dedos para marcar ciertas notas, pero sin perder la rítmica base (excepto que suspendamos deliberadamente el *groove* para hacer este doblaje). Puede utilizarse una técnica conocida como «apoyo (el dedo toca apoyándose en la cuerda superior) para que la línea se destaque más, o un toque más liviano sin despegarse tanto del acompañamiento (p. 18).

Así, podemos pensar que la idea de *apoyar la melodía de la voz* es duplicar el canto estableciendo unísonos u octavas entre la voz cantada y la guitarra.

Como decíamos anteriormente, además de ser un recurso muy frecuente para la producción de arreglos solistas para guitarra y voz, el apoyo melódico también es una herramienta muy útil a la hora de la enseñanza y el aprendizaje del autoacompañamiento. Duplicar o apoyar la melodía de la voz puede servir para memorizar fragmentos melódicos que representen dificultades de afinación.

Denominaremos «acrecentamiento melódico» a las sonoridades aún más engrosadas, producto del agregado de nuevas voces paralelas superiores y/o inferiores a la melodía cantada. En introducciones o interludios que toman fragmentos de la melodía original del canto, también pueden darse estos acrecentamientos.

Esta intumescencia o tumefacción melódica se construye a partir de melodías homorrítmicas, cuyas relaciones interválicas con respecto a la voz cantada suelen ser de octavas, terceras, sextas y décimas (en algunos casos menos frecuentes segundas, cuartas, quintas o séptimas). Además, estas interválicas pueden utilizarse combinadas con apoyos melódicos (octavas y terceras, unísono y sextas, etc.) [Figura 13].

Nostalgias Santiagueñas

(Apoyo y acrecentamiento melódico)

Arreglo Prof. Bongiorno

Pa - go don de na - cí Es la me -jor que-ren - cia__

Sonidos agregados.
Cromatismo descendente

Contracanto
(pregunta de 3 notas
voz superior)

Apoyo melódico al unísono

Contracanto
(respuesta de 3 notas
voz superior)

C⁶ G^{7b9}/B C C G/B Am Gsus⁴ G⁷

Acrecentamiento melódico
con unísono y 3ra inferior

Acrecentamiento melódico
con 8va y 10ma inferiores

C G/B Am⁷ C G/B Am⁷

Figura 13. Apoyo y acrecentamiento melódico

Llamaremos, entonces, «apoyos melódicos» a los unísonos u octavas paralelas establecidas entre la voz y la guitarra; y «acrecentamientos melódicos» a las terceras, sextas, décimas homorrítmicas entre dichas ejecuciones.

En el caso del acrecentamiento melódico destacado en el fragmento de «Nostalgias Santiagueñas» (compás 11), se presenta al unísono y con interválicas de terceras inferiores. En cambio, en el caso de la intumescencia del ejemplo de «Trago de sombra» (compas 35), se establece en la octava superior y con interválicas de terceras superiores en esta última octava.

Rasgueo o rasguido y variaciones en los patrones rítmicos

Para establecer qué entendemos por *patrón rítmico*, nos parece pertinente la definición que hace Caletti (2017):

Este conjunto de células rítmicas es la base que aprendemos a repetir y sobre la cual se apoya una canción. La estabilidad rítmica del patrón es fundamental, por eso es importante poder repetirlo durante mucho tiempo, «flotar» sobre ese patrón para poder llevarlo con total naturalidad (p. 14).

Un patrón rítmico son células rítmicas cíclicas que sirven de base para una canción. Muchas veces, el patrón rítmico es definido como una *clave rítmica*, una «llave» desde la cual entender un género musical popular. En los acompañamientos de canciones de géneros populares que llevan implícita una clave rítmica (candombe, murga, etc.), o una célula o patrón rítmico característico (zamba, chacarera), suele suceder que los *desplazamientos* se dan de manera cíclica. Las articulaciones de la rítmica del canto pueden coincidir o no con esos *desplazamientos*. Sin embargo, la *clave*, junto con otros eventos estilísticos (cambios característicos del ritmo armónico, por ejemplo), servirán como estructura fija a modo de *loop* rítmico, para establecer las coincidencias y las divergencias de articulación (Bongiorno, 2017a).

Cuando acompañamos o nos autoacompañamos en guitarra es muy común recurrir a estas claves o patrones rítmicos específicos de cada canción, tanto desde el *rasgueo* como desde el *arpeggio* y/o el *plaqué*.

En sus orígenes etimológicos *rasguear* viene de ‘rascar’. Totalmente atinada, pues, es la afirmación del guitarrista popular que solamente acompaña con rasgueos al cantor cuando, si consultado sobre su destreza instrumental, responde: «solamente rasco». En efecto, el rasgueo o rasguido es un modo de rascar las cuerdas con los dedos de la mano, en movimientos característicos para cada género musical. Estos movimientos, en general, reproducen las unidades rítmicas particulares de cada género y, para el caso de aquellos que contienen percusión, constituyen una réplica de esta (Falú, 2011, p. 46).

El rasgueo, entonces, es la manera más intuitiva de acercarse a la guitarra y, por lo tanto, la más simple y liviana en términos de dificultad a la hora de autoacompañarse.

Cualquiera que se acerca por primera vez a una guitarra tiende, por intuición, a rasguear las cuerdas, parece ser lo más natural. El toque de cada dedo pulsando una cuerda resulta más complejo y requiere a priori una destreza técnica que el rasgueo no. Desde luego hay rasgueos complejos que necesitan de mucha habilidad, pero sigue siendo natural relacionar a la guitarra rasgueada con su lado más popular o intuitivo, y a la digitación clásica con una visión más desarrollada o académica. En cualquier caso,

ambos toques se complementan y enriquecen al instrumento (Caletti, 2017, p. 25).

El rasguido es el recurso de acompañamiento por excelencia, el más característico de la guitarra en la música popular y el preferido para iniciarse en la práctica de tocar y cantar en simultáneo. En muchos casos, puede ser el único recurso seleccionado para el autoacompañamiento guitarrístico solista. Tal es el caso de «Derecho de Nacimiento» (7 de agosto de 2012), de Natalia Lafourcade, o de «Las cosas que se quedan en vos» (11 de mayo de 2015), de Loli Molina.

Sin embargo, en muchos otros casos, no es el único recurso del arreglo. En el fragmento de «Trago de Sombra», por ejemplo, el rasgueo se presenta siempre con rítmicas diferentes y en pequeños y esporádicos momentos. De esta manera, se logra mayor atención y complejidad en el papel de la guitarra. Al igual que en la introducción de «Zamba del grillo», la mayor parte de los rasgueos aparecen como relleno en los momentos en que descansa la melodía principal. Sobre todo, en finales de frase o sección. Y, en caso de aparecer como mero acompañamiento simultáneo a la melodía, tampoco repite el mismo patrón rítmico, sino que lo hace con variaciones de compás en compás (por ejemplo, compases 21 y 22).

Toque clásico: arpeggio y plaqué

El *toque clásico* hace referencia al *arpeggio* y al *plaqué*. Es un toque muy diferente al rasgueo, que proporciona texturas más contrastantes dentro de los acompañamientos guitarrísticos. Al respecto, Caletti (2017) explica:

El toque con cada dedo pulsando una cuerda no es de ningún modo patrimonio exclusivo de la música académica, pero es en este ámbito donde tiene mayor desarrollo. Este modo de tocar agrega nuevas texturas a la guitarra rasgueada, clarifica la armonía y permite mayor desarrollo melódico (p. 25).

En este sentido, podemos pensar tanto al arpeggio como al plaqué como toques que se logran destinando un dedo de la mano derecha para cada cuerda (o izquierda en caso de tocar como zurdo). Generalmente, se utiliza el pulgar para la cuerda más grave, y el índice, el mayor, el anular y el meñique para las cuerdas más agudas. En el arpeggio el toque es alternado o sucesivo; en el plaqué, es simultáneo. Sin embargo, frecuentemente se combinan ambos toques [Figuras 14 y 15].

Auto-acompañamiento con Arpeggios

Mirkin/Ortiz
Arreglo: Bongiorno

The score is in 3/4 time and D major. It features two systems of music. The first system (measures 1-4) has a Tenor line with lyrics: "Dón de es tás a ho ra cu ña ta hí, que tu sua ve can to no lle gaa mí." and a Guitar line with lyrics: "p i m a p i m a m i p i m a p i". The guitar part includes four arpeggio diagrams labeled: "Arpegio pulgar, indice, medio, anular (pima)", "Arpegio pimam", "Arpegio pimami", and "Arpegio pimapi". The second system (measures 5-8) has a Tenor line with lyrics: "Dón de es tás a ho ra, mi ser te a ño ra con fre ne sí." and a Guitar line with lyrics: "p a m i p i p a m i m a p i m a m i p". The guitar part includes three arpeggio diagrams labeled: "Arpegio pami pi", "Arpegio pamima", and "Arpegio p(im)am(pi) Combinando arpegio y plaqué". Chord changes are indicated above the Tenor line: D7/C, Bm7, Bb, D/A, Abm7b5, GΔ, A7, DΔ.

Figura 14. Autoacompañamiento con arpeggios sobre el mismo fragmento de «Recuerdos de Ypacaraí»

Auto-acompañamiento con Plaqué

Mirkin/Ortiz
Arreglo: Bongiorno

The score is in 3/4 time and D major. It features two systems of music. The first system (measures 1-4) has a Tenor line with lyrics: "Dón de es tás a ho ra cu ña ta hí, que tu sua ve can to no lle gaa mí." and a Guitar line with lyrics: "p i m a p i m a m i p i m a p i". The guitar part includes four plaqué diagrams labeled: "Plaqué simple (PS)", "Plaqué desdoblado en bajo y agudos (PBA)", "Plaqué desdoblado en agudos y bajo (PAB)", and "Patrón rítmico característ Plaqué desdoblado (PR-P)". The second system (measures 5-8) has a Tenor line with lyrics: "Dón de es tás a ho ra, mi ser te a ño ra con fre ne sí." and a Guitar line with lyrics: "p a m i p i p a m i m a p i m a m i p". The guitar part includes five plaqué diagrams labeled: "Patrón rítmico con Plaqué desdoblado y bajo en tríadas (PR-PBTA)", "PR-PBTA", "PAB", "PS", and "PS". Chord changes are indicated above the Tenor line: D7/C, Bm7, Bb, D/A, Abm7b5, GΔ, A7, A7b9/E, DΔ.

Figura 15. Autoacompañamiento con arpeggios sobre el mismo fragmento de «Recuerdos de Ypacaraí»

Según el relevamiento realizado, al autoacompañarnos, en términos de sincronización, es mucho más difícil ejecutar el *arpeggio*. En general, y para resumir el resultado de las encuestas, se lo utiliza para dar variedad en las canciones, para generar cambios de carácter, para llamar la atención de los estudiantes y/o para hacer que se muevan. Sin embargo, hay ocasiones en las que la dificultad al arpeggiar en un autoacompañamiento tiene que ver con cuestiones de resolución de la técnica necesaria para coordinar la secuencia de los dedos implicados en la mano derecha, más que con dificultades de disociación rítmico-textural. En este sentido, puede resultar más difícil autoacompañarse en un rasguido doble que arpeggiando en un vals pulsando las cuerdas en negras y en coincidencia con el pulso (por decir dos géneros al azar). Para ejemplificar, proponemos estas dos formas de autoacompañarse en un fragmento de la estrofa de «El Cosechero» (1980), de Ramón Ayala [Figuras 16 y 17].

El cosechero Ramón Ayala

The musical score is written in 3/8 time. The tenor part (T.) and guitar part (Gtr.) are shown. The lyrics are: "El vic-jo ri - o que va cru - zan-do el a - ma - ne - cer, co mo un gran ca - ma - lo - tal lle - va la bal - sa en su lo - co vai - vén." The chords are Am, E7, A7, and Dm.

Tenor

Guitar

5 T.

Gtr.

Figura 16. «El cosechero» autoacompañado con un arpeggio marcando el pulso

El cosechero

Ramón Ayala

The image shows a musical score for the song "El cosechero" by Ramón Ayala. It consists of two systems of music. The first system has a Tenor part and a Guitar part. The Tenor part is in 3/8 time and has the lyrics "El vic-jorí-o que va cru-zan-do cla-ma-ne-cer,". The Guitar part is a double rasgueo accompaniment. The second system starts at measure 5 and has a Tenor part and a Guitar part. The Tenor part has the lyrics "co-mo un gran ca-ma-lo-tal llc-va la bal-sa en su lo-covai-vén." and ends with a double bar line. The Guitar part continues the double rasgueo accompaniment. Chords are indicated above the Tenor staff: Am, E7, A7, and Dm.

Figura 17. «El cosechero» autoacompañado con rasgueo doble

Ostinato

A pesar de que este recurso no fue propuesto en el cuestionario, lo incluimos dado que fue enunciado por varios docentes. Un *ostinato* es un recurso de acompañamiento musical cuya cualidad es la repetición de un fragmento o patrón melódico que no varía (o muy poco); independientemente de los cambios armónicos que sucedan a lo largo del segmento en el que se desarrolla.

Con relación a la repetición de una figura rítmico-melódica, Oreste Chlopecki (2009) dice que puede ser un recurso interesante de acompañamiento. «Este tratamiento es efectivo tanto en melodías de carácter rítmico como en aquellas donde predomina una cualidad de tipo cantabile/legato» (p. 47).¹⁴

La implicancia del ostinato, en términos de interdependencia rítmica, será similar a la derivada del autoacompañamiento con claves rítmicas. En los ostinatos, al igual que la ejecución de cualquier otro recurso de autoacompañamiento guitarrístico, las dificultades en la disociación rítmico-textural dependerán de las coincidencias o de las divergencias rítmicas establecidas entre la melodía del canto y la del ostinato. Sin embargo, a esta complejidad, compartida por otros recursos de autoacompañamiento, se le

¹⁴ La noción de *ostinato* no debe confundirse con la de clave de un género particular, ya que, en esta última, el único aspecto que se mantiene fijo o con alguna mínima variación es el rítmico. En el capítulo «Saber específico, contenido por enseñar y pedagogía», profundizaremos un poco más acerca de la clave rítmica y su incidencia en términos de disociación rítmico-textural.

suma el desafío de poder cantar afinadamente, encima de una melodía cuyas notas pueden no pertenecer al acorde subyacente.

En el ejemplo siguiente, el ostinato aparece a partir de otro recurso tímbrico que veremos más adelante: el *pizzicato* [Figura 18].

Auto-acompañamiento con Ostinato

Mirkin/Ortiz
Arreglo: Bongiorno

The musical score is written for Tenor (T.) and Guitar (Gtr.) in 3/4 time, key of D major. The guitar part features a consistent *pizzicato* ostinato pattern throughout. The lyrics are as follows:

U - na no - che ti - bia nos co - no - ci - mos.
 Jun - to al la - go a - zul de Y - pa - ca - ra - í.
 Vos, can - ta - bas tris - te por el ca - mi - no,
 be - llas me - lo - dí - as en gua - ra - ní.
 Y por el em - bru - jo de tus can - cio - nes,
 i - ba re - na - cien - do tu a - mor en mi.
 Y en la no - che her - mo - sa de ple - ni - lu - nio,

Figura 18. Ejemplo de ostinato sobre la estrofa de «Recuerdos de Ypacaraí»

Aquí vemos otro ostinato en una ejecución solista autoacompañada con guitarra y armónica [Figura 19].

Figura 19. Ostinato sobre el estribillo de «De gurbos y fusiles», de composición propia

Pedal armónico o nota pedal

Una nota pedal es la que se mantiene estática a lo largo de toda una secuencia armónica dentro de un fragmento musical. Es decir, en varios aspectos, la nota pedal es similar al ostinato. La diferencia radica en que lo que se repetirá a lo largo de toda la secuencia armónica subyacente será una sola nota, que suele pertenecer al registro más agudo o al más grave del ámbito elegido para el pasaje.

Es frecuente encontrar bajos pedal en la tónica o en el quinto grado de la escala. En caso de ser otro sonido, suele procurarse que sea parte definitoria de la armonía subyacente. Con relación a esto, Chlopecki (2009) explica que «un procedimiento, en algún sentido opuesto a la duplicación melódica, consiste en contraponer a la voz melódica otra voz que carezca de movimiento. Es importante, en este caso, elegir un sonido que contribuya a la definición armónica» (pp. 43-44).

Es un recurso interesante y contrastante con respecto a lo musical y, generalmente, simple en términos técnico-guitarrísticos, sobre todo, si la nota pedal es una nota tocada con cuerda al aire. A modo de ejemplo, podemos ver

las últimas dos estrofas de «La Pomeña», autoacompañadas con un bajo pedal con cuerda al aire en la tónica y en el quinto grado [Figura 20].

La Pomeña

(Bajos pedal)

Castilla/Leguizamón
Arreglo: Luciano Fermín Bongiorno

Bajo Pedal en la Tónica

La ca-ra se le-en-ha - ri - na, la som-bra se le-en-a - re - na

can - tan-do y des - en-can - tan - do, se le-en-tre - ve - ran las pe - nas.

Can - tan-do y des - en-can - tan - do, se le-en-tre - ve - ran las pe - nas.

Bajo Pedal en el 5to grado

Vie - ne en un ca - ba-llo blan - co, la ca-ja en sus ma-nos tiem - bla

y cuan-do se hun-de en la no - che es un-a da - lia mo - re - na.

Figura 20. Nota pedal sobre la tercera y cuarta estrofa de «La Pomeña»

Variaciones tímbricas

A partir de las afirmaciones de los cantautores y los docentes entrevistados, las variaciones tímbricas que suelen utilizarse en las ejecuciones autoacompañadas son: *pizzicato*, armónicos sencillos al aire, armónicos octavados y golpes de cuerdas cerca del puente o tambora.

El *pizzicato* es un recurso tímbrico de rápida aplicación en cualquier acompañamiento. Es frecuente ejecutarlo, sobre todo, en cuerdas graves y a manera de arpegio, dado que es difícil llevarlo a cabo en las cuerdas más agudas o poder pulsar más de una cuerda a la vez.¹⁵

Mario Rodríguez Arenas (1964) ofrece una de las mejores explicaciones sobre este recurso:

El *pizzicato* se ejecuta apoyando el borde cubital de la mano derecha, parte sobre el puente en su borde inferior y cubriendo la segunda cejuela, parte sobre las cuerdas; el dedo pequeño descansando en su última falange y no en la punta, sobre la tapa. Procúrese practicar en esta forma. De lo contrario si el borde de dicha mano descansa sólo sobre las cuerdas, estas cerdean si el pulgar pulsa fuerte, o no suenan si pulsa suave, y si sólo descansa en el puente, el sonido es el natural. La mano ha de estar muy suave, el dedo pequeño sin hacer presión sobre la tapa, el pulgar debe articular con suavidad y más que nunca con la sola intervención de su última falange (p. 17).

Los *armónicos sencillos al aire* son los recursos tímbricos por excelencia provenientes de la guitarra clásica, y ya forman parte de las técnicas más frecuentes de la guitarra en música popular.¹⁶ Para realizarlos se debe apoyar (no presionar) cualquier dedo de la mano izquierda sobre la división del traste, no sobre él. Luego de pulsar la cuerda con la mano derecha, se debe retirar, inmediatamente, el dedo de la izquierda, lo cual producirá un sonido al aire mucho más definido o simple. Los armónicos más claros y definidos se logran en las divisiones 5, 7 y 12 o en los trastes (no en las divisiones) 3 y 4.

Los armónicos octavados suelen utilizarse para complementar los armónicos sencillos al aire. Son fundamentales en armonías, ya que permiten armonizar con los mismos dibujos de acordes tradicionales.

Los armónicos octavados se hacen aplicando la yema del dedo índice sobre la división en la que se ha de hacer dicho armónico y luego se pulsa la cuerda con el pulgar o el anular de la misma mano, procurando que entre estos y el

¹⁵ Ver ejemplo en Figura 18

¹⁶ Ver ejemplo en Figura 2. Al final del segundo compás.

índice, quede la mayor distancia posible. En las cuerdas al aire basta la mano derecha sola para hacerlos, pero pisadas estas, es preciso la mano izquierda y además colocar el índice de la derecha en la mitad de la longitud de donde está pisada la cuerda. (Rodríguez Arenas, 1964, p. 4).

