

Oriente Mario **Arreseygor**

Nora **Benaglia**

Paula **Cannova**

Silvina **Cañon**

Oreste **Chlopecki**

Martín **Eckmeyer**

Mariano **Etkin**

Matías Martín **Hargo**

Frits **Evelein**

Federico **Jaureguiberry**

María **Lamacchia**

Rosario **Larregui**

Mariel **Leguizamón**

Alicia **Martín**

Cecilia **Picaroni**

Alejandro **Polemann**

Sergio **Pujol**

Santiago **Romé**

Gustavo **Samela**

Julio **Schinca**



Secretaría de Publicaciones y Posgrado
Facultad de Bellas Artes
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Clang

REVISTA DE MÚSICA

Publicación del Departamento de Música



Año 3 N°3
ISSN 1850-3381



Universidad Nacional de La Plata

Presidente

Arq. Fernando Tauber

Vicepresidentes

Lic. Raúl Perdomo

Ing. Armando De Giusti

Facultad de Bellas Artes

Decana

Prof. Mariel Ciafardo

Vicedecana

Lic. Cristina Terzaghi

Secretario Académico

Prof. Santiago Romé

Secretaria de Publicaciones y Posgrado

Prof. María Elena Larrègle

Prosecretaria de Publicaciones

Lic. Miriam Socolovsky

Secretario de Planificación, Infraestructura y Finanzas

DCV Juan Pablo Fernández

Secretaria de Ciencia y Técnica

Lic. Silvia García

Secretaria de Extensión

Prof. María Victoria Mc Coubrey

Secretario de Relaciones Institucionales

DI Eduardo Pascal

Secretario de Cultura

Prof. Carlos Coppa

Secretario de Producción y Comunicación

DCV Jorge Lucotti

Secretario de Asuntos Estudiantiles

Prof. Esteban Conde Ferreyra



Revista de Música

Director

Lic. Alejandro Polemann

Comité Asesor

Prof. Sergio Balderrabano

Lic. Daniel Belinche

Prof. Andrea Cataffo

Prof. Marcela Mardones

Prof. Cristina Iglesia

Prof. Alejandro Soraires

Secretaría de Publicaciones y Posgrado

Prof. María Elena Larrègle

Consejo Directivo

Lic. Daniel Belinche

Lic. Ricardo Cohen

Prof. María Elena Larrègle

Lic. Silvia García

DCV Juan Pablo Fernández

DCV Jorge Lucotti

Prof. Santiago Romé

Prof. Silvia Furnó

Edición y Corrección

Prof. Nora Minuchin

Prof. M. Florencia Mendoza

Lic. Adela Ruiz

Diseño y diagramación

DCV María Ramos

Octubre de 2011

Cantidad de ejemplares: 500

Clang es propiedad de la Facultad de Bellas

Artes de la Universidad Nacional de La Plata

Diag. 78 N° 680, La Plata, Argentina.

publicaciones@fba.unlp.edu.ar

musica@fba.unlp.edu.ar

ISSN 1850-3381

Registro de la Propiedad Intelectual:
en trámite

Impreso en Argentina

Printed in Argentina

Sumario

7 Editorial

9 Institucional

Currículum vitae

- 11 Entrevista a Mariano Etkin**
Julio Schinca

Artículos

- 17 La investigación en folclore**
Alicia Martín
- 23 La música popular y su enseñanza**
Santiago Romé
- 32 Educación musical y discapacidad**
Mariel Leguizamón
- 39 Análisis de sonidos multifónicos de base Bb₃**
Federico Jaureguiberry
- 54 Música pop y world music en la educación musical holandesa**
Frits Evelein/ Traducción de Gustavo Samela
- 65 La clase de instrumento**
Alejandro Polemann

Actualidad

- 72 Una ley necesaria para la música argentina**
María Lamacchia

Con la música a otra parte

- 74 Raíces musicales**
Nora Benaglia

Reseñas

- 77 Discos**
Claroscuro / Silvina Cañoni y Cecilia Picaroni
Mate Eléctrico / Martín Eckmeyer
Más y más swing / Gustavo Samela



Pulsión cuarteto de guitarras / Oriente Mario Arreseygor

Llegarán / Sergio Pujol

Enruladoísimas / Rosario Larregui

Cabeza de árbol / Oreste Chlopecki

Tango chino & caracol / Alejandro Polemann

Trasluz / Matías Martín Hargo

86 Libros

El caso Schonberg / Paula Cannova

Editorial

Clang propone, una vez más, reflexionar y debatir sobre la implicancia de la música, su enseñanza, sus sentidos y sus modos de producción. Por esta razón, los artículos reflejan diferentes miradas contemporáneas sobre el espacio universitario de la música y su necesaria articulación con la realidad sociocultural.

