



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Presidente

Arq. Gustavo Azpiazu

Vicepresidente

Lic. Raúl Perdomo

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Decano

Lic. Daniel Belinche

Vicedecano

Prof. Ricardo Cohen

Secretaria Académica

Prof. María Elena Larrègle

Secretario de Gestión Institucional

DCV Jorge Lucotti

Secretaria de Ciencia y Técnica

Lic. Silvia García

Secretario de Extensión y Vinculación con el Medio Productivo

DCV Juan Pablo Fernández

Secretario de Asuntos Estudiantiles

Prof. Santiago Romé



SUMARIO

7 **Editorial**

8 **Institucional**

10 **Noticias**

14 **Discos**

18 **Libros**

AAVV: MÚSICA ARGENTINA. LA MIRADA DE LOS CRÍTICOS

18 **Curriculum Vitae**

CONVERSANDO CON GUSTAVO SAMELA

28 **Artículos**

MÚSICA, EDUCACIÓN, SOCIEDAD

Coriún Aharonián

38 REFLEXIONES EN TORNO AL ESTUDIO DE LAS FORMAS MUSICALES

Sergio Balderrabano

44 INTERPRETACIÓN DE MÚSICA PARA LAÚD EN GUITARRA (parte 1)

Peter Martin

52 PIAZZOLLA Y LOS AÑOS '60. UNA LECTURA POLÍTICA

Sergio A. Pujol

58 MATERIA MUSICAL Y RECORRIDOS

Jorge Horst

62 **La legión extranjera** (Relatos itinerantes)

REFLEXIONES DESDE BOSTON, EE.UU.

Alejandro Soraires

64 **Informes**

UMI



EDITORIAL

Las publicaciones institucionales suelen dar cuenta, explícitamente o de manera tangencial, de cierta *porción de la realidad* que se vivencia en el interior del lugar que le da origen. Esta primera edición de la revista *Clang*, seguramente, no ha podido escapar a esa constante.

En la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, un emergente concreto de esa *realidad* es la extensa producción musical de agrupaciones estables y de numerosos grupos y conjuntos que integran sus actores: estudiantes, docentes e investigadores que editan sus discos y producen sus espectáculos generando valiosas síntesis de estéticas diversas. No menos prolífica es la producción escrita que se genera desde esta institución. En ella se advierten temáticas particulares relacionadas con la especificidad de cátedras y carreras, y de manera transversal parecen estar latentes cuestiones como la investigación y el análisis, con difusos límites, si los hubiera; las músicas populares y académicas y sus modos de convivencia en la formación del músico profesional; y diversas interpretaciones del fenómeno musical según posturas ideológicas más o menos declaradas.

Construir a diario un espacio de reflexión académica incluye necesariamente la instancia del debate, y debatir implica ineludiblemente la existencia de la alteridad.

Con esta primera revista del Departamento de Música será posible aproximarse a problemáticas que circulan por las aulas y fuera de ellas. Por esta razón escriben desde otros espacios profesores invitados que aportan su visión y conocimiento. La propuesta de Jorge Horst relacionada con una cuestión central para el compositor como es la materia musical; la discusión acerca de las contradicciones que sobrevienen en la enseñanza musical, planteada por Coriún Aharonián; la necesaria consideración que Sergio Pujol hace del entorno político al momento de indagar sobre la vida y obra de uno de los referentes más importantes del tango como fue Astor

Piazzolla, reúnen un *corpus* por demás interesante.

Tal vez una de las funciones de una publicación sea la de acortar distancias. La traducción del artículo de Peter Martin sobre la interpretación de música original para laúd en la guitarra pretende cumplir ese cometido, como así también “Julio De Caro: tango y vanguardia” escrito por Julio Nudler, periodista de gran trayectoria que ha demostrado en su misma existencia que la economía y la cultura, lejos de ser antípodas, se encuentran íntimamente vinculadas.

Desde el seno de nuestra Facultad, el artículo del Profesor Sergio Balderrabano nos introduce en la consideración de un aspecto poco explorado al momento de ingresar en cuestiones formales del lenguaje musical. La propuesta es la de un viraje sustancial en el modo de enfocar el análisis musical, en el que un criterio *general* incluye el germen de las consideraciones *particulares*.

Finalmente, hemos querido incluir otro aspecto importante en la vida de una institución: la historia de sus actores. En este primer número transcribimos las palabras de uno de los profesores de mayor permanencia y reconocimiento en la Facultad, el Profesor Gustavo Samela. También las de Alejandro Soraires, graduado de la carrera de Composición, que nos cuenta desde Boston sus experiencias como alumno y músico profesional.

Sin pretensiones fundacionales, esta publicación intenta ser, simplemente, un punto de partida. Desde el equipo editorial anhelamos que se transforme en una herramienta de trabajo y a su vez colabore con el desarrollo de una Facultad que, con el tiempo, pueda ir construyendo un perfil de identidad y memoria. En ese marco, *Clang* prefiere ser sonido cuya resonancia genere alguna expectativa.

Lic. Alejandro Polemann
Jefe de Departamento
Departamento de Música
FBA UNLP

DEPARTAMENTO DE MÚSICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES - UNLP
Jefe de Departamento: Lic. Alejandro Polemann

INSTITUCIONAL

CARRERAS DE MÚSICA

Actualmente, el Departamento de Música de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP ofrece seis Profesorados y seis Licenciaturas en Música. La duración de cada carrera es de cinco años y sus orientaciones son: Dirección Orquestal; Dirección Coral; Guitarra; Composición; Piano y Educación Musical. Las Licenciaturas incluyen un trabajo final de investigación y/o de producción artística original sobre temáticas afines al campo profesional.

La Facultad no posee ninguna instancia de examen de ingreso a las carreras. Con anterioridad al grado, el Departamento ofrece un Ciclo de Formación Musical Básica que se puede cursar o rendir libre. Su función es la de proporcionar o reforzar las competencias necesarias para acceder a los contenidos que se trabajan desde el primer año, como así también introducir al alumno en cuestiones relacionadas con la vida universitaria.

La carrera de *Composición* se orienta a la formación de los alumnos en la composición de música académica contemporánea. Las carreras de *Guitarra* y *Piano* proponen inicialmente un estudio del instrumento dentro de su perfil académico y a partir del tercer año se dividen en dos orientaciones: una, profundiza la formación académica tradicional y la otra trabaja, además, con la producción e interpretación de música popular para instrumento solista. En *Educación Musical*, se lleva adelante la formación de docentes de música para las instituciones de enseñanza artística y todos los niveles de formación musical general. Las carreras de *Dirección* poseen un trayecto común durante el primer año y a partir del segundo, se dividen en las especialidades *Coral* y *Orquestal*.

En términos generales, el egresado de Música de la Facultad de Bellas Artes posee las competencias necesarias para desempeñarse profesionalmente en un amplio espectro de la

producción musical, desde las estéticas más ligadas a la música académica hasta las que guardan estrecha relación con la música popular latinoamericana. Una de las características distintivas es la gran versatilidad que demuestra en el manejo articulado de recursos provenientes de distintas áreas del conocimiento musical, tanto intuitivo como sistematizado. Es posible advertir también un desarrollo del sentido crítico de la realidad artística que le permite repensar constantemente paradigmas y postulados como así también cuestionar lugares comunes con el objetivo de generar nuevos aportes estéticos al arte contemporáneo.

Según expresan los Planes de Estudio, el Profesor de Música está habilitado para:

- ejercer la docencia en todos los niveles de las instituciones de enseñanza artística, en asignaturas de formación musical especializada correspondientes a su área específica;
- ejercer la docencia en el Nivel Inicial y Educación Primaria Básica –sólo para Educación Musical– y Nivel Polimodal, en las asignaturas de formación musical;
- asesorar y coordinar proyectos pedagógico-musicales en instituciones educativas, en sus fases de diagnóstico, planificación, elaboración y evaluación.

El Licenciado en Música está habilitado para:

- desempeñarse en su área disciplinar específica como director, intérprete o compositor de diversos tipos de agrupaciones musicales;
- desempeñar roles de conducción educativa en institutos de formación musical;
- ser asesor, consultor y/o perito en el desarrollo de proyectos relacionados con su práctica profesional, en instituciones oficiales, organizaciones no gubernamentales, fundaciones o empresas privadas de cultura, arte, etcétera.

INSTITUCIONAL

DOCENTES DE LAS ASIGNATURAS TRONCALES DE LAS CARRERAS

Composición:

Prof. Mariano Etkin; Prof. Mario Allende; Prof. Carlos Mastropietro; Prof. María Cecilia Villanueva.

Dirección Orquestal:

Prof. Jorge de Larrañaga; Prof. Bernardo Teruggi; Prof. Eduviges Picone

Dirección Coral:

Prof. Sergio Siminovich; Prof. Pablo Cánaves.

Piano:

Prof. Emma Botas

Educación Musical:

Prof. Silvia Furnó; Prof. Silvia Malbrán.

Guitarra:

Prof. Juan Ignacio Izcurdia; Prof. Walter Eretta; Prof. Alejandro Polemann.

DOCENTES DE LAS ASIGNATURAS COMUNES O PARTICULARES DE LAS CARRERAS

Introducción a la Ejecución Musical Grupal:

Prof. Susana Gorostidi; Prof. María Inés Ferrero.

Acústica Musical:

Prof. Gustavo Basso; Prof. Martín Liut.

Apreciación Musical:

Prof. Daniel Belinche; Prof. María Elena Larrègle; Prof. Santiago Romé.

Fundamentos Teóricos de la Educación:

Prof. Mónica Paso; Prof. Andrea Cataffo.

Lenguaje Musical Tonal:

Prof. Sergio Balderrabano; Prof. Alejandro Gallo.

Pedagogía y Creación Musical Contemporánea:

Prof. Carmen Fernandez

Guitarra II (Enfoque 2):

Prof. Miguel Baquedano.

Lenguajes Musicales Contemporáneos:

Prof. Edgardo Rodríguez; Prof. Leandra Yulita.

Lectura Pianística:

Prof. Marcelo Arturi

Instrumentación y Orquestación:

Prof. Carlos Mastropietro; Prof. Leandra Yulita

Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical:

Prof. Marcela Mardones; Prof. Rosario Larregui.

Técnica Vocal :

Prof. Claudia Mauleón; Prof. Raúl Carranza.

Reducción de Partituras al Piano:

Prof. Marcelo Arturi; Prof. Andrea Proia

Educación Auditiva:

Prof. Favio Shifres

Audioperceptiva:

Prof. Silvia Malbrán; Prof. Isabel Cecilia Martínez

Educación Vocal:

Prof. María Inés Bastons

Historia de la Música I y II:

Prof. Mario Carpinetti

Historia de la Música III:

Prof. Gerardo Guzmán

Trabajo Corporal I:

Prof. Diana Montequin

Trabajo Corporal II:

Prof. Nora Oneto

Folclore Musical Argentino:

Prof. Diego Madoery

Música Popular, Tango:

Prof. Gustavo Samela; Prof. Alejandro Polemann

Guitarra Educación Musical:

Prof. Mario Arreseygor

Piano Educación Musical:

Prof. Emma Botas; Prof. Pablo Bucher.

Música de Cámara:

Prof. Eduardo Rodríguez; Prof. Federico Ciancio

Música Incidenta:

Prof. Daniel Reinoso

Conjunto de Lenguajes Contemporáneos:

Prof. Santiago Santero

CURRICULUM vitae



MÚSICA DE TODAS LAS CALAÑAS

CONVERSANDO CON GUSTAVO SAMELA*

Por Luciano Massa

* Profesor Superior de Piano egresado del Conservatorio Nacional de Música "Carlos López Buchardo". Continuó sus estudios musicales con Guillermo Graetzer y con Erwin Leuchter. Formó parte de diversos conjuntos de música antigua y popular entre los que se destacan el Conjunto Pro Arte de Flautas Dulces de Buenos Aires, el grupo *Delitiae Musicae* y el Dúo Fumero-Samela, con los que brindó numerosos recitales en todo el país. Se desempeña como Profesor titular ordinario de las asignaturas Introducción a la Ejecución Vocal e Instrumental y Música Popular, desde marzo de 1986 hasta la actualidad y como profesor de la asignatura Tango en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Desde 1979 es titular de la cátedra de Flauta Dulce en el Conservatorio Municipal

"Manuel de Falla". Ha participado en la grabación de varios discos. Tiene editadas obras en Ricordi Americana y en la Editorial Barry de Buenos Aires.

A continuación se transcribe una nota realizada con una de las personas que hizo posible que en las aulas y en los pasillos de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, Monteverdi se mezcle con el Cuchi Leguizamón o que Arolas converse con Brahms.

EN EL COMIENZO

LM: ¿Cómo fueron tus inicios en la música?

GS: Básicamente, esto es lo característico: en una familia donde a alguien le gusta la música mucho, los hijos terminan por tener algún vínculo con la música; es decir, mi padre era un tremendo aficionado a la música especialmente clásica. Tengo imágenes de haber ido a los nueve años, paradito, era chiquito, al Colón, al paraíso porque mi familia tenía un ingreso humilde, a escuchar pianistas. Su locura era escuchar pianistas, así que escuchaba las sonatas de Beethoven, todas esas cosas; músicos como Gulda, Giesecking y Backhaus, eran músicos que vi tocar cuando yo era un niño. Bien, esa fue la razón por la cual a los siete años mis padres decidieron mandarme a una profesora de piano del barrio, y por esas raras casualidades esta persona, si bien tal vez musicalmente tenía un nivel muy humilde, tenía una actitud muy cálida, muy afectuosa, y en ningún momento me sentí mal como niño. Esta era la cualidad que le reconozco a esa profesora de barrio, que creo que es trascendental ¿no?, el afecto en cualquier situación educativa. Así que no me resultó ingrato, todo lo contrario, y eso que tenía que leer piccitas y hacer todas esas cosas típicas de las profesoras antiguas, digamos, igual lo disfrutaba. Ahora, como yo compartía los estudios con un compañero que era mayor que yo que después fue un excelente pianista, Claudio Kanz, él venía a visitarme a mi casa y hablaba con

mis padres y entre otras cosas dijo que yo tendría que ir al Conservatorio Nacional y entonces fue que me mandaron a los 12 años al Conservatorio. Ahí empezaron las penas, en realidad de ahí en adelante me sentí mal con el piano (risas), se acabó el clima íntimo y quizás, si no hubiera ido al Nacional, me hubiera dedicado a una carrera pianística con más facilidad de lo que hice después.

¿Terminaste el Conservatorio?

Sí, terminé el Conservatorio. A los 20 años hice el décimo año del profesorado superior de piano. Lo que pasa es que, simultáneamente, a partir de los 16 años hice amistad con algunos jóvenes, entre ellos estaban, por ejemplo, Ernesto Acher de Les Luthiers; Juani Amaral que después tocó en La Banda Elástica y armamos una banda de jazz. En esa época, estamos hablando de los años '56, '57, así como ahora los jóvenes se reúnen y arman un grupo de rock o un grupo de cumbia, en esa época los jóvenes en Capital Federal armaban un grupo de jazz y la característica era la autogestión, el autodidactismo, aprender escuchando discos o bien tocando con otros músicos que eran más expertos.

¿Ese fue entonces tu primer contacto con la música popular?
Efectivamente.

LA EXPERIENCIA CON LA MÚSICA ACADÉMICA

Retomando la idea de tu experiencia con la música académica, ¿cómo surge tu interés por la interpretación de música antigua?

En realidad, lo que sucedió fue que cuando terminé la carrera del Conservatorio yo no había tenido ninguna buena formación pedagógica, di-

gamos que era realmente muy floja la formación pedagógica de los instrumentistas, y a mí me gustaba mucho enseñar. Tal es así que antes de terminar el Conservatorio ya había armado un grupo con mis hermanas, amigos y demás y les hacía hacer música, absolutamente porque se me daba la gana. Entonces con Mario Videla, con quien en ese momento teníamos una amistad, decidimos ir al Collegium Musicum a tratar de formarnos pedagógicamente. Me acuerdo que tomamos clases con Violeta Gainza, con Patricia Stokoe y, casualmente una de las materias que estaba era Flauta dulce, entonces yo empecé a estudiarla, obviamente ya era un músico, ya a esa edad había participado de un concurso de piano, un concurso cuya final compartí con Estrella, con Gandini y con Stampaglia. En ese contacto con la flauta dulce rápidamente aprendí, y la primera profesora me mandó a otra profesora y otra, a otra; al final me invitaron a entrar al conjunto de música antigua del Collegium. En realidad, lo que yo quería era tocar un instrumento de conjunto, estaba harto de la cuestión del piano como solista, no quería saber más nada de eso y como ya a esa altura a los 22, 23 años, se había disuelto el grupo de jazz y no tenía con quien tocar, entonces me metí con esta cosa de la flauta dulce y bueno, lo de la música antigua se dio por añadidura porque la flauta dulce toca música antigua fundamentalmente. En el año '65 vino un músico suizo de flauta dulce bastante importante, Hans Martin Linde, y dio un curso. Después de ese curso se produjo una especie de catástrofe porque muchos decidieron no seguir estudiando la flauta dulce por la exigencia, había que estudiarla más y Videla y yo seguimos estudiando y ahí se formó el conjunto de

música antigua del Collegium, una nueva formación que éramos Mario Videla y yo en flautas dulces, Judith Akoschky en clave, Marga Grajer en canto y Carlos López Puccio en viola da gamba. Eso fue en el '66.

Luego formaste un grupo con Mario Videla, ¿no es cierto?

Claro. Tres años después decidimos que, aparte de tener ese grupo de música antigua, por qué no armar un grupo exclusivo de flautas dulces. Entonces armamos en el '69 ese conjunto que en la primera formación éramos nosotros dos, Gabriel Garrido que ahora vive en Ginebra, que a veces viene a dar cursos a la Argentina y Ezequiel Recondo que ahora vive en Milán. Después fueron cambiando las formaciones, pero Videla y yo estuvimos siempre. Luego entró Sergio Siminovich, profesor de la Facultad, más tarde Dennis Alpert y finalmente entraron Ricardo Graetzer y Andrés Spiller. Con la formación de Spiller, Graetzer, (tiempo después vino también Héctor Rodríguez en reemplazo de Alpert) Videla y yo duramos hasta el año '88. Grabamos seis discos y tocamos en una cantidad muy grande de conciertos porque, además, fue una época de moda de la flauta dulce y nosotros éramos el único conjunto de músicos más o menos profesionales que había en la Argentina.

