

# REPERTORIOS ACADÉMICOS DE LAS CARRERAS DE INSTRUMENTO/CANTO EN LA ARGENTINA. TRADICIÓN E INNOVACIÓN

**Gerardo Guzman** / [cucoguzman@hotmail.com](mailto:cucoguzman@hotmail.com)

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

Comenzaré dando cuenta de la organización de este trabajo. Pretende, primeramente, enumerar y describir en una rápida síntesis algunas nociones históricas de Occidente, y de la modernidad en particular, acerca de las consideraciones de conocimiento, de arte, de disciplina, de interpretación y de otros conceptos que articularon roles, misiones, estados y aspectos axiológicos de la música, desde el siglo XVII hasta nuestros días.

Luego, me centraré en un recorrido sobre las carreras de música actuales, el estado del arte, las deudas y los desafíos, las continuidades de ciertas tradiciones epistemológicas, metodológicas e institucionales, tomando algunos ejemplos de la Argentina y del mundo, en relación con la organización curricular. En este tramo se comentarán posibilidades y desafíos.

### **Fundamentos, imaginarios, anclajes**

Como es conocido, uno de los aspectos claves de la modernidad se establece a partir de las concepciones racionales planteadas sistemáticamente por René Descartes y definidas luego en las comunidades científicas de entonces como una teoría general del conocimiento. En ella se distinguen dos entes que tensionan y accionan sobre la realidad:

#### SUJETO (activo) - OBJETO (pasivo)

Estos entes organizan campos de conocimiento definidos y específicos, cuyo objetivo radica en la explicación racional del mundo, y de cómo sus resultados deben ser comunicados.

Uno de estos campos refiere a los procesos de enseñanza/aprendizaje, los que, en los orígenes de la modernidad, no se apartaron de un soporte ético y filosófico.

En lo que respecta al terreno de la música, los sujetos y objetos actuantes en procesos de implicancia pedagógica, resultan ponderados con distintas cualidades y mediaciones de actividad y de pasividad. Se delimita de este modo un *sujeto activo cognoscente, dador de conocimiento* y un *objeto pasivo y a la vez, receptivo para recibir el conocimiento del sujeto*. En este modelo comienzan a cuestionarse las propiedades del arte, los roles y tracciones entre estos agentes activos y pasivos y en este caso, además, la función de la música como posible forma *universal* de conocimiento.

Algunas marcas de esta concepción definen:

Se advierte el sentido validado de invención, creación.

Se proponen roles de producción y de interpretación, no totalmente diferenciados en estas líneas de actividad-pasividad.

Se prioriza la palabra sobre la música como portadora de significados más precisos.

Comienzan a precisarse escuelas interpretativas y compositivas, no declaradas u oficiales. Prima aún un trabajo individual y artesanal, y la figura del maestro. Se promueven los primeros anclajes respecto a glosa, a repetición de modelos, a reproducción, a copia, a edición, a ejecución, a lectura, a improvisación, a partitura, a escuela y a estilo.

Desde el Barroco sobrevuela y se instala una nueva noción de expectación y espectacularidad,

de escenario, de ficcionalidad, de papel, de verosimilitud y de mimesis (especialmente en el mundo católico). La música adquiere una función eminentemente estética.

Se instituye la definición de un campo específico para el arte: la estética moderna fundada por Alexander Baumgarten en 1750, por la cual el arte es una particular mediación de aspectos racionales y afectivos. Posee un elemento racional y promueve sensaciones y emociones, pero no es discursivo como la ciencia ni ético necesariamente como la ley ni tampoco eminentemente sensorial. Procede no por conceptos, sino por preceptos. Alude a un tipo de conocimiento específico y propio. Immanuel Kant asumirá las condiciones de buen gusto, de entendimiento y de proporción como bases del arte. A su vez, pondera para la obra de arte un sentido no específico: el arte como forma sin finalidad particular: experiencia estética, contemplativa y de rigor por momentos didáctico.

De igual forma la música organiza paulatinamente una sintaxis propia, con soportes posiblemente lingüísticos, pero asimismo específicos (música instrumental). Formas y géneros: forma ABA, estrófica, forma con ritornello, géneros como la *suite*, la sonata y el concierto.