En esta tercera edición contamos con una invitada de honor: la profesora Alicia Martín, del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Su artículo, "La investigación en folclore", plantea una mirada contemporánea sobre los estudios antropológicos que tanto aportan a las investigaciones sobre la música popular.

Frits Evelein y Santiago Romé también desarrollan, desde distintos lugares del mundo, abordajes significativos del tema. Romé, profesor de nuestra casa de estudios, abre la discusión sobre la enseñanza de la música popular y profundiza las vías de análisis del marco social y político latinoamericano, desde la constitución de los estados-nación hasta nuestros días. La categoría "popular", la necesaria vinculación de la música con las otras disciplinas artísticas y las diferentes miradas sobre las configuraciones genéricas, son los temas que se presentan en el artículo. Evelein, en su texto traducido por el profesor Gustavo Samela, relata experiencias significativas en cuanto al modo en que se enseña y se aprende *música pop* y *world music* en Holanda.

La educación en música es un tema central en este número. El artículo "Educación musical y discapacidad", de Mariel Leguizamón, aborda un área particular: la educación especial, que afortunadamente cobra cada vez más protagonismo en las instituciones. La autora examina el estado actual del tema, con el recorrido histórico que le dio origen, y relata algunas experiencias de

formación profesional universitaria. El texto "La clase de instrumento", de mi autoría, propone un modo de abordar la enseñanza y el aprendizaje de un instrumento musical sin perder de vista a las personas, su contexto, sus intereses, sueños e identidades.

Estudiar un instrumento implica también conocer y manejar sus posibilidades. En este sentido, Federico Jaureguiberry presenta sus conclusiones sobre un análisis de sonidos multifónicos en un saxo alto. Un artículo, sin duda, para especialistas en el tema.

Conforme a cierta tradición de esta publicación, incluimos una entrevista a un docente de nuestra Facultad: en este caso, el profesor Mariano Etkin. A partir de una charla con Julio Schinca, Etkin relata su rica trayectoria, sus ideas y el trabajo que desde hace muchos años lleva adelante en esta casa de estudios.

La sección *Reseñas* incluye, en la parte de Discos, las ediciones musicales de docentes y graduados de la Facultad que reflejan una gran producción de títulos, con variados géneros y estilos, y muestran el modo en el que se han expandido las posibilidades creativas de la música popular; en la referente a *Libros*, un exhaustivo resumen de Paula Cannova sobre los puntos y posicionamientos sobresalientes del último libro de Esteban Buch, *El caso Schönberg. Nacimiento de la vanguardia*; una publicación que promete generar debate en el marco de los estudios musicales.

La importancia de la situación laboral del músico como trabajador de la cultura y como partícipe necesario de las industrias y procesos culturales es una problemática siempre presente en todos los claustros de nuestra Facultad. Tanto los graduados y los docentes que se encuentran insertos en diversos espacios laborales profesionales, como los alumnos que participan en ellos de manera incipiente o que observan con



preocupación las posibilidades laborales futuras, siguen atentamente y acompañan en acciones concretas el recorrido de la Ley de la Música. Por ello, incluimos una nota de la Unión de Músicos Independientes (UMI) en la que se describe el proceso de construcción de este proyecto, su estado actual y las perspectivas que se vislumbran ante una posible aprobación.

Creemos que la articulación de la palabra escrita con la producción musical es irremplazable para aprender más sobre nuestro objeto de estudio. Con esta convicción, presentamos un nuevo material de trabajo, con la esperanza de que signifique un estímulo para la producción y el desarrollo del conocimiento.

Bienvenidos a *Clang* N° 3.

Lic. Alejandro Polemann
Director



Institucional

INSTITUCIONAL

El Departamento de Música de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) ofrece Profesorados y Licenciaturas con Orientación en: Composición, Guitarra, Piano, Dirección Orquestal, Dirección Coral y Música Popular. Cada carrera tiene una duración de cinco años. Con relación a la oferta académica, en el marco de los convenios firmados con las municipalidades de los distritos de Laprida y Saladillo de la provincia de Buenos Aires en 2008 y 2010 respectivamente, se implementa en los mencionados municipios y para una sola cohorte el Profesorado en Música con Orientación en Música Popular.