¿Cómo fue la experiencia de recorrer durante casi 20 años, es decir, del '69 al '88, prácticamente todo el país dando conciertos con el grupo Pro Arte?

Fue una linda experiencia. Porque aparte había una cuestión de didáctica. O sea, generalmente dábamos algún concierto para niños, y esa cuestión didáctica era atractiva también. Simultáneamente, yo fui aprendiendo a veces a tocar el clave, si bien en

el grupo casi siempre tocaba el clave Videla, pero a veces lo hacía yo y aprendí bajo continuo. Es más, adquirí mucha habilidad armónica con eso para poder leer cifrados rápidamente. Bueno, al mismo tiempo me pasaron otras cosas ya que a los 20 ó 19 años tuve una hepatitis y en los 40 días que estuve en la cama aprendí a tocar la guitarra por mi cuenta, y después seguí cantando; lo cual quiere decir que después de una incursión en el jazz vino una incursión por el folclore argentino. Me gustaba cantar folclore y acompañarme con la guitarra. Y la guitarra me acompañó muchos años cuando fui docente de escuela primaria en la que enseñé, lo mismo que en jardín de infantes, durante 17 años, de los 20 a los 37. La escuela primaria realmente es como el hospital para el médico, adquirí mucha experiencia pedagógica con eso.

Luego de haber estudiado en el Collegium y demás establecí ciertas amistades, entre otras con Pepa Vivanco y Marga Grajer. Con ella, junto con Eliseo Rey y Judith Akoschky armamos una institución (yo ya tenía mucho más de 30 años) que se llamó Talleres para el Desarrollo de la Comunicación Musical (TCM). Esta fue una experiencia importante para mí pedagógicamente porque ahí se hacía experimentación pedagógica en forma práctica. Eran todos trabajos de improvisación grupal partiendo de consignas muy diversas, o sea, podía haber lenguaje experimental, situaciones de juego dramático y también algo de música popular. Fue una experiencia importante ya que ahí aprendí poco a poco a soltarme un tanto más pedagógicamente. Eso me llevó a pensar en la necesidad de que en la comunicación musical haya como mucha participación directa de la persona, con su cuerpo, con sus recursos musicales e inclusive con sus emociones; cosas que a veces en la didáctica musical se olvidan un poco...

LA EXPERIENCIA CON LA MÚSICA POPULAR

Volviendo a tu experiencia con la música popular, ¿qué trabajos desarrollaste en este ámbito?

Bueno, después de esto que te conté hubo un momento en el que ya estaba en las etapas finales del Pro Arte y con un par de amigos que eran Hugo Fumero y Dante Lannutti armamos un trío que contaba con un bandoneón, guitarra y piano y empezamos a hacer en general música rioplatense, folclore argentino y latinoamericano, etc. Después Lannutti se fue del grupo y quedamos Fumero y yo; con Fumero hicimos nuestros buenos 17, 18 años de actividad, armamos un programa que lo llamamos "Músicas de todas las calañas"...

¿Sólo hacían música popular?

GS: En realidad era toda música popular pero de muy distintos tipos y en los que incluíamos hasta algunas experiencias de improvisación pura, digamos con cosas raras también, que no las llamaría contemporáneas, pero sí experimentales; también las metíamos a veces. Y con ese dúo, durante la década del '90 tocamos mucho en Liberarte, que era y sigue siendo un lugar que queda ahí en la calle Corrientes por donde pasan muchos músicos. Posteriormente grabamos un disco: *Música de todas las calañas*, en el 2001. Hasta el año pasado dimos un recital con Fumero, este año no estamos ensayando.

Actualmente, en música popular lo que estoy haciendo (que ya empecé en el año 2001) es un espectáculo con una cantante, Nora Malatesta, y con una actriz que hace de directora escénica que se llama Cecilia Colombo, que nosotros le pusimos, robándole a Woody Allen el nombre, "Dulce y melancólico" y que es jazz



y comedia musical, digamos. Esto es lo que estoy haciendo ahora y estamos por tocar nuevamente en la Scala de San Telmo. En 2004 hicimos ese espectáculo acá en la Facultad, un sábado, en el ciclo “Nuestros profesores tocan”.

A la hora de escuchar música hoy en día ¿qué es lo que elegís?

Es... una mezcla. Es decir, como buen ciudadano urbano uno tiene... ¡una seria confusión en la cabeza! (risas). Que es algo que también tomo muy en cuenta en la educación, ¿no? A veces alguien se cree que pertenece a una música y después va descubriendo que hay otras músicas que lo penetraron y que, tarde o temprano, vuelven a reaparecer en su vida. A mí, personalmente..., yo disfruto de muchas cosas: me gusta mucho escuchar tango, muchísimo; me gusta escuchar jazz, y dentro del jazz también me gusta escuchar las músicas étnicas, es decir, no puro jazz sino también músicas que tienen que ver con lo bra-

sileño, lo cubano, lo africano también... o sea, sí, es múltiple. Música clásica a veces escucho también, sobre todo cuando necesito... serenarme (risas), porque lo otro a veces es muy excitante.

Teniendo en cuenta que a lo largo de tu carrera te has dedicado tanto a la música popular como a la música académica (interrupción)...

Sí, dentro de la música académica... digamos, en la carrera musical hice las dos cosas, lo único que dejé de hacer fue tocar música clásica, romántica, es decir, música pianística; eso no lo hice más después de los 23 años, y desde el punto de vista pedagógico están las dos cosas funcionando... sí, ¿qué querías decirme?

Quería preguntarte cómo se vivía la dicotomía música culta/música popular hace 30 años atrás y cómo notás que se vive hoy en día.

Digamos, cuando yo estudiaba en el Conservatorio, generalmente todos los

profesores—salvo algunas honrosas excepciones—se oponían a que el alumno se dedicara a la música popular porque lo estimaban como algo que quitaba calidad musical al alumno. O sea, te quitaba técnica, *buen gusto* decían ellos (risas); era una cosa terrible, sí. He escuchado cosas tremendas, frases como cuando Jaime Torres tocó en el Colón, frases del tipo: “Cada uno debería saber en qué lugar tiene que estar”... Bueno, yo creo que eso, eso se cae a pedazos hoy en día, ya está desapareciendo. Hay gente prejuiciosa, pero... es muy poca, es decir, han habido tan tremendos cambios..., después del posmodernismo se cayeron todas las estructuras fijas, digamos, no quiere decir que yo esté a favor del posmodernismo, ¿no? También trae cosas que yo considero difíciles y que no son sanas, como la hipertrofia del individualismo, la hipertrofia del tecnicismo, esas cosas no me interesan; pero, una cosa que sí es verdad es que el eurocentrismo cultural se vino cayendo y ahora aparece como el multiculturalismo y en la medida en que cada cultura tenga la posibilidad—cosa que no la tiene fácilmente—de expresarse, eso me parece interesante.

LA TAREA PEDAGÓGICA

Otro de los aspectos importantes de tu carrera es todo el trabajo pedagógico que venís desarrollando desde hace años. ¿Cómo surge la idea de incluir asignaturas de música popular en la Facultad y cómo se vivió esa propuesta por ese entonces?

Yo creo que es una conjunción de varias cosas: primero, mis vivencias cuando fui alumno del autoritarismo y de la falta de flexibilidad para abordar distintas músicas y poder hacer el alumno un aporte personal dentro de la música. Por otro lado, todas las vivien-

cias que tuve de lo informal, es decir, hacer música con amigos y de golpe descubrir que uno ahí podía experimentar, podía equivocarse y hacer tonterías, pero hacía las propias cosas y tenía el espacio para hacer las propias cosas. Después eso se une también a mi experiencia, como nombré antes, con Pepa Vivanco y Marga, de experimentar en la docencia más todo lo que experimenté en la escuela primaria también. Yo me daba cuenta que no era cuestión sólo de enseñar a cantar pequeños repertorios de canciones, sino que al chico había que hacerlo mover, jugar, contarle cuentos, armar una situación dramática junto con la música; eso lo fui aprendiendo por experiencia, por *sobrevivencia* docente, digamos (risas). Además, siempre tuve una tendencia a leer y a informarme, cosa que compartí con otros colegas como Pepa, por ejemplo, y también con Hiroko Nakamura que es una excelente docente que trabaja en la carrera de Musicoterapia de la Universidad del Salvador, trabajó en la UBA también, nosotros leíamos e intercambiábamos y empezamos a darnos cuenta que había cosas que no cerraban. En esa época nosotros éramos jóvenes y existía ese prejuicio de que se nace músico o no se puede ser músico... eso era fuertísimo; o se tiene oído o no se tiene (risas), lo cual era una mirada tan anticientífica porque, evidentemente, más allá de que no hay dos personas iguales, el marco cultural determina una evolución o una involución en las posibilidades de una persona. Entonces yo me daba cuenta de lo importante que es el estímulo, el marco cultural, una serie de cosas para desarrollar las competencias o las habilidades necesarias para poder dedicarse, ¿no? A partir de lo cual me interesaba mucho cómo son los mecanismos de aprendizaje y estudiar un poco los me-



canismos universales de aprendizaje; evidentemente, todos los procesos de aprendizaje tienen algo en común, entonces estudié un poco de psicología genética, de Piaget.

Bueno, sumando eso aparece entonces que, digamos, *explorar* es muy importante para aprender; la música popular tiene una tradición informal, tiene una tradición de comunicación oral. La comunicación oral permite el desarrollo del oído y de la destreza corporal rítmica, mucho más que si uno solamente está mediado por los signos, es decir, la partitura, etc., con lo cual no quiere decir que la partitura no sirva, sino que es un complemento pero, evidentemente, si los signos predominan en el proceso de aprendizaje y no hay otro tipo de exploraciones, el aprendizaje se hace incompleto. Y como la música popular, generalmente, tiene una diferencia trascendental con la música clásica en el siglo XX en el que empieza a aparecer la especialización, o sea, el que es pianista es pianista, el que es compositor es compositor. Esto no existió en la música clásica siempre, Liszt era pianista, compositor, improvisador: tomaba las obras de Chopin y las cambiaba sobre la marcha, hacía paráfrasis de óperas de Wagner, a su manera, en el piano, es decir, era otra concepción. Esa libertad se perdió un poco en el siglo XX en la música clásica y quedó en los nichos de la música popular que siempre siguió basándose en la transmisión más espontánea. Hay un libro muy interesante sobre el tango, que salió hace muy poco, donde demuestra que el tango tiene una rara conjunción de un proceso que sigue siendo de transmisión oral aún hoy en día con elementos, en cambio, de transmisión escrita.¹ Es decir, aún hoy en día en que se supone que un músico de tango se puede formar en la

Escuela de Avellaneda, leer música; o formarse en un conservatorio y aprender y después tocar tango; y además que muchos músicos de tango son por ahí violinistas de orquesta. Sin embargo, para que suene a tango necesitan hacer otra experiencia, solamente con la académica no les alcanza. Y en este marco es que yo empiezo a explorar con la enseñanza de la música popular.


...para lo cual elegís metodologías como la de taller.

Claro, la metodología activa, digamos. Siempre dentro de un marco de lenguaje cuando enseño música popular, es decir: hay un lenguaje, marca un límite; ese límite no es rígido. Sí, hay cosas que definen un género, pero dentro de esos límites que tiene el género hay muchas cosas que uno puede explorar y experimentar. Ese ha sido el lineamiento principal que guía mi tarea pedagógica. No se trata de enseñar la zamba usando sólo los modelos de Atahualpa Yupanqui, “aprendan eso y ya se terminó la zamba”, digamos, ¿no?, sino que es bueno, una vez que uno vio los modelos, analizar cuál puede ser mi zamba, mi blues, mi milonga. Con el tango no lo hacemos tan libre porque no alcanza un año de enseñanza para eso. No olvidemos que acá tenemos ahora por suerte un año de enseñanza de tango en la Facultad, mientras que en Rotterdam tienen un departamento de tango en la universidad.

Finalmente, teniendo en cuenta que hace ya tres décadas que venís dando clases en la Facultad, ¿cómo viviste esos 30 años con sus respectivos cambios políticos, sociales y culturales?

Cuando yo enseñaba, entre los años '69 a '75, el código del Departamento de Música era: “acá se viene a

aprender Brahms, Beethoven, nada de pavadas”. La única experiencia que yo hice una vez de trabajar con improvisación y hacer algunas cosas de lenguaje popular fue *altamente* criticada... Creo que eso fue lo que valió que me expulsaran en el '75, porque en realidad yo no militaba en ningún lado, pero me atreví a hacer algo que era mal visto y que tenía que ver con cuestiones estéticas que quedaban afuera. A partir del año '84, cuando yo retorno a la Facultad porque me invitan, me invita Silvia Malbrán, por lo cual le tengo un agradecimiento, ya que yo estaba muy lejos de la Facultad y dudaba mucho de volver. Pero la propuesta fue otra: dejar de hacer práctica coral para los alumnos ingresantes; es decir sólo la práctica coral e integrar el canto con los instrumentos y hacer una ejecución vocal e instrumental. Yo dije bueno, pero ¿qué tipo de música? Y me dijeron: “la que vos quieras”. Y de ahí en adelante empezó una nueva experiencia. Y hoy en día en muchos marcos formales está entrando la música popular como una alternativa muy válida. Vamos a dar más ejemplos: primero, la realidad es que el primer lugar donde empezaron a hacerse esas experiencias fue acá en la Facultad, en el '84; en el '85 se creó la Escuela de Música Popular de Avellaneda y hace una par de años se creó en el Conservatorio “Manuel de Falla” una carrera de tango y folclore, ahí está Juan Falú. En Mendoza hace dos años que se inició una carrera de música popular en la Escuela de Música de la Universidad de Mendoza también, quiere decir que está cundiendo, se está dejando de polarizar. El músico es músico y tiene que responder a todas las culturas que forman su vida, no puede estar apartado de sus culturas. Inclusive hay como un retorno a la música popular hasta de músicos académicos.

Barenboim quiso tocar tango también, y bueno, el nació acá y algo conocía; obviamente por ahí no lo toca muy bien, pero es la voluntad de reconocer esa música. Por suerte se está dejando de pensar que son dos cosas distintas para clases sociales distintas, se están dejando de lado las dos categorías: *superior e inferior...* 

Nota

1 LISKA, María Mercedes: *La escuela de todas las cosas*, Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación, Cuaderno de Trabajo N° 28, 2003.



MÚSICA, EDUCACIÓN, SOCIEDAD

Coriún Aharonián*

*Nació en 1940 en Montevideo, Uruguay. Estudió composición con Héctor Tosar y Luigi Nono, entre otros, y musicología con Lauro Ayestarán. Sus obras han sido ejecutadas en más de 30 países. Fuera de su actividad creativa, Aharonián se ha desempeñado en el terreno de lo ensayístico y de la investigación. Ha sido docente y director coral. Ha enseñado composición y materias musicológicas, habiendo sido jefe de cátedra en la Universidad Nacional del Uruguay. Ha sido además profesor invitado en institutos universitarios de distintos países y conferencista invitado en varios congresos y coloquios internacionales. Es autor de libros, ensayos y artículos sobre música y sobre cultura. Ha participado activamente en la resistencia cultural contra la dictadura fascista de su país. Ha sido organizador de actividades culturales y específicamente musicales y co-fundador de varias instituciones, tales como los Cursos Latinoamericanos

de Música Contemporánea y la editorial discográfica militante Ayuí/Tacuabé. Ha sido también miembro del consejo presidencial de la International Society for Contemporary Music (ISCM) y del comité ejecutivo de la International Association for the Study of Popular Music (IASPM). Actualmente, vive en Montevideo.

El presente texto recoge, con pequeñas variantes, el de la conferencia dictada en el 10º Seminario do FLADEM, realizado en São Paulo, Brasil, entre el 28 de setiembre y el 2 de octubre de 2004. Quise homenajear con esas palabras a dos destacadísimas figuras del medio musical brasileño, cuya labor fue muy importante en el campo de la educación musical y cuyo aporte conceptual fue fundamental en la historia de la cultura: Hans-Joachim Koellreutter (Freiburg, 1915) y José Maria Neves (São João del-Rei, 1943; Río de Janeiro, 2002).

Un reciente libro publicado por el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM, 2004), *Hacia una educación musical latinoamericana*, constituye un amplísimo muestrario de la diversidad de posiciones que pueden darse en el terreno de la educación musical.¹ Y nos plantea un desafío, precisamente por esa diversidad. Porque la diversidad enriquece, pero no si es un diálogo de sordos o una elegante convivencia de posturas diferentes. Es importante, sólo si se toma conciencia de ella y se empiezan a discutir las contradicciones.

Ser tolerante respecto a las posturas que están enfrentadas sin discutir las no es ser tolerante, puesto que la verdadera tolerancia empieza cuando se convive respetuosamente con puntos de vista distintos, divergentes, opuestos y hasta inconciliables, sin esconder los desacuerdos. El *laissez faire, laissez passer* no es tolerancia sino omisión de responsabilidad en el debate imprescindible de qué es mejor para la sociedad a la que uno pertenece.

Ser libre consiste precisamente en asumir responsabilidades, no en eludirlas.

Voy a articular mi exposición sobre unos pocos puntos concretos, en la esperanza de poder

provocar discusiones constructivas. Intentaré en esta oportunidad ceder la palabra a otros autores, disminuyendo las afirmaciones propias, ya suficientemente abundantes en mi reciente libro sobre cuestiones educacionales.²

UNO

Como lo hemos recordado mil veces, educar debería ser preparar al hombre de la sociedad del futuro entendiendo que quisiéramos que esa sociedad fuese mejor que la del presente. Reina Reyes, en su notable libro *Para qué futuro educamos*,³ nos dice: “Hoy, educar para el presente – que no otra cosa hacemos – es educar para un pasado que nunca volverá.”⁴ Cuando se sostiene que la educación no es un factor esencial de cambio se debe tener en cuenta un hecho: quienes acceden al poder económico o al poder político están interesados en mantener su poder, y, por lo mismo, tanto la educación privada como la pública, que directamente o indirectamente controlan, tienden a conservar la estructura social que los mantiene en su situación de privilegio.”