Entonces, para tocar un acorde de re mayor en primera posición con armónicos, deberemos, como de costumbre, armar en la mano izquierda su dibujo correspondiente. Luego, se tocará cada nota del acorde apoyando levemente la yema del índice derecho en la octava superior de cada nota, pero ubicada en la misma cuerda. O sea que, si se quiere tocar, por ejemplo, la nota más grave del acorde (re de la cuarta cuerda al aire), la yema del índice derecho se apoyará en el traste 12 de la cuarta cuerda. Lo mismo para tocar el armónico octavado de la tercera cuerda: el índice derecho se apoyará en el traste 14 de la tercera cuerda. Para el re de la segunda cuerda, se apoyará en el traste 15 de la misma y para el fa# de la primera cuerda, en el traste 14 de la cuerda más aguda.

Los golpes de cuerdas cerca del puente o tambora son los recursos más contrastantes con respecto al toque tradicional. Con relación al modo de realizarlo, Rodríguez Arenas (1964), explica:

La tambora consiste en herir las cuerdas de un acorde cerca del puente con el dedo pulgar de la mano derecha y dando a la mano un movimiento de media vuelta con velocidad para que caiga sobre las cuerdas. La muñeca no ha de estar dura; al contrario, se ha de volver con mucha flexibilidad, a fin de que el peso mismo de la mano, y no del brazo, haga sonar las cuerdas (p. 15).

Síntesis acórdica o esencialismo armónico

Llamaremos de este modo a las técnicas que buscan resumir o sintetizar los dibujos de acordes tradicionales, apartando las notas repetidas y tomando solo las que definen el acorde en cuestión (tónica, tercera, séptima, quinta aumentada o disminuida, etc.). Sin embargo, según el resultado de las encuestas, este es, junto con el contrapunto escolástico, el recurso menos utilizado.

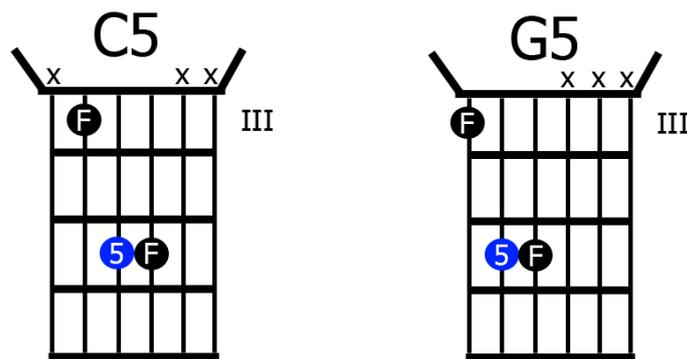
Es común encontrar artistas que eligen armonías más esencialistas para lograr mayor espacio o aire en la fusión sonora entre la melodía de la voz y la armonía. Suelen recurrir a dibujos provenientes del rock (acordes por quintas o *power chords*), del jazz (acordes de tres notas o *walking bass chords*, tríada en las que se incluyen notas guía) o a inventos intuitivos y personales, como los

acordes de dos notas o de décima con cuerda al aire como nota pedal (recurso que en «Blackbird» tiene su expresión más popular) [Figura 21].

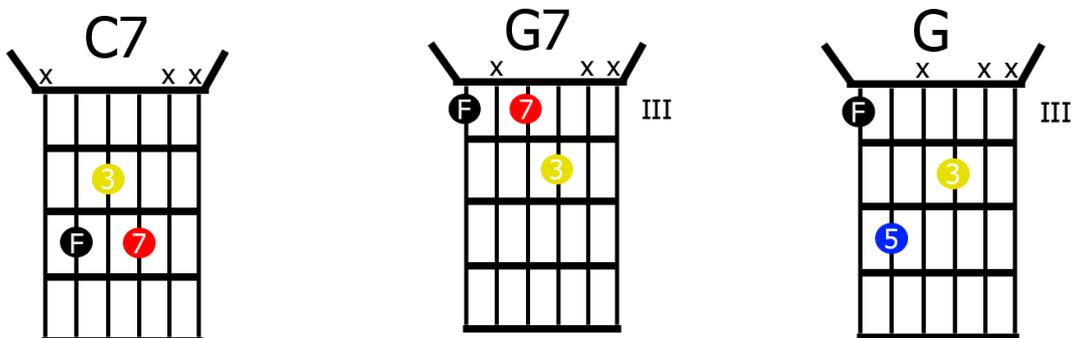
En muchos casos, se logra reducir la sonoridad armónica a su mínima expresión. Pero en otros, la síntesis deviene en un resultado acústicamente más estable, lo que permite (paradójicamente y a través de procesos analógicos o digitales) sonoridades mucho más definidas, potentes y abarcadoras.

Estas armonías más esencialistas se han presentado con mayor frecuencia en los últimos años dadas las posibilidades de limitación, compresión y maximalización sonora que surgen de las nuevas tecnologías para la música grabada y en vivo. Estos procesos posibilitan un engrosamiento del sonido de enormes dimensiones, que llena ese «aire» con pocos sonidos, pero de gran intensidad.¹⁷

Acordes por quintas:



Acordes de tres notas para bajo caminante:



¹⁷ Ejemplos de esto son: «Las cosas que se quedan en vos», de Luli Molina; entrevista a Natalia Lafourcade (Natalia Lafourcade Fan Club, 25 de abril de 2018); «Sweet Creature», de Harry Styles (PaigesSpace, 18 de mayo de 2017).

Acordes de décima con nota pedal:

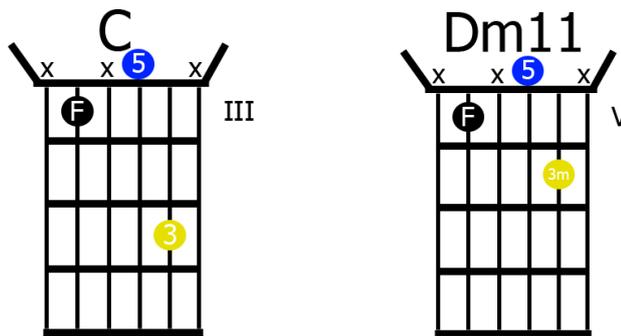


Figura 21. Diferentes dibujos de minimalismo acórdico

Percussiveguitar

Esta es una posibilidad cada vez más común para lograr efectos aún más rítmicos que el rasgado o para combinar con este último. Es la ejecución de golpes en la caja o en diferentes partes de la guitarra. Constituye una opción de muy poca dificultad si se presenta sola. Si se la combina con otro de los toques vistos, la complejidad aumenta mucho más.

Por lo general, y según lo relevado en diferentes ejecuciones autoacompañadas, es un recurso muy utilizado, pero escuetamente profundizado por los músicos autoacompañados. Asimismo, y por lo observado en los programas de estudio consultados, ha sido muy poco sistematizado dentro de las instituciones de enseñanza tradicional.¹⁸

A pesar de ser uno de los recursos más utilizados por los docentes encuestados, solo dos de ellos especificaron los motivos de la elección de este recurso. Podríamos decir que es un recurso que surge o puede ser requerido «dependiendo de la música y la situación de la clase».

¹⁸ Ejemplos de esto son: «La tulumana» (Josecaivano, 15 de enero de 2014), de Carlos Di Fulvio; «Shape Of You» (Capital FM, 10 de enero de 2017), de Ed Sheeran; John Mayer (Davids, 1 de junio de 2017).

RECURSOS TÉCNICOS

Entenderemos como *recursos técnicos* a los que sirven, específicamente, para la práctica autoacompañada. A diferencia de los recursos compositivos, su énfasis estará puesto en facilitar la tarea de quien debe ejecutar ambos roles — tocar y cantar— en simultáneo.

Como resultado de las encuestas, señalaremos y describiremos los recursos técnicos más utilizados: rearmonizaciones situadas o digitaciones estáticas, oclusión instrumental y visión intermitente, transposición de canciones en tiempo real, técnicas de concientización vocal, repertorio (conocimiento y análisis de la canción en su totalidad), y disociación rítmico-textural.

En la descripción y el análisis de cada recurso, además de mencionar las valoraciones de los entrevistados y los resultados del relevamiento, describiremos los aspectos centrales que hacen a cada recurso.

Rearmonizaciones situadas o digitaciones estáticas

Según Rodolfo Alchourron (2009) el acorde «es la entidad armónica más simple. Consiste en la simultaneidad de tres o más sonidos separados entre sí por intervalos de 3ra» (p. 15). La complejización de los acordes puede darse a partir de los usos de diferentes clases de tríadas (aumentada, mayor, menor, disminuida), tétradas, acordes con extensiones o notas agregadas y/o las diferentes inversiones de estos.

Con respecto a los dibujos tradicionales de acordes para guitarra, decíamos que se pueden encontrar en las publicaciones clásicas de cancioneros, en las que figuraban las letras de las canciones con sus respectivos acordes, o en las páginas de internet especializadas en la materia. Estos son los materiales más utilizados a la hora de enseñar a acompañar o acompañarse en los instrumentos populares de cuerda. Sin embargo, actualmente, cada vez son más los músicos que se acompañan con texturas y con sonoridades que, muchas veces, escapan a aquel gráfico tradicional de los acordes. Es sumamente interesante ver diferentes versiones de un mismo tema musical interpretado por diferentes solistas autoacompañados. Al estar circunscriptos a la misma estructura instrumental, armónica y melódica iniciales, pueden verse

la infinita diversidad de desarrollos personales realizados por los diferentes solistas (Bongiorno, 2015).

Ahora bien, llamaremos «rearmonización» al «reemplazo de acordes por otros que resulten más interesantes o adecuados» (Alchourron, 2009, p. 59). Definir *digitaciones estáticas* es muy conveniente, ya que pueden propiciar una mayor fluidez y comodidad a la hora de acompañarse. A estas digitaciones estáticas las llamaremos «rearmonizaciones situadas», ya que la elección de acordes tétrada y/o en inversión se hace priorizando las digitaciones que demanden menos movimiento, presión y energía de la mano izquierda. Por ejemplo, la secuencia de acordes del estribillo de «Recuerdos de Ypacaraí» (1962), podríamos rearmonizarla así:

D7/C Bm7 Bb D/A G#m7b5 GMaj7 A7 A7/E DMaj7

Esta secuencia puede ser digitada de la siguiente manera [Figuras 1 y 2]:

Rearmonización 1

Mirkin/Ortiz

The musical score is divided into two systems. The first system is for Tenor (T) and Guitar (Guitar). The Tenor part has a treble clef and a 3/4 time signature. The lyrics are: "Dón de es tás a ho ra cu ña ta hí, que tu sua ve can to no lle gaa mí." The chords above the Tenor staff are D7/C, Bm7, Bb, and D/A. The Guitar part has a treble clef and a 3/4 time signature. The chord diagrams show fingerings for D7/C, Bm7 (7fr), Bb (3fr), and D/A. The second system is for Tenor (T) and Guitar (Gtr.). The Tenor part has a treble clef and a 3/4 time signature. The lyrics are: "Dón de es tás a ho ra, mi ser te a ño ra con fre ne sí." The chords above the Tenor staff are A^bm7^b5, G^A, A7, A7^b9/E, and D^A. The Guitar part has a treble clef and a 3/4 time signature. The chord diagrams show fingerings for A^bm7^b5, G^A, A7 (5fr), A7^b9/E (6fr), and D^A (5fr).

Figura 1. Rearmonización más «dura» y con saltos

Rearmonización 2

Mirkin/Ortiz

Tenor

Guitar

T.

Gtr.

Figura 2. Rearmonización evitando grandes saltos y el uso de cejillas

En la Figura 1 la secuencia de acordes se desarrolla entre los trastes 2 y 8. Incluye la dificultad del salto desde el traste 4 al 7 (de D7/C a Bm7), y el cambio rápido y completo de digitación del A7 al A7b9/E, dentro del mismo compás. En la Figura 2, en cambio, los acordes se circunscriben a dibujos que van desde el traste 1 hasta el 4, para evitar los saltos amplios a lo largo del mástil. Además, presenta una digitación más blanda, ya que propone menos acordes con cejilla.¹⁹

Denominaremos, entonces, «rearmonización situada» a la elección de una digitación más estática y menos dura.

Oclusión instrumental y visión intermitente

Este recurso es otro de los más utilizados por los entrevistados. En la mayor parte de los casos, los docentes coinciden en que «poder dirigir la mirada al grupo o solista» y/o «establecer contacto visual con los alumnos» es imprescindible para «interpelar a los chicos lo más que se pueda». A su vez, detallaron que «ver cómo se vinculan con la música» les brinda «guía y seguridad» y evita «la imagen del profesor que está hacia sí mismo o leyendo».

¹⁹ Sin embargo, si se optara por un acompañamiento rasgueado, los dibujos con cejilla, que abarcan cinco o seis cuerdas, pueden resultar más convenientes.

Aquí se destacan los saltos veloces de posición a lo largo del mástil al principio y al final del tercer compás del gráfico.

Si lo que se intenta lograr es una emisión vocal brillante, clara y/o potente, se deberá tener mucha práctica instrumental, lo que dará como resultado un mayor sentido de ubicación para una óptima realización de los saltos de posición, sin dejar de cantar y sin dirigir la mirada hacia el mástil. Dicho de otra manera: si no se deben mirar los dedos cuando se canta, entonces se debe practicar mucho la parte instrumental. Un buen método para lograrlo y para autodisciplinarse es ensayar en una absoluta oscuridad, y ser conscientes, corporal y sensitivamente, de las distancias que se deben recorrer a lo largo del mango.

También podría pensarse que la mirada hacia el mástil puede ser, por momentos, *intermitente*. Se trata de minimizar o de reducir la visión del instrumento y dejar, como posibles visualizaciones de la mano izquierda, solamente a las indispensables para anticipar los saltos de posición.

Con respecto a la anticipación, Alejandro Polemann (2018) explica:

Generalmente, cuando un pasaje no sale, es que «no se llega a tiempo» a generar alguna anticipación. Entonces, es de mucha utilidad incorporar en la repetición del pasaje (más lenta) algunos momentos en que se realice conscientemente alguna anticipación: llevar antes la mano, colocar antes el dedo sobre la cuerda o la tecla, armar la posición en el aire antes de bajarla a las cuerdas o las teclas, hacer foco con la vista en el lugar hacia donde debe ir la mano, etc. (p. 73).

Una *mirada de anticipación* permite ubicar visualmente el punto de llegada de un salto justo antes de realizarlo. Esta ubicación visual puede darse durante una respiración, una pausa instrumental o vocal inmediatamente anterior al salto, etc.

Hay arreglos musicales que permiten mayores o menores posibilidades de efectuar una visión intermitente. Esto dependerá de la cantidad y la amplitud, tanto de los saltos como de las pausas vocales. En el fragmento anterior de «Clavelito Blanco» vemos, por ejemplo, que al final del compás 2 disponemos de, al menos, un tiempo (do y sol corcheas) para ubicar la posición en la que luego ejecutaremos el fragmento escalístico del compás siguiente (del *re* al *la* del compás 3). Luego, en la sílaba *be* del compás 3 tenemos un instante para ubicar el traste 3 sobre el que caeremos para ejecutar el *fa* de la sexta cuerda.

Otro momento habitual de anticipación visual es cuando se salta desde la primera posición hacia una cejilla en el quinto traste. Tal es el caso de la media ceja en traste 5 del primer compás del fragmento seleccionado. En este caso, quizás podría realizarse una anticipación y ubicar, visualmente, el quinto traste mientras se canta la sílaba *to*.

Transposición de canciones en tiempo real

Este es otro de los recursos de autoacompañamiento que, quizás, no atañe a lo específicamente arreglístico o compositivo-musical. Sin embargo, fue mencionado por los entrevistados. Su uso tuvo una respuesta dividida: algunos docentes lo utilizaban mucho y otros, casi nada. En general, no hubo comentarios acerca de los motivos de la decisión. Solo algunos explicaron que se torna imprescindible para «probar cuál es la tonalidad adecuada para empezar». Asimismo, mencionaron que se puede «replantear la elección», ya sea «en medio de la clase o en nuevas clases».

Además de poder aprender en tiempo real —sacar de oído— cualquier canción del repertorio elegido y propuesto, transportar canciones rápidamente y en la primera posición de la guitarra, con o sin transporte o capotasto, es una de las herramientas más importantes que debe desarrollar el docente de música que se acompaña. Para sortear este desafío —a veces inesperado pero muy frecuente—, el docente debe tener un oído desarrollado y mucho ejercicio o tránsito en el cambio a las diferentes tono-modalidades. Para ello, es fundamental conocer los gráficos de acordes a lo largo del mango de la guitarra y entender la funcionalidad de cada uno, de acuerdo con los diferentes contextos armónicos que pueden aparecer en las canciones seleccionadas por el docente o en las canciones propuestas, muchas veces, de manera espontánea. La dificultad es aún mayor si se opta por establecer rearmonizaciones situadas luego de cada transposición.

Asimismo, todo docente de música debería conocer tanto su registro como el ámbito vocal de las canciones que utiliza como recursos pedagógicos, para elegir la tonalidad más cómoda posible tanto para los estudiantes como para él mismo.

Técnicas de concientización vocal

Estas técnicas son comunes en las carreras con orientación en canto, pero son las menos trabajadas en los espacios de educación formal que no profundizan en la práctica vocal. En esas carreras, sin embargo, se entiende a la práctica vocal como un oficio especializado y, rara vez, las herramientas que proporcionan contemplan la posibilidad de cantar mientras se toca un instrumento.

Por un lado, y como decíamos anteriormente, es fundamental que el docente tenga un profundo conocimiento de las limitaciones y las posibilidades registrales reales de su propia voz. Sin entrar en las diferentes escuelas o técnicas de canto, nos referimos al conocimiento básico de su registro real o de pecho, con falsete, de cabeza, etc.

Por otro lado, es importante que conozca sus posibilidades de emisión intermedias y que posea un mínimo tránsito en técnicas de proyección del sonido para utilizarlas en los momentos en los que se requiera una mayor llegada a los estudiantes.

La definición de los lugares de respiración en la letra o la construcción de fraseos melódicos dirigidos al buen aprovisionamiento de aire merecerían, quizás, un trabajo de investigación aparte. Por lo pronto, podemos decir que tanto el tutor o bastón instrumental (anteriormente explicitado en el apartado «Apoyo melódico o acrecentamiento») como la concientización de la respiración al cantar, suelen ser herramientas indispensables y, en la mayoría de los casos, las claves para la resolución de problemas de afinación, de poca fluidez rítmica, de interpretación estática, de memorización de la letra y de reducción de tensiones innecesarias e insalubres tanto en la voz como en la técnica guitarrística.

Si bien no fue incluida inicialmente en las encuestas, la técnica vocal fue nombrada por los docentes en ciertas oportunidades pero no como recurso. Sin embargo, decidimos dedicarle un lugar como parte de los recursos técnicos.

Repertorio: conocimiento y análisis de la canción en su totalidad

Este recurso es muy utilizado por los entrevistados. Muchos coinciden en que «es muy importante» y/o «indispensable» tener un total conocimiento de la canción que se va a enseñar, dado que «permite tomar más decisiones en el momento» o modificar cosas que no pueden demandar mucho tiempo. Además, algunos agregaron que no solo es importante «llevar una canción a la clase», sino también «tener, al menos, una más, por las dudas», en caso de que los estudiantes ya la sepan, la rechacen o la hayan trabajado en años anteriores.

Podemos decir, entonces, que el docente también debe saber la armonía, la melodía y la letra de la canción que se va a interpretar. Esto implica aprender, memorizar y analizar el contenido de la canción, es decir, conocer con mucha claridad y tener firmemente a su disposición la melodía; las funciones armónicas (las diferentes posiciones, acordes); los patrones rítmicos o rasguídos; los momentos de anticipación para lograr la visión intermitente; el canto (ámbito melódico, entonación y momentos de respiración de la letra); la forma (las diferentes partes y repeticiones); y la letra en su totalidad. A esto debemos agregar, como dijimos anteriormente, la posibilidad de tener otras canciones con características musicales similares.