La Facultad no posee examen de ingreso. Se realiza un curso nivelatorio, no eliminatorio, cuyo objetivo es brindar un primer acercamiento a las posibilidades y concepciones que ofrece la institución, y a cuestiones relacionadas con la vida universitaria. Posteriormente, y antes de comenzar con las materias de cada carrera, los estudiantes pueden cursar o rendir libre el Ciclo de

Formación Musical Básica que dura un período lectivo completo. Su función es proporcionar las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para abordar el primer año de la carrera y establecer una correlación entre el ciclo introductorio y la especificidad, que asegure los prerrequisitos de la Orientación.

En relación con las carreras, *Composición* se orienta a la formación en la composición de música académica contemporánea. *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; 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 pertenecientes a la Dirección de Educación Artística y también de los Niveles de enseñanza. Las carreras de *Dirección* poseen



un trayecto común durante el primer año; en el segundo se dividen en las especialidades Coral y Orquestal. *Música Popular*, en tanto, se orienta a la formación de profesionales especializados en el campo de la música popular argentina y latinoamericana, capaces de aportar a su desarrollo desde la producción y la investigación.

En términos generales, el egresado de Música puede desempeñarse profesionalmente en un amplio campo de la producción musical. Una característica distintiva es la versatilidad que posee para manejar recursos provenientes de distintas áreas del conocimiento musical, y el desarrollo del sentido crítico que le permite repensar constantemente paradigmas y postulados para generar nuevos aportes estéticos al arte contemporáneo.

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 y en los niveles de educación común y obligatoria (Inicial, Primaria y Secundaria), en las asignaturas de formación musical;
- asesorar y coordinar proyectos pedagógico-musicales en instituciones educativas, en sus fases de diagnóstico, planificación, elaboración y evaluación;
- conducir estudios e investigaciones que impliquen aspectos pedagógicos y de la enseñanza musical en las especialidades de incumbencia.

El Licenciado en Música está habilitado para:

- desempeñarse en su área disciplinar específica como director, intérprete, compositor y arreglador de diversos tipos de agrupaciones musicales;
- asumir roles de conducción educativa en instituciones de formación musical;
- llevar adelante estudios e investigaciones,

elaborar planes y proyectos, y dirigir equipos interdisciplinarios que impliquen la generación de nuevos conocimientos, como también la ampliación y el desarrollo del campo de conocimiento y de producción musical;

- ser asesor y/o consultor en proyectos relacionados con su práctica profesional, en instituciones oficiales, organizaciones no gubernamentales, fundaciones o instituciones privadas de cultura, arte, etcétera.

El Departamento de Música está integrado por un cuerpo docente de reconocidos profesionales, muchos de ellos investigadores, promotores de intercambios académicos y de producción artística con destacadas personalidades e instituciones vinculadas al arte del ámbito nacional e internacional mediante la realización de conciertos, conferencias, seminarios, cursos y talleres de docentes.

Entre las nuevas propuestas académicas y de extensión que ofrece la Facultad se destaca la creación del "Grupo de investigación y experimentación en nuevas tendencias en el campo de la danza", iniciativa elaborada y dirigida por la cátedra Trabajo Corporal I. Esta propuesta fortalece la formación de los alumnos a partir del intercambio entre las diferentes carreras de la Facultad (Música, Comunicación Visual, Artes Audiovisuales, Artes Visuales y Multimedia). A esto se suma la creación del "Coro de Cámara de la Facultad", agrupación impulsada y dirigida por la cátedra Dirección Coral IV-V e integrada por 40 estudiantes de todas las carreras de música.

Prof. Andrea Cataffo
Jefa del Departamento de Música



Entrevista al compositor Mariano Etkin

Por **Julio Schinca**

Profesor en Música con Orientación en Composición, Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesor Adjunto de las cátedras Apreciación musical y pedagogía y Creación musical contemporánea, FBA, UNLP. Profesor de Informática y Creación musical en el Colegio Nacional "Rafael Hernández" (UNLP) Profesor del Instituto Superior de Formación Artística "Juan Pedro Esnaola", Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Coordinador del equipo de capacitación docente de Música, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Mariano Etkin nació en Buenos Aires en 1943 y comenzó a interesarse por la música a temprana edad. El estudio del piano –en sus inicios– lo llevó a conocer un mundo que lo cautivaría y al cual le dedicaría el resto de su vida: la composición musical.

Luego de una intensa etapa de formación, que incluyó el trabajo continuo en la composición, el estreno de diversas obras y una vasta experiencia en docencia, tanto en el país como en el exterior, Etkin retornó a la Argentina a mediados de los 80 y asumió la Cátedra de Composición en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

El aroma a café y la mesa de un bar en el atardecer de Buenos Aires fueron el escenario propicio para transitar las esperanzas y las expectativas de aquellos años, reconstruyendo tramos del camino recorrido hasta hoy. Entre recuerdos y actualidades se fue enhebrando esta charla.