He aquí un punto central. Escribe Reyes res-

pondiendo al sociólogo Aldo Solari: “(...) creemos que la educación puede ser revolucionaria antes de toda revolución política”, entendiendo como revolucionario “no al rebelde en el campo político sino al que es capaz de independizarse de las formas de vida que le ofrece el medio en que nació para poder juzgarlas”.

Señala Reyes: “Es grave, gravísimo, que los países subdesarrollados de América Latina imiten las prácticas educativas de los países desarrollados, sin apreciar que el colonialismo vacía y distorsiona la mente e incapacita al hombre para liberarse de los poderes económicos que lo dominan”. Antes, ha dicho: “Descubrir el grado en que los medios de comunicación enajenan al hombre, en lugar de liberarlo, es tarea que apremia, aunque se tenga conciencia de estar apremiado por fuerzas que individualmente no se pueden vencer. Resignarse al poderío de lo económico es actuar en su favor en lugar de tener por meta la liberación del hombre”.

En un breve texto del año 2000⁵, Violeta Hemsy de Gainza dice:

Confieso la impotencia y frustración que siento como educadora al comprobar el efecto nulo que ejercen sobre nuestros gobernantes, políticos y también sobre los diseñadores de la educación pública, un sinnúmero de hechos conocidos y comprobados en relación a la función e imprescindibilidad de la música en la educación. Lo que sucede es que, como buenos países satélites, entre nosotros los verdaderos ‘técnicos’ o especialistas no suelen ser convocados a la hora de tratar los proyectos y reformas educativas; en tanto, continúa profundizándose la fragmentación del conocimiento originada por los salvajes procesos de globalización.

Hans-Joachim Koellreutter escribe en el libro del FLADEM:

Una vez derribada la megalomanía de la sociedad capitalista –megalomanía que resulta de la prosperidad y de la fe en el progreso tecnológico–, sólo entonces, la sociedad capitalista será apta para descubrir que la desatención de nuestra sociedad respecto a las fuerzas destructivas del ambiente, también obligará, finalmente, a modificaciones en los sectores estético-tecnológicos y estético-sociales. /En la sociedad moderna, el arte se vuelve un medio

de preservación y de fortalecimiento de la comunicación de persona a persona, así como de sublimación de la melancolía, del miedo y de la falta de alegría –fenómenos que ocurren por la manipulación uniformizada de las instituciones públicas y se tornan factores hostiles a la comunicación–. El arte se transforma en un instrumento de progreso, o mejor, de transformación, de la ascensión de la personalidad y de estímulo a la creatividad. /Como instrumento de liberación, el arte se vuelve un medio indispensable de educación por el hecho de ofrecer una contribución (...) a la formación del ambiente humano. Así, mediante su integración en la sociedad, el arte se convierte en un trazo central de la sociedad moderna, siempre que, por medio de su integración, venza su alienación social y sobreviva a su crisis.

Las cosas tocadas por el poder político o económico tienden a imponer los mecanismos que tratan de afirmar y perpetuar ese poder. También en materia de música. Sin tener que buscar en otras fuentes, en este mismo volumen del FLADEM escribe R. Murray Schafer:

¿Existe en la educación musical alguna música capaz de cuestionar las reglas de autoridad que rigen en la sociedad? ¿Sería posible tener una educación libre en el sentido de una creatividad total? ¿Lo admitirían los gobiernos? La música que escuchamos en la televisión, en la radio, es música que los gobiernos toleran porque sirve a los intereses capitalistas, sirve para vender y para comprar. Si cada niño, en cambio, creara su propia música, sería como caer en la anarquía, hacer música revolucionaria... y ningún gobierno admite una revolución. No obstante, los profesores debemos tratar de intentarlo.

Violeta Hemsy, en el mismo texto citado, agrega: “Como siempre, lo que realmente debería importarnos es la ideología que subyace debajo de todo esto; distinguir lo profundo, lo verdadero, de aquello que simplemente está de moda o de ‘onda’. Cuando se trata de evolucionar y de innovar en materia de educación, es necesario conocer las diferencias que existen entre una buena y una mala pedagogía musical, entre una educación musical obsoleta y la enseñanza actualizada”.

¿Y cómo resolvemos esto? ¿Cómo llegamos a una discusión de lo que podríamos y deberíamos hacer en el campo de lo educativo?

Hay obviamente varios niveles en las posibles

respuestas. En primer término, es obvio que no puede existir discusión allí donde no hay reunión de gente, y no sólo gente reunida, sino reunida y dispuesta a discutir.

DOS

Pero hay quienes no sólo no se enteran de estos planteos esenciales, sino que parecen moverse evitándolos. En el mismo volumen del FLADEM en que nos estamos centrando, un informe del mega-proyecto de Orquestas Juveniles creado y siempre dirigido megalomaniacamente en Venezuela por el abogado José Antonio Abreu, nos da la posibilidad de discutir este tipo de actividades que se han ido extendiendo por buena parte de América Latina. Dice el informe:

En la formación del niño, los primeros años de vida son determinantes para cimentar las bases fundamentales de su desenvolvimiento sensorial y psicomotriz y de su adaptación al entorno socio-grupal. Esos primeros años, demostradamente eficaces para el aprendizaje idiomático, tanto materno como extranjero y musical, le permiten descubrir normas y reglas de urbanidad que la enseñanza musical comporta, haciéndoles comprender luego que son las mismas que norman los procesos de socialización.

El error de partida de este planteo es doblemente grave. La orquesta sinfónica, enseñada como modelo social y como referente de objeto de prestigio, sólo trasmite aquello que conlleva: la afirmación de un orden extremadamente autoritario, con una única voluntad impuesta a todos los integrantes del grupo, y la anulación de toda posibilidad de interacción entre esos integrantes. Además, el proyecto permite “(...) la adquisición de principios y destrezas favorables al trabajo en grupo, al liderazgo constructivo, entendido como coordinación de actividades en correspondencia con las pautas dictadas por un líder”. Abreu no leyó a Lewis Mumford, y no descubrió que el principio de funcionamiento de la orquesta sinfónica de fin del siglo XIX – el que el sistema de Orquestas Juveniles trasmite – fue un buen modelo para el replanteo, a comienzos del siglo XX, del funcionamiento fabril-in-

dustrial. Tampoco leyó a Jacques Attali.⁶

Escribe Koellreutter:

Como consecuencia de la explosión demográfica y de la transformación de la sociedad por la industrialización, la masificación y la nivelación de todas las cosas, la burguesía (...) deja de existir, convirtiendo sus intenciones culturales en algo cada vez más problemático. Esto por cuanto la persistencia con que insiste en esas intenciones revela ser una variante cultural de esa misma porfía en ejercer el poder económico y el político en la sociedad. / Únicamente un tipo de educación musical es capaz de hacer justicia a la situación que acabo de mencionar: aquel tipo de educación no orientada hacia el profesionalismo de los músicos, sino aquella educación musical que se acepta como un medio que tiene la función de desenvolver la personalidad del joven como un todo, de despertar y de desarrollar facultades que son indispensables al profesional de cualquier área de actividad, como, por ejemplo, las facultades de percepción, de comunicación, de concentración, de autodisciplina, de trabajo en equipo – es decir, la subordinación de los intereses personales a los del grupo, la facultad de discernir, de análisis y de síntesis, de ‘soltarse’, de ‘liberarse’ y de autoconfianza, la reducción del miedo y de la inhibición causados por prejuicios, el desenvolvimiento de la creatividad, del sentido de responsabilidad, de la sensibilidad, de valores cualitativos y de la memoria–, y principalmente del proceso de concientización del todo, base esencial del raciocinio y de la reflexión. Nuestras escuelas, después de todo, ofrecen a sus alumnos cursos de deportes y fútbol, sin pretender con eso preparar o formar deportistas y jugadores de fútbol profesionales.

Dice el informe venezolano:

Es importante destacar que el carácter social del programa es el norte del proceso, por lo que se debe tener conciencia de que sólo un porcentaje reducido de niños se dedicará profesionalmente a la música. Sin embargo, la totalidad de los beneficiarios adquirirán la vivencia de formar parte de una organización que está encaminada hacia un fin claro y determinado, y experimentarán la coherencia y efectividad del trabajo en grupo: sentirse partícipe de una orquesta, recibir la recompensa a su esfuerzo a través de los aplausos del público, elementos todos que fortalecen su espíritu e intelecto.

Fascinante descubrimiento pedagógico: según este enfoque, los aplausos fortalecen tanto el espíritu como el intelecto. “En educación”, dice Schafer en el mismo texto citado, “los errores son más importantes que los éxitos. No hay nada más inconveniente que un éxito. (...) La persona exitosa solamente repite el mismo éxito. Por ende, para llegar a ser creativo hay que poder enseñar al límite del peligro”. El camino señalado por el proyecto venezolano es, por el contrario, el de la incitación a la obsecuencia: “el Sistema (...) está contribuyendo en gran medida a construir en el espacio público, una imagen exitosa del músico venezolano, una carrera profesional como posibilidad, con status y reconocimiento social, y un modelo y oportunidad a seguir para las juventudes del país”. Se habla a continuación, entre otras cosas, de “mérito” y de “disciplina”.

Escribe Schafer: “Si se piensa en la orquesta sinfónica y en todos los bellos instrumentos que se exhiben en el escenario, uno podría preguntarse: si esta orquesta fue creada por europeos, ¿de dónde viene todo este oro y esta plata, el ébano, la madera de granadilla? ¡Toda esa materia prima salió de las colonias de Sudamérica, África y la India! Fue robada. Fue llevada a Europa y expuesta sobre el escenario para que la gente admirara la riqueza de sus colonias.⁷ ¿Acaso deseamos perpetuar esta situación? Solamente estoy formulando una pregunta que ustedes mismos deberán contestar”. ¿Habrà el abogado Abreu leído alguna vez a R. Murray Schafer?

“A menudo”, dice Schafer, “la educación responde a preguntas que nadie ha planteado. ¿Acaso el niño pide tocar el concierto ‘El emperador’? Realmente no. Entonces, ¿por qué insistimos en entrenarlo para que sea capaz de ejecutarlo? ¿No sería mejor preguntarle qué es lo que quiere hacer y ayudarlo a que lo logre?”. Y señala en otro momento: “Uno no diseña una filosofía de la educación para otros, sino para uno mismo. Los educadores nos pasamos el tiempo repitiendo qué es lo mejor para que otros [lo] hagan. Sería muy bueno que todos los niños del mundo pudieran tocar escalas de mi bemol mayor, pero esto carece de importancia”.

Escribe Reina Reyes en su libro ya mencionado:

Cuando se acusa a los jóvenes de irresponsabilidad, no se piensa que la responsabilidad se experimenta en una actividad liberada de imposiciones. Un excesivo dominio de los adultos, una falta de confianza en lo que el joven puede realizar, no favorece conductas responsables, salvo que se interprete la responsabilidad como obediencia a órdenes recibidas.

El proyecto Abreu interesa aquí porque está explicitado en un informe escrito y porque – como vemos – se puede tomar como caso tipo de un fenómeno que tiene en América Latina varios antecedentes de carácter similar y que, en esta formulación, se ha extendido a otras regiones. El Sistema venezolano solicita el apoyo de los gobiernos, y se pregunta: “¿Qué otros argumentos necesitan nuestros gobiernos para testimoniar acerca de la función, el poder y la necesidad universal de la música por parte de los seres humanos?”. Pero el proyecto no enseña música, sino una música específica, que no es – como ninguna música – “universal”. Es la música de un momento específico, largamente pretérito, de la cultura culta dominante en la Europa occidental, la misma Europa que había establecido su dominio militar, económico y político sobre el resto del mundo, tras su expansión iniciada en el siglo XVI. “Las bases de este sistema derivan”, dice el informe, “de la consideración de que todos los recursos pedagógicos, metodológicos y musicales están íntimamente relacionados con el aprendizaje de la lengua materna, que es innato en el ser humano”. Precisamente allí reside el punto más neurálgico de la concepción del aparato orquestal de este tipo de proyectos pedagógicos. La música culta de la Europa occidental de los siglos XVIII y XIX es transformada en un elemento educador *íntimamente relacionado con el aprendizaje de la lengua materna*.

“Por medio de la enseñanza musical y la participación de los niños y jóvenes en las orquestas, se favorece la formación de músicos y el descubrimiento de talentos en los estratos más pobres de la población, otorgándoles a los participantes beneficios que se proyectan más allá del ámbito de sus vidas personales”, se afirma. Dicho de otro modo, este tipo de sistemas drena talentos musicales que podrían ser útiles para el desarrollo de la música popular y culta de un

país mestizo latinoamericano, para transformarlos, con el halago económico, en bufones del sistema. No en dueños de su futuro, sino en mano de obra pre-programada para un futuro – un futuro-limbo– que consiste en repetir el pasado ajeno para distracción mundana de un público adinerado con poca cultura o –en los casos más destacados– para renovación de mano de obra en los países metropolitanos, una mano de obra de costo nulo, cuya capacitación para hacer algo inútil ha sido pagada con los dineros de un pueblo al que se le ha hecho creer que eso era útil para los venezolanos.⁸

De hecho, desde que existe el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles, la música popular de Venezuela no se ha enriquecido ni se ha renovado, sino que se ha estancado en una alarmante falta de creatividad y en un endurecimiento de su ejecución. Y en la música culta no se ha producido una renovación generacional de creadores de alto nivel. Por otro lado, la oferta de repertorio no se ha hecho más calificada, sino que se ha banalizado, en la repetición infinita de los mismos lugares comunes, de lo más transitado del pasado ajeno, cerrándose casi por completo a la afirmación del siglo XX y lo que va del XXI, que es lo menos que podía haberse hecho. Y aparece otro aspecto de la banalización, la que surge del populismo: se está “favoreciendo a la vez la superación de la dicotomía música popular-música académica, al involucrar a ambas en los repertorios de los conciertos semanales (...)”. Y se llega, nuevamente, a la falsa conclusión acerca del “carácter universal del ser humano”. La música popular, se dice, “se está enriqueciendo con la posibilidad de ser orquestada”.⁹ Los aparatos culturales y educativos pagados con los dineros públicos van alimentando una visión del mundo absolutamente eurocentrista y anacrónica, un sistema de valores que sólo sirve para alienar al muchacho respecto a su medio sociocultural y respecto a su momento histórico.

El periódico mexicano *La Jornada* nos cuenta en su edición del 28 de junio último¹⁰ acerca de los “Niños cantores de Chalco”, que califica de “oasis de cultura” ya desde el título. Dice que son “Pobres sí, aunque diferentes”. Y explica: “Hijos de obreros, vendedores ambulantes,

migrantes, madres solteras y de uno que otro profesionalista, ahora sueñan –y algunos ya lo lograron– con estudiar en el Conservatorio, con danzar por el mundo en zapatillas de ballet, con ser cantantes de ópera o buenos profesionistas”. Se habla de un muchacho de 18 años que gracias a esta iniciativa “se siente diferente del resto de sus compañeros”. Una niña de 10 declara haber aprendido, entre otras cosas, “música buena”. Su madre agrega que el coro representa “un nivel social en el que yo no podría poner a mi hija”. Una abuela se enorgullece porque en su hogar, ahora, “no se escuchan Paquita la del Barrio, Paulina Rubio y Los Broncos, sino los valses de Johann Strauss, *Carmina Burana* en la versión de la Orquesta de Filadelfia o los clásicos latinoamericanos” [sic]. La periodista no explica qué entiende por *clásicos latinoamericanos* ni cómo hace la abuela para escuchar cosas que ni se pueden comprar en la disquería ni son programadas en las radios de México. Poco antes, otro periódico mexicano, *Reforma*, en su edición digital,¹¹ publica unas apreciaciones de una flautista que se presenta como musicóloga, y que dice de los roqueros mexicanos, entre otras joyas coleccionables: “¿Hasta dónde pueden avanzar estos músicos si desconocen el sistema temperado europeo?”.

Hay otro aspecto sobre el que me gustaría insistir un poco: hay dinero, mucho dinero en juego en las agrupaciones de este tipo que se han establecido en diferentes países, y específicamente en el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. Ese dinero trastorna al adolescente de esas clases pobres a que hace referencia el informe, pero trastorna además a todo su grupo familiar¹² que pasa, de un momento a otro, a depender mágicamente del caudillesco gesto del padrino de turno, distorsionando totalmente los mecanismos de inserción social e instigando a una filosofía de *sálvese quien pueda* a todos quienes entran en su mecanismo de prebendas,¹³ que los desprende artificialmente de su realidad social, creando una ilusión de mejoramiento que –curiosamente– depende de la voluntad omnímoda de una sola persona o de un grupo de personas, que a los efectos es lo mismo. Dice el informe: “(...) los miembros del sistema se desempeñan no solamente como ejecutantes

sino también como directores y profesores dentro del sistema”, lo cual permite deducir que la intención del Sistema no es la inserción del muchacho en la sociedad real, sino la realimentación del propio Sistema.

El informe sostiene que el Sistema “atiende un total de aproximadamente 73.698 personas, que integran 25 orquestas preinfantiles, 47 orquestas infantiles, 45 orquestas juveniles, 19 orquestas profesionales, 377 agrupaciones corales, 1.355 agrupaciones corales afiliadas y 5 talleres de lutería”. Si las 19 orquestas llamadas profesionales estuvieran integradas por un promedio de 60 personas, y si cada integrante ganase por mes un salario promedio de mil dólares, sólo esa pequeña parte del mega-proyecto significaría un presupuesto mensual de más de un millón de dólares. Redúzcase a la mitad, y la entidad financiera de la jugada no varía mucho. Piénsese cuánto se podría hacer seriamente en materia educativa con medio millón de dólares, en un país donde la mitad de la población vive por debajo del nivel de pobreza.¹⁴ “El 66,8% de los hogares de los participantes se encuentran en situación de pobreza”, nos dice el informe, y agrega que “se podría afirmar que el 82,1% de los participantes provienen de familias de extracción popular”. La definición de bufones de la clase adinerada para la que se prepara a los muchachos de este tipo de sistemas queda así mucho más clara.

Otro punto de interés: las orquestas profesionales de Venezuela continúan, décadas después de iniciado el proyecto, llenas de instrumentistas extranjeros.