Disociación rítmico-textural

Para juntar en una misma voz todas las respuestas de las entrevistas, podemos decir que quienes utilizan este recurso coinciden en que sirve para dar «variedad» al canto y para «evitar que los chicos se aburran». También surgió una aclaración muy interesante: si bien en las ejecuciones solistas este recurso permite renovar indefinidamente el interés melódico resultante, «carece de utilidad en las instancias de canto grupal».

Al hablar de *disociación* nos referimos a una separación, abstracta o figurativa y con fines analíticos, de las diferentes partes constitutivas de una misma simbiosis. Es, entonces, la escisión de algo en dos o más vertientes interdependientes con el objetivo de conocerlo y de dominarlo con una mayor profundidad. Si bien sería más clarificador apelar a la palabra «coordinación»,

el término que más se mencionó en las entrevistas a docentes y músicos fue «disociación».

En el arte, la disociación puede ser pensada de múltiples maneras. La disociación del actor de cine o de teatro entre su comportamiento corporal y sus decires, o la disociación del arte respecto de la realidad (entre la realidad en la que vive el actor y la ficción que propone a través del personaje), o entre la personalidad del escritor y la de sus diferentes personajes, etc. Aquí utilizaremos el concepto vinculado a la independencia y la coordinación corporal. Por lo tanto, quizás también nos acercaremos a las disociaciones en danza, además de las de las artes ficcionales.

También, en la música en general, son muchos los aspectos de la práctica musical que pueden analizarse con el objetivo de determinar instancias en las que se presentan disociaciones. Sin ir más lejos, el acto de bajar las teclas de un piano con diferentes dedos de la mano derecha y acompañar, en simultáneo, con acordes en la mano izquierda, o soplar mientras se tapan de diferentes maneras los agujeros de una flauta requiere, en mayor o menor medida, de una cierta coordinación corporal.

Una de las mayores dificultades cuando nos autoacompañamos es coordinar las instancias en las que voz e instrumento coinciden y los momentos en los que no. A esto lo llamamos «disociación rítmico-textural». Dicho de otra manera, la disociación rítmico-textural es la destreza necesaria para la coordinación de isocronías, sincronías y asincronías dentro de las texturas de autoacompañamiento musical. Estas texturas pueden estar determinadas y estructuradas por las características rítmicas propias del género musical que se debe ejecutar o no.

Si se canta la primera estrofa del «Himno Nacional Argentino» y se lleva, simultáneamente, el pulso con palmas puede evidenciarse que algunas sílabas de la letra no coinciden con las pulsaciones, sino que aparecen «corridas» [Figura 4].

The image shows a musical score for the first stanza of the Argentine National Anthem. It consists of two staves: 'Voz' (Voice) and 'Palmas' (Clapping). The time signature is 4/4. The lyrics are: 'O - id mor - ta - les el gri - i - to sa - gra - a - do'. The clapping pattern is a steady 4/4 beat. The voice melody starts on the first beat, but the lyrics 'O - id' are shifted to the second beat, creating a rhythmic dissonance. The lyrics 'mor - ta - les' are on the third beat, 'el gri - i - to' on the fourth, and 'sa - gra - a - do' spans the first two beats of the next measure.

Figura 4. Primera estrofa del «Himno Nacional Argentino»

A este desplazamiento rítmico entre acompañamiento y canto lo llamaremos «divergencia en la disociación rítmico-textural». En cambio, cuando la voz y las

palmas atacan al mismo tiempo, lo denominaremos «coincidencia en la disociación rítmico-textural». La coincidencia se da por sincronía (cualidad de coincidir en el tiempo, indistintamente de la duración de cada uno de los eventos implicados), y la divergencia, en cambio, se da por asincronía (cuando uno de los eventos articula de manera discordante y no simultánea al otro plano). Por ejemplo, por un lado, las tres primeras negras (sílabas «o-id mor»), y la blanca y negra con puntillo del segundo compás (sílabas «ta-les») representan sincronías o coincidencias. Por otro lado, la segunda negra del segundo compás del pulso y la corchea («el») constituirían asincronías o divergencias.

Según las corrientes de educación musical tradicionales, una de las características primordiales de un pulso musical es que debe ser *isócrono*. Esto significa que cada una de sus pulsaciones debe durar lo mismo que las demás y deben articular a intervalos iguales de tiempo. Como decíamos respecto al ritual en el que se canta el «Feliz cumpleaños» autoacompañado con palmas, y como hemos visto en el ejemplo anterior sobre el «Himno Nacional Argentino», cuando uno se autoacompaña puede cantar sobre un acompañamiento cuya rítmica es isócrona como en el pulso. Sin embargo, si se lo hace sobre rítmicas cíclicas (claves o patrones rítmicos de un género particular), o incluso en constante cambio, las complejidades de sincronización corporal son mucho mayores.

Podemos decir, entonces, que interpretar música, mientras simultáneamente se canta y se tocan acompañamientos, cuya rítmica difiere de la del canto, pero también cambian cíclica o incesantemente, es una de las mayores dificultades —sino la mayor— de autoacompañarse. Este obstáculo, a veces, es difícil de sortear y puede abordarse de muchas maneras. De acuerdo con lo relevado en las entrevistas, proponemos seis posibilidades combinables que, por recurrencia o por eficacia, consideramos que son las más interesantes: visualización a partir de la lectoescritura tradicional o alternativa, sílabas y palmas, alejar para luego acercar, utilización de la tecnología, técnicas de disociación rítmico-textural y la corporalidad danzante.

Con respecto a la primera posibilidad, puede resultar clarificador *visibilizar el fragmento musical* que genera dificultades de disociación rítmico textural. Al visualizar en notación tradicional el segmento en cuestión, se evidenciará la relación que debe respetarse rítmica y texturalmente entre la voz y el instrumento. Por lo tanto, en caso de dificultades de coordinación entre voz e instrumento armónico es importante realizar un análisis visual y reflexivo de las

sincronías, las asincronías y las isocronías dentro de las texturas de autoacompañamiento, para identificar coincidencias y divergencias paralelas (entre la voz y las diferentes «configuraciones texturales» dentro del instrumento) que facilitan las ejecuciones. Luego, el fragmento dificultoso podrá estudiarse, en principio, a un tempo lento que luego se acelerará gradualmente.

Lo más frecuente es que las dificultades de disociación aparezcan solo entre secciones o en el interior de las secciones o motivos musicales. En estos casos, no tendrá sentido realizar un análisis pormenorizado de todo el tema, sino que deberá realizarse de manera sensata y haciendo hincapié solo en dichos pasajes.

Analizaremos —incipientemente— las utilidades de diferentes posibilidades de notación musical tradicional en una frase de la canción «Mientes» (1991), de Charly García y Pedro Aznar, para abordar la disociación rítmico-textural al acompañarnos con un bajo.

Las diferentes posibilidades de visualización son: notación tradicional en pentagrama [Figuras 5 y 6]; pensar el pulso en valor de división [Figuras 7 y 8]; graficar situando la lírica en coincidencia con el pulso de corcheas [Figura 9]; graficar situando la lírica en coincidencia con la rítmica del bajo [Figuras 10, 11 y 12].

Con relación a la *notación tradicional en pentagrama*, podemos decir que muchas de las músicas populares son más fáciles de transmitir a partir de la imitación y no de la partitura [Figura 5]. Sin embargo, si estuviéramos en una instancia posterior a las primeras ejecuciones (producto de dicha imitación) y no pudiéramos sortear correctamente las dificultades de sincronización y coordinación, ¿sería útil visualizar las coincidencias y divergencias para su correcta ejecución en este tipo de partitura?

Mientes

Charly García y Pedro Aznar

5

Figura 5. Notación tradicional en pentagrama

Lo más probable es que intentemos leer por primera vez esta partitura abordando primero una línea o plano y, luego, la otra o el otro. Una vez decodificados ambos planos, quizás, podamos ejecutarlos en simultáneo.

Sin embargo, en esta instancia, sería más útil esquematizar y representar estos eventos sonoros de una manera diferente. A partir de este punto, para nuestro análisis vamos a tomar solo el antecedente de la frase [Figura 6].



Figura 6. Antecedente de «Mientes» (1991), de Charly García y Pedro Aznar

Ahora bien, en ocasiones, *dividir el pulso* a la mitad (en este caso corcheas) es muy útil para 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, puede resultar visualmente esclarecedor pensar el pulso en valor de división y graficar, completando o suplantando, con silencios de corchea las prolongaciones. Esto servirá para las coincidencias [Figura 7] o para destacar las divergencias [Figura 8].

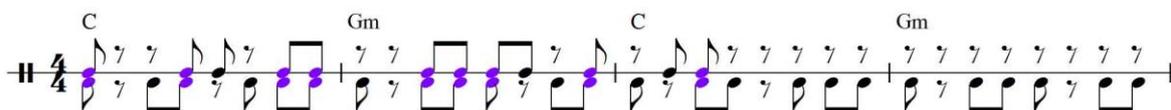


Figura 7. Análisis de coincidencias

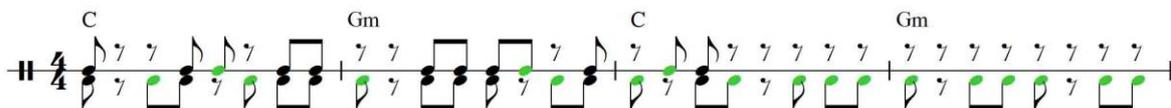


Figura 11. Lírica en coincidencia con la rítmica del bajo respetando las prolongaciones



Figura 12. Lírica en coincidencia con la transcripción del bajo

Entonces, la instancia de *graficar situando la lírica en coincidencia con la rítmica del bajo* puede ser posterior, en la que los automatismos técnicos de la línea de bajo han sido apropiados, y la atención puede ser dirigida exclusivamente hacia las coincidencias y las divergencias de articulación entre los eventos del autoacompañamiento.

La segunda posibilidad eran *las sílabas y las palmas*. Con relación a esto, es importante destacar que cantar mientras se percute o se palmea la rítmica que se debería llevar en el instrumento, también es un recurso muy efectivo para comprender las coincidencias y las divergencias entre las sílabas de la letra cantada y la rítmica que acompaña. Esta acción permitirá determinar, de manera corporal, las sílabas difíciles de sincronizar y ayudará a poner el foco en ellas durante la práctica.

La tercera posibilidad puede ser estudiar, por separado, las características técnicas de cada instrumento y luego, una vez lograda la adquisición de los automatismos corporales que atañen a cada uno, abordar gradualmente las problemáticas de coordinación entre ambos. Las problemáticas de coordinación al juntar ambas ejecuciones, trabajadas anteriormente por separado, no son menores y requerirán de un profundo análisis musical de la pieza a ejecutar. Para esto, quizá deban tenerse en cuenta las cuestiones que dan unidad a la nueva relación simbiótica que estaremos estableciendo entre lo que tocamos y lo que cantamos.

En este sentido, es primordial considerar las disociaciones corporales en la simbiosis rítmico textural y la interacción entre planos y/o instrumentos. Se pueden elaborar ejercitaciones propias de autoacompañamiento —cantadas y percutidas corporalmente, o tocadas en el instrumento— para incorporar repertorios de automatismos corporales simples (enmarcados o no en el género musical de la pieza). Estos automatismos son necesarios para fluir con soltura en la disociación rítmico-textural.

Sin embargo, también podríamos propiciar los desplazamientos rítmicos intencionales entre la guitarra y la voz; jugar con el fraseo corriéndonos hacia adelante, atrás o prolongando las duraciones de ciertas notas [Figura 14].

Candombe del olvido

Alfredo Zitarrosa/Juan Descrescencio

The score is in 4/4 time with a tempo of 80. It features a Tenor line and a Percussion line. The lyrics are: "El candombe del olvido, tal vez si yo le pido un recuerdo, me devuelvo lo perdidoo. El candombe del olvido, tal vez si yo le pido un recuerdo, me devuelvo lo perdidoo. El candombe del olvido, tal vez si yo le pido un recuerdo, me devuelvo lo perdidoo. El candombe del olvido, tal vez si yo le pido un recuerdo, me devuelvo lo perdidoo." Chords shown are D, F#7, Bm, Bb7, and A7.

Figura 14. Fraseo libre durante el autoacompañamiento

Por el contrario, en instancias iniciales de aprendizaje, también se puede cuantizar o hacer más cuadrada la rítmica de la voz para que coincidan más veces las sílabas con las palmas. Partiremos del fraseo original de «La jardinera» (1961), de Violeta Parra [Figura 15].

La Jardinera

Violeta Parra

The score is in 3/4 time. It features a Contralto line and a Percussion line. The lyrics are: "Para olvidarme de ti, voy a cultivar la tierra. En ella espero encontrar remedio para mis penas." The score includes a 5-measure rest and a 3-measure triplet.

Figura 15. Fraseo original de la primera estrofa de «La jardinera» (1961), de Violeta Parra

Las notas en color son las que, por su figuración, podrían derivar en dificultades de coordinación simultánea del canto y la rítmica de autoacompañamiento.

En la Figura 16, en color lila, se marcan las figuras del fraseo original que podrían reubicarse temporalmente y/o cuya duración debería reducirse, para cuadrarlas respecto a la rítmica del acompañamiento y lograr una mayor sincronía. En la Figura 17, en verde, están señaladas las notas cuya rítmica fue modificada para simplificar la disociación rítmico-textural.

La Jardinera

Violeta Parra

Contralto

Pa - ra ol - vi - dar - me de ti, voy a cul - ti - var la tie - rra. En

Percussion

5

C.

e - lla es - pe - ro en - con - trar re - me - dio - pa - ra mis pe - nas.

Perc.

Detailed description: This musical score for 'La Jardinera' is in 3/4 time. It features a Contralto vocal line and a Percussion accompaniment. The lyrics are: 'Pa - ra ol - vi - dar - me de ti, voy a cul - ti - var la tie - rra. En e - lla es - pe - ro en - con - trar re - me - dio - pa - ra mis pe - nas.' In the original score, certain notes in the vocal lines are highlighted in lila (purple) to indicate phrasing that could be repositioned or shortened for better synchronization with the percussion. The percussion part consists of a steady eighth-note pattern.

Figura 16. Figuras del fraseo original que podrían reubicarse temporalmente

La Jardinera

Violeta Parra

Contralto

Pa - ra ol - vi - dar - me de ti, voy a cul - ti - var la tie - rra. En

Percussion

5

C.

e - lla es - pe - ro en - con - trar re - me - dio pa - ra mis pe - nas.

Perc.

Detailed description: This musical score for 'La Jardinera' is identical to the one in Figure 16, but with simplified phrasing. The notes that were highlighted in lila in the original are now highlighted in green, indicating that their rhythmic values have been modified to better align with the percussion. The structure and lyrics remain the same.

Figura 17. Primera estrofa de «La jardinera» con fraseo simplificado

Algo muy particular ocurre cuando jugamos, adrede, con los desplazamientos en los géneros polirrítmicos o birrítmicos, como la chacarera. A partir de las

entrevistas realizadas, podemos esbozar una secuencia frecuente que se utiliza para el abordaje de la chacarera.

En primer lugar, se la suele cantar sobre un pulso percutido en 3/4 o en 6/8. Luego, se juega a cambiar el pulso de un compás a otro en diferentes momentos de la canción. En segundo lugar, sobre estos pulsos, se la canta jugando. Se la frasea con corrimientos rítmicos intencionales. Se la canta cambiando el compás sobre el que se apoya el fraseo melódico y se la enmarca, por momentos, en uno u otro compás de la birritmia. Es decir, se intenta que las sílabas del canto coincidan, en algunos momentos, con los pilares rítmicos del 3/4 (negras o corcheas agrupadas de a dos) y, en otros, del 6/8 (negra con puntillo o corcheas agrupadas de a tres). Por último, también se propone cantarla jugando con los fraseos en cada tipo de compás, pero esta vez, percutiendo sobre la rítmica básica de chacarera.

La ejercitación, en este sentido, es muy beneficiosa no solo para quienes quieren indagar en la chacarera sino también para quienes desean adquirir una cierta destreza en el autoacompañamiento musical, indistintamente del género a ejecutar.

La sexta particularidad de la que hablamos es la *danza juglar*. Llamaremos «danza juglar» o «corporalidad danzante» a los movimientos rítmicos conscientes o inconscientes efectuados por quien toca de manera autoacompañada. Estos movimientos de torso, pies, caderas, cabeza, etc., pueden, según el ejecutante, dificultar o propiciar el devenir rítmico durante la interpretación musical.

Estos movimientos han sido investigados por Isabel Cecilia Martínez quien los entiende como parte de la cognición musical corporeizada:

La cognición musical corporeizada integra, en el estudio de la experiencia musical, el análisis de los modos en que el sonido y el movimiento resuenan en el complejo cuerpo-mente, tanto en la ejecución como en la recepción musical. [...] El involucramiento se puede manifestar en la realización de movimientos más o menos visibles y más o menos conscientes, que van desde articulaciones corporales como mover el pie marcando una pulsación en sincronía temporal con la música hasta el contagio emocional o la empatía, en cuanto experiencias que involucran diferentes niveles de percatación consciente y de compromiso con una pieza musical. (p. 75).

Puede suceder que, ante la propuesta de corporizar el ritmo, un estudiante que está aprendiendo a autoacompañarse exprese que se le dificulta aún más poder realizarlo mientras baila —suelen argumentar que sienten que se les está proponiendo una simultaneidad más a la de cantar y tocar—. En contraposición, también es frecuente que en otros alumnos la propuesta sea bien recibida, ya que les facilita la ejecución simultánea y las disociaciones rítmico-texturales que devienen de esta. En estos últimos casos, no es vivenciado como una simultaneidad agregada, sino como «llevar al cuerpo» lo que deben ejecutar, y eso los ayuda a lograr mayor fluidez interpretativa.

Podríamos sostener, además, que la corporalidad danzante es una excelente herramienta para tocar y cantar en simultáneo músicas en las que la percusión y la rítmica cumplan roles fundamentales, como sucede en el caso de los géneros latinoamericanos. Esto es así no solo por su carácter performático o escénico, sino porque la «garra», la «onda» o el «swing», específicamente musicales y necesarios para incentivar al público a bailar, a cantar o a hacer palmas, se acrecienta cuando se baila mientras se ejecuta de manera autoacompañada.

SABER ESPECÍFICO, CONTENIDO A ENSEÑAR Y PEDAGOGÍA

«[...] ¿licenciado en música popular?
¿música popular? ¿eso se estudia?
[...] ¡pero si son todos yeites!».

Como decíamos anteriormente, la construcción del concepto de *autoacompañamiento* es relativamente nueva. Por lo tanto, fue difícil hallar materiales teóricos que ahonden en una pedagogía específica. Por un lado, las teorías innatistas o deterministas del crecimiento atentan contra toda teorización o conceptualización pedagógica de nuestro objeto de estudio. Por otro lado, nos encontramos con que muchas prácticas educativas suelen abordarlo de manera indirecta, sin conceptualizarlo y sin pensarlo como propósito ni como objetivo. Ya sea por acción o por omisión, y al igual que sucedió con muchos contenidos propios de la música popular, hubo una invisibilización del término a lo largo de los años.

Invisibilización del autoacompañamiento

¿Qué implica, en términos pedagógicos, pensar al autoacompañamiento musical como un saber específico y como un contenido a enseñar? Ante esta pregunta, quizás lo primero que deberíamos definir es qué entendemos por contenido a enseñar.

En este sentido, Silvana Gvartz y Mariano Palamidessi (1998) explican que el contenido es un mensaje que cambia a medida que pasa por los distintos momentos hasta que finalmente se concreta en el aula. A raíz de esto, los autores hacen una diferencia entre *contenido a enseñar* y *contenido de la enseñanza*. El primero es lo que las autoridades «legítimas» determinan que debe ser enseñado. El segundo es lo que los docentes transmiten a sus estudiantes.

El contenido es el objeto de la enseñanza, pero hay contenidos enseñados que no han sido explicitados como contenidos a enseñar. [...] Lo que se enseña no coincide necesariamente con lo que se declara estar enseñando ni con lo que se dice que hay que enseñar. Por eso algunos autores sostienen que hay contenidos «ocultos», cosas que se enseñan o se aprenden y que no han sido explicitadas como contenidos a enseñar (Gvirtz & Palamidessi, 1998, p. 18).