¿Cómo fueron tus comienzos en la cátedra Composición de la Facultad de Bellas Artes?

Fue en 1984, a los 41 años. Había trabajado cinco años en Canadá en las universidades McGill y Wilfrid Laurier, dando clases de materias que iban desde Contrapunto modal hasta Análisis e Historia de la música del siglo XIX tardío y Composición. Además, dirigí el Ensemble de Música Contemporánea. La primera universidad argentina en la que ingresé fue la Universidad Nacional de Tucumán, en 1972, a los 28 años; luego se agregaron las del Litoral y Río Cuarto. Eran tiempos de una maravillosa efervescencia... lo digo con nostalgia.

Efervescencia, ¿en qué sentido?

En todo sentido. Estamos hablando de 1973. Después de varios años de gobiernos de facto había ganas de hacer y de cambiar muchas cosas: en la cultura, en las artes, en la economía. Hacia 1974, con la intervención a la universidad, hubo un vuelco de 180 grados. Me dejaron cesante en Río Cuarto y dos semanas antes del golpe de 1976 renuncié a la Universidad Nacional de Tucumán; no aceptaron mi renuncia y después me dejaron cesante. En 1977 viajé a Montreal como profesor invitado de la Universidad McGill. Cuando volví seguí trabajando con gran dificultad en la Universidad del Litoral.

Era la época más virulenta de la dictadura militar...

Sí. En 1980 me invitaron nuevamente a McGill, esta vez por un año. Cerca del final, y ya con la idea de volver a la Argentina, recibí la noticia de mi cesantía en la Universidad del Litoral. Los generosos colegas de McGill me contrataron, entonces, un año más, hasta 1982. Como el "Proceso" y sus desgracias seguían, decidí no

moverme de Canadá. Concurse un cargo en la universidad Wilfrid Laurier, lo gané y estuve allí hasta 1985.

A tu regreso, ¿qué expectativas traías?

Pensaba introducir lo que se llamaba "composición libre", porque en muchos lugares de la Argentina la composición se enseñaba imitando modelos, sobre todo unas supuestas formas ideales nunca respetadas por ningún gran compositor, que consistía en algo así como: primer año, Passacaglia; segundo año, Tema con variaciones; tercer año, Sonata. De esta manera, el alumno llegaba a los últimos años muy condicionado. Habiendo imitado tanto, se hace muy difícil liberarse de los esquemas.

En realidad, la imitación de modelos se aprende, o debería aprenderse, en materias como Lenguaje Musical, Elementos de la música o en asignaturas con nombres similares. En mi cátedra, en cambio, lo que se hace es imaginar. Juan Carlos Paz decía: "La música no existe, hay que crearla". Yo traía la idea de llevar a cabo, ante todo, un intercambio entre aquello que el alumno quiere hacer y lo que el profesor piensa sobre su viabilidad,¹ y luego cómo esa idea va a implementarse, con las características concretas de la notación, para terminar conformando la obra.

¿Cómo incidió tu experiencia formativa en la construcción de esa propuesta?

Mi formación fue un poco desordenada y bastante autodidacta. Nunca tuve verdaderamente un maestro a quien pudiese reconocer formalmente como mi profesor de composición. Sí tomé dos años de clases particulares con Guillermo Grätzer, quien también fue profesor de la Facultad de Bellas Artes. Grätzer ponía mucho énfasis en lo rítmico. A mí me interesaba el contrapunto rítmico, la simultaneidad de planos,

¹ En este caso, *viabilidad* remite a la adaptación al instrumental, los instrumentistas, las posibilidades generales y las prácticas de realización.



métricos o rítmicos; siempre eran cuestiones referidas a la duración o al timbre, tanto en lo *micro* como en lo *macro*. Pero creo que en ese momento no tenía ni la edad ni la madurez suficiente para saber cómo me estaba transformando ese trabajo.

Ese es un fenómeno interesante del aprendizaje. Muchas veces uno no sabe cuándo está aprendiendo ni qué es lo que aprende; cuándo le va a servir ni si va a volver a escuchar la voz del profesor. Stravinsky lo dice muy bien en el inicio de *Crónicas de mi vida*: aquello que en su momento parecía muy importante, con el correr del tiempo ocupa un plano secundario y viceversa, lo que parecía secundario se vuelve importante.² Pasa como en las relaciones humanas. Este permanente reacomodamiento del pasado tiene su correlato perfecto en el despliegue de la obra musical en el tiempo y sus efectos en la memoria.