TRES

Los educadores, ¿podemos alegar inocencia en nuestras opciones? Podríamos hacerlo si sólo fuéramos ciudadanos sin responsabilidad formativa sobre los ciudadanos del mañana. Pero, en tanto asumamos nuestra tarea educativa es imperioso que lo hagamos con un equivalente ético del mentado juramento hipocrático que consagra como médico a un hasta entonces sólo egresado de la Facultad de Medicina. No es necesario que sea explícito, como el hipocrático, pero debería ser un compromiso con el futuro de nuestros conciudadanos.

Dice un informe de 1971 de la transnacional EMI, citado por Roger Wallis y Krister Malm¹⁵: [la EMI] “opera en todos los continentes, a través de compañías del grupo en 33 países de ultramar. Usando centenares de hombres para promoción y más de un millar de vendedores, posee el poder de estimular la demanda tanto en cantidad como en calidad, y de alcanzar la demanda cuando las ventas se aceleran”. Tres años más tarde, en 1974, un informe producido por un grupo de investigadores de estrategia en la Escuela Nacional de Guerra del Pentágono, y citado por los mismos autores, señala:

En este siempre más pequeño globo nuestro, todas las sociedades, todas las culturas, están comprometidas en una inevitable competencia por el predominio y la supervivencia. Quienes van a moldear el mundo del mañana son aquellos que son capaces de proyectar su imagen (a ejercer la influencia predominante y una influencia de largo alcance). (...) Si deseamos que nuestros valores y nuestro estilo de vida sean triunfantes, estamos forzados a entrar en competencia con otras culturas y otros centros de poder. Para este fin, las compañías multinacionales ofrecen una fuerza considerable. Su creciente arsenal de negocios con sus bases extranjeras trabaja para nosotros 24 horas por día. Se trata de un hecho de ósmosis que no sólo trasmite e implanta métodos empresariales, técnicas bancarias y relaciones comerciales norteamericanas, sino también nuestros sistemas y conceptos judiciales, nuestra filosofía política, nuestro modo de comunicación, nuestras ideas de movilidad, y un modo de contemplar la literatura y el arte apropiados para nuestra civilización.

¿Qué hacemos en este contexto los educadores musicales?

CUATRO

Hacia 1970 se había empezado a dar en parte de nuestro continente la toma de conciencia de la necesidad de generar instancias de discusión. Con pioneros instigadores como Cora Bindhoff, Elisa Gayán, Guillermo Graetzer y Violeta Hemsy de Gainza, las asociaciones de educadores musicales propiciaron, por lo menos en Chile, Argentina y Uruguay, una sucesión de instancias de intercambio de ideas, además de las necesarias

situaciones de simple aprendizaje y puesta al día. Poco después, un movimiento similar se estableció en Brasil, gatillado sobre todo por José Maria Neves y Cecilia Conde. En Uruguay, la Asociación de Educadores Musicales (AEMU) realizó un Primer Congreso Nacional de Educación Musical en enero de 1969, del que surgió un extenso informe sobre la situación en el propio país.¹⁶ El segundo congreso uruguayo, efectuado en enero de 1973, contó con la presencia de varias figuras destacadas de los países del sur, incluidos Bindhoff, Graetzer, Hemsy y Neves.

En la resolución final aprobada por los participantes de ese Segundo Congreso¹⁷ se terminaba diciendo:

(...) convencido de la necesidad de afirmación de una conciencia latinoamericana, el Segundo Congreso Nacional de Educación Musical, con el acuerdo de los representantes de entidades educacionales de Argentina, Brasil y Chile que han participado de las deliberaciones en carácter de invitados especiales, *propone a las asociaciones nacionales y regionales de educación musical:*

[1] – La creación de un organismo latinoamericano que concrete la satisfacción de todas las necesidades enumeradas.

[2] – La reunión, a breve plazo, de las diferentes asociaciones ya existentes en el continente para estudiar las bases sobre las cuales se asentará dicho organismo.

Pocos meses después, en el Encuentro Nacional de Educação Musical organizado en Río de Janeiro en la sede del Conservatório Brasileiro de Música, la convocante Sociedade Brasileira de Educação Musical logró reunir educadores de muchos más países de América Latina, y una asamblea de éstos decidió suscribir la resolución del congreso uruguayo. Pero América del Sur se adentraba todavía más en la larga noche de las dictaduras y el espíritu de esos encuentros debió posponerse, una y otra vez, hasta el bienvenido surgimiento de este Foro Latinoamericano de Educación Musical que ha logrado remover y renovar el ambiente educacional de prácticamente todos los países de América Latina en una nueva realidad que deberá ser muy sacudidora para bien de nuestra dolida parte del mundo.

CINCO

Hay otro nivel de respuesta a la problemática planteada a los educadores responsables. Es indudable que para discutir lo que podríamos y deberíamos hacer en el campo de lo educativo debemos sumar a la capacitación docente no sólo una vivencia real de la música, es decir aquello que debemos comunicar, sino una información lo más al día posible sobre lo que acontece con ella hoy. Tanto en los centros de poder – que por un buen rato seguirán en ese papel, nos agrade o no – como en nuestra región cultural específica. Y aquí aparece un complejo entramado de dificultades a vencer, de las que me he ocupado reiteradas veces.

En un texto publicado en 1997,¹⁸ el arquitecto mexicano Alfonso Ramírez Ponce recuerda una discusión acerca de la identidad en los países de América Latina en relación con los metropolitanos, en la que se mencionara la imperiosa necesidad de rechazar el concepto de periferia:

Ante tal argumentación, me parecía oír entre sonidos un fragmento de una canción que cantaba hace algunos años César Isella, músico argentino: ‘Hay muchos que hablan de cambios pero no quieren cambiar. Nos venden collares nuevos, pero el perro sigue igual.’¹⁹ En efecto, el problema no está en que seamos o no la periferia de los países centrales. Nosotros sí somos su periferia, nos guste o no. El problema no es ése; el problema de fondo es que, en vez de vernos –desde dentro– como nuestro propio centro, nos vemos como nos ven ellos – desde fuera –, como su periferia. Si nos ubicamos en nuestro lugar, desde la que debería de ser nuestra única perspectiva, los países mal llamados ‘centrales’ se convierten en periferia nuestra y, entonces, nuestra actitud podría parafrasear la canción citada diciendo que... *lo importante no es cambiar de collar sino dejar de ser perro.*

En la experiencia pedagógica que significaron los 17 Cursos Latinoamericanos de Música Contemporánea, se intentó vincular a los distintos actores de la vida musical de nuestros países: compositores, intérpretes, musicólogos, educadores, especialmente jóvenes, y estudiantes de una y otra rama de actividad. Desde 1971, los Cursos

Latinoamericanos buscaron compensar de alguna manera el aislamiento al que está habitualmente sometido el joven latinoamericano aspirante a músico. Se trate de un futuro compositor o musicólogo o intérprete, las posibilidades de acceso a una formación de primer nivel son pocas y muy difíciles. Y es habitual que exista un enorme aislamiento no sólo respecto al movimiento musical contemporáneo europeo y norteamericano, sino también respecto a todos los demás países de América Latina. El aspirante a educador tiene limitadísimas sus potencialidades al no poder estar al tanto de lo que ocurre en su momento histórico tanto en materia compositiva como en la musicológica y en la interpretativa. Y esto limita enormemente sus posibilidades de generar estrategias propias, independientes de los modelos metropolitanos que el sistema se encarga de proveer, casi siempre tardíamente.

En los Cursos Latinoamericanos la discusión se consideraba fundamental y el cuestionamiento de verdades era provocado permanentemente. Se llegaba en general a 11 horas diarias de trabajo, por iniciativa de los propios estudiantes, con descanso parcial o total en el día central de la quincena. La estructura de los Cursos permitía pues generar un lugar de aprendizaje y discusión del mejor nivel internacional posible, concentrado en un curso de temporada de dos semanas de labor intensa. Los organizadores y los docentes actuaban gratuitamente y se lograba reducir los costos de traslado internacional de profesores mediante las colaboraciones de organismos de cada país. Se conseguía un costo mínimo de alojamiento y alimentación, que se prorrateaba entre los estudiantes, permitiendo el acceso de muchos jóvenes dentro de las limitaciones económicas propias de América Latina. Teniendo en cuenta que el costo de transporte del país de origen al lugar del Curso podía ser mayor que el del propio Curso, se había establecido como principio el que se tratase de un evento itinerante. Hubo, así, alumnos de casi todas las regiones del continente.

En 1989, tras 15 Cursos realizados en Brasil, Argentina, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, el equipo organizador llegó a la conclusión de que el modelo de actividad plantea-

do había cumplido ya su ciclo vital y que era necesario encontrar formas nuevas acordes con un momento histórico diferente.

A más de cuatro décadas del inicio de esa experiencia, sin embargo, la discusión nutritiva entre hacedores de música –compositores, intérpretes– y los educadores sigue siendo muy difícil de establecer, porque faltan los ámbitos y las instancias adecuados. Y más si se busca que esa discusión se dé entre los educadores y los latinoamericanos que hacen música de hoy, del presente, música viva, popular o culta, música que pueda llevar algún germen de lo que será nuestra música cuando nuestros alumnos sean adultos, si es que entretanto nuestro sistema educativo no se aliena del todo ni se desmorona.

“La información teórica parece tan ineficaz para la música electroacústica como para la música tradicional”, escribía en 1975 José María Neves.²⁰ “La música debe hablar por sí misma, y la acumulación de datos sobre los procedimientos de construcción utilizados no lleva necesariamente a la comprensión y al disfrute de la obra”. Poco tiempo antes,²¹ había escrito:

Consideramos importantísimo que el docente viva, él mismo, [las] experiencias creativas, para poder orientar a sus alumnos. En este momento, el profesor ya no es alguien que trasmite conocimientos, sino que busca, con los alumnos, una nueva forma de expresión. (...) Simplemente viviendo cada actividad propuesta, el profesor tendrá mucho para disfrutar, pues, en términos de sonido y de disponibilidad para la creación y para la expresión sencilla y descontrada, nuestros alumnos tienen mucho para enseñarnos.

Koellreutter insistía, en un texto fechado en Tiradentes en 1993,²² que un sistema educacional “debería no sólo *transmitir* cultura, sino, sí, *crear* cultura”.

Notas

1 HEMSY DE GAINZA, Violeta y MÉNDEZ NAVAS, Carmen M. (compiladoras): *Hacia una educación musical latinoamericana*, San José de Costa Rica, Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO & FLADEM, 2004.

2 AHARONIÁN, Coriún: *Educación, arte, música*, Montevideo, Tacuabé, 2004.

3 REYES, Reina: *Para qué futuro educamos* (4ª edición revisada),

Montevideo, Banda Oriental, 1987.

4 El destacado es de Reina Reyes.

5 HEMSLEY DE GAINZA, Violeta: "Ráfagas de globalización para la educación musical: el efecto Mozart y otras grageas". Mecanoscrito.

6 "La constitución de la orquesta y su organización son también figuras del poder en la economía industrial". (Attali, Jacques: *Ruídos. Ensayo sobre la economía política de la música*, México, Siglo Veintiuno, 1995).

7 Me explica Schafer luego que la madera con la que se construyen los arcos de los violines proviene de Recife, Brasil.

8 La problemática de programar a los países dependientes como suministradores de trabajadores calificados con un costo nulo para el país dominador que los recibe es antigua, pero se renueva constantemente. Es una variante de la técnica imperialista de nutrirse con la miseria de los países sometidos. En el último número de la revista *Deutschland*, editada por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Alemania (Nº 4/2004, Fráncfort del Meno, VIII/IX-2004), Marielouise Beck, Comisionada del gobierno de ese país para la Migración, los Refugiados y la Integración, escribe (bajo el título "Por una sociedad abierta"): "La nueva ley [de inmigración] trae varias mejoras, sobre todo para los expertos y especialistas". En el mismo número, Gunter Hofmann, periodista del prestigioso semanario *Die Zeit*, habla, como Beck, de "extranjeros altamente cualificados", y aclara "por ejemplo científicos o expertos en computación". En el transcurso de su artículo ("Ley de inmigración: La senda está abierta"), aparecen citas significativas. Cem Özdemir, diputado del Parlamento Europeo por los Verdes/Alianza 90, habla de "atraer a los mejores cerebros". Sibi Unnithan, de la India, que "programa software desde hace más de tres años para la empresa Case Consult", dice: "La nueva ley de integración aumenta el atractivo de Alemania para los especialistas extranjeros".

9 Escriben en Costa Rica Alejandro Cardona y Diego Díaz: "Escuchen los desastres que hace Plácido Domingo cuando deja de cantar ópera y se mete con los boleros. Háganlo y hablemos después". ("Ritmo e identidad: ¿Dónde está la Ma teodora?". Mecanoscrito.)

10 AVILÉS, Karina: "Los niños cantores de Chalco, oasis de cultura", en *La Jornada*, Ciudad de México, 28-VI-2004.

11 SEVILLA, María Eugenia, "En el libro 'Rock-eros en concierto' la flautista Violeta Torres hace un análisis musicológico de este género". En: *Reforma*, Ciudad de México, 31-I-2003. También: <http://www.reforma.com/cultura/articulo/265549/>

12 Dice el informe: "El grupo familiar del beneficiario, la comunidad de la que forma parte y sus otros círculos de vinculación y actividad reciben beneficios indirectos, toda vez que el niño es parte integrante de ellos".

13 "El niño, (...) mediante las oportunidades que la orquesta le ofrece, empieza a presionar para conseguir mejoras económicas y sociales para su núcleo familiar (...)".

14 El 47% según el CIA World Factbook. Véase <http://www.indexmundi.com/g/tr.aspx?c=rw&v=69&l=es>.

15 WALLIS, Roger y MALM, Krister: *Big sounds from small peoples. The music industry in small countries*, London, Constable, 1984.

16 Primer Congreso Nacional de Educación Musical: "Informe general. AEMU", en *Cuadernos de Educación Musical*, Montevideo, XII, 1969.

17 Segundo Congreso Nacional de Educación Musical: "Resolución final. AEMU", en *Cuadernos de Educación Musical*, Montevideo, III, 1973.

18 RAMÍREZ PONCE, Alfonso: "Identidad e imitación en la arquitectura latinoamericana", en *Archipiélago*, Nº 14, México, IX/XII, 1997.

19 *Te digo, hermano*, de Perdomo y Sánchez.

20 NEVES, José María: "Éduquer par et pour la musique électroacoustique", en *Faire*, Nº 4/5, Bourges, 1977/1978.

21 NEVES, José María: "Música contemporânea e educação artística", en *Educação Musical*, Nº 1, Rio de Janeiro, VII, 1974.

22 KOELLREUTTER, Hans-Joachim: "Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz". Mecanoscrito, 1993.

REFLEXIONES EN TORNO AL ESTUDIO DE LAS FORMAS MUSICALES

Sergio Balderrabano*

*Egresado del Conservatorio Nacional de Música "Carlos López Buchardo". Pianista, profesor universitario y director de coros. Se ha desempeñado como pianista solista y acompañante presentándose en diversas salas del país. Integró el quinteto de la cantante Amelita Baltar; el conjunto del bandoneonista Daniel Binelli y la cantante italiana Milva, con quien ha grabado tres CD y ha realizado giras de conciertos en Argentina, Italia, Japón, Grecia, Francia, Australia, Nueva Zelanda y también en España, como pianista invitado del quinteto de tango "La Camorra".

Se desempeña como profesor titular de las cátedras de Introducción al Lenguaje Musical Tonal y Lenguaje Musical Tonal I, II y III en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Como docente-investigador categoría II ha dirigido el proyecto de investigación "Semiótica del componente armónico

tonal" y ha presentado el proyecto "Aspectos gestuales en la música tonal", el cual se encuentra en etapa de acreditación. Presentó ponencias en congresos musicales en Alemania y Finlandia y publicó artículos en diferentes revistas nacionales e internacionales. Ha elaborado numerosos apuntes de cátedra y actualmente se encuentra trabajando en la redacción final del libro *Armonía tonal y gestualidad musical*.

Una primera aproximación a esta temática referida al estudio de las formas musicales nos puede remitir a la siguiente constatación general: cuando hablamos de forma hablamos de un conjunto de componentes y la interacción de dichos componentes entre ellos. La tarea de definir el concepto de forma musical en el campo de la música tonal ha sido realizada tanto por compositores como por teóricos. Dada la brevedad de este artículo, solamente citaremos a algunos de ellos a manera de una breve ejemplificación.

Para Schoenberg (1967 [1989:11]), “(...) la palabra forma quiere decir que una obra musical está organizada [y] los requisitos fundamentales para la creación de una forma inteligible son la lógica y la coherencia”.

Según Stravinsky, “(...) los elementos sonoros se convierten en música sólo cuando se los organiza. La organización total de esos elementos en tiempo y espacio musicales constituye lo que entendemos por forma. (...) La forma es el lugar de residencia de la idea, su conformación visible y su encarnación” (Machlis 1965 [1975:59]).

Desde el punto de vista de los modelos morfológicos tradicionales de la música tonal, estas definiciones sustentan las descripciones de diversos esquemas formales y fundamentan los diferentes enfoques didácticos para la enseñanza de la morfología musical. Así, pueden mencionarse las estructuras tipo A-B-A, la de la *sonata* (con su prototípica articulación en *Exposición-Desarrollo-Reexposición*), la del *rondó* (A-B-

A-C-A), como así también la articulación de fragmentos menores tales como frases, semifrases, incisos, motivos.

Ahora bien, el problema con el que un músico se enfrenta al querer utilizar estas terminologías y este tipo de enfoques para todas las obras tonales es que no siempre se erigen en una herramienta precisa de análisis, habida cuenta de la multiplicidad de lógicas constructivas que las organizan, no sólo en las obras de una misma época sino también en las de un mismo compositor.

En este sentido, el enfoque morfológico del profesor Dante Grella (1992:15) ha intentado englobar las diversas denominaciones morfológicas tradicionales bajo el concepto de *unidades formales*, estableciendo, dentro de ellas, diferentes niveles jerárquicos. Por otra parte, las leyes guesálticas de *proximidad* (los elementos más próximos tienden a ser agrupados) y *similitud* (los elementos similares tienden a ser agrupados) han contribuido satisfactoriamente a la articulación de nuevos criterios de segmentación y unificación de las obras tonales.