Esta diferenciación entre lo que se declara enseñar y lo que realmente se enseña es nodular para pensar en el motivo por el que, en la mayoría de los diseños curriculares y de los programas, no figura la palabra *autoacompañamiento*. En materias como Instrumento armónico (que surgió, en algunos conservatorios, a partir de las reformas de los planes a principios de este siglo), aparece la función del acompañamiento, de la «ejecución vocal e instrumental» y, en casos excepcionales, se puede encontrar la palabra «acompañarse». Sin embargo, la idea de que una persona cante y toque en simultáneo, y la importancia de enunciar esta acción mediante un término específico, no se dimensiona en la mayor parte de los lineamientos.

Es cierto que, como dicen Gvirtz y Palamidessi (1998), el autoacompañamiento puede enseñarse en las clases que siguen esos diseños. No obstante, la invisibilización del término impide que se lo dimensione como contenido y como concepto. «Educar es afirmar un proceso selectivo» (Gvirtz & Palamidessi, 1998, p. 23), por eso, cuando se definen los contenidos que se deben enseñar se resaltan y se jerarquizan algunas prácticas culturales, y se excluyen otras. Al respecto, los autores agregan:

Cada sociedad, nación o grupo humano selecciona el saber que considera necesario y conveniente para transmitir en forma sistemática. La transmisión cultural escolar exige una operación de selección porque la totalidad social-cultural es inabordable; por restricciones de tiempo, de interés o de conveniencia no puede ser enseñada. Esta selección varía según las circunstancias sociales, políticas e históricas. Decidir qué se enseña (y qué no se enseña) es un asunto que liga permanentemente la selección del contenido con cuestiones de poder y de autoridad (Gvirtz & Palamidessi, 1998, p. 23).

Si entendemos al autoacompañamiento como una de las prácticas musicales más comunes de la música actual y de los últimos cien años (por especificar un período del que se tienen gran cantidad de documentos), es llamativo que no se lo nombre en la mayor parte de los currículums de enseñanza.

Sumado a esto, el autoacompañamiento es distintivo de la música popular, dado que no hallamos muchas pruebas contundentes de propuestas estéticas de música culta en las que los músicos se autoacompañen. Esta invisibilización es más entendible si se considera que en las instituciones tradicionales de

música para la formación de docentes, la música popular fue históricamente vilipendiada, y la culta, por el contrario, establecida como música elevada.

Así pues, en los programas de música, en los currículums y en los métodos seleccionados para nuestra investigación,²² no identificamos alusiones al autoacompañamiento musical hasta los primeros años del nuevo milenio. Fue en esa época en la que se comenzaron a incluir, de manera muy lenta e incipiente, ciertos repertorios y, en casos excepcionales, saberes propios de la música popular. Tuvieron que pasar muchos años para que se lo enunciara como un medio para lograr otros objetivos pedagógicos o, como en el caso ya mencionado de la Facultad de Artes (FDA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), cercano a un contenido en sí mismo.

Estas exclusiones u omisiones no fueron producto de la casualidad o el desconocimiento, ya que, si pensamos al autoacompañamiento como una manifestación identitaria de la música popular, podemos inferir los motivos por los que los encargados de difundir la «buena música» en los colegios decidieron apartarlo de los programas de formación de profesionales. Quizás sostenían que las prácticas populares no eran dignas de ser enseñadas —pensamiento que aún hoy continúa en ciertos ambientes—.

Si nos introducimos en estilos o en géneros musicales, como el tango o el folklore de los países latinoamericanos, podemos ver que las categorías y las prácticas de ambos ambientes musicales se funden, se entremezclan, se interrelacionan e, incluso, se nutren mutuamente. Existen intelectuales que, como Adolfo Colombres (2007), consideran que el arte popular es el creado «por el pueblo, por las clases bajas o subalternas» y que para definirse como popular «debe ser comprensible para las amplias masas y tomar y enriquecer sus formas de expresión» (p. 7). De este modo, el arte será positivo para el

²² Seleccionamos materiales con programas e instrucciones para la enseñanza de la música, orientaciones didácticas, propuestas de contenidos y lineamientos o diseños curriculares elaborados por los ministerios de educación de la provincia de Buenos Aires y de la Nación desde el año 1911: Consejo Federal de Educación (2010a, 20212b), Consejo Nacional de Educación (1911, 1939, 2010), Dirección General de Cultura y Educación (1995, 1999, 2005, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2011c), Inspección General de Enseñanza (1942), Ministerio de Cultura y Educación (1970, 1977, 1979, 1993, 1995, 1997), Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica (2004), Subsecretaría de Educación (1999a, 1999b).

Además, consultamos métodos tradicionales producidos por compositores europeos, muy utilizados hasta hoy y sobre los cuales profundizaremos más adelante. Estos métodos, en ocasiones, suplían u ocupaban el lugar de un programa o de un currículum en épocas en las que los docentes de música tenían poca o nula orientación didáctica por parte del estado.

También relevamos los programas de las materias de las carreras de música de la FDA, desde el año 2000 en adelante. Dada la dificultad para acceder a programas de años anteriores, nos basamos en las respuestas de los entrevistados.

pueblo, «si refuerza a su cultura, y negativo en la medida en que la sustituya, subrogándose y expropiando la palabra a las clases bajas» (Colombres, 2007, p. 7).

Acordamos con estas afirmaciones y las asumimos como objetivos indeclinables de todo artista popular. Sin embargo, no desconocemos los riesgos de caer en conceptualizaciones panfletarias que exageren e inflen burdamente el contenido en desmedro de las formas artísticas.

Actualmente, cada vez son menos claras las fronteras entre el discurso para el pueblo y el discurso para quienes lo someten. Con relación a esto, Coriún Aharonián (2007) sostiene que la música popular «es un terreno del quehacer cultural que posee una enorme capacidad de penetración en la sociedad, y puede incidir en ella tanto en los procesos de homogeneización —por imposición de modelos— como en los de diferenciación de colectividades» (p. 2). Es decir, es un «arma política, tanto para el ataque (por parte de los sometedores) como para la defensa (de los sometidos) (Y también para el contraataque de los sometidos, y el intento de neutralizarlo por parte de los sometedores)» (Aharonián, 2007, p. 2).

Además, podemos agregar que en la música popular «la propia concepción de la música es modificada al incorporar el proceso performativo como definitorio en el producto artístico resultante» (González, 2013, p. 94).

A raíz de estas consideraciones, llamaremos, por un lado, «música popular» a la música vinculada al pueblo, tanto de raíz folclórica como urbana, y cuya identidad se evidencia en los desarrollos mayormente performáticos y de implicancias corporales, como los del autoacompañamiento musical. De este modo, el vínculo con el pueblo está definido por el origen y la intencionalidad de la producción. Por lo tanto, podríamos pensar en una *música del pueblo*, la cual nace del mismo (producida por uno o varios seres humanos aficionados o profesionales de la música) y cuya trascendencia puede ir desde una cantidad mínima de vistas en las redes sociales hasta colmar estadios deportivos; y/o una *música para el pueblo*, que sea cual fuera su origen, su intención ideológica o su eficacia, está diseñada para incidir profundamente en las masas.

Por otro lado, denominaremos «música culta» a la de tradición mayoritariamente escrita, que ha sido enseñada, ejecutada y difundida entre los siglos XVII hasta principios del XX en los ambientes sociales y culturales de las elites del momento. A propósito de esto, es común encontrar autores o

autoras que asemejen el término *música culta* con el de *música clásica*. En este sentido, Silvia Carabetta (2008), al referirse a la música clásica, explica que «la creación histórica de instituciones específicas para la transmisión y la difusión de la música clásica, como los conservatorios de música, implicaron mucho más que el recorte o la selección arbitraria de obras y conocimientos en torno de la música con fines de especialización» (p. 32). Al respecto, la autora agrega:

La enseñanza metódica y sistemática de este arbitrario cultural implica también la legitimación de la música clásica como género consagrado. Es decir, la imposición de una visión que define las fronteras del arte, y con esto, la definición misma de las condiciones para que una pieza pueda ser considerada Música, así, con mayúscula, traza la frontera entre lo sagrado y lo profano, lo distinguido y lo vulgar, lo puro y lo impuro; en definitiva, lo clásico y lo popular (Carabetta, 2008, p. 32).

Ahora bien, decíamos que en las propuestas más tradicionales de enseñanza musical se pensaba que la adquisición de la simultaneidad al tocar y cantar estaba determinada por las capacidades innatas que cada músico poseía para lograr las dos ejecuciones a la vez. A este *determinismo innatista* también se le puede sumar el *determinismo del crecimiento*, en el que se sostiene que hay edades en las que ya no se puede aprender música, como si fuera la pérdida de un tren que ha partido y al cual uno ya no podrá subir. Sobre esta idea, Aharonián (2007) dice que «la formación de instrumentistas no debería ser terciaria: hay instrumentos que se deben aprender antes de la finalización de la edad de crecimiento, puesto que necesitan de la deformación de ciertos músculos y articulaciones» (p. 12).

Por una parte, con relación al determinismo innatista y al determinismo del crecimiento solo podemos decir que no existen fundamentos certeros ni constatables que le confieran validez a dichas formas de concebir al aprendizaje y al desempeño musical. Por otra parte, estas concepciones deterministas desprecian tanto a las capacidades de los alumnos como a las de la educación musical. A propósito de este tema, Alicia R. W. de Camilloni (2007) sostiene:

Si creyéramos que el destino del alumno está fatalmente determinado y que la acción del profesor se limita a identificar cuáles son los alumnos que están en condiciones de aprender y cuales no podrán superar su capacidad natural, la didáctica no sería necesaria (pp. 19-20).

Más importante aún es si pensamos que lo que aprenda o no aprenda ese estudiante serán las herramientas pedagógicas y didácticas de un futuro

profesor de música. En este sentido, es común trasladar ambos determinismos a los docentes de música y relacionarlos con su desempeño. Ideas tales como que un «profesor nace o no nace con talento para enseñar y que si lo tiene su intuición le será suficiente para resolver los problemas que se le presenten en su trabajo» (Camilloni, pp. 19-20) también son frecuentes y desacertadas. Quienes piensan de esta manera, no le ven sentido a la formación de profesionales de la educación musical.

[...] si pensáramos qué todo está bien en la educación o que es poco lo que se puede hacer para mejorarla, entonces construir conocimientos didácticos sería una tarea superflua y sin sentido (Camilloni, 2007, p. 19-20).

Podemos agregar que las instituciones educativas tienen, además, la tarea de desarrollar las capacidades de sus estudiantes:

Los potenciales genéticos no se expresan espontáneamente, necesitan de la organización social y cultural para manifestarse y concretarse. Por lo tanto, el desarrollo de las capacidades es algo por hacer institucionalmente. Si entendemos que las capacidades de los individuos son activadas o reprimidas por el medio cultural, como docentes tendremos mucho que proponer (Bustos Fernández y otros, 2016, p. 66).

Por lo tanto, las ideas deterministas que, incuestionablemente, han estado presentes durante toda la historia de la música occidental, también contribuyeron a la invisibilización conceptual del autoacompañamiento musical.

Otra justificación que podría encontrarse a la invisibilización del concepto de autoacompañamiento musical y a su no enunciación como contenido, es que existen abordajes indirectos desde otras consignas o didácticas musicales. Así, podemos decir que la enseñanza del autoacompañamiento está cubierta, aunque no específicamente, de la exigencia de otras consignas musicales, como, por ejemplo, percudir la rítmica de acompañamiento mientras se canta la melodía, solfear ideas melódicas mientras se percuten rítmicas complejas, etc.

Por lo tanto, como explica Daniel Feldman (2010), la puesta en práctica del contenido aprendido está determinado por el grado de cercanía entre las condiciones de enseñanza y las de uso de lo aprendido:

Existe una relación entre las condiciones de enseñanza y las condiciones de uso de lo aprendido. Es muy difícil usar algo de un modo si no fue aprendido de un modo más o menos análogo. Esto vale para cualquier modelo de enseñanza que se utilice. Podría enunciarse como una ley bastante general: para que alguien sea capaz de hacer o utilizar algo de una manera debería aprenderlo de un modo más o menos análogo (p. 50).

En este sentido, Carabetta (2008) explica que, incluso en algunos diseños curriculares más inclusivos respecto a la música popular, se proponen saberes que «están prácticamente ausentes en la formación de los profesores de música del conservatorio» (p. 66).

De hecho, los alumnos de 4to año del Profesorado relataban esta falencia con la que se enfrentaron al momento de realizar su período de práctica y residencia cuando, a pedido de los docentes responsables de los cursos en los que se hallaban practicando, debieron enseñar temas que *nunca habían visto en el conservatorio* (Carabetta, 2008, p. 66).

Como dijimos anteriormente, entre estos temas que «nunca se ven en el conservatorio», están los recursos de autoacompañamiento guitarrístico.

Para esquematizar, Carabetta (2008) pone el ejemplo de Claudia (una estudiante de conservatorio), y cuenta que lo que a ella le sucede «forma parte del discurso de siete de cada diez alumnos» de conservatorio que entrevistó:

Entre las limitaciones que Claudia encuentra para trabajar con el afuera, los conocimientos que podrían aportar musicalmente en el trabajo con los chicos, «acompañar folklore, acompañar tango, acompañar candombe, acompañar música latinoamericana, acompañar música cubana, brasilera, murga», figuran como los principales cuestionamientos que hace a su formación como educadora musical. Según relata, Claudia buscó cubrir estas falencias haciendo cursos fuera de la institución e intercambiando ideas con otros colegas, y reconoce haber aprendido mucho de estas experiencias; sin embargo, el encuentro con docentes en su misma situación, con otras músicas y otras formas de trabajar, parece no alcanzarle para reapropiarse de lo que el conservatorio pudo brindarle con solidez (Carabetta, 2008, p. 84)

Consideramos fundamental definir los recursos guitarrísticos que se deben enseñar y que luego serán utilizados por los futuros docentes de música de los niveles educativos obligatorios. Sobre todo, porque, como pudimos relevar en las afirmaciones de nuestros entrevistados, la adquisición y la fluidez de los profesores para manejar estos recursos son necesarios, entre otras cosas, para ejemplificar conceptos curriculares, para atraer la atención de los estudiantes y para construir lazos que jerarquicen el papel del docente.

De esta manera, el rol de los futuros profesores de música será «seducir» a un estudiante del nivel obligatorio cada vez más estimulado y exigente. Con relación a esto, Inés Dussel y Myriam Southwell (2009) explican que actualmente «los niños y los jóvenes se comportan como sujetos con igual capacidad de decidir, de consumir y de ser objeto de discursos mediáticos que los adultos, aunque no lo sean totalmente» y que se han acostumbrado a «formas de interacción que los colocan como pares, como soberanos, como

sujetos a los que hay que conquistar y seducir» (p. 26). Sin embargo, las autoras entienden que la relación que se establece entre el docente de música y el estudiante debe ser necesariamente «asimétrica», dado que el alumno no debería estar en igualdad de condiciones con el docente respecto a sus saberes musicales, «las normas, las responsabilidades, las etapas vitales, etcétera» (Dussel & Southwell, 2009, p. 27). Pero tampoco entienden que el acto de educar sea un acto autoritario, sino que se puede autorizar la palabra del docente a partir del fortalecimiento de los vínculos con el saber:

Quizás el primer trabajo que tenemos por delante es el de encontrar nuevas formas de autorización de la palabra docente, desde el lugar de aquello que los docentes poseen y tienen la responsabilidad de brindar. Volver a autorizar la palabra docente a partir de reafirmar y reforzar su vínculo con el saber es el modo más democrático de ocupar la asimetría, el poder, la autoridad y la transmisión que la tarea conlleva. (Dussel & Southwell, 2009, p. 28)

Lo que conferirá autoridad a los futuros docentes de música será posicionarse como músicos versátiles con conocimientos esperables, tanto por los estudiantes como por la institución educativa.

Poder autoacompañarse musicalmente con recursos guitarrísticos básicos o que exigen una cierta complejidad puede ser una buena opción para lograr esa versatilidad y, por consiguiente, para no arriesgarse a lo que Gabriel Noel (2009) llama una «impugnación» o «negación de autoridad»:

Una de las formas más interesantes en las que este recurso puede hacerse presente implica aquellas situaciones en que la autoridad es negada en virtud de que quien intenta hacerla valer no se comporta como se espera que lo haga una persona que reclama autoridad (p. 29)

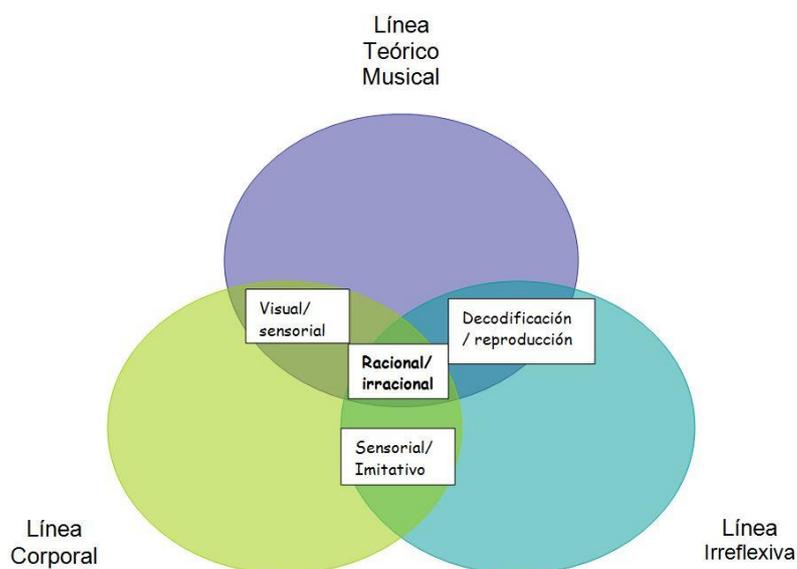
Sin embargo, la capacidad de autoacompañarse de manera básica o compleja no es el único conocimiento esperable para un docente de música. Hay otras competencias esperables que también pueden generar una negación de autoridad. Por ejemplo, el desconocimiento de herramientas y de recursos tecnológicos para autoacompañarse o para la producción y la difusión de música, o de la fundamental incidencia de las redes sociales en dicha producción y difusión.

Líneas y teorías pedagógicas

Como resultado del relevamiento podemos sostener que la enseñanza del canto con autoacompañamiento oscila entre tres estrategias o líneas didácticas que se presentan comúnmente entremezcladas: la línea *teórico musical*, la

corporal y la *poco reflexiva*. Estas tres líneas, a su vez, están atravesadas por la interdependencia de las nociones *racional-sensorial*, y provienen de propuestas desarrolladas por fuera de la academia y de métodos o teorías muy transitadas en las aulas de la educación formal.

Ninguno de los entrevistados declaró utilizar un método u otro. Sin embargo, a partir de lo relatado por los docentes respecto a las didácticas o a las formas de abordar la enseñanza del autoacompañamiento, encontramos propuestas que provienen de aquellos métodos.



Aún a conciencia de que estos métodos no enuncian ni conceptualizan la práctica del autoacompañamiento —y sin dejar de considerar que estamos analizando a autores sobre los cuales se ha escrito mucho y se han generado grandes controversias—, el objeto de esta breve indagación es entender los orígenes de ciertas concepciones y estrategias utilizadas a la hora de enseñar a acompañarse.

La *línea teórico-musical* pone el énfasis en lo intelectual y en lo visual, dado que su abordaje se nutre directamente de la lectoescritura musical tradicional o alternativa. De este modo, se escribe para entender la armonía y el entramado rítmico resultante entre canto y acompañamiento. Esto suele ayudar a entonar más fácilmente o a sortear problemas de *disociación rítmico-textural*. Según esta corriente, entonces, se intentan visualizar, a partir de notación tradicional o alternativa, los desplazamientos y el entramado de coincidencias y divergencias entre las articulaciones del canto y el autoacompañamiento, para

poder identificar las problemáticas de coordinación al momento de la ejecución.²³

La *línea corporal*, si bien también propone visualizar la música para sortear las dificultades en la práctica musical autoacompañada, es más intuitiva y está ligada a la adquisición de automatismos motores a partir de desarrollos que implican lo corporal y lo musical como un todo. La idea de «caminar el ritmo» o «sentir el ritmo en el cuerpo», como primera instancia en el abordaje del autoacompañamiento —como instancia anterior incluso a la reflexión teórico-musical o visual—, muchas veces es más eficaz en la incorporación de los automatismos rítmico-texturales.