Aquí llegamos a la pregunta clásica: ¿qué necesita saber un compositor para considerarse como tal? La respuesta es tan variable como los individuos, porque cada uno necesita lo que cree que necesita. Hay otra pregunta –famosa en su tiempo– que una vez le hicieron malintencionadamente a Iannis Xenakis: “Para ser compositor, ¿hay que saber armonía y contrapunto?”. Xenakis contestó: “Depende. Si el compositor cree que lo que le falta para realizar sus ideas es armonía y contrapunto, necesariamente tiene que saber armonía y contrapunto. Si siente que no las precisa, no hace falta que lo sepa”. Comparto plenamente su respuesta.

Yo empecé a componer –si se puede llamar componer a escribir algo para algún instrumento, que tenga un principio, un medio y un final– cuando era un adolescente. El hecho fundamental fue la lectura, a los quince años, de la primera edición del libro de Juan Carlos Paz, *Introducción a la música de nuestro tiempo*.³ En esa época iba al Con-

servatorio Williams y estudiaba piano. Empecé a notar que había dos mundos musicales paralelos, el del libro de Paz y el del Conservatorio. Entonces –tenía 17 años– hice un cambio fundamental: fui a estudiar piano con alguien que no era un pianista consumado, el musicólogo Ernesto Epstein, quien me hizo entender algunos procedimientos constructivos esenciales. Analizábamos *Seis pequeñas piezas para piano*, Op. 19, de Arnold Schönberg, o *Música para cuerdas, percusión y celesta*, de Béla Bartók. Sentí que era un mundo extraordinario.

Empezaste a incursionar en la cocina de la música...

Sí, y comencé por mi cuenta a hacer los primeros ejercicios para flauta sola, cosas que componen los principiantes. Algunos años después vendría otro hito fundamental: el intensísimo curso de interpretación y dirección que hice con Pierre Boulez, en la Academia de Música de Basilea, que incluía bastante análisis. Un hábito esencial que desarrollé en esos años fue ir a ensayos orquestales con la partitura. Así aprendí mucha de la música que conozco y de la que puedo decir algo. Por otro lado, en 1965 me habían otorgado la beca bianual del Instituto Di Tella, aunque no tenía la edad mínima requerida. Fueron dos años absolutamente decisivos para mi formación, en los que tuve como profesores a Earle Brown, Iannis Xenakis y Maurice Le Roux. Además, asistí a las clases de Olivier Messiaen, Luigi Dallapiccola y Luigi Nono.

¿Qué cuestiones crees que están pendientes en la enseñanza de la música?

En la Argentina hay un gran vacío en cuanto al ritmo y la duración. En ese sentido, el libro de Hindemith, *Adiestramiento elemental para músicos*,⁴ puede ser beneficioso. Me lo recomendó Grätzer y me dejó

² Igor Stravinsky, *Crónicas de mi vida*, Buenos Aires, Sur, 1935 (N. del C.).

³ Juan Carlos Paz, *Introducción a la música de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Sudamericana, 1971 (N. del C.).

⁴ Paul Hindemith, *Adiestramiento elemental para músicos*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1972 (N. del C.).



una huella importante respecto a ciertos intereses en la escucha y la percepción.

¿Te referís a que el ritmo no se considera un campo importante?

Las alturas siempre llevan la delantera. Si algo pasó en el siglo xx, que debe valorarse y recibir la importancia que realmente tiene, es la imaginación de la música desde otra variable que no es la altura. Todavía se sigue pensando que la altura es casi excluyente en la formación de un músico. Cada persona escucha de manera diferente –eso se sabe– pero es un grave error considerar a las duraciones o al timbre como parámetros secundarios.

La famosa tensión-reposo del sistema tonal está constituida, básicamente, sobre las alturas y no sobre la duración.

Sí, claro. La duración es un recorte en el continuo que llamamos tiempo; es principio y final. El concepto y la práctica del principio y del final es difícil de explicar a un joven que recién ingresa, por una simple cuestión de edad, de maduración. El problema es la conciencia de la muerte. Lo pienso desde hace mucho tiempo y lo leí con satisfacción en un libro reciente que reúne las últimas conferencias de Morton Feldman.⁵ Tendríamos que poder enseñar a los jóvenes a acercarse lo más posible a la conciencia de la muerte, del vacío, de la nada. A la muerte, no como hecho doloroso, catastrófico, sino como un final, algo que termina.