Para Clemens Kühn (1989 [1992:17-18]), por su parte, “(...) la forma musical –el diseño acabado de una idea, de una parte de una pieza, de toda una composición o de una serie de composiciones– presupone el acto generador de dar forma”.

Y desde este lugar, propone partir de los siguientes *principios generadores de forma* para constituir un marco general de enfoque analítico:

·“repetición: se retoman ideas y partes sin modificaciones, son iguales unas a otras”;

·“variante: se modifican ideas y partes; son similares entre sí”;

·“diversidad: ideas y partes se alejan unas de otras, sin ser idénticas o sin contrastar marcadamente, son diferentes”;

·“contraste: ideas y partes pujan por apartarse unas de otras y se enfrentan entre sí, son mutuamente opuestas”;

·“carencia de relación: ideas y partes no tienen nada en común; unas respecto a otras son ajenas”.

Ahora bien, para los tipos de música erudita del siglo XX, no ligados a la lógica de alturas propia de la tonalidad, los esquemas morfológicos tradicionales no tienen una aplicación concreta. En un muy breve resumen, podemos señalar dos aspectos importantes dentro de la diversidad de comportamientos y problemáticas que presenta este tipo de música: el abandono de la altura como parámetro generador de la organicidad de la obra y el uso consciente de la indeterminación y el azar.

Obviamente, no podemos plantear que la altura haya dejado de ser utilizada por los compositores en el siglo XX. Lo que sucede es que otras variables comienzan a jerarquizarse como, por ejemplo, las texturas, las duraciones, el espacio registral, las dinámicas, etc., lo cual provoca una suerte de desplazamiento de la jerarquía tradicional del campo de las alturas y una nueva reconsideración de las estructuras formales, alejada de la concepción de música narrativa y de la relación antecedente-consecuente tradicionales.

Así, por ejemplo, el equipo de investigación dirigido por el compositor Mariano Etkin ha elaborado un interesante marco analítico para la música de Stravinsky orientándose, fundamentalmente, hacia dos aspectos: “a) creación de macroformas únicas para cada obra o movimiento, en función del establecimiento de relaciones duracionales entre los segmentos constitutivos, y b) generación de procedimientos de mínima variación aplicados a núcleos motivicos muy reducidos o a secciones extensas” (Etkin *et al.* 1998:53-54).

Por otra parte, a partir de los trabajos de Ernő Lendvai (1971:17), la producción musical de

Béla Bartók es enfocada a partir de otras consideraciones respecto de los conceptos tradicionales de la forma musical. De acuerdo a este autor, el método de Bartók, en su construcción formal y armónica, está fuertemente relacionado con la ley de la sección áurea.

En esta brevísima exposición hemos intentado señalar, a grandes rasgos, algunas concepciones analíticas de las formas musicales. En todas ellas, más allá de las diferencias de los procedimientos, enfoques y metodologías, observamos que poseen un rasgo en común: el análisis morfológico de una obra musical se efectúa a partir de los elementos sintácticos y sus lógicas organizativas.¹

Ahora bien, ¿qué sucedería si nos posicionamos frente a estas lecturas partiendo del concepto más vasto de *forma*? Esta perspectiva nos enfrentaría, necesariamente, con el concepto de *espacio*. Para el campo arquitectónico, la forma puede ser concebida como una abstracción de una configuración espacial, es decir, como la proyección de un objeto que se extiende en el espacio. Para el campo musical (cuyo dominio no es, precisamente, el espacial sino el temporal), este concepto de espacio resultaría una traslación desde el campo arquitectónico y puede ayudarnos a inferir que la forma musical es, en principio, la abstracción de una abstracción.

A partir de esta concepción, la vinculación entre el dominio del espacio con las formas que se desarrollan en el tiempo permite plantear una diferencia sustancial entre la música en sí, como discurso, como movimiento, como proceso puramente temporal y las formas musicales, concebidas como abstracciones de ese mismo proceso temporal. De esta manera, puede elaborarse otro probable enfoque analítico de las formas musicales a partir de una escucha retrospectiva que nos permita percibir el espacio en el desarrollo temporal de la música. Y hablar de una escucha retrospectiva es hablar de historia.

El aspecto histórico no concierne solamente a la forma de cada obra musical sino, también, a las relaciones que se establecen dentro de la estructura formal de las obras musicales: la sintaxis se transformó a lo largo de la historia, sufriendo, a la vez, su influencia. Los conceptos de frases, semifrases, motivos o el más genérico de unidades formales deberán, entonces, resignificarse

dentro del contexto histórico de la obra a analizar. El espacio virtual de la forma musical no comprenderá solamente los elementos de una obra particular sino también la de todo su pasado: no solamente los elementos de una música que venimos de escuchar sino de toda aquella música vivida antes.

Tomemos, por ejemplo, las sonatas o sinfonías del período clásico vienés. Es característico que en sus primeros movimientos, gracias a sus lógicas constructivas adquiridas en el curso de la historia, puedan reconocerse sus diversas secciones formales: la exposición, la transición, el desarrollo, la reexposición, la coda, las cuales no pueden ser sólo identificadas por su posición en el interior del conjunto sino también, y sobre todo, por sus características propias. Y en este sentido, podremos identificarlas a partir del análisis de los comportamientos armónicos, modulatorios, rítmicos, temáticos, dinámicos, texturales.

Tan pronto como estos comportamientos convencionales de la sonata o sinfonía clásicas entran en el contexto musical del romanticismo, sufren un cambio en su significación formal. Dichos comportamientos suelen percibirse incrementados hasta alcanzar niveles apoteóticos, como en las codas finales románticas (como sucede, por ejemplo, en las sinfonías de Bruckner), adquiriendo un carácter sobredimensional, suspensivo, casi eterno.

Asimismo, los conceptos tradicionales de *frase* (concebida como una idea musical con sentido completo) o *motivo* (concebido como la unidad estructural más pequeña con sentido completo) pueden ser pertinentes de aplicar en muchas obras del clasicismo vienés del siglo XVIII, cuyas estructuras fraseológicas tienden a ser periódicas y simétricas. Sin embargo, en las complejidades estructurales de obras tonales románticas de mediados y fines del siglo XIX o de principios del XX, dichos conceptos tienden a perder significación. Pero lo interesante aquí es que esta nueva significación formal, que conlleva el discurso musical del romanticismo, está sustentada en el viejo legado de la tradición.²

Podemos decir entonces que, desde un punto de vista receptivo, la forma de una obra musical alcanzará su pleno sentido si el oyente percibe toda la cadena histórica de los comportamientos musicales. Así, la forma musical

podrá ser concebida como una representación de “modos históricos de pensamiento” (Kühn 1989 [1992:17]) y se erigirá en una categoría que excede el simple fenómeno sonoro: articulada sobre un cierto plan, cada componente de una obra constituirá una parte de un sistema más grande de relaciones históricas. De esta forma, dichos componentes podrán ser enfocados desde una concepción más dinámica, más vital, al insertarlos no sólo dentro de un proceso musical sino, también, dentro de un contexto histórico y cultural.

Con este criterio, una frase musical de 8 compases de Piazzolla, por ejemplo, no podrá ser analizada ni percibida del mismo modo que una frase musical de 8 compases de Mozart, aun cuando presenten similitudes estructurales y sintácticas. Pero muchas veces tampoco podremos aplicar un mismo criterio analítico a las estructuras formales de un mismo compositor. Efectivamente, si bien en el mismísimo Mozart podemos encontrar frecuentemente frases periódicas organizadas simétricamente en términos de antecedentes y consecuentes y articuladas sobre la base de números pares de compases (4+4, 8+8 ó 16+16), también podemos encontrar frases periódicas cuyos antecedentes y consecuentes se organizan alrededor de 8+10 compases, constituyéndose en una ruptura de expectativas respecto de las tipologías estilísticas convencionales.³

A partir de estas consideraciones, resignificamos el concepto de forma musical y sus representaciones estructurales tradicionales al abordarlas como pertenecientes a un contexto cultural determinado y como representantes de modelos de pensamiento emergentes a lo largo de la historia de la música occidental.

Y es aquí, entonces, donde se torna factible enfocar estas problemáticas a partir de un concepto que puede llegar a ser muy fructífero para el análisis musical: el concepto de *isotopía*.

Según Greimas (1979), “(...) por isotopía se entiende una serie de categorías semánticas cuya redundancia garantiza la coherencia y analizabilidad de cualquier texto o signo complejo”.

En el campo musical, las isotopías significan aquellos “principios que hacen que el discurso musical se articule en secciones coherentes” (Tarasti 1994:6). A su vez, como toda obra musi-

cal está organizada a partir de la interacción entre diversos componentes (armónico, melódico, rítmico, textural, etc.), podemos observar que cada uno de estos componentes también está organizado sobre la base de sus propias isotopías, otorgándoles, de esta forma, diversos niveles de coherencia organizativa. Por ejemplo, la relación V-I (dominante-tónica) se ha instalado como una de las isotopías armónicas cadenciales más prototípicas de la música tonal, las cuales podemos percibir las tanto en obras clásicas como en tangos tradicionales, en canciones populares y hasta en jingles televisivos. La organización rítmica 3+3+2 puede ser considerada una isotopía en gran parte de la producción musical de Piazzolla. Además, el concepto de *enarmonía*, tan característico en obras del romanticismo del siglo XIX —gracias al cual un sonido o acorde puede alcanzar múltiples interpretaciones— podrá remitir a lo que Tarasti (1994:6) da en denominar “isotopías armónicamente complejas”, dando cuenta de la función simultánea que pueden llegar a alcanzar las isotopías dentro de un mismo componente musical.

Es así, entonces, que proponemos escuchar y comprender a una obra musical como un emergente de la interacción entre diferentes isotopías. Desde este lugar, las concepciones tradicionales de frase, semifrase o motivo a que hemos hecho referencia anteriormente, podrán verse resignificadas a partir de la idea de isotopías temáticas, motivicas, rítmicas, texturales. El tema inicial de una sonata o sinfonía clásica o el sujeto de una fuga barroca, por ejemplo, podrán concebirse, así, como isotopías temáticas que dan coherencia a todo un movimiento o a toda una obra. En el campo de las alturas, la relación I-V-I puede constituirse en una isotopía profunda que organiza la estructura formal A-B-A' (exposición-desarrollo-reexposición) de un primer movimiento de una sonata clásica.

Asimismo, considerando que dicha estructura formal ha funcionado, durante el siglo XVIII, como un contexto predeterminado que ha condicionado el hacer compositivo y la experiencia musical del oyente, podemos concebirla como una isotopía fundamental para la organización de los componentes musicales. Por otra parte, las texturas (monodía con acompañamiento, contrapuntística, etc.) también pueden funcio-

nar como isotopías. Considerando que las obras musicales se organizan alrededor de una misma o de diferentes texturas, dicha organización puede generar una diversidad de paisajes sonoros en los cuales el o los temas se desplazan y desarrollan.

A diferencia de los análisis estructurales tradicionales —que tienden a segmentar y paralizar el movimiento musical en pos de una focalización analítica de los comportamientos sintácticos—, el concepto de isotopía nos remite directamente al concepto de discurso musical, el cual, de acuerdo con Tarasti (1994:16), “(...) contiene todos los modos diferentes de la música, no sólo la notación sino también el de la realización tonal (las ‘entonaciones musicales’, de acuerdo con Asafiev). Juntos, la notación y la realización tonal forman varios modos de existencia en el discurso musical, los cuales toman su lugar en la cadena total de la comunicación musical”.

Y aquí surge un tema interesante desde el punto de vista del análisis musical: la percepción de la influencia de estas isotopías en el propio discurso musical. En primera instancia podemos decir que escuchar una obra en términos de isotopías implica no partir de preconceptos formales sino percibir sus propias lógicas constructivas y los principios que le otorgan coherencia a su discurso musical. Los preconceptos formales operarán como guías estructurales y no como patrones fijos a los cuales la obra debe someterse.

Por otra parte, podemos decir que la influencia de las isotopías en el discurso musical está basada en dos tipos de comportamientos compositivos: a) el que está regido por las normativas estilísticas de una época determinada; y b) el que está basado en las propias búsquedas del compositor. En el primer caso, dicho comportamiento —de ser unívoco— puede repercutir en una suerte de condicionamiento compositivo del cual emergerían obras similares y una producción musical redundante. Desde este lugar, la construcción de una sonata, un rondó o una sinfonía, por ejemplo, estaría sometida a las mismas pautas elaborativas, condicionadas por las normativas vigentes. A estas pautas Tarasti (1994:16) las denomina “estructuras de comunicación” y a estas estructuras “(...) pertenecen todos esos mecanismos que un compositor utiliza para comunicar sus ideas musicales”. Las estructuras de comunicación⁴ pueden concebirse como aquellos modelos


de decisión “(...) a partir de los cuales un compositor puede experimentarlos como ‘posibles’ o ‘permitidos’, ‘recomendados’ o ‘necesarios’ en cuyo caso se excluyen otras alternativas como ‘prohibidas’ o ‘no recomendadas’” (p.19).

En el segundo caso, nos enfrentamos a la realidad de que en las obras de los grandes compositores no percibimos un sometimiento a ultranza a estas estructuras de comunicación, sino que dentro de ellas es posible percibir secciones o fragmentos en los cuales aparecen comportamientos que surgen de la propia fantasía o búsqueda expresiva del compositor, produciéndose, de esta forma, cambios significativos dentro de esas mismas estructuras. A estas zonas o secciones Tarasti (1994:16) las denomina “estructuras de significación”.⁵

De esto podemos inferir que las isotopías musicales pueden estar en coincidencia con las estructuras de comunicación o generar estructuras de significación que produzcan rupturas con las normativas preestablecidas. De ninguna manera habrá que suponer que las estructuras de comunicación y las de significación tienen asignadas secciones específicas dentro de una obra musical. Por el contrario, éstas últimas se articularán dentro de la obra sin un plan formal previo, de acuerdo a las necesidades expresivas que desee transmitir el compositor.

Las estructuras formales de un tango de Piazzolla, una sonata de Beethoven o de un tema de Dave Brubeck, podrán ser analizadas, así, a la luz de sus propias isotopías, en función de las coincidencias o rupturas con las estructuras de comunicación emergentes de la cultura musical occidental y en función del establecimiento de estructuras de significación que posibilitan las transformaciones estéticas y estilísticas del lenguaje musical tonal.

En definitiva, el concepto de isotopía musical vinculado a los conceptos de estructuras de comunicación y estructuras de significación, puede llegar a erigirse como un concepto relevante para el análisis musical, ofreciendo no sólo otro posible punto de partida para el estudio de las formas musicales sino, fundamentalmente, otros puntos de partida perceptuales. Y estos otros puntos de partida remiten más a la naturaleza dinámica, procesual y emocional de la música que a los en-

foques estáticos y reduccionistas que prevalecen en muchas teorías de análisis musical. 

Referencias bibliográficas

- ETKIN, Mariano; Canción, Germán; Mastropietro, Carlos y Villanueva, Cecilia: “Forma y variación en la música del siglo XX”, en *Arte e Investigación. Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes* 2 (2), 1998, pp. 59-62.
- GREIMAS, A.J. y Courtés, J. : (1979) *Sémiotique. Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Langage*, Paris, Hachette. Traducción al español por Enrique Ballón Aguirre y Hermis Campodónico Carrión: *Semiótica. Diccionario razonado de la Teoría del Lenguaje I*, Madrid, Editorial Gredos, 1990.
- GRELA, Dante: “Análisis Musical: una propuesta metodológica”, en *SERIE* 5 (1), Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 1992, pp. 15-20.
- KÜHN, Clemens: (1989) *Formenlehre der Musik*, Kassel, Bärenreiter-Verlag. Traducción al español por Miguel Ángel Centenero Gallego: *Tratado de la Forma Musical*, Barcelona, Editorial Labor, 1992.
- LENDVAI, Ernő: *Bela Bartók. An Analysis of his Music*, London, Kahn & Averill, 1971.
- MACHLIS, Joseph: (1961) *Introduction to Contemporary Music*, New York, W. W. Norton & Company. Traducción española por León Mames: *Introducción a la música contemporánea*, Buenos Aires, Marymar Ediciones S.A., 1975.
- SCHOENBERG, Arnold: (1967) *Fundamentals of Musical Composition*, Londres, Faber and Faber Limited. Traducción española por A. Santos: *Fundamentos de la Composición Musical*, Madrid, Real Musical, 1989.
- TARASTI, Eero: *A Theory of Musical Semiotics*, Bloomington, Indiana University Press, 1994.

Notas

1 Consideramos pertinente señalar que, más allá de los rasgos comunes que comparten estas diferentes metodologías analíticas, los puntos de partida perceptuales no parecen ser los mismos. Así, por ejemplo, escuchar un fragmento musical en términos de A-B-A, o de frase tipo período, no sería lo mismo que concebirlo en términos de unidades formales o percibirlo a partir de los principios generadores de forma.

2 A manera de ejemplificación, proponemos que se comparen las estructuras A-B-A' del tema de la Sonata en La Mayor K. 331 de Mozart y el A-B-A' del tema No. 21 del *Album de la Juventud* de Schumann. Y, a su vez, utilizar estos esquemas formales para escuchar, por ejemplo, la zamba *Si llega a ser tucumana* del *Cuchi* Leguizamón o el tango *A Don Agustín Bardi* de Horacio Salgán.

3 Tal es el caso, por ejemplo, del 1er. tema del III mov. de la Sonata para piano en Do Mayor K. 309 de Mozart. Lo interesante aquí, es percibir cómo esta ruptura de los comportamientos morfológicos convencionales influye en la concepción formal de todo este movimiento.