Así, al proponer «caminar el ritmo» cada paso podría pensarse como un *apoyo corporal* no tan centrado en el control racional de la marcha ni de las ejecuciones, sino en un «dejarse llevar libremente» por la música. Es decir, esta corriente plantea un nuevo énfasis en lo táctil y propone ampliar los niveles sensorio-perceptivos. La dimensión táctil, entonces, se refiere no solo a las zonas implicadas en la fonación y la ejecución instrumental, sino a todo el resto del cuerpo.

En muchos casos, esta línea está asociada al *fluir* y a la «belleza de la imperfección». Al respecto, es interesante lo que plantea Edgar Willems (1966):

Es necesario también tratar de conseguir que el niño marche de acuerdo con el «tempo», mientras golpea el ritmo. Llevado, de una parte, por el movimiento del cuerpo y de otra por la canción, suele ocurrir que el niño realice muy bien esta simultaneidad, pero es preciso que no se dé demasiado cuenta de ello, porque la intervención de la inteligencia, en estos casos, sólo puede resultar pernicioso. Por tanto, no hay que ser demasiado exigente y preferir la vida imperfecta a una especie de perfección cerebral más molesta que útil (pp. 24-25).

Tanto el método de *eurhythmics*, de Émile Jacques-Dalcroze, como el método Orff-Shulwerk son fundamentales a la hora de indagar en los orígenes de las pedagogías que proponen la conceptualización de la música a través del cuerpo. Dalcroze, en su concepción sobre *eurhythmics* (también llamado «método Dalcroze»), piensa que la experimentación del ritmo es una experiencia física (movimiento corporal), mental y espiritual. En este método de aprendizaje la asimilación rítmica se da a través del movimiento. Se parte de la premisa de que el cuerpo humano es la fuente o el punto de inicio de todas las

²³ Para profundizar en esta línea, ver el capítulo «Recursos técnicos», dedicado a las estrategias de resolución de dificultades en la disociación rítmico-textural.

ideas musicales. Esta concepción corporal de la música goza, actualmente, de una enorme vigencia tanto en ámbitos de educación musical formal como informal. Suele aparecer, también, renovada y redefinida desde cosmovisiones sumamente interesantes de las culturas originarias de Latinoamérica, África y Oriente.

Émile Jacques-Dalcroze (1965) llama «imágenes motrices» al impulso corporal hacia el movimiento que experimentamos al escuchar música. Según él, si se aplican estas imágenes motrices metódicamente al movimiento corporal, se puede ayudar a corregir problemas rítmicos.

El método *Orff-Shulwerk* —a pesar de la conocida vinculación de Orff con la nefasta política nazi—, sigue siendo el que sentó los precedentes de muchas de las propuestas pedagógicas utilizadas actualmente para encarar la práctica del autoacompañamiento en la educación obligatoria. Este material tiene una enorme complejidad y vigencia, por su atractiva propuesta de trabajo —principalmente, si se pretende enseñar música a grupos numerosos—y por las concepciones musicales explícitas e implícitas (que devienen de dicho método), las traducciones y las derivaciones.

En la versión argentina del *Orff-Shulwerk*, elaborada por Guillermo Graetzer y Antonio Yepes (1961), se piensa en el autoacompañamiento lúdico de los niños como una instancia interesante y aprovechable como punto de partida para la formación musical:

Hay quienes echan de menos *berceuses* y romanzas muy acreditadas en el repertorio pseudo-infantil; les aconsejamos que reparen en lo que cantan los niños de todo el mundo cuando librados al juego se sustraen del ambiente de los adultos: motivos mínimos repetidos indefinidamente, con preponderancia rítmica subrayada con gestos y movimientos; en ocasiones el ritmo reduce la elemental melodía a un canturreo de dos notas, la desplaza del todo y se viste de palabras desprovistas a veces de significado alguno. Esto podrá no gustar o no interesar a muchos, pero nadie podrá discutir que es música infantil, *música de niños* (p. 9).

Si bien el método se inicia con propuestas de percusión corporal y canto, pensadas para ser ejecutadas en simultáneo por un mismo niño, la mayoría de las ejercitaciones y las prácticas musicales tienen como objetivo formar un músico especializado. Por lo que podríamos decir que el fin último del método Orff-Shulwerk se acerca a la conformación de orquestas en el aula.

Por último, veremos el método de los géneros populares: la *clave rítmica*. Al respecto, Marcos Manuel Valcárcel Gregorio (2002) escribe:

Sirvan estas explicaciones como homenaje al fallecido percusionista Guillermo Barreto, amigo y maestro, que un día, jocosamente, se auto proclamó presidente del Comité de Defensa de la Clave, ante los innumerables ejemplos de mal uso de esta. De él aprendí parte de estas cosas (s. p.).

Más allá de la gracia que inspira la anécdota, esta frase es una de las tantas demostraciones de que la música es un terreno de disputa continuo y de que los malos usos de los *yeítés* musicales pueden quitar el sueño a más de un purista. Sin embargo, es cierto que a veces la clave es un estructurador que, por su presencia evidente o subrepticia, facilita la comprensión y la ejecución musical de géneros como el candombe rioplatense, el samba brasileiro o el son cubano.

La enseñanza del autoacompañamiento suele ser pensada desde el pulso y desde las claves específicas de cada género por trabajar. En este sentido, Manuel González (2014) explica que «la clave es un patrón rítmico invariable sobre el cual se estructura el ritmo de muchos géneros latinoamericanos» (p. 3). Según cómo se interprete la clave, puede «reemplazar al pulso» o establecer una simbiosis o relación interdependiente con el pulso. La interpretación dependerá de «cada contexto», «cada músico» y «cada música» (González, 2014, p. 3).

Para poder llevar a la práctica esta simbiosis, y las que se establecen entre lo que se canta y lo que se toca, la *disociación rítmico-textural* es fundamental, ya que, como decíamos anteriormente, es la destreza necesaria para la coordinación de sincronías, asincronías e isocronías dentro de las texturas de autoacompañamiento. Estas texturas, en algunos casos, están determinadas y estructuradas por las características rítmicas propias del género musical a ejecutar. Al establecer los desplazamientos de síncopas o contratiempos de determinadas claves, como regulares y mínimamente variables, se establece una nueva «llave» o estructura rítmica cíclica [Figura 1]. Esta regularidad en los desplazamientos (que dependerá de la canción que se va a ejecutar y del ejecutante) podría pensarse como otro estructurador (alternativo al pulso) que, en algunos casos, facilitaría la interpretación autoacompañada.

Crece desde el pie

Alfredo Zitarrosa

The image displays a musical score for the song "Crece desde el pie" by Alfredo Zitarrosa. It is written in 4/4 time and consists of two systems. The first system features a vocal line (Voz) in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The lyrics are "Cre - ce des - de el pue - blo el fu - tu - ro, cre - ce des - de el pie." Below the vocal line are two staves: Clave (Clave) and Pulso (Pulso). The Clave staff shows a rhythmic pattern with blue and red notes, and the Pulso staff shows a simple rhythmic pattern with red notes. The second system features a vocal line (Voz) in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The lyrics are "Á - ni - ma de rum - bo se - gu - ro, cre - ce des - de el pie." Below the vocal line are two staves: Clave (Clave) and Pulso (Pulso). The Clave staff shows a rhythmic pattern with blue and red notes, and the Pulso staff shows a simple rhythmic pattern with red notes. The score is marked with a '3' above the second vocal line, indicating a triplet.

Figura 1. Coincidencias entre las rítmicas de la melodía, la clave y el pulso, en el candombe “Crece desde el pie” de A. Zitarrosa.

Por lo tanto, al abordar algunos géneros de la música popular es importante racionalizar, pero, sobre todo, «sentir corporalmente la clave» y cantar sobre ella atendiendo a las coincidencias y a las divergencias de articulación entre canto y acompañamiento.

Tanto en las líneas más ligadas al método Dalcroze como en las de los géneros populares es común incluir a la danza en las propuestas de enseñanza de autoacompañamiento. La idea de «sentirlo en el cuerpo» hace referencia directa a «bailarlo» mientras se lo toca y/o canta. En el caso de danzas con coreografía definida y vinculadas al folklore, la propuesta no necesariamente debe estar anclada en dichas coreografías. A veces alcanza con solo moverse al ritmo de la estructura o célula rítmica a la vez que se toca y canta.

Llegados a este momento del trabajo, cabe destacar que todas las investigaciones o métodos analizados, cuya propuesta es el canto y el autoacompañamiento, no piensan a esta práctica como un fin en sí mismo, sino como una instancia propedéutica. De este modo, nos encontramos con propuestas como: partir de las nociones básicas de autoacompañamiento lúdico de los infantes para introducirlos posteriormente en la «buena música»; autoacompañarse para sentir corporalmente la música sobre la cual luego se ejecutará un instrumento de manera especializada; desarrollar herramientas de

autoacompañamiento para enseñar canciones en los niveles de educación obligatoria; proponer ejercicios de autoacompañamiento para vivenciar la experiencia musical en su conjunto y para sentir en el cuerpo las nociones del lenguaje musical (ritmo, textura, armonía, etc.).

Por lo tanto, en estas teorías el autoacompañamiento no es entendido como una manifestación estética —como lo pueden ser un concierto de música orquestal o grupal, una exposición de pintura, una obra de teatro—, sino como un medio (o un ejercicio) para aprender nociones que luego nos ayudarán en un fin que no será, necesariamente, tocar y cantar en simultáneo en un escenario.

A la *línea poco reflexiva* se suscriben todas las propuestas que no piensan en el canto con autoacompañamiento como un saber específico y digno de teorizar. Esta corriente explica que es la mera suma de otras dos capacidades aprendidas anteriormente y por separado, y entiende que esa instancia de ejecución simultánea no supone ninguna dificultad. A su vez, en esta se incluyen los argumentos que descreen de la búsqueda de estrategias pedagógicas sobre el autoacompañamiento, dado que atribuye a dotes innatos la efectividad o no en el logro de dicha práctica. También, en esta línea teórica, podrían incluirse los abordajes basados en la imitación y los que proponen la repetición continua e irreflexiva, los cuales generalmente se piensan de manera autodidacta.

Luego de este análisis de las diferentes líneas pedagógicas podemos esbozar, al menos provisoriamente, las siguientes afirmaciones: las didácticas del autoacompañamiento no son ni deberían ser prescriptivas; la repetición sin reflexión no garantiza la adquisición de herramientas de autoacompañamiento musical; las diferentes líneas pueden combinarse durante la práctica educativa dado que las tres se entremezclan, se entretajan y se complementan.

Automatismo, desprogramación y «trance musical»

En algunas de las respuestas de músicos y de docentes se evidenció que el autoacompañamiento musical debe ser una práctica fluida y placentera. Por este motivo, quizás, cuando se muestra el producto final después de tantas horas de práctica, el resultado no refleja todo lo que se trabajó en la semana. Sin embargo, el haber «transitado la canción» permite que quien se

autoacompañía pueda sortear imprevistos en el devenir musical de la pieza y disfrutar lúdicamente el momento de tocar.

«Un artista en ciernes puede tener las más profundas visiones, sentimientos e *insights*, pero sin destreza no hay arte. La variedad de requisitos que abre nuestras posibilidades expresivas viene de la práctica, el juego, el ejercicio, la exploración, el experimento» (Nachmanovitch, 2011, p. 60). En este sentido, podríamos pensar en tres etapas del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la pieza que se va a interpretar de manera autoacompañada: *programación*, *automatización* y *desprogramación*. Estas etapas no suelen darse, necesariamente, en este orden ni de manera sucesiva. Por momentos se entremezclan y pueden presentarse, incluso, simultáneamente.

En la *etapa de programación* se realiza un análisis racional y teórico del material de autoacompañamiento que se debe ejecutar. Se hace una memorización reflexiva —incluso, mnemotécnica— de secuencias armónicas; de motivos, células y giros melódicos; de letras y de respiraciones vocales (teniendo en cuenta frases, secciones e intenciones discursivas tanto desde lo lírico como desde lo melódico). A esta etapa también corresponden los análisis de disociaciones rítmico-texturales y textuales.

En la *etapa de automatización* puede buscarse la memorización corporal en la práctica reiterada de la pieza. La finalidad es lograr una especie de «memoria de dedos y aparato fonador» para conseguir fluidez y para profundizar la continuidad en la ejecución. Lo cierto es que, tarde o temprano, dada la cantidad de repeticiones y la práctica sobre la pieza, esa memorización corporal será inevitable. Cuanto más práctica, más rápido se logrará esta automatización corporal.

La *etapa de desprogramación* es la más interesante y sobre la que menos se hace hincapié en las teorizaciones acerca del autoacompañamiento musical. En ella se vuelve sobre los dos caminos anteriores, pero retransitándolos de manera liviana. La única expectativa es fluir e improvisar, o tomar decisiones seguras pero semiconscientes, puesto que tanto la memorización racional como la automatización corporal previa lo permitirán. Es una instancia que guiará la intuición, la inercia o los procesos mentales surgidos del «trance musical». En términos de Willems (1966), nos permitiremos la «vida imperfecta» en lugar de una «perfección cerebral más molesta que útil» (pp. 24-25).

Si bien todas las etapas del aprendizaje musical deben ser placenteras y deberían contemplar ciertas libertades musicales, la de desprogramación permitirá disfrutar al exponer el producto terminado e improvisar, libremente y de manera gratificante, música imperfecta. Por lo tanto, el objetivo debe ser tanto o más placentero que el del proceso de construcción del producto. De este modo, podrán reemplazarse, simplificarse o, incluso, descartarse desafíos o complejidades técnicas, en caso de que no se adapten la premisa o al objetivo de fluir y de disfrutar de la belleza de la imperfección.

Lo cierto es que, si las primeras dos etapas fueron lo suficientemente transitadas, en la tercera contaremos con los automatismos y las concientizaciones para improvisar ante imprevistos y fluir musicalmente durante el «trance musical».

Ahora bien, habría que preguntarse si es posible atender a las dos ejecuciones durante el trance que se logra al autoacompañarse. ¿Se dirige la atención solo a una de las dos durante la práctica o es posible racionalizar ambas? La racionalización de ambas se evidencia cuando se improvisa tocando y cantando simultáneamente. Sin embargo, esta no es una práctica común entre los músicos autoacompañados.

Si pensamos en la improvisación desde el concepto tradicional, es decir, vinculado al jazz —y en el que, 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 solo en uno de los planos. Por este motivo, es común que el carácter improvisatorio esté solo en la letra y en la voz (como es el caso de los payadores, *bluesman*, etc.) o solo en el acompañamiento (folcloristas, o músicos de jazz autoacompañados, 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.

Si los mayores obstáculos al disociar rítmico-textualmente tienen que ver con la coordinación de divergencias y de convergencias en las articulaciones de ambos instrumentos, «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 solo hacia la ejecución de la voz.

Podría pensarse, entonces, que el salto en dificultad entre un llenar el vacío con pulso de corcheas [Figura 2] y uno con arpegios en corchea [Figura 3], radica en la identificación del nuevo material que se va a ejecutar en la guitarra y las consecuentes nociones técnico-instrumentales por sortear, y no en una mayor dificultad en la coordinación rítmica y textural entre voz y guitarra.



Figura 2. Llenar el vacío con pulso en corcheas



Figura 3. Llenar el vacío con arpegios en corcheas

CONCLUSIÓN

Como resultado de la bibliografía estudiada y de las entrevistas realizadas a docentes especialistas de la Facultad de Artes (FDA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), a cantautores autoacompañados que participaron del ciclo *Ensalada de Juglares* y a docentes de música de la educación obligatoria de seis escuelas públicas de gestión provincial, podemos decir que, efectivamente, el autoacompañamiento musical es un *rasgo distintivo de la música popular*, aunque no se restringe a ella. Sin bien, actualmente, la

definición de música popular es más amplia que hace diez años, podemos afirmar que las nuevas tecnologías, lejos de reducir su práctica, la ampliaron. Por lo tanto, las concepciones en torno a la práctica vocal e instrumental simultánea deberían tener central importancia en los debates epistemológico-musicales.

A su vez, salvo en contadas excepciones, el autoacompañamiento ha sido conceptualmente invisibilizado en las instituciones de educación formal tradicionales y su enseñanza específica es comparativamente reciente si consideramos la historia pedagógico-musical de Occidente en su totalidad.

Como vimos en el capítulo «Saber específico, contenido por enseñar y pedagogía», en las líneas pedagógicas y en los métodos más utilizados durante las últimas décadas por los docentes de música, existen escasas referencias indirectas al canto y a la percusión ejecutada en simultáneo por una misma persona. Además, al no ser nombrado, el autoacompañamiento no es conceptualizado. Lo cual, en muchos casos, imposibilitó que fuera incluido, presentado, enunciado o profundizado como contenido.

En la mayor parte de las instituciones de enseñanza formal, las especificidades y las complejidades técnicas del autoacompañamiento se presentan de manera fragmentada o no se enseñan durante la formación profesional de los docentes de música. Sin embargo, según gran parte de los educadores entrevistados — que trabajan en la enseñanza obligatoria—, brindar una didáctica específica y unificadora del autoacompañamiento a los futuros profesores de música podría resultar una herramienta útil para sus prácticas pedagógicas.

Encontramos, además, que existen ciertos recursos de autoacompañamiento guitarrístico recurrentes, tanto entre docentes de música como entre cantautores, cuyas complejidades técnicas específicas pueden ser identificadas y abordadas de diferentes maneras durante la enseñanza. Si hacemos a un lado la discusión acerca de si el autoacompañamiento guitarrístico es necesario o indispensable para dar clase, lo que sí está claro es que es una herramienta que proporciona autonomía a quien la desarrolla y que es utilizada por los educadores de todos los niveles de enseñanza obligatoria.

Los recursos guitarrísticos de autoacompañamiento de baja y media complejidad son, en muchos casos, determinantes en el desarrollo de ciertas prácticas educativas de dichos niveles. Son utilizados, frecuentemente, para lograr producciones musicales grupales con toda la clase e, incluso, en la unión circunstancial con otros cursos; para llamar la atención de los estudiantes; para

fortalecer el papel del docente frente al curso; para ejemplificar conceptos sobre contenidos musicales curriculares (textura, cambios de carácter, timbre, forma, etc.), y para despertar intereses nuevos en la producción musical de los propios alumnos, motivándolos en la práctica vocal e instrumental. Es importante aclarar que la implementación de estos recursos requiere, en algunos casos, de mucho estudio y de gran dominio del canto, del instrumento y de la práctica simultánea de ambos.

Según los resultados de las encuestas, los recursos más utilizados (en orden de frecuencia de uso) son: las variaciones en los rasguídos, la oclusión instrumental, el repertorio, las variaciones en los arpegios y plaqué, el *percussive guitar*, la composición o improvisación de partes instrumentales, las técnicas de disociación rítmico-textural, el apoyo a la melodía de la voz, y la composición o improvisación de contracantos o bajos melódicos en respuesta al canto.

Las *variaciones en los rasguídos* sirven para generar contrastes entre las diferentes partes del acompañamiento de la canción, para aportar diversidad a las partes que se repiten muchas veces, para generar cambios de carácter, para captar la atención de los estudiantes o motivarlos para que se activen corporalmente.

La *oclusión instrumental* es imprescindible para lograr contacto visual con los alumnos, lo cual permite interpelarlos, observar cómo resulta lo ofrecido musicalmente y darles seguridad en instancias de canto grupal. Además, previene problemas físicos, protege la salud vocal y evita el ensimismamiento del docente durante la actividad.