### **Espacio poético-espacio estético**

Conviene explicitar, en principio, la situacionalidad de las nociones de obra-autor-intérprete-público (orígenes de la modernidad: periodo Barroco, siglo XVII), como artefactos/instancias modernas asociadas a una concepción espectacular, en la que lentamente comienzan a perfilarse funciones de emergencia estética. La construcción de teatros, sean estos en el espacio de la nobleza o por iniciativas privadas de empresarios y compañías, contribuye a la irradiación burguesa de un interés por la mirada, la expectación, la audición y la experiencia social y compartida.

Este dato no es menor a la hora de definir los niveles productivos, interpretativos y receptivos. El arte en estos momentos empieza a ser decididamente *para otros*. Abandona lentamente su funcionalidad específica iglesia/sagrado-palacio, teatro/laico, y se constituye en un dispositivo complejo, en el que también comienzan a circular los requerimientos de la moda y más tardíamente de la crítica.

En este mismo sentido, la formulación de los géneros innovadores de la ópera, la cantata y el oratorio y, más adelante, el desarrollo de la música instrumental insiste sobre esta línea de participación y de articulación de diversos integrantes.

Al mismo tiempo, se establecen interesantes cruces y ambigüedades en la que hoy conocemos como historia de género. Efectivamente, y en especial en el campo de la ópera, se producen numerosos intercambios en las nociones de lo femenino y lo masculino a partir de las prácticas de los *castrati*, el travestismo y hasta lo andrógino. Estas situaciones se emparentan además, y obviamente, con el papel de la mujer en el terreno de la composición, la interpretación y la producción.

Otro dato no menor se revela al atender al corpus de disciplinas o áreas que conformaban los estudios musicales profesionales. Como es sabido, en el campo de la composición, por ejemplo, el saber prioritario provenía de los estudios de contrapunto. Hasta mediados o finales del siglo XIX, no existía un corpus perfilado, independiente

y generalizado sobre la instrumentación, la textura, la forma o incluso la armonía. En el terreno de la interpretación, desde el Renacimiento ya aparecen los manuales, los tratados u otros textos similares que encaraban los estudios *performáticos* desde reglas aplicadas entre otros aspectos hasta la ornamentación, la retórica, los géneros de danza o instrumentales, los tempos y la improvisación. Más que escuelas vinculadas a una estética de la interpretación, se prefiguraba una adopción de regulaciones y de indicaciones casi apriorísticas. Tendrá que llegar el Romanticismo para establecer una primera y panorámica mirada acerca de la interpretación. El modelo enciclopédico de la Ilustración coagula en el siglo XIX en un universo de revisiones, de revisores, de ediciones y de escuelas interpretativas que vincula técnica y expresión de sentimientos de manera amplia e inusitada, a partir de la mirada omnisciente del autor/compositor. Se retomarán estas cuestiones más adelante.

## Rito y juego

A partir de las actividades de ejecución y de interpretación de la música vocal e instrumental, se perfila una relación sumamente interesante entre los conceptos de *rito* y *juego*. La misma alcanza a las comunidades musicales y a sus diferentes mediaciones: compositores, partituras, instrumentos, sistemas de afinación, ámbitos espaciales de ocurrencia, intérpretes y públicos. Estos conceptos se vinculan con las nociones de sincronía y diacronía.

Sincronía en cuanto una temporalidad concentrada, organizada en la superposición, en la visión transversal y unificada (*rito*); y diacronía, en el tiempo concebido en sucesión, en longitud, en expansión vectorial y teleológica (*juego*).

Interesa aquí mencionar y analizar, además, un vocablo sumamente importante para los estudios del arte que, en cierta forma, define aspectos de las conductas, las creencias, los dispositivos teóricos y prácticos, relativos a las nociones de producción, de interpretación, de expectación y de audición.

Se trata de la palabra *tradición*, analizada por Giorgio Agamben en su texto *Pilato y Jesús* (2014). En este trabajo, el autor genera un minucioso examen hermenéutico del juicio entre histórico y sagrado protagonizado por los nombrados. Define Agamben que en la raíz latina de la palabra tradición (*tradere*) perviven dos significados potentes: conservar y traicionar. La tradición conserva saberes, prácticas y conceptos que aseguran continuidad, pero a su vez traiciona lo nuevo, impide el desarrollo, impide lo que tiende a surgir como inédito, revulsivo, cuestionador y hasta precario de forma, pero no de contenido.

Por ello, las ideas repetitivas, circulares y recurrentes en una sociedad o en un determinado paradigma se vuelven rituales, míticas y sincrónicas, mientras que las propias de una comunidad diacrónica, permiten una redefinición, un respiro, un aliento innovador, un juego.