4 Remiten a aquellas series de normas y expectativas estilísticas.

5 Remiten a aquellos recursos más idiosincrásicos y expresivos del individuo.

INTERPRETACIÓN DE MÚSICA PARA LAÚD EN GUITARRA¹

PARTE I

Peter Martin*

Traducción: Luciano Massa y Nora Minuchin

* Peter Martin comenzó a tocar la guitarra de niño cuando vivía en España. Estudió música en el Churchill College de Cambridge y por esa época se convirtió en miembro fundador del English Guitar Quartet. En años recientes se ha concentrado cada vez más en el laúd y en su pariente mayor, la tiorba, y ha estudiado con Rolf Lislevand, Andrea Damiani y Xavier Diaz Latorre. Tiene una activa participación como solista y también disfruta del trabajo con cantantes y otros instrumentistas. Recientemente, ha dado conciertos

en Francia, España, Italia y el Reino Unido. Asimismo, es miembro fundador del Chuckerbutty Ocarina Quartet, convocado por la Dartington International Summer School en 2002 y con el cual tocó durante 2004 para la British Flute Society con Sir James Galway como intérprete de ocarina invitado. Hasta 2005 fue también director de la compañía internacional de música Askonas Holt. Su sitio web es: www.silvius.co.uk

INTRODUCCIÓN

La guitarra clásica ofrece una excelente oportunidad para el estudio del repertorio del laúd ya que es un buen e íntimo sustituto de este instrumento. De hecho, muchos laudistas actuales comenzaron siendo guitarristas clásicos tal como ha sido mi caso.

El repertorio para laúd es rico tanto en cantidad como en calidad. El estudioso norteamericano Arthur Ness ha estimado que existen unas 25.000 piezas para laúd renacentista y probablemente otras tantas para laúd barroco. El laúd tenía una posición central en la vida musical del Renacimiento; era muy utilizado y atrajo la atención de los mejores compositores.

Este artículo compuesto de dos partes ofrece al guitarrista una breve introducción al laúd, a su notación y a su música. Esperamos que le provea de toda la información práctica necesaria para explorar esta música por cuenta propia con su guitarra.

EL LAÚD: UNA BREVE HISTORIA

El laúd tuvo diversas manifestaciones a lo largo de un período de tiempo prolongado y estuvo en continuo desarrollo. En términos generales, las etapas principales de su desarrollo fueron:

-Siglo XV y anteriores: el laúd medieval con cuatro y más tarde cinco órdenes (es decir, cuerdas o pares de cuerdas). Hay poca música escrita específicamente para este instrumento, si es que existe alguna.

-Siglo XVI: el laúd renacentista. Este era un instrumento de seis órdenes cuya afinación era similar a la de la guitarra moderna. Hay un importante corpus de música para este instrumento que data desde el temprano siglo XVI hacia adelante y que se adecua bien para tocarlo en la guitarra.

-Siglo XVI tardío: órdenes adicionales fueron agregados para ampliar el rango de sonidos graves del instrumento. Por lo general, la música para estos instrumentos se adapta fácilmente a la guitarra.

-Siglo XVII: se dan múltiples cambios en el tamaño, en el número de órdenes graves y en la afinación del instrumento. Como resultado, la música solista no se adapta tan fácilmente a la guitarra.

-Siglo XVIII: el laúd barroco empleado por Bach y Weiss era un instrumento muy distinto al laúd renacentista y a la guitarra moderna. Tenía trece órdenes, de los cuales los seis primeros se afinaban como un acorde de re menor y los últimos siete eran una escala diatónica descendente. Su repertorio es ideal para la guitarra, pero físicamente requiere de importantes readaptaciones.

Este artículo se concentrará en la música para laúd renacentista ya que se adapta más fácilmente a la guitarra moderna. Los comentarios acerca de la técnica y el estilo se referirán más a este instrumento que al laúd barroco.

El instrumento

En su esencia el laúd renacentista (ver Ilustración 1) es muy similar a la guitarra: un instrumento de cuerdas pulsadas con los dedos y con trastes. Además de las diferencias obvias en cuanto a la forma del instrumento, hay algunos puntos que vale la pena atender.

El laúd se encuerda con pares de cuerdas, cada par se denomina *orden*. Por lo general, estos pares se afinan al unísono aunque en los órdenes graves una de las dos cuerdas del par se suele afinar una octava más alta. El orden más agudo es usualmente una cuerda simple; de este modo un laúd de seis órdenes tiene en realidad once cuerdas.

Los laúdes renacentistas existieron en distintos tamaños y registros. Los instrumentos más tocados hoy en día tienen un tiro un tanto más corto que el de la guitarra moderna (generalmente 60 cm en lugar de 66 cm). La tensión de las cuerdas es un tanto menor que la de la guitarra moderna y requiere un toque más suave por parte del intérprete; como resultado, el laúd no es un instrumento de gran sonoridad.

Por lo general, las cuerdas eran de tripa aunque hoy en día se usan a menudo cuerdas de nailon para los agudos y entorchadas para los graves, tal como en la guitarra. Esto, por supuesto, cambia el sonido.

Afinación

La norma de afinación más usada hoy en día es la de un instrumento en SOL, con los seis órdenes superiores afinados de la siguiente manera: sol-re-la-fa-do-SOL (ver Ejemplo 1).

Estos son, de hecho, los mismos intervalos (4ta., 4ta., 3ra., 4ta., 4ta.) que se forman en la guitarra moderna en mi con la tercera cuerda afinada un semitono más baja (fa#).

Con frecuencia, los guitarristas se resisten a afinar la tercera cuerda en fa# al tocar música para laúd. Al fin y al cabo, esta afinación es incómoda para leer partituras con notación tradicional y podría decirse que perjudica la calidad del sonido. Es más, es cierto que la música para laúd renacentista puede tocarse normalmente con pocas modificaciones en una guitarra con la tercera cuerda afinada en sol (aunque algunos acordes que usen la tercera cuerda al aire no se adaptarán tan bien).

Pero la razón principal para afinar la tercera cuerda en fa# es permitir la lectura directa desde la *tablatura*. Esto nos abre la puerta a un repertorio enorme de música, en el que encontramos muchas buenas obras y algunas realmente magníficas. Originalmente, toda la música para laúd renacentista (ya sea impresa o manuscrita) se escribía en tablatura en vez de utilizar la notación convencional de pentagramas. Este sistema todavía lo utilizan los intérpretes actuales ya que permite un acceso directo al repertorio sin la necesidad de depender de las transcripciones.

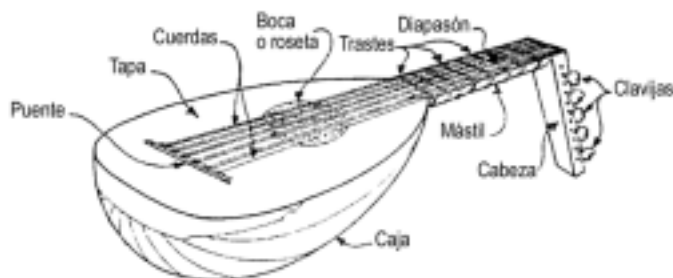


Ilustración 1. Un laúd renacentista



Ejemplo 1. Afinación del laúd renacentista y su equivalente en la guitarra



Ejemplo 2a. Tablatura francesa



Ejemplo 2b. Transcrito para guitarra

Algunos guitarristas prefieren usar un transporte en el tercer traste de modo de tener su instrumento con la misma afinación que el laúd en sol. Esto no es necesario para la música solista y tiene la desventaja de afectar la calidad de sonido del instrumento. Probablemente, al tocar una parte de laúd con otros músicos o con cantantes haga falta usar un transporte (aunque de hecho los cantantes podrán preferir registros más bajos que el original del laúd). Un transporte *podría* contribuir a la comodidad de la mano izquierda ya que acorta la longitud de vibración de la cuerda.

NOTACIÓN DE LA MÚSICA PARA LAÚD

Tablatura

La tablatura es un sistema de notación que indica al intérprete en qué lugar poner sus dedos, más que mostrar cuáles sonidos surgirán. Todavía la tablatura es muy utilizada para anotar música popular para guitarra (rock, pop, jazz,

flamenco), de modo que el concepto será familiar para muchos guitarristas.

Como en la notación convencional, la tablatura se escribe en una especie de pentagrama de líneas horizontales paralelas. Pero en la tablatura cada línea representa un orden del instrumento. Normalmente hay seis líneas. Letras o números escritos sobre o por arriba de las líneas indican qué traste hay que tocar. Indicaciones rítmicas por encima del pentagrama muestran cuándo hay que tocar cada nota. Existen varios sistemas de tablatura, cada uno sigue los mismos principios básicos.

Tablatura francesa

El sistema más utilizado se conoce como tablatura *francesa*. Este sistema usa letras para representar los trastes. La letra **a** representa un orden al aire (sin ningún dedo de mano izquierda pisando en el mástil); la **b**, el primer traste; la **c**, el tercer traste, etcétera. La letra **j** no formaba parte del alfabeto en el Renacimiento, por lo tanto no se usaba, y así la letra más alta que normalmente encontramos, la **n**, representa el traste duodécimo.

Algunas letras del alfabeto se verán desconocidas. Por lo general, la letra **c** se parece más a una **r**; la letra **d** se ve más como una delta griega (δ); habitualmente la letra **e** se ve como una letra **t** y la letra **i**, a menudo, se escribe como una **y**. El intérprete se acostumbrará rápidamente a estas letras.

Las indicaciones rítmicas siguen el mismo principio que en la notación convencional: plicas verticales con una o más pequeñas líneas perpendiculares agregadas, cada una de éstas reduce a la mitad la duración de la nota.

Dependiendo de la fuente, las indicaciones rítmicas se pueden escribir de diversas formas:

- cada nota con su correspondiente indicación rítmica,

- indicaciones rítmicas escritas en grupos de a dos o de a cuatro, como si fueran grupos de corcheas o de semicorcheas en el sistema de notación tradicional, o

- indicaciones rítmicas escritas sólo cuando hay un cambio de duración. Si no aparece ninguna indicación, la nota tiene la misma duración que la nota anterior.

La tablatura francesa fue muy utilizada en toda Europa, no sólo en Francia. Toda la música inglesa se escribía en tablatura francesa. La encontramos en todos los períodos de la música para laúd, incluso hasta en compositores del barroco alemán como Weiss. Por lo general, es el sistema preferido de los intérpretes actuales (ver Ejemplos 2a., 2b., 3a., 3b.).

Tablatura Italiana

Este sistema utiliza un pentagrama de seis cuerdas con números para indicar los trastes: 0, para un orden al aire; 1, para el primer traste, etcétera. No obstante, la disposición de los órdenes está invertida con respecto a la tablatura francesa. La línea inferior representa el orden *más agudo* y la línea superior representa el sexto orden. Aunque esto pareciera ir en contra del sentido común tiene su propia lógica ya que éste es el modo en que los órdenes están físicamente ubicados cuando se toca el instrumento, ¡la cuerda más aguda está más cerca del piso! (ver Ejemplos 4a. y 4b.)

Este sistema se utilizó en la música italiana – una parte importante del repertorio para laúd – durante todo el siglo XVI y XVII. También fue utilizado en España por los compositores que escribieron para la vihuela durante el siglo XVI. El español Luis Milán (*El Maestro*, 1535) utiliza un sistema alternativo con el orden más agudo en la parte superior, muy similar al de las tablatras modernas para guitarra (ver Ejemplos 5a. y 5b.).

Tablatura alemana

Este sistema es menos importante de lo que su nombre podría sugerir, ya que fue utilizado en Alemania sólo en la primera parte del siglo XVI, antes de ser reemplazado por la tablatura francesa. Es el sistema más económico de todos, pero requiere de un esfuerzo inicial más grande para aprender a usarlo, y muchos intérpretes actuales no pueden leerlo. La tablatura alemana fue ideada para un laúd de cinco órdenes. A diferencia de otros sistemas de tablatura, no utiliza un pentagrama. Los órdenes al aire se designan con números: el 1 representando el orden más grave (es decir, el quinto orden) y el 5, el orden más agudo. Las notas pisadas se designan con letras. Las notas del primer traste se indican con las



Ejemplo 3a. Indicaciones rítmicas



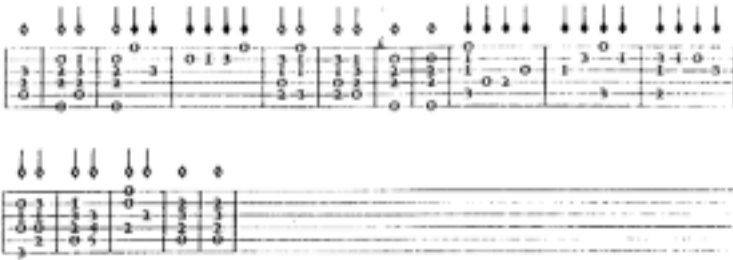
Ejemplo 3b. Transcrito para guitarra



Ejemplo 4a. Tablatura italiana de una obra de Giulio Severino, ejemplo



Ejemplo 4b. Transcrito para guitarra



Ejemplo 5a. Sistema de tablatura de Luis Milán, *Pavana I* (1535)



Ejemplo 5b. Transcrito para guitarra



Ejemplo 6a. Tablatura alemana de Hans Gerle (1533)



Ejemplo 6b. Transcrito para guitarra

letras **a** hasta la **e**, del quinto al primer orden; las del segundo traste con las letras **f a k** (la **j** se omite); etcétera. Las notas de los cinco órdenes hasta el quinto traste son las siguientes:

5	e	k	p	v	9
4	d	i	o	t	7
3	c	h	n	s	z
2	b	g	m	r	y
1	a	f	l	q	x

Ya que algunas letras se omiten, este alfabeto cuenta sólo con 23 caracteres, otros dos símbolos se usan para completar los últimos dos espacios. Diversas soluciones se usaron para el problema presentado por la inclusión de un sexto orden: comúnmente, un uno atravesado (**†**) para el sexto orden al aire y letras mayúsculas **A, B, C**, etc., para las notas pisadas. Para las notas que se ubican más allá del quinto traste en los cinco primeros órdenes, una solución común era la de empezar el alfabeto de nuevo, pero con una línea horizontal encima de cada letra. Todas las tablaturas originales utilizan la antigua forma de letra gótica alemana (ver Ejemplos 6a. y 6b.).

Órdenes graves adicionales

Como ya se ha indicado, el laúd comenzó a incorporar más órdenes graves a partir del siglo XVI tardío. Un laúd de siete órdenes tiene un orden grave extra afinado generalmente en re, una cuarta justa por debajo del sexto orden (equivalente a un si en la guitarra), o a veces en fa; un laúd de ocho órdenes tiene bajos adicionales afinados en fa y en re; un instrumento de nueve órdenes incorpora bajos afinados en fa, en re y en do; uno de diez órdenes utiliza bajos en fa, mi, re y do. En la tablatura francesa estos se presentan habitualmente por medio de la utilización de líneas adicionales por debajo del pentagrama. En la tablatura italiana también se utilizan números para indicar órdenes graves al aire (ver Ejemplos 7a. y 7b.).

Por lo general, estas notas graves adicionales son accesibles para el guitarrista si se tocan una octava más aguda (de hecho, hay ejemplos originales de piezas tales como *Lachrimae Pavana* de Dowland tanto en versión para laúd de seis y siete órdenes). Claramente esto se vuelve menos

práctico a medida que se acrecienta la cantidad de órdenes graves adicionales en la fuente original. No es una solución recomendable afinar la sexta cuerda de la guitarra un tono más abajo, en re, ya que esto complica la digitación de la mano izquierda en la sexta cuerda y por tanto, la lectura desde la tablatura.

NOTACIÓN EN PENTAGRAMA

Debido a que la música para laúd solista se escribió siempre y se sigue escribiendo en tablatura, es posible acceder a ella sin saber leer notación en pentagramas.

Cuando la música para laúd se transcribe a pentagramas se utilizan, por lo general, dos pentagramas: uno, con clave de fa y otro, con clave de sol tal como en un teclado. Se escribe en altura real y no, como en la música para guitarra, una octava más alta.

Ventajas y desventajas de la tablatura en comparación con la notación de pentagramas

La tablatura es un sistema de notación muy amigable. Indicándole al intérprete en qué lugar ubicar los dedos, requiere menos decodificación mental que la notación de pentagramas y muchas cuestiones referidas a la digitación se resuelven con antelación. Por eso tiende a ser más fácil de aprender y de leer que la notación de pentagramas y quien se inicia en la lectura de tablatras puede progresar rápidamente.

La tablatura presenta principalmente dos inconvenientes:


1. Es incomprendible para alguien que no toque el laúd. Un sistema que indica dónde poner los dedos no significa nada para alguien que no toque el instrumento, quien tendrá que transcribir la música en notación de pentagramas para poder comprenderla.
2. La tablatura no ofrece ningún tipo de indicación al intérprete con respecto al contenido musical o a la interpretación de una obra. Mucha de la música para laúd es de índole contrapuntística llegando a tener dos, tres o más líneas musicales simultáneas o voces que necesitan ser claramente distinguidas. La tablatura, a diferencia de la notación de pentagramas, no



Ejemplo 7a. Tablatura con órdenes graves adicionales



Ejemplo 7b. Transcrito para guitarra

muestra explícitamente las distintas voces ni la duración de cada nota. De modo que el intérprete tiene que resolver esto por su cuenta. 

Continuará

Notas

¹ El presente texto fue originalmente encargado y publicado por la Lute Society de Inglaterra en el año 1999 y luego publicado en la revista *Classical Guitar Magazine* en el año 2000.

MARTIN, Peter: "Playing lute Music on your guitar. Part 1", Southside Cottage, Brook Hill, Albury, Guildford, England GU5 9DJ, Lute Society, Cuadernillo nº 7, 1999.

MARTIN, Peter: "Playing lute music on your guitar. Part 1", en *Classical Guitar Magazine*, Blydon on Tyne NE21 5NH, Ashley Mark Publishing Company, Vol. 18, N° 12, agosto 2000, pp. 27-31. [N. de T.]

* Las ilustraciones y ejemplos reproducidos en esta traducción fueron extraídos de la revista *Classical Guitar Magazine*, *op. cit.* [N. de T.]