El compositor empieza un trabajo, lo despliega, lo hace durar y lo termina. Pone en obra la vida y la muerte. “Terminó aquí porque yo –el compositor– lo quiero así. Se va a llamar tal cosa y va a durar doce minutos porque es mi decisión”. Así dicho parece banal, casi una estupidez, pero hacer que alguien de dieciocho años sea conciente de un final es casi imposible, una utopía. Como resul-

tado de esa dificultad, los problemas que presenta la mayoría de los trabajos de los estudiantes son de tipo formal, derivados, principalmente, de la falta de conciencia de la duración, de una falta de corporización del paso del tiempo.

Producto de tu experiencia en el exterior, ¿qué interés guiaba en 1984 tu desarrollo de la cátedra Composición de la Facultad de Bellas Artes?

Como dije, ver de qué manera funcionaba la enseñanza de la “composición libre”, con pautas generales que todavía, en cierto sentido, siguen vigentes. En el primer año se proponen obras breves, acotadas instrumentalmente, y año tras año se van haciendo más complejas hasta llegar al último, cuando se le pide al alumno que escriba una obra para orquesta sinfónica.

En 1984 la carrera de Composición tenía unos veinte alumnos y se graduaban tres o cuatro por año. Hoy esa cantidad aumentó exponencialmente, en números absolutamente ajenos a la realidad de la práctica artística en la Argentina, por lo menos en los géneros no comerciales. Esto significa que quienes se inscriben tienen muy poca idea de lo que implica ser compositor. Cuando le preguntaron a John Cage qué era para él la música, contestó: “Ante todo, trabajo”. Es una definición excelente: mucho trabajo. Los ingresantes, en general, suponen otra cosa. Como la idea en la sociedad mercantilista en la que vivimos es que el artista es un ser bohemio y marginal que vive del aire, los estudiantes suelen creer que el arte proviene de la inspiración, lo que es cierto sólo parcialmente. No se dan cuenta de que, en realidad, es un trabajo parecido a cualquier otro y de que tal vez sea más difícil seguir composición que, por ejemplo, ingeniería.

Ser compositor quiere decir inventar algo, ni más ni menos. Esto no sólo puede

⁵ Raoul Mörchen (ed.), *Morton Feldman in Middelburg, Words on Music: Lectures and Conversations*, Köln, MusikTexte, 2008.



ser muy angustiante, sino que lo enfrenta a uno consigo mismo. Es mirarse al espejo de la manera más impiadosa. Es ver el papel en el que se ha volcado lo que va a sonar y decirse: "Yo puedo hacer esto. ¿Es esto lo que yo quiero? ¿Seré yo éste?". Un ingeniero mediocre puede disimularse detrás de un edificio que no se derrumbe y que cumpla su función habitacional. Para un compositor es más difícil, porque no hay función que satisfacer ni sanción social alguna. Está solo. Aparece así un conflicto que no tiene solución: la enseñanza del arte, es decir, la enseñanza hacia la invención dentro del sistema universitario, que está organizado sobre la base de metodologías, objetivos, programas, planes de estudio, cargos, y que es parte de un contexto sociocultural en el que hay poco contacto genuino –no entraré a analizar por qué– con las expresiones artísticas más elaboradas, las que existen fuera del circuito evasivo del entretenimiento comercial. Esa estructura universitaria, como toda institución, tiende, ante todo, a preservarse como tal. Por eso, una persona sola inventando algo puede provocar una gran tensión en esas instituciones casi perennes. Es el eterno conflicto entre el individuo y el sistema.

Otro problema interesante es el oficio. La posesión del oficio permite hacer lo que uno quiere. Lo que el alumno quiere se discute en un plano estético, explicándole, por ejemplo, por qué el proyecto es atractivo, descabellado o anticuado, o informándole que ya se hizo mil veces o que no se hizo nunca. Lo importante es saber si el estudiante tiene las herramientas técnicas para concretarlo. Por ejemplo, si quiere escribir un coral tendría que conocer conducción de voces. La pregunta, finalmente, sería: ¿es razonable que la universidad entrene a un joven recién egresado del colegio secundario, desde el mismo principio del saber musical? Es una cuestión central en la enseñanza de la composición.

De música contemporánea o académica...

Toda la música es contemporánea. Mozart era contemporáneo de sus contemporáneos y, necesariamente, es interpretado con técnicas e ideas de hoy. No se puede volver atrás. El pasado siempre se ve desde el presente. "Académica" es una palabra que no me gusta porque ha cambiado su significado. Antes era muy despreciativa; se aplicaba a una obra escolástica, que sólo reproducía modelos. "Erudita" y "clásica" son incorrectas y confusas. Hoy tal vez haya que utilizar muchas palabras: es una música que el individuo hace con el objetivo primordial de satisfacer su deseo soberano. No lo hace para ganar dinero, ni para tener muchos seguidores o aparecer en la televisión o en los diarios.