El *repertorio*, es decir, el conocimiento y el análisis de la totalidad de la letra y la música, es indispensable para conocer toda la canción que se va a enseñar y permite modificar o tomar decisiones pedagógicas y/o musicales en el momento, ya sea para acomodar aspectos de una canción en tiempo real durante la clase o para suplantarla rápidamente en caso de que el docente lo necesite.

Las *variaciones en los arpegios y plaqué*, al igual que las variaciones en los rasguídos, sirven para generar contrastes entre las diferentes partes del acompañamiento de la canción, para evitar la monotonía en las partes que se repiten, para generar cambios de carácter y para captar la atención de los alumnos.

El *percussive guitar*, es decir, los golpes en la caja o en diferentes partes de la guitarra, son importantes para crear contrastes o variedad entre partes, y para ejemplificar o reforzar cuestiones referidas a los contenidos rítmicos.

La *composición o improvisación de partes instrumentales* (solos, introducciones, interludios) permite generar momentos instrumentales para mantener el interés musical de los arreglos y contrastar o evidenciar claramente las diferentes secciones y demás aspectos formales.

Las técnicas de *disociación rítmico-textural* suelen utilizarse para mantener o centrar la atención de los estudiantes en el canto. En las producciones musicales grupales, sin embargo, el fraseo debe ser establecido con claridad si no se quieren generar desfasajes rítmicos colectivos.

El *apoyo a la melodía de la voz* (unísonos u homofonías tanto dentro de la guitarra, como entre guitarra y voz) ayuda en la enseñanza de melodías y sirve como refuerzo en los casos en los que a los estudiantes (o al docente), se les dificulte entonarlas por cuestiones registrales o de afinación.

Por último, la *composición o improvisación de contracantos o bajos melódicos en respuesta al canto* sirve para dar interés o para enriquecer el arreglo y ejemplificar opciones texturales de manera muy clara y directa, sobre todo, las de índole complementaria o contrapuntística.

A esta lista quizás deberían agregarse las *variaciones tímbricas* y las *técnicas de concientización vocal* —descriptas en los capítulos «Recursos compositivos» y «Recursos técnicos», respectivamente— pero, por las razones antes descriptas, no estaban incluidas en los recursos que debían ser puntuados por los docentes.

Las *variaciones tímbricas* permiten crear contrastes, dar variedad en partes repetidas de los arreglos y trabajar los contenidos referentes a la tímbrica. Las *técnicas de concientización vocal* también aportan al resultado musical de las ejecuciones y amplían el disfrute de la práctica musical en el aula. Asimismo, al igual que la oclusión instrumental, el aprendizaje y el desarrollo de esta técnica se torna indispensable para prevenir problemas físicos y para proteger la salud vocal tanto de quien enseña como de quien aprende.

Con respecto a la educación musical y su relación con las nuevas tecnologías, es evidente que la incidencia de las redes virtuales en la práctica docente y en la musical es trascendental. Parece que las clases de música ya no volverán a ser como en los años anteriores al 2020. Por un lado, si bien es cierto que el

canto grupal autoacompañado podría no tener la misma presencia en las clases virtuales, es probable que el autoacompañamiento musical, tanto para ejemplificar conceptos como para enseñar canciones, siga ocupando un lugar relevante. Por otro lado, las nuevas herramientas también pueden ser utilizadas por el docente que se autoacompaña. Ejemplos serían las filmaciones (incluso en varias tomas y desde más de una cámara) del docente que se autoacompaña y que ejemplifica, las cuales pueden ser visualizadas la cantidad de veces que los estudiantes necesiten.

Las investigaciones futuras que profundicen en aspectos específicos de autoacompañamiento en los instrumentos armónicos de teclado —ya sea mediante ampliaciones, enfoques diferentes o estableciendo posibles continuidades—, podrían ser un gran aporte al objeto de estudio.

Otra cuestión que quizás sea interesante reflexionar en próximos trabajos es la implicancia establecida en la utilización de *loop pedals* y demás tecnologías para la producción de música en vivo, durante las ejecuciones autoacompañadas. También podría ser importante indagar en la utilización de dichas tecnologías como herramientas de aprendizaje del autoacompañamiento.

Esta investigación apunta a contribuir con la ampliación del marco teórico acerca del autoacompañamiento musical. Los ejemplos y los cuestionarios relevados dan cuenta de que nuestro objeto de estudio es una zona todavía difusa pero importante en el proyecto educativo nacional. La enseñanza del arte en todos sus niveles —y en ese marco, la educación musical— es clave en la conquista de las capacidades simbólicas, intelectuales e interpretativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aharonián, C. (2007). La enseñanza institucional terciaria y las músicas populares. En *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular: Abordaje de la música popular en el ámbito académico: conflictos, debates, aportes, dicotomías, opiniones, sugerencias, experiencias, expectativas, logros*. Universidad de Villa María, Córdoba, Argentina. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902009000100008
- Alchourron, R. (2009). *Composición y arreglos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana.
- Aretz, I. (2003). *Música prehispánica de las altas culturas andinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Arseygor, M. (2005). *Arreglos para guitarra y voz: Un enfoque creativo*. La Plata, Argentina: Al Margen.
- Ayala, R. (1980). El cosechero [Canción]. En *La vuelta del Mensú*. Discos Redondel.
- Aznar, P., García, Ch. (1991). Mientes [Canción]. En *Tango 4*. Columbia/Sony Music Entertainment (Argentina) S.A.
- Belinche, D., Larregle, M. E. (2006). *Apuntes sobre apreciación musical*. La Plata, Argentina: Edulp.
- Belinche, D. (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata, Argentina: Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Bongiorno, L. (2017a). Líneas pedagógicas y experiencias didácticas de autoacompañamiento musical. En *Actas del 6to Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular: Entre aulas, escenarios y ritos*. Universidad de Villa María, Córdoba, Argentina.

Bongiorno, L. (2017b). El auto-acompañamiento: experiencias didácticas. *Arte e Investigación*, (13). Recuperado de <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei/article/view/516>

Bongiorno, L. (2016). El auto-acompañamiento musical. Algunas complejidades. *Metal*, (2). Recuperado de <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/metal/article/view/193>

Bongiorno, L. (2015). El «yeite» en el auto-acompañamiento. inseguridades y certezas entre los estudiantes de música popular. En *Actas del V Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular: Diálogo entre los géneros musicales: composición, interpretación y enseñanza*. Universidad de Villa María, Córdoba, Argentina.

Bongiorno, L. (2014). De Gurbos y Fusiles [Canción]. En *Break!* Facultad de Artes de la UNLP.

Bongiorno, L. (2013). El auto-acompañamiento en la música popular. *Arte e Investigación*, (9), 39-44. Recuperado de <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei/article/view/267>

Bustos Fernández, P., Del Campo, N., Carozzi, M. J. (2016). Concepciones acerca de las aptitudes artísticas en el campo de la música y sus implicancias en las prácticas educativas. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1(1), 53-70.

Caletti, B. (2017). La guitarra en el acompañamiento de canciones. Del patrón rítmico a la improvisación, una mirada sobre el acompañamiento, la textura y el mestizaje de estilos, en busca de nuevos horizontes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Melos.

Camilloni, A. R. W. (2007). Justificación de la didáctica. ¿Por qué y para qué en la didáctica? Capítulo 1. En A. Camilloni y otros, *El saber didáctico* (pp. 19-22). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/profesorado/did/el%20saber%20didactico%20Camilioni.pdf>

Capital FM (10 de enero de 2017). *Ed Sheeran. Shape Of You (Live)* [video de YouTube]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=9sBlknREhqw>

Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Maipué.

Chlopecki, O. (2009). *Arreglos vocales: técnicas y procedimientos*. La Plata, Argentina: Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Colombres, A. (2007). *Sobre la cultura y el arte popular*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Sol.

Consejo Federal de Educación. (2010). *La educación artística en el sistema educativo nacional* (Anexo Resolución CFE 111/10). Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/111-10-anexo.pdf>

Consejo Federal de Educación. (2012a). Modalidad Educación Artística (Anexo I. Resolución CFE 179/12). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/32386509.pdf>

Consejo Federal de Educación. (2012b). Modalidad Artística. Marcos de referencia para la Secundaria de Arte del lenguaje/disciplina Música (Anexo IV. Resolución CFE 179/12). Recuperado de https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res12/179-12_01.pdf

Consejo Nacional de Educación. (1911). *Programa e instrucciones para la enseñanza de la música en las Escuelas Normales de la Nación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: El comercio.

Consejo Nacional de Educación. (1939). *Programas de instrucción primaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Consejo Nacional de Educación

Descrescencio, J., Zitarrosa, A. (1983). Candombe del olvido [Canción]. En *Temas inéditos Buenos Aires*. Microfón.

Dirección General de Cultura y Educación. (1995). *Documentos curriculares*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000268.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación. (1999). *Contenidos básicos comunes para el nivel Polimodal*. La Plata, Argentina: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

Dirección General de Cultura y Educación. (2005). *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal de Provincia de Buenos Aires*. Recuperado de http://www.adeepra.com.ar/documentos/doc_provincia/nivpolim.html

Dirección General de Cultura y Educación. (2006). *Diseño curricular para la educación secundaria. 1° año (7° ESB)*. Recuperado de

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Diseño curricular para la educación secundaria. 2° año (SB)*. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria2.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación. (2008a). *Diseño curricular para la educación secundaria. 3° año (SB)*. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_08_web.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2008b). *Diseño Curricular para inicial*. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2008c). *Diseño Curricular para el primer ciclo de la educación primaria*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/vanessablue/diseo-curricular-para-la-educacin-p-de-la-provincia-de-buenos-aires-argentina>

Dirección General de Cultura y Educación. (2008d). *Diseño Curricular para segundo ciclo de la educación primaria*. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseniocurricularparaeducacionprimaria2ciclo.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación. (2008e). *Documentos curriculares. Orientaciones Didácticas para el nivel inicial 1ra parte*. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/descargas/desarrollo_curricular/odei1.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2009a). *Diseño curricular del ciclo superior orientado, versión preliminar*. Recuperado de <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>

Dirección General de Cultura y Educación. (2009b). *Marco curricular referencial*. Recuperado de <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>

Dirección General de Cultura y Educación. (2009c). *Diseño Curricular de Educación Artística para el tercer año de la educación secundaria básica*.

Recuperado de

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_08_cs_artistica.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2010a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior*. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2010b). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior. ES4. Orientación Arte*. Recuperado de <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Dise%C3%B1o%20Curricular.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación. (2011a). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior. ES5. Orientación Arte*.

Dirección General de Cultura y Educación. (2011b). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior. ES6. Orientación Arte*. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/sexta/orientaciones/arte/marco_arte.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2011c). Anexo único. Profesorados de educación artística (Resolución 855/11). Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1eqTla08SZjg8cgQWji3MeQi4wduR6any/view>

Dussel, I., Southwell, M. (2009). La autoridad docente en cuestión: Líneas para el debate. *El Monitor de la educación*, (20), 26-28. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n20.pdf

Dutoit, C. L. (1965). *Music Movement Therapy*. Londres, Reino Unido: The Riverside Press Ltd.

Falú, E. (5 de febrero de 2017). *Trago de sombra* [video de YouTube]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=aOXEch7k-r4>

Falú, E. (1962). Trago de Sombra [Canción]. En *Falú Ep*. Philips

Falú, J. (2011). *Cajita de música argentina*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/113729/cajita-de-musica-libro-digital>

- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>
- Gómez, M. (Ed.). (2009). *Historia de la música en España e Hispanoamérica* (vol. I). Madrid, España: Fondo de Cultura Económica de España.
- González, J. P. (2013). *Pensar la música desde América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Gourmet musical.
- González, M. (2014). La Clave como punto de partida. En *Actas de las VII Jornadas artísticas y proyectuales*. Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/0006581041b542d10cd23>
- Graetzer, G., Yepes, A. (1961). *Introducción a la práctica del Orff-shulwerk*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Barry.
- Gvirtz, S., Palamidessi, M. (1998). La construcción social del contenido a enseñar. En *EL ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza* (pp. 17-48). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Aiqué.
- Hermanos Ábalos. (1982). *Nostalgias Santiagueñas [Canción]*. En *Nuestras Danzas Volumen 1*. RCA Vik - RCA Limited.
- Inspección General de Enseñanza. (1942). *Programas para los cursos del ciclo básico común a los estudios de bachillerato y magisterio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Jacques-Dalcroze, E. (1965). *La Rythme, la musique et l'éducation*. Viena, Austria: Fostich.
- Josecaivano (15 de enero de 2014). *Carlos Di Fulvio, La tulumbara, Variaciones de gato* [video de YouTube]. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=iSfv02_51uc
- Juárez, R. (2005). *Tango de colección: Rubén Juárez* [CD]. Clarín.
- Lafourcade, N. (7 de agosto de 2012). *Derecho de Nacimiento* [video de YouTube]. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=1B2lyN4f_SE
- Sosa, M. (1970). *La pomeña [Canción]*. En *El grito de la tierra*. Universal Music. Argentina
- Leguizamón, G., Castilla, M. (1969). *La pomeña [Canción]*.

Ley N.º 26.206 de Educación Nacional. 4 de diciembre de 2006. Argentina.

Locatelli de Pέργamo, A. M. (2007). Raíces musicales. En I. Aretz (Comp.), *América Latina en su música* (pp. 35-52). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Martínez, I. C. (2014). La base corporeizada del significado musical. En Silvia, Español (comp.) *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*. Buenos Aires (Argentina): Paidós

Mateo, E. (1994). Uh qué macana [Canción]. En *Mateo clásico* (Volumen I). Sondor S.A.

Menéndez Pidal, R. (1942). *Poesía juglaresca y juglares. Aspectos de la historia literaria y cultural de España*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Espasa-Calpe.

Ministerio de Cultura y Educación. (1977). Objetivos pedagógicos del nivel primario y del nivel medio. Contenidos mínimos del nivel primario común (Resolución 284/77). Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003684.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación. (1979). *Realidad educativa*. Período 1970-1978. Servicio Reprográfico de la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo (DIEPE). Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003838.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación. (1979). *Documento de Apoyo para el Docente-Evaluación. Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo*. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/94565>

Ministerio de Cultura y Educación. (1993). *Ley Federal de Educación 24195*. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>

Ministerio de Cultura y Educación. (1995). Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación. (1997). Contenidos básicos comunes para el nivel Polimodal. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Publicaciones del Consejo Federal.

Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap3socia.pdf>

Molina, L. (11 de mayo de 2015). *Las cosas que se quedan en vos* [video de YouTube]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=dngkeCIMLSQ>

Nachmanovitch, S. (2011). *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Natalia Lafourcade Fan Club. (25 de abril de 2018). *Entrevista argentina abril 2018* [video de YouTube]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=r4fZEJEP8q4>

Noel, G. (2009). Conflictividad y autoridad en la escuela. *El Monitor de la educación*, (20), 29-31. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n20.pdf

PaigesSpace (18 de mayo de 2017). *Sweet Creature by Harry Styles* [video de YouTube]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=EHZ-MZu1TBk>

Parra, V. (1961). La jardinera [Canción]. En *Toda Violeta Parra*. Odeon

Paul Davids (1 de junio de 2017). *Play Like: John Mayer | Slapping thumb technique* [video de YouTube]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=KMeL5aM2LXM>

Polemann, A. (2018). Herramientas para la interpretación musical II año (Apunte de cátedra). Instrumento Música Popular, Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de http://fba.unlp.edu.ar/instrumentomusicapopular/?page_id=1159

Quintero, J. (2000). Clavelito Blanco [Canción]. En *Folklore*. EPSA Music.

Ramírez, M. (1962). Recuerdos de Ypacaraí [Canción]. En *The exotic moods of Martita - Canciones de Sud America*. Columbia con licencia de BMC

Raynor, H. (1986). *Una historia social de la música*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.

- Rodríguez Arenas, M. (1964). *La escuela de la guitarra*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana.
- Sachs, C. (1966). *Musicología comparada*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Sewell, W., Sanchis Martínez, M. (1992). Los artesanos, los obreros de las fábricas y la formación de la clase obrera francesa, 1789-1848. *Historia Social*, (12), 119-140.
- Subsecretaría de Educación. Consejo General de Cultura y Educación. (1999a). *Anexos de la Resolución 13234/99*. Recuperada de <https://drive.google.com/file/d/18CkqGzzmcwVdoinEmwrv0ubcl4tF3aCM/view>
- Subsecretaría de Educación. Consejo General de Cultura y Educación. (1999b). *Anexos Resolución 13235/99*. Recuperada de <https://drive.google.com/file/d/1eqTla08SZjg8cgQWji3MeQi4wduR6any/view>
- Vega, C. (1981). *Apuntes para la historia del movimiento tradicionalista argentino*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Instituto nacional de musicología Carlos Vega.
- Willems, E. (1966). Educación musical I. Guía didáctica para el maestro. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana S.A.
- Valcárcel Gregorio, M. (2009). Las claves rítmicas de la música cubana. El problema de la clave. Recuperado de <https://percuseando.files.wordpress.com/2009/07/introduccion-a-mi-libro-pdf1.pdf>
- Yupanqui, A. (s.f). Zamba del Grillo [Canción. Transcripción de Carlos Roldán].
- Zitarrosa, A. (1994). Crece desde el pie. [Canción]. En *Melodía larga*. EMI

ANEXO. Cuestionarios

Como se mencionó anteriormente, realizamos cuestionarios a tres grupos de músicos y de docentes. En las encuestas a *docentes expertos o especialistas de la Facultad de Artes (FDA)* de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) buscamos identificar posicionamientos epistemológicos, conceptualizaciones teóricas y complejidades o dificultades técnico-musicales durante la enseñanza y el aprendizaje del autoacompañamiento musical. Los docentes consultados fueron: Alejandro Polemann, titular de Instrumento, de la carrera Música Popular; Daniel Belinche, titular de Introducción a la Producción y el Análisis Musical, Teoría y Crítica del Arte, del Doctorado en Arte; Germán Gómez, titular de Canto y Percusión I y II; David Gómez, titular de Introducción al Lenguaje Musical, de la carrera Música Popular; Cecilia Picaroni, titular de Ejecución Grupal Vocal e Instrumental.

En los cuestionarios a *docentes de música de la educación obligatoria* de seis escuelas públicas de gestión provincial y a *cantautores que se autoacompañan* buscamos identificar conceptualizaciones teóricas, recursos técnico-instrumentales y complejidades o dificultades técnico-musicales durante la enseñanza y el aprendizaje del autoacompañamiento musical, en general, y guitarrístico, en particular.

El resultado de estas encuestas fue utilizado como insumo para la elaboración de las categorías de análisis de nuestra investigación.

Preguntas para docentes de la FDA

1) ¿Qué es el autoacompañamiento musical?, ¿de dónde cree que surge ese término?

1.1) ¿Es importante que un músico pueda autoacompañarse?, ¿por qué?

2) ¿Sabe cómo surgió la enseñanza del autoacompañamiento musical en la Facultad de Artes?

2.1) ¿Qué antecedentes de enseñanza formal de autoacompañamiento preexistían cuando nació la cátedra Guitarra de la carrera de Educación Musical?

3) ¿Cuáles son las mayores dificultades, en general, a las que se enfrenta un estudiante de su materia a la hora de autoacompañarse?

3.1) ¿Cuáles son las dificultades técnicas a las que se enfrenta un estudiante de su materia a la hora de autoacompañarse?

3.2) ¿Qué intervenciones, métodos o recursos elaboran para sortearlas?

4) Llamamos «ceguera postural» a tocar y cantar sin mirar el instrumento y dirigiendo la proyección de la voz hacia el frente. ¿Cómo se aborda la ceguera instrumental en la cátedra? ¿Es un objetivo por alcanzar?

5) Llamamos «disociación rítmico textural» a la destreza necesaria para la coordinación de sincronías, asincronías e isocronías dentro de las texturas de autoacompañamiento. ¿Cómo aborda la *disociación rítmico textural* en la materia? ¿Es un objetivo por alcanzar?

Preguntas para docentes de la educación obligatoria

Sobre autoacompañamiento en general

1) ¿Sabes qué es el autoacompañamiento musical?, ¿cómo lo definirías?