PIAZZOLLA Y LOS AÑOS '60. UNA LECTURA POLÍTICA

Sergio A. Pujol *

A la memoria de Simon Collier

* Es ensayista y Profesor de Historia egresado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Dicta clases en la Facultad de Periodismo de dicha Universidad. Entre sus libros sobre música popular e historia se encuentran *Gardel y la inmigración*; *Jazz al Sur: la música negra en Argentina*; *Como la cigarra. Biografía de María Elena Walsh*; *Discépolo. Una biografía argentina*; *La década rebelde y Rock y dictadura. Crónica de una generación.*

Desde su alejamiento de la orquesta de Aníbal Troilo en 1944, la figura de Astor Piazzolla fue resistida y cuestionada por la institución del tango, entendiendo por ésta el núcleo histórico de sus músicos, teóricos y difusores. Recordemos que en sus comienzos el propio Piazzolla experimentó una cierta crisis de identidad musical, ya que pasó buena parte de su juventud desdoblado entre el oficio tanguero y los estudios de música académica, primero al lado de Alberto Ginastera y luego, en un viaje epifánico a París, de la mano de Nadia Boulanger. Según el relato del músico fue la gran Nadia quien lo ayudó a definirse a favor del tango, después de que Astor le tocara al piano su composición *Triunfal* y la señora exclamara: “¡Este es el verdadero Piazzolla!”.

He aquí una de las narrativas más seductoras de la música argentina: un joven bandoneonista y arreglador, tachado de extravagante por algunos de sus arreglos en la orquesta más popular del '40, decidió volcar todas sus inquietudes estéticas en el tango; decidió *quedarse* en el tango, pero no para conservarlo sino para modificarlo definitivamente, llevándolo a un sitio nuevo, literalmente insoportable para quienes persistían en vincular el sonido de Buenos Aires a una imagen cristalizada. Como señala Carlos Kuri, Piazzolla fue el agente de la última ruptura en el interior del tango, su mutación final.¹ De esta manera, el músico

instaló un nuevo tango (él mismo solía apelar a esa adjetivación) y se enfrentó a sus pares. Cometió así un parricidio musical. Pero sin conciencia del tabú violentado, exigió por ese acto un reconocimiento nacional. Se comportó como un vanguardista ansioso, alguien que quería triunfar en el *aquí y ahora*. En otras palabras, Piazzolla encarnó mejor que ningún otro músico argentino el *zeitgeist* de los '60.

A esta narrativa del modernista que lucha contra el peso de la tradición, abandonando premeditadamente el territorio imaginario de la nostalgia, se le cruza la de la decadencia del género. Entre las certezas legendarias del tango figura la de su lenta agonía. Esta se habría producido como consecuencia del golpe militar del '55. Es decir, la “época de oro” del tango estuvo políticamente fundada en las bonanzas del peronismo y su prédica “nacional y popular”. Al destierro de Perón le sucedió un período de desnacionalización cultural. Una prueba de ello habría sido la destrucción de una buena parte de las matrices de RCA Victor, con el fin de fabricar los registros de El Club del Clan, un elenco de cantantes pop que asoló las radios y la televisión argentinas a comienzos de los '60. A partir de nuevos criterios de marketing, distribución y promoción musicales, el tango quedó relegado a un segundo plano, indisolublemente asociado a otra Argentina.

Esta forma de ver las cosas no fue exclu-

siva de los simpatizantes de Perón. Un declarado comunista como Osvaldo Pugliese, que padeció varias jornadas de cárcel antes del '55, coincidía totalmente con el diagnóstico de sus colegas populistas. Declaraba Pugliese en 1964: “Un movimiento artístico popular por la música nacional se hace impostergradable contra la invasión foránea. Es necesario que el gobierno oriente una política cultural nacional liberada de toda sumisión al extranjero”.² En la retórica del tango, la crisis derivó directamente, y sin matices, del cambio de paradigma político-económico. O lo que es lo mismo, de la desventajosa ubicación del género en un mercado musical ahora pautado desde *afuera*. Si Piazzolla era *el afuera* del género, la música pop fue vista como *el afuera* total, lo extranjero incomprensible.

Ciertamente, se trata de una afirmación discutible, tal como lo planteó Emilio de Ipola en *Punto de vista* hace varios años,³ si consideramos que el momento de mayor creatividad de la canción porteña fue la primera mitad de los '40, justo antes de la llegada de Perón al gobierno. En todo caso, la bonanza peronista favoreció el triunfo de la música de raíz folclórica antes que el desarrollo del tango. El peronismo, como el folclore, era el interior en Buenos Aires, la provincia en la capital. Por otra parte, si el folclore vivió su *boom* en los '60, no se explica entonces la vulnerabilidad del tango en esos años, salvo que se acepte que sus códigos musicales y literarios habían envejecido o al menos no respondían ya de modo homogéneo a las expectativas de los nuevos públicos urbanos.

Pero más interesante que establecer una cronología de los avatares tangueros es considerar a estas narrativas como lecturas políticas de la música en los '60. Definitivamente, el apogeo del tango está asociado a un período de economía cerrada, industrialista y con fuerte presencia del Estado. Aún hoy en el imaginario social pervive una escena: la de la orquesta típica animando un baile en el club social y deportivo. Cientos de parejas se desplazan fe-

lices por la cancha de básquet convertida en un salón ilimitado. Los cantores engominados se aferran al micrófono y gesticulan el drama del tango-canción, dirigiéndose a un público policlasista pero con fuerte presencia obrera; es el público de la “comunidad organizada”. Se trata de un mundo seguro y autosuficiente, donde el tango no debe esforzarse en sobrevivir: abunda el trabajo para las orquestas, que corren de un baile a otro y pasan varias horas a la semana en los estudios de las radios. Es el mundo de “la fiesta peronista”. Contra ese mundo, Cortázar escribió “Las puertas del cielo”.⁴ Y a favor de ese mundo, innumerables ensayos saldrían a reivindicar las políticas de Estado anteriores al '55. Ahí está, en la iconografía popular, el porte desafiante de Alberto Castillo entonando *Así se baila el tango*. “Qué saben los pitucos, / lamidos y shushetas”, clama Castillo.

A lo largo de los '60, la imagen de aquella sociedad —o mejor aun, de aquellas formas de sociabilidad— estuvo en el centro de algunas polémicas, aunque la mayoría coincidió en que, amén de irreplicable, aquel pasado había sido próspero y soberano. Esto no significó la desaparición total del baile (las orquestas de D´Arienzo y Pugliese, tan distinta una de la otra, siguieron tocando aquí y allá), pero el lógico relevo generacional fue ahora acompañado por otros géneros. La nueva ola no era tanguera. La cultura pop estaba reñida con el tango, y en la pugna entre una música nacional y una música extranjera (el *adentro* y el *afuera*, lo *propio* y lo *ajeno*) parecía imponerse, al menos cuantitativamente, la segunda.

¿Qué había quedado del tango, más allá de la memoria de quienes no comulgaban con la música pop? Quedaba la literatura, claro. Irónicamente, en los '60 emergió el ensayo de interpretación del tango, su tangente intelectual, como si el género se hubiese convertido en pieza de museo. Se editaron los primeros ensayos más o menos rigurosos sobre la música de Buenos Aires, Borges publicó su poema “El Tango” —no casualmente musicalizado por Piazzolla— y una generación

de poetas, de Roberto Santoro a Juan Gelman, apeló al significativo *tango* en pos de otros significados. En medio de debates avivados por la perspectiva anti-imperialista, el tango histórico pudo albergar alguna respuesta, pudo quizá dialogar con los textos de Hernández Arregui. Pero en la práctica artística, en la escena musical, otros lenguajes lucían más vigorosos. ¿O acaso no era más revolucionario Atahualpa Yupanqui cantando *Basta ya*, un himno anti-norteamericano, que Julio Sosa encarnando *el varón del tango*? Y en la calle Florida, ahora convertida en el centro de la modernización cultural, estaba el Instituto Di Tella, con las canciones irreverentes de Jorge de la Vega, Nacha Guevara, Marikena Monti y otros exponentes de la Nueva Canción, mientras Almendra y Manal fundaban las líneas principales del rock argentino. No fue casualidad que un referente de las vanguardias sonoras como Juan Carlos Paz despreciara al tango. Ese desprecio era compartido por muchos, y aun quienes no pensaban de ese modo se cuidaron de defender al tango en términos musicales, prefiriendo su caudal poético y sus logros históricos.

“Los ‘60 fueron los años más bellos que tuvo Buenos Aires en su historia”.⁵ ¿Quién lanzó esta sentencia tan categórica? ¿Acaso un joven rebelde ansioso por descubrir el mundo prendido al mango de una guitarra eléctrica? ¿Algún cantautor de protesta, confiado en que las canciones podían ser fusiles justicieros, como había afirmado Woody Guthrie una generación antes? Nada de eso. El más entusiasta defensor de los *sixties* porteños fue Astor Piazzolla, un músico que sin duda provenía de la cultura del tango, aunque él ya se había encargado de renovarla, de ponerla en diálogo con el jazz, Bartók, Stravinsky y los maestros del barroco. Definitivamente, los ‘60 fueron los años de Piazzolla, eso es muy fácil de corroborar. Fue a lo largo de esa década que Astor encontró y perfeccionó el quinteto de bandoneón, piano, violín, guitarra y contrabajo; estrenó sus mejores composiciones – *Otoño porteño*, *La muerte del ángel*, *Fuga y*

misterio, *Soledad* y las versiones memorables de *Adiós Nonino*– y alcanzó el reconocimiento de la crítica y el periodismo cultural. El semanario *Primera Plana* le consagró una de sus tapas más recordadas, la discografía le fue pródiga y la noche porteña lo tuvo entre sus principales animadores, aunque muchas veces debió tocar en teatros semivacíos. En plena recesión del tango, Piazzolla tuvo su propio club, el 676 de la calle Tucumán, por donde desfilaron Stan Getz, João Gilberto y otras luminarias de los ‘60. En síntesis, la Buenos Aires modernizada e inquieta que albergó un Nuevo Cine, un Nuevo Jazz y los *happenings* de Marta Minujin, supo convertir a Piazzolla en su icono cultural.


Una vez más, la lectura política permite entender mejor la tensión entre Piazzolla y el resto de la comunidad del tango. Podemos recordar aquí el fuerte antiperonismo del músico. “Perón es responsable del retroceso del país”,⁶ afirmó una vez. Y si bien en el ‘73 se plegaría al entusiasmo colectivo por el regreso de Perón, nunca dejaría de pensar que el peronismo histórico, esa “época de oro” del tango, no había sido una buena experiencia política. Indudablemente, la crítica política al peronismo significaba en Piazzolla una crítica política al tango en tanto cultura popular. Tal vez por eso la *némesis* de Astor fueron las orquestas típicas sobrevivientes en los ‘60: Alfredo De Angelis y Juan D’Arienzo. Eran orquestas típicas en decadencia, y Piazzolla vio en ellas al tango residual del ‘40. Con estas pruebas, el músico sostuvo la posición de que el tango, tal como se lo había entendido hasta los años ‘50, estaba agotado, y que toda preservación suponía un retroceso. Por lo demás, quienes seguían aferrados a los estilos históricos representaban los vicios culturales de los argentinos: el conservadurismo estético, las rutinas instrumentales, la pereza y falta de inventiva... En ese punto Piazzolla se distanciaba no sólo de la escolástica del tango –con ella siempre había tenido mala relación–, sino también de la idea cristalizada de lo “nacional y popular”.

Desde luego, no se trató de una postura sencilla. Vale recordar que el propio Piazzolla vivió los años '60 inmerso en el conflicto y la contradicción. Por un lado, buscó afirmar una diferencia, ese nuevo tango que iluminaría el futuro, de acuerdo al *ethos* revolucionario de aquel tiempo. Pero a su vez, el músico no cesó de reclamar el reconocimiento de la institución del tango, llegando incluso a grabar arreglos de tangos clásicos (en los discos *Piazzolla... o no?* y *La Historia del tango*), sin perder nunca su admiración por Troilo y Pugliese, más allá de algunas opiniones cruzadas. Esta doble operación de desprendimiento y atavismo, de independencia y pertenencia, fue una representación por demás elocuente de las tensiones político-culturales de aquel tiempo. Por ejemplo, cuando grabó *Piazzolla... o no?* en 1961, el músico le contó a sus más fieles seguidores que había aceptado hacer ese disco para que la discográfica le permitiera realizar su propia música, como si así se desprendiera de las presiones del medio y del peso de la tradición. Se habría tratado entonces de una transacción, una concesión al mercado del viejo tango, en pos de un nuevo tango.⁷

Solemos pensar los '60 como un período revolucionario, de voluntad rupturista y cierto mesianismo. Un período de protagonismo juvenil, de osadía y brecha generacional: "Desconfía de toda persona de más de 30", decían las paredes del '68. Sin embargo, estas imágenes son parciales y de ningún modo contienen toda la conflictividad de la época. En ese sentido, el debate virulento desatado en la Argentina alrededor de Piazzolla significó más un problema que una respuesta. ¿Era posible un tango en los '60? Este interrogante contemplaba un cierto margen de negociación entre pasado y presente. Más que un rechazo radical a la tradición, Piazzolla proyectó la fundación de una nueva tradición, intentando salvar por medio de la regeneración a la música que lo vio nacer y en la que sin duda se formó.⁸

Finalmente, vale recordar que el cisma

piazzolleano no expresó tanto una brecha generacional como un proceso revulsivo al interior mismo del género. Es decir, Piazzolla nunca fue un músico *joven*, en el sentido que lo fueron los músicos de rock. Por el contrario, aunque muchos rockeros se acercaron con admiración a su música, él siempre los desdeñó, considerando al rock, y en particular al llamado rock nacional, un género deficiente y perezoso. Tampoco fue esencialmente joven su público, si bien su música siempre encontró oídos atentos entre el sector más lozano de la sociedad. En realidad, lo que pasó con Piazzolla en los '60 fue el estallido de una cuestión que venía de antes, tal vez de 1955, justamente. Podría entonces decirse que, en lugar de ser su música expresión de los '60, los '60 fueron el resultado de Piazzolla. La suya fue una revolución estética anunciada, que sólo fue plenamente valorada cuando las condiciones que le habían dado origen (el ambiente tanguero de los '40 y '50) ya habían desaparecido y las fuerzas políticas y sociales que lo habían contextualizado estaban replegadas.

Para gran parte de la institución del tango Piazzolla fue un destructor histórico, un heterodoxo: "(...) mató la melodía y se desentendió del baile", afirmaron con enojo sus detractores, situándose en la retaguardia. Sin embargo, Piazzolla se vio a sí mismo como un salvador, alguien que había llegado con una misión refundadora. El tango estaba muerto, de muerte cerebral, y Piazzolla le ofrecía otra vida, en otro cuerpo. Otro cuerpo físico, pero también otro cuerpo instrumental y otro cuerpo compositivo, el *corpus* piazzolleano, la banda sonora de una ciudad en la que todo estaba siendo objeto de revisión. 

Notas

1 KURI, Carlos: *Piazzolla. La música límite*, Buenos Aires, Corregidor, 1997.

2 Revista *Hoy en la cultura*, Buenos Aires, marzo 1964.

3 DE IPOLA, Emilio: "El tango en sus márgenes", en *Punto de vista*, Buenos Aires, diciembre 1987.

4 En aquel cuento, Cortázar describe con cierto espanto dantesco los bailes del Palermo Palace, al promediar los '40. (CORTÁZAR, Julio: *Bestiario*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1951).

5 Citado por María Susana Azzi y Simon Collier: *Le Grand Tango. The Life and Music of Astor Piazzolla*, New York, Oxford University Press, 2000.

6 *Idem*.

7 Este álbum acaba de ser reeditado en la serie crítica sobre Piazzolla curada por Diego Fischerman (RCA BMG).

8 En este sentido, aún resta por investigar los antecedentes "vanguardistas" que anida la historia del tango, para poder situar a Piazzolla en una línea evolutiva y no limitarlo a la figura del rupturista. Ciertamente, el propio músico no escatimó elogios hacia varios tangueros que lo precedieron en el tiempo: Troilo, Gobbi y Pugliese, principalmente, además del admirable Horacio Salgán, cuya primera orquesta habría sido una poderosa fuente de inspiración para Piazzolla. Yendo más atrás, Pablo Kohan halló pistas proto-piazzolleanas en Arolas y Maffia. Ese es el aporte de su trabajo "La Cachila y La Mariposa. Sonidos de Piazzolla en los años 20" (Primeras Jornadas de Investigación de Astor Piazzolla, Secretaría de Cultura del Gobierno de Buenos Aires, octubre de 2003, mimeo).



artículos

MATERIA MUSICAL Y RECORRIDOS

Jorge Horst *

A Liliana Horst

* Estudió composición con Francisco Kröpfl. Además, realizó cursos con Gerardo Gandini, Carmelo Saitta y Jorge Molina.

Fue distinguido con diversos premios y becas, entre ellos el de la Dirección Nacional de Música (1988); Fundación Antorchas (1987/88, 1989, 1990, 1992/1993); The Alea III International Competition (Boston, EEUU, 1990); Fundación San Telmo (1991); Secretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe (1993 y 1994); Camping Musical Bariloche (1990); Fondo Nacional de las Artes (1995, 1996 y 2001); Asociación EDITAR (1995); CEAMC (2002).

Fue uno de los fundadores del Grupo KLANK-Música Contemporánea de Rosario- y miembro de la Asociación Santafesina de Compositores.

Su música ha sido interpretada tanto en la Argentina como en otros países. Ha dictado clases y conferencias en diversas instituciones nacionales.

Actualmente se encuentra abocado a tareas docentes y de investigación en Análisis y Composición.

1. MATERIA MUSICAL COMO REPERTORIO

Alrededor de la noción de *materia musical*, habitualmente se arremolinan las más variadas concepciones que incluyen generalmente no sólo lo sonoro sino también los silencios, gestualidades e intenciones.

Por lo tanto, y sin pretender desmalezar esa enorme riqueza de aproximaciones, se podría concebir la materia musical como un *repertorio* de materiales, más allá de su combinatoria posterior o de un modo de empleo determinado que pueda implicar tanto reglas de exclusión como de pertinencia.

Este repertorio, entre otras características y posibilidades, puede tener como punto de partida o de giro, un simple bloque armónico o una pequeña célula rítmica, a partir o alrededor de los cuales se construyan posteriormente las configuraciones musicales.

La materia musical deviene así en *petra genitrix*, en *arché* de materiales que intencionalmente estructurados o no, se formalizan, articulando el tiempo/espacio local de los eventos musicales.

Además, ese repertorio posee un conjunto de rasgos tanto explícitos como implícitos que interactúan de manera casi simbiótica, generando así un tejido de múltiples opciones para desplegar en el proceso de configuración.