Como comenta Georg Wilhelm Friedrich Hegel en su *Fenomenología del Espíritu*, citado por Hans-Georg Gadamer (1990), el arte puede progresar si se aparta del mito. Gustav Mahler por su parte, en un estilo más contundente expresa en una cita entre literal e imaginada recordada por Bruno Walter (1983): la tradición debería ser la transmisión del fuego y no la adoración de las cenizas.

El psicoanálisis, finalmente, acerca también pistas nodales sobre este tema a partir de las instancias de yo, de ello y de superyó; el deseo y la necesidad, lo regulador y lo disciplinador, y la emancipación y la libertad.

Por lo tanto, puede decirse, que, por un lado, la ritualidad implica una sincronía de eventos en la que no es posible la movilidad de una estructura canónica que atosiga, anuda y garantiza la aparición de la figura mítica. A veces, el ritual escuda solo una ficción que se retroalimenta en su repetición vacía. En el rito el tiempo está suspendido u opera en una circularidad que se retroalimenta. Mientras que el juego supone la variedad de acciones causales o aleatorias a partir de determinadas reglas *a priori*. Se integra a una linealidad procesual y diacrónica (diríase en sucesión) que permite reflexividades, libertades y replanteos de las estrategias y movimientos inicialmente pautados. En el juego el tiempo se proyecta, se hace lineal y se experimenta.

A partir de estas nociones se establecen criterios respecto a las condiciones de invención, reproductibilidad de cánones, regulaciones y aproximaciones estilísticas que se vuelcan sobre las escuelas de arte, los conservatorios de música y otros organismos de enseñanza académica en permanente formación. El siglo XIX (paradojal entre invención y tradición) se perfila como el creador de la noción de *historia*, relato omnisciente e integrador de un historiador. Las operaciones poéticas se aglutinan finalmente en el compositor (*sujeto activo privilegiado*); de él derivan todas las acciones interpretativas y hermenéuticas (Dahlhaus, 1997). Las partituras, los intérpretes y los públicos son depositarios, *objetos pasivos* de aquellas intenciones. Se instituye una fuerte ritualidad interpretativa.

Se retraen paulatinamente en el campo de la llamada música académica la improvisación y el juego. Se establecen escuelas estilísticas e interpretativas con apelación casi excluyente a la técnica vocal e instrumental y a la repetición (por momentos literal) en los procesos de aprendizaje y performatividad.

La lectoescritura se prioriza como fuente documental y de aprendizaje, y la partitura pasa de ser una anotación provisoria y móvil, pasible de modificaciones y reescrituras (Barroco) a un texto definido, cerrado y referente de cualquier interpretación autorizada (Romanticismo). Los revisores intentan generar la versión más próxima a las intenciones del autor. Sus anotaciones y sus aclaraciones constituyen una especie de hermenéutica de la obra y del creador, que funciona a menudo como otro texto explicativo supuesto sobre la partitura. Esto pondera, además, la presencia de un intérprete tan experto técnicamente como a resguardo de las intenciones de mayor dificultad léxica de las partituras, hablantes de las intenciones innovadoras de los compositores, que en ciertos casos requieren de una *explicación*.

Las escuelas interpretativas se promueven, entonces, como acciones enciclopédicas de respeto a cánones y a cadenas hermenéuticas, en las que el intérprete es un gran resguardo de la identidad de los compositores y de su estilo (transparencia especular). Al mismo tiempo, las tendencias positivistas de fin del siglo XIX inauguran las primeras escuelas formadoras de lo que luego serán las carreras de composición o de educación musical. Contrariamente a las anteriores, en estos ámbitos de conocimiento se apunta a la innovación, al progreso del arte, a la investigación y a la posible transgresión de reglas, de tradiciones y de cánones.

En el siglo XX, las versiones *urtext* pretenden alcanzar una pureza intencional cercana a una asepsia gráfica que permitiría la emergencia más auténtica del compositor.

A propósito de estas apreciaciones cobran importancia las ideas de Jean-Jacques Nattiez (1990) relativas a tres posibles criterios interpretativos:

**Fidelidad:** se trata de respetar canónicamente las intenciones del compositor por medio de partituras autorizadas y legitimadas por las comunidades musicales.

**Autenticidad:** busca reproducir las condiciones interpretativas de las épocas de composición y de las primeras ejecuciones: instrumentos originales, partituras, técnicas de ejecución, afinación, ámbitos, fraseos y articulaciones, sonido, vibrato, pedales, tempos, dinámicas, entre otros aspectos.