2) ¿En qué niveles e instituciones de enseñanza formal te desempeñaste o desempeñas actualmente?

3) ¿Cuál fue tu formación profesional?, ¿fue una educación formal y/o informal?, ¿de qué tipo?

4) ¿Te fueron ofrecidas estrategias de autoacompañamiento musical en los espacios educativos formales en los que estudiaste?, ¿cuáles estrategias?, ¿te fueron útiles?

4.1) En caso de que hayas recibido estrategias, ¿fueron presentadas de manera fragmentada o unificada?

Sobre el autoacompañamiento guitarrístico

1) ¿Cuál fue tu formación en autoacompañamiento guitarrístico?, ¿fue una educación formal y/o informal?, ¿de qué tipo? ¿Qué tipo de estrategias pedagógico-didácticas te fueron ofrecidas?

2) En caso de no haber tenido formación en autoacompañamiento guitarrístico, ¿crees que te hubiese sido útil la inclusión de estas herramientas dentro de las instituciones de enseñanza formal que transitaste?, ¿por qué?

3) ¿Consideras al autoacompañamiento como un saber específico que alberga complejidades técnicas particulares?, ¿por qué?

4) ¿Cuáles crees que son las mayores dificultades a la hora de autoacompañarse?, ¿por qué?

4.1) ¿Qué estrategias didáctico-pedagógicas serían útiles para sortearlas?

5) ¿En qué niveles e instituciones educativas soles utilizar el autoacompañamiento más frecuentemente?

6) ¿Qué lugar crees que ocupa el autoacompañamiento guitarrístico dentro de tus prácticas educativas del nivel inicial?

6. 1) ¿En qué momentos de la clase lo utilizas?

6. 2) ¿Con qué frecuencia?

6. 3) ¿Con qué objetivos lo utilizas?

7) ¿Qué lugar crees que ocupa el autoacompañamiento guitarrístico dentro de tus prácticas educativas del nivel primario?

7. 1) ¿En qué momentos de la clase lo utilizas?

7. 2) ¿Con qué frecuencia?

7.3) ¿Con qué objetivos lo utilizas?

8) ¿Qué lugar crees que ocupa el autoacompañamiento guitarrístico dentro de tus prácticas educativas del nivel secundario?

8.1) ¿En qué momentos de la clase lo utilizas?

8.2) ¿Con qué frecuencia?

8.3) ¿Con qué objetivos lo utilizas?

9) El acto de educar no implica un acto autoritario. Consideramos que lo que conferirá autoridad a los futuros docentes de música será posicionarse como un músico versátil con ciertos conocimientos básicos esperables, tanto por los alumnos como por la institución educativa. ¿Es esperable que el docente de música sepa autoacompañarse en guitarra?, ¿por qué? ¿Le otorga autoridad o respeto frente a la clase y la comunidad educativa?

10) ¿Cuáles son los recursos de autoacompañamiento guitarrístico que, en términos de necesidad, elegís con más frecuencia?, ¿a qué se debe esa elección?

Para responder, ordene y numere según la frecuencia de uso. Por lo tanto, los recursos numerados con 1 serán los menos usados, y los de mayor número, los que más utilizas. Se puede repetir.

RECURSOS DE AUTOACOMPañAMIENTO GUITARRÍSTICO	VALORACIÓN DE USO (puntuar del 1 al 10. El 1 sería el menos utilizado)	MOTIVO DE LA ELECCIÓN (¿en qué situaciones los usas y para qué?)
Técnicas de oclusión instrumental o visión intermitente (tocar sin mirar el mango y cantar dirigiendo la voz hacia adelante)		
Rearmonizaciones situadas (elección de acordes tetrada y/o en inversión, priorizando las digitaciones que demanden menos movimiento de la mano izquierda)		
Síntesis acórdica o esencialismo armónico (sintetizar en dos o tres notas los dibujos de acordes tradicionales apartando las notas que «sobran» y tomando las que definen el		

acorde en cuestión, como 3ra, 7ma, 5ta aumentada o disminuida, etc.		
Transposición (de canciones en tiempo real)		
Variaciones en los patrones rítmicos de rasgueo		
Variaciones en los patrones rítmicos de arpegio y plaqué		
Ostinatos o bajo pedal		
Técnicas de disociación rítmico-textural (para propiciar los desplazamientos rítmicos intencionales entre la guitarra y la propia voz)		
Composición o improvisación de contracantos o bajos melódicos en respuesta al canto		
Composición o improvisación de partes instrumentales (solos, introducciones, interludios)		
Apoyo a la melodía de la voz (unísonos u homofonías tanto dentro de la guitarra, como entre guitarra y voz)		
Técnicas de contrapunto escolástico		
Percussiveguitar (golpes en la caja o en diferentes partes de la guitarra)		
Repertorio (conocimiento y análisis de la totalidad de la letra y la música):		

11) Según tu experiencia, ¿qué recursos de autoacompañamiento guitarrístico faltarían agregar a la lista anterior?, ¿por qué?

Preguntas para cantautores que se autoacompañan

1) ¿Cuál fue tu formación en autoacompañamiento guitarrístico?, ¿fue una educación formal y/o informal?, ¿de qué tipo?

2) ¿Qué tipo de estrategias pedagógico-didácticas te fueron ofrecidas?

2.1) En caso de que hayas recibido estrategias pedagógicas, ¿fueron presentadas de manera fragmentada o unificada?

3) En caso de no haber tenido formación en autoacompañamiento guitarrístico, ¿crees que te hubiese sido útil la inclusión de estas herramientas dentro de las instituciones de enseñanza formal por las que transitaste?, ¿por qué?

4) ¿Consideras al autoacompañamiento como un saber específico que alberga complejidades técnicas particulares?, ¿por qué?

5) ¿Cuáles crees que son las mayores dificultades a la hora de autoacompañarse?, ¿por qué? ¿Qué estrategias didáctico-pedagógicas serían útiles para sortearlas?

6) ¿Cuáles son los recursos de autoacompañamiento guitarrístico que elegís con más frecuencia?

Para responder, ordene y numere según la frecuencia de uso. Por lo tanto, los recursos numerados con 1 serán los menos usados, y los de mayor número, los que más utilizas. Se puede repetir.

RECURSOS DE AUTOACOMPAÑAMIENTO GUITARRÍSTICO	VALORACIÓN DE USO (puntuar del 1 al 10. El 1 sería el menos utilizado)
Técnicas de oclusión instrumental o visión intermitente (tocar sin mirar el mango y cantar dirigiendo la voz hacia adelante)	
Rearmonizaciones situadas (elección de acordes tétrada y/o en inversión, priorizando las digitaciones que demanden menos movimiento de la mano izquierda)	
Síntesis acórdica o esencialismo armónico (sintetizar en dos o tres notas los dibujos de acordes tradicionales apartando las notas que «sobran» y tomando las que definen el acorde en cuestión, como 3ra, 7ma, 5ta aumentada o disminuida, etc.	
Transposición (de canciones en tiempo real)	
Variaciones en los patrones rítmicos de rasgueo	
Variaciones en los patrones rítmicos de arpeggio y plaqué	
Ostinatos o bajo pedal	
Técnicas de disociación rítmico-textural (para propiciar los desplazamientos rítmicos intencionales entre la guitarra y la propia voz)	
Composición o improvisación de contracantos o bajos melódicos en respuesta al canto	

Composición o improvisación de partes instrumentales (solos, introducciones, interludios)	
Apoyo a la melodía de la voz (unísonos u homofonías tanto dentro de la guitarra, como entre guitarra y voz)	
Técnicas de contrapunto escolástico	
Percussiveguitar (golpes en la caja o en diferentes partes de la guitarra)	
Repertorio (conocimiento y análisis de la totalidad de la letra y la música):	

7) Según tu experiencia, ¿qué recursos de autoacompañamiento guitarrístico faltaría agregar a la lista anterior?, ¿por qué?

ANEXO. Exposición e interpretación de los datos

Preguntas a Docentes:

Preguntas acerca del Auto-acompañamiento en general

1- ¿Sabes que es el auto-acompañamiento musical? ¿Cómo lo definirías?

Todos respondieron a la primera pregunta de manera afirmativa. Respecto a la definición conceptual, en general fue muy similar entre todos los docentes. Ya sea objetivándola como una “habilidad”, “capacidad”, “práctica”, “práctica musical”, “acción” o “adiestramiento”; siempre fue compartida la idea de “una misma persona que canta y toca en simultáneo”.

Por lo tanto, podemos interpretar que el término y su conceptualización básica, son conocidos entre la comunidad de docentes de música, y es

entendido, en su mayoría, de manera similar a como fue planteada en los inicios de nuestra investigación.

2- ¿En qué niveles e instituciones de enseñanza formal te desempeñaste o desempeñas actualmente?

En su totalidad son docentes que se desempeñan o desempeñaron en instituciones de enseñanza obligatoria, 8 sólo en secundario, 5 en primaria e inicial, 6 en los tres niveles obligatorios y uno en primaria, secundaria y adultos. En 3 casos, son docentes que también ejercen su profesión en instituciones terciarias o universitarias de música.

3- ¿Cuál fue tu formación profesional? ¿Fue una educación formal y/o informal? ¿De qué tipo?

Ante esta pregunta, 13 admitieron haber tenido una formación tanto formal como informal y 7 sólo formal. Por lo tanto, se trata de todos docentes que han hecho su paso por instituciones de educación formal. 16 docentes están titulados y 4 aún no. La educación informal se dio en clases particulares o en talleres de música. También en 3 casos se incluyó como enseñanza informal el intercambio de conocimientos en juntadas con amigos o familiares músicos.

4- ¿Te fueron ofrecidas **estrategias de auto-acompañamiento** musical en los espacios educativos formales en los que estudiaste? ¿Qué estrategias? ¿Te fueron útiles?

En este punto, 13 de los docentes respondieron que, si les fueron ofrecidas estrategias, 3 de manera directa o específica (los 3 en la FDA-UNLP) y 10 de manera indirecta (los 10 en la FDA-UNLP). Por otra parte, 7 respondieron que no les fue ofrecida ninguna estrategia y que debieron aprenderlo en espacios informales.

Las únicas especificaciones enunciadas respecto al tipo de estrategias, las encontramos en 6 casos. Y juntándolas a manera de amalgama, coinciden en que se trataron de “rítmicas a percutir” o “armonías (sobre todo, acordes y rasguídos)”, que debían tocarse “mientras se cantaba en simultáneo una letra

dada o de algún intérprete reconocido” ya sea de música popular o infantil. No hubo explicitaciones respecto a estrategias específicas dirigidas al logro de esa simultaneidad.

En este punto, podríamos interpretar que, como suponíamos al principio del trabajo, la institución que más énfasis ha puesto en la formación en auto-acompañamiento musical de los docentes de música, ha sido y es, la Facultad de Artes de la UNLP. Ya sea de manera directa o indirecta y en mayor o menor medida, dependiendo el caso y la orientación elegida.

Valga la aclaración, por más que resulte obvia, que al momento de seleccionar las instituciones educativas donde realizaríamos estas preguntas, desconocíamos el ámbito de formación de sus docentes de música.

5- ¿En caso de haber sido ofrecidas esas estrategias, fueron presentadas de manera **fragmentada o unificada**?

Ante esta pregunta, ninguno dio a entender haber tenido una presentación unificada y 13 dicen haber tenido una presentación fragmentada. Además, 7 no respondieron ya que en la pregunta anterior admitieron no haber obtenido ninguna educación formal en la práctica de auto-acompañamiento.

La interpretación que surge de estos datos, es que el auto-acompañamiento es comúnmente presentado de manera fragmentada.

Preguntas acerca del Auto-acompañamiento guitarrístico

6- ¿Cuál fue tu formación en auto-acompañamiento guitarrístico? ¿Fue una educación formal y/o informal? ¿De qué tipo? ¿Qué tipo de **estrategias pedagógico-didácticas** te fueron ofrecidas?

Sólo dos de los participantes declararon haber obtenido una formación específica en auto-acompañamiento guitarrístico de manera formal en la FDA-UNLP. Sin embargo, la respuesta de uno de ellos, acerca de las estrategias pedagógicas ofrecidas fue: “no sé, sólo tocar”.

El otro declaró haber tenido una educación formal e informal en guitarra, pero “más que nada, técnicas de acompañamiento percusivo o acordes plaqué, más canto”.

Otros dos declararon, que si bien no de manera formal ni específica en auto-acompañamiento, si les ayudó haber adquirido “alguna formación en piano” o “guitarra, pero muy acotada”; la cual se les ofreció “como contenido obligatorio” o como contenido no específico de una “materia optativa” o “asignatura a elección” al cursar alguna carrera de la FDA-UNLP.

El resto (16) afirmó haber tenido una educación informal en auto-acompañamiento guitarrístico. Ya sea, por haber tomado “unos meses guitarra por tonos” o “intuitivamente”, asesoramiento “de amigos guitarristas”, o a partir de aprender a “tocar guitarra con un curso básico”.

Nuestra interpretación más importante al respecto, es que la FDA-UNLP pareciera ser la institución más interesada en propiciar la formación (aunque no en todos los casos específica) en auto-acompañamiento musical de sus estudiantes. Y, por otro lado, que la carencia de estrategias pedagógico-didácticas específicas en auto-acompañamiento, sigue supliéndose con aprendizajes en ámbitos informales de educación.

7- En caso de no haber tenido formación en auto-acompañamiento guitarrístico, ¿crees que te hubiese sido útil la inclusión de estos recursos o herramientas dentro de las instituciones de enseñanza formal que transitaste? ¿Por qué?

Casi la totalidad de participantes (19) creen que si hubiese sido útil la inclusión de herramientas de auto-acompañamiento guitarrístico. Sólo uno declaró que no le parece necesario y que “está bien como estuvo todo. No necesito nada más”.

En las justificaciones relevadas de las respuestas afirmativas, encontramos ideas en algunos casos muy similares y muy interesantes para nuestra investigación:

“Si, por supuesto hubiese sido útil. Pero esa enseñanza no estaba enfocada hacia lo popular”

“es útil incluirlas siempre en la enseñanza formal, porque es una práctica artística validada, aunque pueda no estar formalizada o del todo valorada”

“Sí. Porque creo que todo músico debe ser competente en el autoacompañamiento. En la música popular es súper necesario”.

“hubiera sido muy útil contar con formación específica en ese campo porque a raíz de mis experiencias autodidactas luego surgieron problemas técnicos a nivel vocal, principalmente, a raíz de las tensiones de hacer las dos cosas juntas sin un método”.

“Sí, porque se necesita mucho adiestramiento en ese sentido para manejar una clase sin pensar en eso”

Respecto a estas últimas dos ideas, consideramos que son insumos fundamentales puesto que la primera enuncia los peligros físicos de adentrarse de manera auto-didacta o sin un método en la práctica del autoacompañamiento, y en el segundo caso porque no pierde de vista que, además de dominar todas las habilidades básicas implicadas en la práctica vocal e instrumental simultánea, el docente no debe perder el control de la clase. Debe mantener la atracción pedagógica y además el respeto tanto de los estudiantes hacia él, como de él hacia ellos.

8- ¿Consideras al autoacompañamiento como un **saber específico** que alberga complejidades técnicas particulares? ¿Por qué?

El total de participantes consideran, de manera unánime, que el autoacompañamiento es un saber específico que alberga complejidades técnicas particulares.

De manera similar a lo ocurrido con las respuestas de la pregunta anterior, encontramos concepciones, en al menos 2 o 3 casos, similares entre sí.

“Sí, considero que es un saber particular” porque “es un saber que involucra complejidades técnicas de ambas habilidades, puede haber un desnivel en cualquiera de ellas, y la complejidad más importante es la de combinarlas entre sí”

“Sí, porque creo que tiene que haber un proceso específico para resolver separadamente la parte vocal y la instrumental, y un paso gradual hacia la práctica del auto-acompañamiento como tal”

“Sí, hay cosas de la disociación que tienen cierta complejidad”, “diferenciar planos en la textura. “Privilegiar la configuración de la voz”

“además de los requerimientos propios del canto y de la ejecución instrumental, suma las dificultades propias del desarrollo simultáneo de ambas prácticas”

“Sí, cada género musical tiene sus particularidades y técnicas particulares”

Aquí juntamos e interpretamos a manera de collage, los conceptos de las justificaciones que consideramos más relevantes:

El auto-acompañamiento musical es un saber específico. Además de involucrar las “habilidades técnicas particulares” de cada una de las dos ejecuciones simultáneas, agrega la complejidad propia de “combinarlas” entre sí, “privilegiando” en intensidad y “soltura”, al “discurso vocal”. Esta combinación, debería realizarse “de manera gradual” y luego de “resolver” “separadamente y con fluidez”, ambos roles.

9- ¿Cuáles crees que son las mayores **dificultades a la hora de auto-acompañarse?** ¿Por qué? ¿Qué **estrategias didáctico-pedagógicas** serían útiles para sortearlas?

Dentro de las dificultades enunciadas, fueron recurrentes la de “disociación” o “coordinación entre voz e instrumento”, poder desarrollar “un nivel de “soltura” que permita lograr la relativa independencia entre la parte vocal y la instrumental”. “Cantar adecuadamente” y poder realizar otra ejecución en simultáneo con cierto “dominio del instrumento en cuanto a rasgueo y fingerpicking” o “utilizando rasguídos, arpegios, trémolos”. Poder ser “reduccionista” o “sintético” al realizar el arreglo del acompañamiento. Y “condicionantes vinculados a lo postural que impone el instrumento (sea la

guitarra o el piano), y que pueden incidir en el canto negativamente, si no se aprende a superarlos”.

Respecto a las estrategias didáctico-pedagógicas que serían útiles para sortearlas, rondaron en torno a la idea de “resolver” y “asegurar” primero los dos roles por separado y luego juntarlos de manera gradual y “construyendo puentes” antes de intentar ejecutar ambas en simultáneo.

O trabajarlas “haciendo música con otros (alumno y profesor, entre alumnos)”, y así “quien puede realizarlo mejor, ayuda al otro a acomodarse”.

O simplemente la “práctica intensiva” estableciendo “dificultades progresivas” y “sin perder de vista las posibilidades e inquietudes del estudiante”

10-¿En qué niveles e instituciones educativas soles utilizarlo más frecuentemente?

Salvo en uno de los casos, todos los docentes declararon utilizarlo en todos los niveles en los que trabajan. Sólo en un caso se enunció no utilizarlo porque el docente es pianista y no maneja recursos guitarrísticos.

11-¿Qué lugar crees que ocupa el **auto-acompañamiento guitarrístico dentro de tus prácticas** educativas del nivel inicial?

En todos los casos, aseguraron que el auto-acompañamiento guitarrístico ocupa un lugar “muy importante”, “fundamental” o “indispensable” para abordar ciertos contenidos dentro de sus prácticas educativas del nivel inicial.

6-a) ¿En qué momentos de la clase lo utilizas?

Todos los que dictan o dictaron clase en el nivel inicial, declararon utilizarlo en “todo” o “cualquier” momento, y en particular en las instancias en las que se canta o se tocan instrumentos, o en otras “actividades como juegos y cuentos” o para “realizar movimientos corporales”.

6-b) ¿Con qué frecuencia? ¿Todas las clases?

Todos coincidieron que en todas las clases. Siempre hay una actividad que requiere su utilización.

6-c) ¿Con qué objetivos lo utilizas?

Todos coincidieron en que lo utilizan “cada vez que se necesite”, sobre todo, en la “práctica vocal y canto grupal”.

Ya que “permite acomodar rápidamente la tonalidad de acuerdo al registro vocal de los chicos”, o “hacer cambios de tempo (más rápido, más lento)”, o para “trabajar una parte en particular”. Su uso, permite “modificar cualquier aspecto de la música cuando se quieren trabajar cuestiones específicas”. También permite “darles una noción rítmico-armónica” o “referencias de la melodía” a los estudiantes en su octava en los casos en que el docente, por su registro vocal, canta en otra.

12-¿Qué lugar crees que ocupa el auto-acompañamiento guitarrístico dentro de tus prácticas educativas del nivel primario?

Todos los que dictan o dictaron clase en el nivel primario, declararon utilizarlo en “todo”, “mucho” o “cualquier” momento, y en particular en las instancias en las que se canta o se tocan instrumentos.