El pianista de jazz Oscar Peterson decía: "Nosotros queremos que la gente sea feliz". Yo no quiero que la gente sea feliz, no forma parte de mis preocupaciones básicas ni es mi oficio. Para eso está la musicoterapia. Pero tampoco quiero que sea infeliz. Cuando dudo entre usar un trombón o un contrabajo no pienso cuál instrumento va a hacer más feliz a la gente sino cuál se aviene mejor con la obra. Entonces, la ausencia de una finalidad más allá de la obra –salvo que hablemos de música incidental o aplicada– plantea un conflicto con las instituciones. ¿Cómo puede ser que se enseñe un arte que no tiene una salida laboral clasificada y admitida por la sociedad? ¿Cómo se le explica a la sociedad –sobre todo a una sociedad con las carencias que tiene la nuestra– que la universidad se dedica a estimular la individualidad del artista? El poeta irlandés William Butler Yeats decía: "El arte es el acto social de un hombre solitario".

Respecto a tu tarea como docente investigador, ¿cuánto te aportó y qué problemas te presentó?

En algún momento de la tarea, el compositor debe poner distancia de su trabajo




y tratar de verlo como si fuera de otro. ¡Es casi imposible! Sería equivalente a poder ver a un hijo como si no lo fuera. Sin embargo, cierto distanciamiento puede lograrse: alejado de su trabajo, el compositor se convierte, sin darse cuenta, en analista musical. Componer es una manera de analizar y el análisis es una especie de desarmado y recomposición de una obra. El equipo de investigación en Análisis Musical, que dirijo con la compositora María Cecilia Villanueva en la Facultad de Bellas Artes y que lleva diecisiete años trabajando, fue muy útil para favorecer ese alejamiento, no sólo respecto a mi trabajo sino, sobre todo, al de los alumnos. El profesor de composición finalmente lo que hace, que no es fácil, es opinar sobre el trabajo del alumno, sobre lo que éste no escucha. En ese sentido, la clase es como una sesión de psicoanálisis centrada en la composición.

Como interpretar el deseo del otro...

Sí, siempre es muy difícil verse a uno mismo, ya lo descubrieron los antiguos griegos. También surgen otras cuestiones que pueden volverse obstáculos casi insuperables. No hay profesores para todos los alumnos ni alumnos para todos los profesores. Tampoco existe el reglamento del buen compositor ni hay un libro que se llame Composición. Lo había en el siglo XIX; el mismo Schönberg escribió sus *Principios elementales de composición* aunque, digámoslo, son de poca utilidad.

¿Es posible decir que la docencia es un trabajo artesanal que exige el rigor de un lugar ético de muchísima responsabilidad?

Sin duda. Me gusta la palabra “artesanal”. El artesanado soslaya lo institucional, la rutina. Las instituciones funcionan gracias a la estandarización y la previsibilidad. El arte es lo opuesto a eso. Es un conflicto que no tiene salida, o solución del tipo “dos más dos es cuatro”. Se seguirá buscando y –tal vez debamos decir “por suerte”– no se seguirá encontrando. 



La investigación en folclore

Por Alicia Martín

Doctora en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora titular de la cátedra Folclore General, FFyL, UBA. Investigadora del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL), Secretaría de Cultura de la Nación.

Docentes, artistas e investigadores del folclore trabajamos en el conocimiento y la difusión de prácticas sociales que se asientan en un rasgo particular: recuperan la memoria de las generaciones pasadas. Es decir, investigamos y difundimos la herencia social de nuestra comunidad.

Desde la época de mis estudios de antropología en la UBA, me interesa la tensión siempre presente en el folclore entre lo antiguo y lo nuevo, la memoria y el cambio, y la paradoja de cómo ser intérpretes leales del pasado sin ser conservadores ni nostálgicos. En mis investigaciones comencé a advertir que la relación entre folclore, pueblo y cultura nacional no era unívoca ni simétrica. Había versiones diferentes de cada una de esas entidades y de sus vínculos, que revestían complejidades, exclusiones y contradicciones tan profundas como las paradojas y silencios de nuestra historia nacional.

En 1984, movida por el interés de profundizar el estudio de la cultura de la Ciudad de Buenos Aires, comencé a seguir un fenómeno bastante ignorado hasta entonces: las actividades de las agrupaciones del carnaval porteño. En este artículo presento algunas consideraciones e interrogantes relativos al



estudio del arte popular y folclórico, surgidas durante varios años de investigación.