**Actualización hermenéutica:** implica la búsqueda de la versión no mejor, sino más apropiada. Media entre análisis poéticos (autor), neutros (texto musical) y estésicos (audición y recepción), estos últimos propios de la teoría de la recepción y anclados en la visión actual de interpretación más libre y despojada de marcas estrictas y canónicas, respecto al pasado.

En este punto, se introduce una continuidad y un anclaje de estos conceptos en el ámbito nacional.

### **Fundación y desarrollo de las carreras de música en la Argentina**

Las carreras oficiales, pensadas sistemáticamente en Europa desde el siglo XIX, se arraigan en América y en la Argentina centralmente en la generación del 80, momento de una primera organización moderna del Estado argentino. La fundación del Conservatorio Nacional y de otros establecimientos educativos se formula sobre la base del Conservatorio de París.

Se promueve así la fijación y articulación paulatina de una organización curricular oficial que establece líneas básicas de implicancia histórica: los estudios parecen seguir los lineamientos y las cronologías de la historia de la música occidental, de alguna manera, un tránsito por una línea de tiempo, a la manera de un museo. Fundamentalmente, se piensa en estos saberes: Instrumentos, Canto, Conjunto de Cámara, Análisis y Producción Musical en estilo, Dirección Orquestal, Composición, Historia de la Música, Acústica, Pedagogías Generales, Didácticas Generales y Específicas, Psicología, Metodologías de Enseñanza y Práctica Profesional Docente.

Las carreras podrán alfabetizar o bien comenzar con estudios musicales previos. Se orientan a la música académica, centralmente. Tienen duraciones de entre cinco a diez años, o más, y definen habilitaciones laborales a nivel nacional y/o provincial sobre diferentes niveles y asignaturas.

A partir de los años 1970-1980, comienzan a plantearse nuevos estudios sobre aspectos diversos de la teoría y práctica musical, hoy denominados genéricamente experiencia musical.

Cobran impulso las nuevas poshistorias (historia de género, de la vida privada, la microhistoria, la historia del testimonio, entre otras), la globalización y las virtualidades. Se pasa de una cultura de los medios (índice) a otra de redes (rizoma/link).

Se producen aportes de la lingüística, la naciente psicología cognitiva y las neurociencias, aún de corte positivista y conductista, el posestructuralismo y las nuevas corrientes del aprendizaje.

La educación musical y la musicología, posiblemente, constituyan los corpus más avanzados y tendientes a la investigación desde un primer momento.

El impacto de los anteriores campos se irradia sobre los estudios interpretativos y sobre las nociones de *performance*, de memoria, de ejecución, de estilo, de contexto, de interdisciplina y de interculturalidad.

La música popular, las industrias culturales y las nuevas tecnologías son también consideradas como ausentes de los estudios formales, y entran en discusión sus posibles inclusiones de modo complementario o estructural. Estas se potencian desde los años 1980.

## **Desafíos y cosmovisiones actuales**

En la actualidad, las academias, los conservatorios, las universidades, los institutos o los centros de música mundiales con formación de músicos profesionales admiten una gran variedad de formatos, de proyectos y de alcances, en el grado y el posgrado. Pueden señalarse algunos.

Los que establecen estudios tradicionales, sin apartarse del canon decimonónico: instrumentos, canto, composición, dirección, educación (Real Conservatorio de Madrid, Academia Santa Cecilia de Roma, universidades y conservatorios argentinos en general). Incluyen tránsitos de especialización o de acentuación de contenidos dentro del grado: espacios institucionales.

Aquellos que promueven especializaciones en carreras sobre medios acústicos, electroacústicos, digitales y multimediales en todo su corpus académico —Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)— o amplían su oferta hacia repertorios de implicancia folclórica-urbano popular, o bien posibilitan enfoques diversos en carreras tradicionales, tales las de piano y guitarra —Facultad de Artes (FDA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Tucumán (UNT)—.

Hay casos en los que los planes de estudio se formulan por suma de créditos académicos muy diversos sobre estructuras generales y básicas (Universidades de Quebec o Mc Gill en Canadá).

Otros que no constituyen diseños curriculares completos ni necesariamente correlativos, emitiendo o no títulos finales (Instituto de Arte del Teatro Colón, Escuela de Artes y Oficios del Teatro Argentino de La Plata). Operan como talleres y seminarios.