6-a) ¿En qué momentos de la clase lo utilizas?

Todos coincidieron que en casi todas las clases. Y que al igual que en inicial, siempre hay una actividad que requiere su utilización.

En la mitad de los casos, se especificó utilizarlo cuando se les enseña una canción, y que “luego de ser escuchada y analizada”, suelen cantarla juntos y el docente utiliza su guitarra para acompañar.

6-b) ¿Con qué frecuencia? ¿Todas las clases?

Todos coincidieron que en todas las clases. Siempre que haya una actividad que requiera de su utilización.

6-c) ¿Con qué objetivos lo utilizas?

En todos los casos, los objetivos fueron similares y en algunos casos fue común la idea de que los “alumnos se sienten más incentivados al escuchar que a su canto lo apoya un acompañamiento armónico”.

En un caso particular se declaró también utilizarlo para “inventar canciones” con los chicos y chicas, ya que “ellos cantan algo y en seguida se puede probar con el acompañamiento”.

13-¿Qué lugar crees que ocupa el auto-acompañamiento guitarrístico dentro de tus prácticas educativas del nivel secundario?

Todos los que dictan o dictaron clase en el nivel secundario, declararon utilizarlo en todo momento que requiera su utilización.

6-a) ¿En qué momentos de la clase lo utilizas?

Todos coincidieron en que lo utilizan siempre que haya una actividad que requiera de su utilización.

En dos casos, se especificó utilizarlo para “mostrar o enseñar una canción” y en otro para “propiciar momentos de audición, o revisar cuestiones rítmicas o armónicas”.

6-b) ¿Con qué frecuencia? ¿Todas las clases?

Todos coincidieron en que lo utilizan siempre que sea necesario.

6-c) ¿Con qué objetivos lo utilizas?

Las respuestas a esta pregunta, en todos los casos fueron “ídem” a primaria.

14- El acto de educar no implica un acto autoritario. Consideramos que lo que conferirá autoridad a los futuros docentes de música, será

posicionarse como un músico versátil con ciertos conocimientos básicos esperables, tanto por los alumnos como por la institución educativa.

¿Es esperable que el docente de música sepa auto-acompañarse en guitarra? ¿Por qué? ¿Le otorga **autoridad** o respeto frente a la clase y la comunidad educativa?

La mayoría de los docentes (18) están de acuerdo en que contar con recursos de auto-acompañamiento otorga autoridad no autoritaria frente a la clase y la comunidad educativa. Algunas de las ideas recurrentes y que consideramos más destacables, focalizan en que “todo docente de música debería auto-acompañarse con guitarra u otro instrumento armónico” ya que “asegura llamar un poco más la atención” y le permite poder cumplir con el objetivo de “motivar a los alumnos en la práctica musical vocal e instrumental”.

Por otro lado, en varios casos también fue compartida cierta noción que sostiene que el docente que se auto-acompaña tiene más posibilidades de demostrar su “autoridad musical” o de “ser artista en el aula”. Permite evidenciar “que uno tiene “autoridad” en la disciplina que está enseñando” ya que el “mostrar cierto control sobre el instrumento ayuda a dar la impresión que uno” entonces logra cierto “control sobre la música” y, por lo tanto, tiene más posibilidades de poder enseñarla.

En un caso en particular, surgió una aclaración muy interesante y que también es digna de destacar. La idea en la que el docente es el único que puede hacer música “no es algo bueno de transmitir”. Por lo que se instó a que el auto-acompañamiento sea pensado como sólo “una” de las formas de hacer música, entre muchas otras. Y dentro de estas muchas otras, no dejar afuera las propuestas y/o formas de hacer música de los propios estudiantes.

Dos de los docentes respondieron por la negativa, argumentando en un caso que sus alumnos de secundaria “valoran la sinceridad –y comprenden-” al decirles que uno puede no saber “prácticamente nada” de guitarra, dado que se formó “en otras áreas”; y en el otro caso que “la autoridad se logra identificándose con los alumnos, más que diferenciándose de ellos”.

15-Ordene de 1 en adelante cuales son los **recursos de auto-acompañamiento guitarrístico** que, en términos de necesidad, elije con más frecuencia y a qué se debe esa elección.

Puede repetir.

Para relevar los datos resultantes de este punto del cuestionario, se tomaron los números de las 20 respuestas de cada recurso y se los sumó. Luego, al número resultante se lo dividió por el total de docentes (20). Cabe aclarar que los recursos que no fueron numerados por los participantes del cuestionario, fueron completados con el número 1, dado que equivaldría a una muy poca frecuencia o una frecuencia nula en el uso del recurso.

Para el caso del docente pianista que no toca guitarra ni tampoco se auto-acompaña con piano en sus clases, también se optó por establecer sus recursos en el número 1.

Técnicas de **oclusión instrumental o visión intermitente 8,5**

Un total de 10 docentes puntuaron este recurso con 10 puntos, cuatro con 9 puntos y otros cuatro con 8 puntos. Por otro lado, 2 docentes sólo le otorgaron 1 punto.

El total dio 8,5 puntos de frecuencia de uso.

Para aunar en una misma voz todos los motivos de elección relevados, podemos decir que los docentes que puntuaron este recurso por encima de 7 coinciden en que “poder dirigir la mirada al grupo o solista” y/o “establecer contacto visual con los alumnos”, es imprescindible para “interpelar a los chicos lo más que se pueda”, “ver cómo se vinculan con la música” planteada, les brinda “guía y seguridad”; y evita “la imagen del profesor que está hacia sí mismo, o leyendo”.

En un caso sólo se aclaró que, para poder tener este recurso a mano, “se debe dominar” el instrumento, pero que “no es excluyente”.

Rearmonizaciones situadas 4,2

Un total de 8 docentes puntuaron este recurso con 7 puntos y 4 con 5 puntos. Por otro lado, 8 docentes sólo le otorgaron 1 punto.

El total dio una frecuencia de uso de 4,2 puntos.

En general no hubo comentarios acerca de los motivos de la decisión. Sólo dos docentes que puntuaron por encima de 7, explicitaron que intentan utilizar este recurso siempre pero que a veces deben realizar los saltos inevitablemente, y en un caso particular, se dificulta cuando “la melodía tiene algún salto que requiera que les dé a los chicos y chicas la referencia de su octava”.

Síntesis acórdica o esencialismo armónico 1,4

Un total de 8 docentes puntuaron este recurso con 2 puntos. Por otro lado, 12 docentes sólo le otorgaron 1 punto.

El total dio una frecuencia de uso de 1,4 puntos; siendo, junto con el contrapunto escolástico, el recurso menos puntuado.

Sólo en un caso hubo comentarios acerca de los motivos de la decisión; “Pasa, pero no con tanta frecuencia, por lo general toco los acordes completos”.

Transposición de canciones en tiempo real 4,8

Un total de 8 docentes puntuaron este recurso con 10 puntos y 4 con 2 puntos. Por otro lado, 8 docentes sólo le otorgaron 1 punto.

El total dio una frecuencia de uso de 4,8 puntos.

En general no hubo comentarios acerca de los motivos de la decisión. Sólo 3 docentes que puntuaron por encima de 7, explicitaron que este recurso se torna imprescindible para poder “probar cuál es la tonalidad adecuada, para empezar” y se puede “replantear la elección”, ya sea “en medio de la clase o en nuevas clases”.

Otro docente que lo puntuó con 2, explicitó que por lo general ya tiene definida la tonalidad cuando lleva una canción para cantar con sus estudiantes, dado que su registro vocal suele no coincidir con el de ellos.

Variaciones en los patrones rítmicos de **rasgueo 8,6**

Un total de 12 docentes puntuaron este recurso con 10 puntos, 4 con 9 puntos y otros 2 con 7 puntos. Por otro lado, 2 docentes sólo le otorgaron 1 punto.

El total dio 8,6 puntos de frecuencia de uso. Siendo el más puntuado de todos los recursos.

Para aunar en una misma voz todos los motivos de elección relevados, podemos decir que los docentes que puntuaron este recurso por encima de 7 coinciden en que sirve para “dar variedad en las canciones” o “generar cambios de carácter”, “sobre todo, cuando hay partes que se repiten muchas veces”. O simplemente para “llamar la atención de los alumnos”, “hacer que se muevan” o “motivarlos”.

Variaciones en los patrones rítmicos de **arpegio y plaqué 6,6**

Un total de 8 docentes puntuaron este recurso con 9 puntos, y otros 8 con 7 puntos. Por otro lado, 4 docentes sólo le otorgaron 1 punto.

El total dio 6,6 puntos de frecuencia de uso.

Acerca de los motivos de elección relevados, podemos decir que son similares e incluso en algunos casos idénticos a los explicitados para las variaciones de rasguidos. En general y resumiendo, lo utilizan para “dar variedad en las canciones”, “generar cambios de carácter”, “llamar la atención de los alumnos”, “hacer que se muevan”. Un docente en particular que lo puntuó con 7 puntos, comentó que, a diferencia del rasguído, “salvo que este amplificado, el arpegio se pierde con el canto grupal”.

Ostinatos o Bajo Pedal 2,4

Un total de 8 docentes puntuaron este recurso con 3 puntos y 4 con 4 puntos. Por otro lado, 8 docentes sólo le otorgaron 1 punto.

El total dio una frecuencia de uso de 2,4 puntos.

Sólo en un caso hubo comentarios acerca de los motivos de su utilización. Este docente cuenta que utiliza los ostinatos o bajos pedales en “cánones y quodlibets”, como “una consecuencia de la naturaleza” de esas obras.

Técnicas de **disociación rítmico-textural** (para propiciar los desplazamientos rítmicos intencionales entre la guitarra y la propia voz) 5,6

Un total de 4 docentes puntuaron este recurso con 10 puntos, 4 con 8 puntos y otros 4 con 7 puntos. Por otro lado, 4 le asignaron 2 puntos y 4 docentes sólo le otorgaron 1 punto.

El total dio 5,6 puntos de frecuencia de uso.

Para juntar en una misma voz todos los motivos de elección relevados, podemos decir que los docentes que puntuaron este recurso por encima de 7 coinciden en que sirve para dar “variedad” al canto y “evitar que los chicos se aburran”. También surgió una aclaración muy interesante y que hace referencia a que, si bien en las ejecuciones solistas, este recurso permite renovar indefinidamente el interés melódico resultante, “carece de utilidad en las instancias de canto grupal”. Y a veces, en caso que los “corrimientos rítmicos adrede” no estén bien definidos y asimilados por todos los estudiantes, pueden resultar “contraproducentes” para las producciones musicales grupales.

Composición o improvisación de **contracantos o bajos melódicos** en respuesta al canto 4,8

Un total de 8 docentes puntuaron este recurso con 7 puntos, 4 con 6 puntos y otros 4 con 3 puntos. Por otro lado, 4 docentes sólo le otorgaron 1 punto.

El total dio 4,8 puntos de frecuencia de uso.

Para juntar en una misma voz todos los motivos de elección relevados, podemos decir que los docentes que puntuaron este recurso por encima de 6 coinciden en que sirve para “ejemplificar cuestiones texturales” o “dar interés al arreglo” y funciona muy bien cuando todos están escuchando con atención. Sin embargo, dos aclararon que es lo primero que se suele descartar “cuando surgen otras necesidades de acción en la clase”.

Un docente que lo puntuó con 3, expresó que, si bien puede surgir de manera espontánea, prefiere “mantener la cuestión simple” dado que prioriza “la comunicación con los chicos y chicas”.

Composición o improvisación de **partes instrumentales** (solos, introducciones, interludios) **6**

Un total de 4 docentes puntuaron este recurso con 10 puntos, 8 con 8 otros 8 con 8 puntos. Por otro lado, 4 le asignaron 3 puntos y 4 docentes sólo le otorgaron 1 punto.

El total dio 6 puntos de frecuencia de uso.

Para juntar en una misma voz todos los motivos de elección relevados, podemos decir que los docentes que puntuaron este recurso por encima de 8 coinciden en que sirve para “generar momentos instrumentales” y que lo utilizan “porque a los chicos les gustan mucho esas partes instrumentales”. También, en tres respuestas, los docentes se preguntaron si realmente se trata de un recurso de auto-acompañamiento, dado que la voz no participa durante todo un segmento o parte de la canción.

Un docente que lo puntuó con 3, si bien admitió que su utilización “puede surgir”, aclaró que mantiene una ejecución simple en cuanto a recursos puesto que prioriza “la comunicación con los chicos y chicas”.

Apoyo a la melodía de la voz (unísonos u homofonías tanto dentro de la guitarra, como entre guitarra y voz) 4,8

Un total de 4 docentes puntuaron este recurso con 10 puntos, 4 con 8 puntos y otros 4 con 4 puntos. Por otro lado, 8 sólo le otorgaron 1 punto.

El total dio 4,8 puntos de frecuencia de uso.

Para juntar en una misma voz todos los motivos de elección relevados, podemos decir que los docentes que puntuaron este recurso por encima de 4 coinciden en que sirve para “enseñar melodías” o para “reforzar” las melodías cantadas, en caso que los estudiantes, o el mismo docente por cuestiones registrales, canten “otras notas” o se les dificulte entonarlas.

Repertorio (conocimiento y análisis de la totalidad de la letra y la música): 7,8

Un total de 4 docentes puntuaron este recurso con 10 puntos, 4 con 9 puntos y otros 10 con 8 puntos. Por otro lado, 2 docentes sólo le otorgaron 1 punto.

El total dio 7,8 puntos de frecuencia de uso.

Para juntar en una misma voz todos los motivos de elección relevados, podemos decir que los docentes que puntuaron este recurso por encima de 8 coinciden en que “es muy importante” y en 6 respuestas “indispensable” tener total conocimiento de la canción a enseñar dado que “te permite tomar muchas más decisiones en el momento” o “modificar cosas” que no pueden demandar mucho tiempo, sino se corre el riesgo de “perder dinamismo en la clase”. Además, 4 docentes agregaron que en muchos casos no sólo es importante “llevar una canción a la clase” sino también “tener al menos una más por las dudas” o como “plan “B””, en caso que los estudiantes “ya se la recontra sepan”, la rechacen mayoritariamente o “ya la hayan trabajado con otro docente en años anteriores”.

Técnicas de **Contrapunto escolástico** 1,4

Un total de 8 docentes puntuaron este recurso con 2 puntos y 12 sólo le otorgaron 1 punto.

El total dio 1,4 puntos de frecuencia de uso. Siendo, junto con la síntesis acórdica o esencialismo armónico, el recurso menos puntuado.

Solo uno de los docentes especificó los motivos de elección de este recurso. Si bien lo puntuó con 2, y admitió que su utilización “puede surgir”, aclaró que mantiene una ejecución simple en cuanto a recursos puesto que prioriza “la comunicación con los chicos y chicas”.

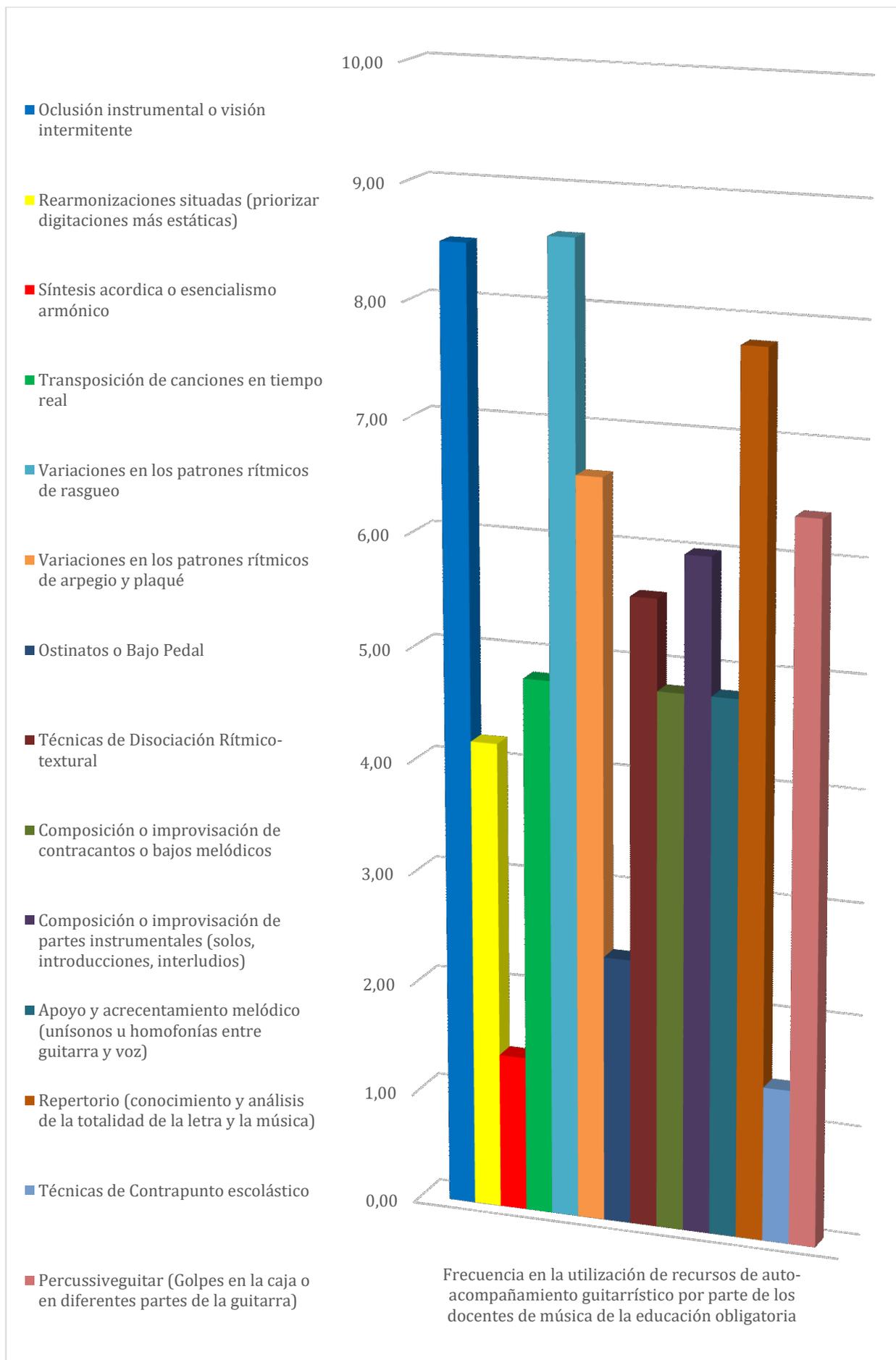
Percussiveguitar (Golpes en la caja o en diferentes partes de la guitarra) 6,4

Un total de 4 docentes puntuaron este recurso con 9 puntos, 4 con 8 puntos, 6 con 7 puntos y otros 4 con 4 puntos. Por otro lado, 2 docentes sólo le otorgaron 1 punto.

El total dio 6,4 puntos de frecuencia de uso.

Solo dos de los docentes especificaron los motivos de elección de este recurso. El mismo lo puntuó con 4, y admitió que su utilización “surge”, pero aclaró que “con poca frecuencia”. Y el otro, le otorgó 8 puntos y comentó que puede ser requerido “dependiendo de la música y la situación de la clase”.

Gráfico de resultados de la frecuencia en la utilización de recursos:



16-¿Según tu experiencia, qué recursos de auto-acompañamiento guitarrístico faltarían agregar a la lista anterior? ¿Por qué?

Sólo tres docentes sugirieron nuevos recursos. Uno sugirió trémolos, otro agregaría pizzicatos, uso de armónicos, golpes de cuerdas cerca del puente y otras variaciones tímbricas.

Un tercer docente respondió que “una buena técnica vocal para sobrellevar el desgaste de la voz ante el sobre trabajo” también sería un buen recurso de auto-acompañamiento guitarrístico digno de ser incluido en la lista.

Acordamos totalmente en la importancia de los recursos sugeridos. Y si bien, obviamente no figuran entre los recursos a puntuar en los cuestionarios, incluimos las **variaciones tímbricas** y las **técnicas de concientización vocal** en el capítulo “Recursos técnicos”.