Muchas veces, esos rasgos son vínculos entre lo evidente y lo potencial, y tienen también la capacidad de que sólo por manifestarse, por presencia, condicionan las opciones de aquel tejido. De esta manera, los rasgos proveen por un lado algunas predeterminaciones y condicionamientos y por otro, ciertos estados de anulación, de disimulada y discreta obturación.

Esta circunstancia inevitable produce, entonces, la ambigua y agridulce situación de convi-

vencia entre el sofoco de lo reglado, de lo que está normativizado, y la seguridad distendida pero muchas veces superficial y sospechosa, brindada por la dócil pulcritud de las fórmulas instauradas.

Y es aquí donde el compositor, si lo desea, puede buscar la brecha, el quiebre que le permita desprenderse libertariamente de los condicionamientos de las convenciones epocales.

2. MATERIA MUSICAL, ESTRATEGIAS Y CONFIGURACIÓN

Moldear la materia musical generalmente implica necesitar y usar estrategias que muchísimas veces derivan en sistemas para formalizarla, dependiendo los niveles de vaguedad o nitidez de dichos sistemas en sus grados de apertura o cerrazón, basados e influidos a su vez por la profundidad alcanzada en la determinación de sus propias variables.

Así, en los procesos de codificación y decodificación, los sistemas que ayudan a formalizar la materia musical pueden constituirse en instrumentos eficaces, en útiles artífices para establecer contactos entre ella y cualquier configuración resultante, conformando verdaderos puentes y enlaces entre el mundo interior de ese sustrato y los posibles universos externos, sugestivos pasajes interior-exterior.

De esta manera, todas las precisiones hechas para construir en ese magma de opciones que es la materia musical, con todas sus relaciones posibles, implícitas o explícitas, profundas o de superficie, rizomáticas o radicales, demarcarán los límites y definirán el marco de acción de la misma, donde dichos límites podrán devenir en auténticos márgenes territoriales, fronteras que en sus diseños dibujarán el lugar de partida, la matriz a recorrer y quizás, también, el dominio a transgredir.

3. ELECCIÓN. SELECCIÓN. OPCIONES Y POSIBILIDADES

La instancia electiva y generativa de los materiales que con sus relaciones vienen a integrar y caracterizar a la materia musical es quizás uno de los momentos más extraños, inquietantes y apasionantes del proceso de creación musical. Desde los mismos mágicos momentos iniciáticos hasta aquellos en que se observan las opciones y posibilidades de la materia, cuando se eligen y aplican los mecanismos y sistemas de selección y producción, se vislumbra todo tipo de situaciones y estados alternos.

La enorme cantidad de entremundos provocados y ramificados entre opción, chance, oportunidad y alternativa, se difunden y diluyen en un extraordinario laberinto donde y cuando la asequible probabilidad puede convertirse en posibilidades aferradas.

Muestra de esto es la manera en que algunos compositores como Luigi Nono, Pierre Boulez, Helmut Lachenmann, Brian Ferneyhough y Mathias Spahlinger, entre muchos otros, han trabajado por ejemplo, la simple relación duracional largo-corto, haciendo evidente la pasión lúdica que emana la actividad compositiva, resultado de la oscilación permanente entre opción y posibilidad, friccionado vaivén dialéctico entre campos de fuerza que en la elección y el derrotero devendrán en circuitos.

En *A Carlo Scarpa, architetto, ai suoi infiniti possibili*, de Luigi Nono, se puede percibir uno de los más impresionantes resultados de aquellos extraordinarios y apasionados trayectos.

Impulso vital, observación, escrutinio, ludismo, elección y devaneo que reflejan/reverberan deseos, preferencias, intencionalidad, riesgo, contravención.

4. MATERIA MUSICAL COMO TERRITORIO. RECORRIDO COMO ESCRUTINIO

Ahora bien, asociar a la materia la condición de repertorio implica, entre otras cosas, que a este sustrato habría que recorrerlo, viajarlo, caminarlo, en función de conocerlo y proliferarlo.

Surge así una fructífera convergencia entre materia y recorrido donde, si el primero es el *a priori*, la potencialidad en combinación con la idea de totalidad, lo teórico, lo abstracto, el recorrido es

entonces el *a posteriori*, la particularidad mezclada con la singularidad, lo práctico y lo concreto.

Materia musical como territorio y recorrido como reconocimiento y escrutinio de aquella materia, como afirmación o negación de la misma, quizás como legitimación o simple y descarada resistencia y quebrantamiento.

Sin pretensiones de reducir todo a un sólo aspecto, sugerimos entre muchos ejemplos, oír/escuchar/escrutar:

Guero (1970; rev.1988), para piano, de Helmut Lachenmann, sobre el recorrido en un instrumento.

Samuel Beckett– What is the word? (1990–91), op. 30b, para voces y orquesta, de Gyorgy Kurtág, sobre un texto.

Concreción 1964, para 7 vientos, de Juan Carlos Paz, sobre un grado cromático.

Eusebius (1984), para piano, de Gerardo Gandini, sobre una música del pasado.

Rituel (1974–75), para 8 grupos instrumentales, de Pierre Boulez, sobre un bloque armónico.

Y seguirían los ejemplos.

La materia musical adquiere así, a partir de su condición de repertorio/recolección/soporte, un carácter bidimensional que al ser recorrido, sistemáticamente o no, resulta en un conjunto de trayectorias alcanzadas por las diferentes travesías realizadas; estos itinerarios, verdaderos viajes, podrían entonces ser fácilmente inferidos como el efecto tridimensional del fenómeno, observándose en todas sus magnitudes, las particulares visiones sobre la materia que el autor tuvo.

5. CRITERIOS DE DESPLIEGUE. ROLES Y FUNCIONES. PARAMETRIZACIÓN

Entre la potencial y latente materia y el posible y configurante sistema existente aparece una circunstancia observable muy interesante, que sería de fundamental importancia analizar: la de cómo se esparcen los materiales, es decir los criterios de despliegue de los mismos utilizados durante la realización de los recorridos.

Esto implicaría entonces atender, entre otras cosas, a:

1. Las concepciones generales de desenvolvimiento de los materiales:

a) aditivas: *a posteriori*, de micro a macro, del

detalle a la globalidad, de la parte al todo;

b) divisivas: *a priori*, de macro a micro, de la globalidad al detalle, del todo a la parte.

Y las posibles y permanentes combinaciones de éstas.

2. Las variadas estrategias aplicadas para la realización del despliegue de los materiales extraídos de la materia musical: redes, constelaciones, cadenas, algoritmos, raíces, rizomas, recursividad, parataxis, plataformas, onto/filo/monogenéticas, o cualquier otra o bien ninguna.

3. Los roles y funciones asignados a los materiales, determinando lo nuclear y lo satelital, si habrá ejes, polarización, planos diversos, instancias profundas o de superficie, ambigüedades, etc.

4. Orientaciones y direccionalidades posibles de las acciones provocadas por todos los elementos entre sí, que derivarán en campos de fuerza centrípetos, centrífugos o ambos alternados, con o sin predominancia de alguno.

Cuando todas sus variables vayan quedando definidas e incrustadas en el proceso de parametrización, evidentemente, todo esto afectará al material de manera sensible y profunda, de tal forma que el polivalente y bímembre cuerpo materia/recorrido estará esculpido según las múltiples relaciones internas y externas resultantes dadas, entre otros, en los tópicos del tiempo, el espacio, la textura, los polos y el *continuum* entre ellos existente, la tectonicidad.

Además, también tendrá suma importancia cómo han sido cristalizados los contactos en el tríptico material-estructura-forma, los aspectos micro y macrofónicos y la presencia o ausencia de teleología.

Los productos resultantes de esta solidificación podrían entonces quedar plasmados en esa especie de cartografía, la partitura, que siendo ésta un maleable soporte gráfico devendría también en un mapa de huellas, acciones, gestos e intenciones, mostrando en varios tiempos la superposición de diferentes topologías y desplazamientos; la roca después de la lava.

6. WELTANSCHAUUNG Y TRANSGRESIÓN

A través de las épocas, los variados conglomerados culturales trataron de observar y, en parte, elegir sus materiales, a partir de herencias y preferencias, ya sea por *mimesis*, imposición o


espontáneamente, de manera accidental o premeditada, para luego ir recorriendo, tallando y moldeando sus repertorios y colecciones, mostrando así las particulares lecturas e interpretaciones que ejercieron sobre los materiales.

Pero, es aquí que, con la persistente y cómo da redundancia, además de establecer las convenciones, se va cristalizando y anquilosando casi todo, generando una previsible obvedad manifiesta de los circuitos, con la consecuente banalización de los fenómenos. Esto, sumado a la inevitable desfiguración de las certezas funcionales, además del efecto de vaguedad evidente, aporta una sensación de ambigüedad que provocan conjuntamente oquedades en la *seguridad* de lo codificado y de sus sistemas y por lo tanto, de los soportes imperantes, llevándolos así a un estado de inerte latencia letárgica.

De esta manera, y cediendo a todas aquellas previsiones, los modos de producción y por ende los objetos producidos a partir de estos, van perdiendo su carácter novedoso, para terminar siendo rígidos productos remanidos, articulados por convenciones: el dogma, lo *bello* de aquella *belleza*, se impone como ley totalizante y totalitaria.

Aquí es donde y cuando, por medio de la necesaria transgresión, los cambios de paradigmas pueden irrumpir y se vuelven imprescindibles, desterritorializando, pero no simplemente por razones instrumentales, superestructurales, sino antes bien como respuesta de espontánea supervivencia irresistible.

La acción de recorrer la materia musical y las ulteriores trayectorias resultantes implica no solo un acto gnoseológico, de reconocimiento y escrutinio de los confines, rasgos y características del soporte o material codificado sino también su confirmación o no, dada en cualquier tipo de situación expresiva.

Finalmente, este recorrer, caminar/viajar, este resistir, también nos permite vislumbrar la *Weltanschauung* propia o ajena, cuando el *modus operandi* puede convertirse en metáfora anticipada o posterior del *modus vivendi*, convirtiendo a la música no sólo en una experiencia acústica, sensible, gestual y expresiva sino también en una experiencia vital, orgánica y existencial. 

25 de febrero de 2003



RELATOS ITINERANTES

REFLEXIONES DESDE BOSTON, EE.UU.

Alejandro Soraires *

* Profesor de Armonía, Morfología y Contrapunto, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Capacitación en Saxofón, Conservatorio Nacional de Música "Carlos López Buchardo". Master in Music (Saxophone performance) y Graduate Performance Diploma (Saxophone), The Boston Conservatory (TBC), Boston, USA.

Una mañana de agosto recibí un cálido e-mail del actual Jefe de Departamento de Música –y viejo compañero de estudios– de mi querida Facultad, Alejandro Polemann. En él me invitaba a participar en el proyecto de esta revista. La idea me pareció fantástica. Debo confesar que nunca antes había escrito acerca de mis experiencias personales, pero sentí que quizás podía acercar algún dato, anécdota o información que pudiera ser útil para alguien. Estando en un lugar como Boston, EE.UU., donde muchas cosas son tan diferentes a la vida en Argentina, es posible que mi punto de vista y experiencias puedan ser de alguna manera informativos y por qué no, valiosos.

Todo empezó hace seis años atrás. Luego de una particular experiencia profesional un tanto frustrante con algunos proyectos inconclusos y deseos de superación personal, decidí probar suerte en otros lugares del planeta. Me contacté con el que luego sería mi profesor, Ken Radnofsky, y mandé lo que acá llaman una *aplicación* (intento de inscripción). En los Estados Unidos uno *aplica* o intenta inscribirse, primero, en el o los lugares de su elección académica (Conservatorio, Universidad, College, etc.) y luego espera la respuesta para saber si es *aceptado* y bajo qué condiciones económicas. El costo de estudiar en los Estados Unidos es un tema que para mí fue revelador: aquí las carreras de grado y


posgrado se pagan y en generosas cantidades, ¡aprovechá la *Facu!* En mi caso, por ser una carrera de música, envié una grabación junto con mis datos personales. La respuesta que tuve fue muy buena: fui aceptado y bajo condiciones muy ventajosas por cuanto se consideraron especialmente mis antecedentes académicos y mi condición de extranjero que implica tener menores facilidades de financiación que un alumno nativo.

En este país los programas de estudio son variadísimos. Así, si uno va a estudiar algún tipo de música popular se puede ir, por ejemplo, a la Berklee School of Music. Si uno busca una orientación clásica y de música contemporánea existen instituciones como The Boston Conservatory (TBC) o el New England Conservatory (en el caso de Massachussets. Hay muchas más en todo el país). Se puede también hacer un programa mixto de música popular y clásica, tomando clases con profesores de los dos géneros. Los programas son más flexibles y la dicotomía “música clásica-música popular” no está presente. En mi caso, al asistir al TBC, tuve una orientación clásica y de música contemporánea. Los diferentes ensambles en los que toqué (ensamble de vientos, orquesta de música clásica, orquesta de saxofones, cuarteto de saxofones) fueron de la misma orientación aunque también lo hice en comedias musicales, ya que el Conservatorio produce de cuatro a seis obras de este género por año y esto fue parte de mi *scholarship* –ayuda esco-

lar– para pagar mis estudios.

Los altísimos gastos de una carrera de grado estructuran el futuro desde, a veces, un tempranísimo inicio. Esto incluye, entre otras cosas, el más que seguro abandono del hogar familiar. La partida del *nido* es muy común ya que existen variados centros educativos importantes y especializados a lo largo de todo el país y la tentación de aventurarse lejos de la vigilancia paterna es sumamente excitante para los jóvenes estadounidenses ¿para quién no?. Recuerdo que mi realidad era muy diferente cuando inicié mis estudios en la Facultad de La Plata. Vivía todavía con mis padres y trabajaba dando algunas clases particulares y tocando un poco, pero todo era muy *escaso*. Creo que fundamentalmente la gran diferencia estuvo en la posibilidad de estudiar gratuitamente. Tener excelentes profesores, no sólo en Bellas Artes sino también en el Conservatorio Nacional, fue un lujo para mí. Es cierto que el hecho de estudiar en una institución norteamericana te brinda un montón de beneficios en el aspecto pedagógico –programas académicos distintos que se podrían discutir en otros espacios–; de infraestructura (instrumentos, bibliotecas, discotecas); de acceso a archivos e información vía Internet; *networks* o redes informativas que brindan valiosos datos, desde dónde conseguir una partitura hasta la posibilidad de saber con anticipación que habrá un concurso para la Sinfónica de Nueva York. Sin embargo, el aspecto humano me

sigue pareciendo extremadamente importante y excluyente. Recuerdo que, a pesar de las limitaciones presupuestarias de diversa índole en nuestro país, mantuve en términos generales una cercana, valiosa y provechosa relación con mis principales docentes. Esto me brindó una base de conocimientos y experiencias fundamentales. Más tarde, el estudio en el extranjero me dio una importantísima especialización que me ayudó mucho en mi progreso como intérprete de música clásica y contemporánea, pero todo funcionó como una continuación, como un encastre de un estadio superior a los conocimientos adquiridos en mi país, los que nunca voy a dejar de valorar y agradecer.

Después de mi graduación me dediqué a diferentes cosas. En el aspecto docente estoy dando clases en tres escuelas públicas (Milton, Norwood y Newton) y en un programa de Berklee en el que enseñé flauta, clarinete y saxofón a estudiantes de entre 6 a 18 años. Estoy preparando un concierto de música contemporánea argentina sólo para saxofón. Además, sigo tocando en un cuarteto de saxofones que se llama Back Bay Saxophone Quartet y tengo otros proyectos en mente a realizar este año, pero están en veremos. 

Si esta nota genera preguntas, críticas o comentarios y alguien quisiera escribirme, podrá hacerlo a: asoraires@gmail.com Dentro de mis posibilidades intentaré contestarle.



UMI

Unión de Músicos Independientes

La Unión de Músicos Independientes (UMI) es una organización de músicos autogestionados que se propone solucionar colectivamente los problemas que no se pueden resolver de forma individual, asumiendo un compromiso con la actualidad.

No es un sindicato, ni un sello discográfico, ni un partido político, ni un club social. Está enmarcada, en términos jurídicos, como una asociación civil sin fines de lucro. Se diferencia del resto de las organizaciones en que se forma para impulsar y desarrollar el espacio de la música independiente y autogestionada.

Dentro de los beneficios que un músico puede obtener como socio de esta institución se encuentra la utilización de convenios establecidos con profesionales por los que se obtienen descuentos muy significativos; el acceso a seminarios, cursos, clínicas y charlas informativas, y también a un espacio válido donde poder plantear problemáticas y gestionar una solución colectiva.

A diferencia de otros modelos, la

UMI es una construcción positiva; es decir que no se detiene en enfrentarse con otras organizaciones o estructuras sino que se ocupa de generar soluciones y mejoras en las actividades que le son propias.


En síntesis, la UMI fue creada para:

1. Facilitar los mecanismos de producción, distribución y difusión de las obras artísticas.
2. Conquistar los derechos que permitan a los músicos tener una vida digna.
3. Construir colectivamente el espacio musical autogestionado.

Para profundizar el trabajo en las distintas áreas de la autogestión se conformaron diferentes grupos de trabajo. Son espacios pre-resolutivos en los que se canaliza la participación de los asociados. Esta forma de trabajo permite llegar a las asambleas con los temas discutidos detenidamente y con propuestas concretas. También actúan como espacios de información y formación. En la última asamblea surgió

la necesidad de reorganizar algunos aspectos del funcionamiento de la UMI. Para cumplir con ese objetivo se rearmaron los siguientes grupos de trabajo: Lugares para tocar; Prensa y difusión; Distribución, y Convenios.

La Unión de Músicos Independientes fue declarada de interés cultural por la Cámara de Diputados de la Nación y la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Además, recientemente fue distinguida con el premio Konex Platino que otorga la Fundación Konex.

Para dar a conocer sus actividades, la institución cuenta con un órgano de difusión propio de distribución gratuita llamado *Unísono*, revista trimestral con más de 30 páginas dedicadas a las producciones de los asociados e informes periodísticos que enriquecen y facilitan el trabajo de los músicos. 

Para más información visitar
www.umiargentina.com o llamar al (011)
4952-3654 en el horario de 16 a 20 hs.