Existen los que articulan estudios especializados sobre determinados periodos, con importantes aportes de la musicología (Conservatorio de Ginebra, Real Colegio de Londres).

Los que incluyen alumnos solo del nivel postsecundario. Algunos conservatorios no emiten títulos docentes: estos son de solo incumbencia universitaria (España).

Y, también, aquellos que comprenden una articulación de estudios sobre Música Popular (Universidad de Villa María, Conservatorio Manuel de Falla, Escuela de Música Popular de Avellaneda).

Las nuevas tecnologías, los estudios históricos, estilísticos y decoloniales, la investigación de la psicología cognitiva, las estéticas relacionales, las culturas mixturadas de lo originario, folclórico, urbano y popular, las culturas juveniles, los nuevos modos de audición y atención, los dispositivos digitales y virtuales, la desterritorialización de los sujetos, las identidades y subjetividades informan de un mundo que permanentemente interroga nuestras prácticas áulicas e impone desafíos como pedagogos.

En este sentido, la organización de un diseño curricular flexible y abierto, con asignaturas o campos a elección y especializados que permitan ingresos y tránsitos de y sobre diversos universos, se pondera como ideal. Las fronteras entre lo tradicional europeo y las marcas de lo sudamericano pugnan por definir posicionamientos ideológicos y epistemológicos.

Impactan preguntas acerca de si es posible pensar una carrera de música académica, por ejemplo, organizada a partir de un repertorio propio y representativo, esto es, argentino, americano o con músicas no europeas.

## Conclusiones e interrogantes

Al mismo tiempo y ante estas propuestas cabe retomar las nociones de las palabras previas: ¿jugamos o ritualizamos la experiencia del arte y la música?

¿Mantenemos una tradición sin revisión o contradicción, traicionando el mundo dinámico y móvil que yace tanto en el pasado como en el presente?

¿Qué papeles juegan los maestros, las partituras, los espacios de producción, la difusión, los públicos? (Bourriaud, 2008).

¿Hablamos la misma o al menos similar lengua de los estudiantes? ¿Existe una brecha en la interlocución estética, la difusión y la tecnología entre la institución y el destinatario? (Yúdice, 2007). ¿Enseñamos o domesticamos?

¿Educamos con el arte para la regulación o para la emancipación?

¿Nos asumimos como actores de una historia americana y argentina, plural, actual, múltiple, inclusiva, alimentada por la tradición europea y a su vez enclavada en un relato propio, innovador y situado? (Acha, 2004; García Canclini, 2005, 2008).

Desde estos supuestos debería asumirse una gran responsabilidad acerca de cómo queremos transitar este espacio tiempo, qué artistas docentes queremos formar, sobre qué certezas, preguntas y provisoriedades trabajar, a qué y quiénes queremos que representen nuestros estudiantes y sobre qué significados del arte y la vida deseamos que nos inspiren y generen un conocimiento nuevo.

Con estas ideas se alienta una conclusión provisoria. Se ha llevado a cabo una posible historicidad de las condiciones de articulación sistemática de los estudios musicales, en la que faltan sin dudas algunas cruciales: la historia de género y la historia de las interpretaciones, por ejemplo.

Se espera que este pequeño marco conceptual pueda promover reflexiones acerca del posicionamiento y función, como responsables y gestores educativos de la formación de cientos de jóvenes en el universo de la música, aquí y hoy, en la Argentina y en Sudamérica.

## Referencias

Acha, J. y otros. (2004). *Hacia una Teoría Americana del Arte*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Ediciones del Sol.

Agamben, G. (2014). *Pilato y Jesús*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.



## LA CONSTITUCIÓN DE LAS DISCIPLINAS ARTÍSTICAS

- Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Dahlhaus, C. (1997). *Fundamentos de la Historia de la Música*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gadamer, H-G. (1990). *La Herencia de Europa*. Barcelona, España: Península.
- García Canclini, N. (2005). *Culturas Híbridas*. Quilmes, Argentina. Paidós.
- García Canclini, N. (2008). *Latinoamericanos Buscando Lugar en este Siglo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Nattiez, J-J. (1990). *Music and Discourse*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Princeton University Press.
- Yúdice, G. (2007). *Nuevas Tecnologías, Música y Experiencia*. Barcelona, España. Gedisa.
- Walter, B. (1983). *Gustav Mahler*. Madrid, España. Alianza.