La creación popular o el lugar del arte en la vida colectiva

Las investigaciones sobre la cultura suelen enfocar las obras que analizan como producciones terminadas, sin profundizar demasiado en el proceso o en el camino del que estas obras son sólo un resultado posible. Libros, discos, canciones y danzas involucran distintas etapas y procedimientos para llegar a tomar esas formas, no sólo materiales sino simbólicas. Sin embargo, se suelen reconocer sólo las obras y los autores; a veces, los antecedentes e influencias. Se desconocen las condiciones y las reglas de producción, y las relaciones entre géneros, marcas de época, usos y retóricas.

Esta concepción analítica de producción cultural se extiende a otras sociedades, clases y grupos sociales. Se universalizan las reglas de producción del arte occidental moderno y burgués, en las que predomina la idea del creador individual y autónomo que inventa arte inédito, y se suponen válidas para todo el mundo y para todas las épocas. Sin embargo, no han sido éstos los patrones de creación cultural en todos los tiempos ni en todas las sociedades. Insistir en esos marcos conceptuales propios del arte occidental moderno lleva a cometer gruesos errores, por ejemplo, cuando se aplican al folclore y a la cultura popular. Me detendré en algunos de estos contrastes.

En el arte popular no siempre se diferencia y se recorta analíticamente según las ramas independientes de las bellas artes. Los fenómenos culturales que nos interesan involucran la combinación de varios lenguajes artísticos: música, danza, representación teatral o dramática, plástica, poética, entre otros. Reducir, por ejemplo, el *candombe* o la ceremonia mapuche del *nguillatún* a música y/o danza es encasillar una producción cultural que, además de utilizar esos

lenguajes, recurre a la dramatización de personajes, a la iconografía, a la poética de la actuación en relación con la invocación de ancestros, de rogativas, a la representación de entidades superiores y a estados de comunidad espiritual entre todos los participantes que resultan inescindibles en una correcta descripción y apreciación.

No se trata de señalar el factor de representación como un complemento, o de mencionar que es música para bailar o danza pantomímica, porque en la ejecución estas formas estéticas se expresan, se crean y se necesitan unas a otras. Cuando investigamos algún género folclórico advertimos no sólo la íntima relación entre el folclore y la vida cotidiana de la gente, sino también qué formas o géneros de la cultura, que a veces por razones de análisis se estudian por separado como si fueran productos culturales independientes, se encuentran unidos en la experiencia artística.

Préstamos, artistas que transitan entre varios géneros expresivos, similares patrones culturales, se encuentran bien documentados, por ejemplo, en la historia del tango, el carnaval, la poética repentista, el circo criollo, la literatura popular criollista, el teatro gauchesco y el sainete, y seguramente en la trayectoria de tantos otros conjuntos culturales. Sin embargo, estas producciones culturales se conocen y se estudian por separado y en diferentes disciplinas, lo que hace que sea difícil encontrar análisis que articulen y aborden sus interrelaciones.

En la investigación de las prácticas populares y folclóricas es importante advertir su carácter multidimensional, o integral, como lo identificaba Augusto Cortazar. Casi todos los géneros folclóricos se manifiestan como música, danza, plástica, poesía, narrativa, drama e historia. Es lo que los peruanos llaman "arte total", es decir, estilizaciones de la propia vida de un pueblo en las que confluyen, integralmente, las distintas musas o artes que occidente muchas veces ha visto crecer en forma separada.



En nuestro país, el tango muestra su complejidad como arte total porque surge como una danza distintiva, desarrolla una forma musical característica, más tarde una lírica que narra sus propios dramas, genera sus mitos y sus historias, y despliega una cosmovisión y una sensibilidad particular. Como expresión originaria de los sectores populares, el tango quedó en el centro de los debates sobre lo bárbaro o lo civilizado, lo correcto y lo decente, lo elevado y lo inferior.¹ Motivó polémicas acerca de los valores que expresaba por estar encasillado como una expresión popular, erótica y desvergonzada; como una muestra del machismo y del temperamento sanguíneo de los latinos.

En 1917, el periodista Arturo Lagorio escribió un artículo titulado “El mal del tango”, donde lamentaba la difusión de esa música “antiestética, carente de desarrollo melódico y, principalmente, peligrosa por su cosmopolitismo”.² A lo largo de su historia de más de un siglo, el tango ha tenido detractores pero también defensores que lo protegieron de la mejor manera posible: lo practicaron, lo cantaron, lo bailaron, lo silbaron, lo recrearon y lo adaptaron, a pesar de los tabús sociales y las prohibiciones. El debate sobre lo correcto e incorrecto, la valoración en términos morales y estéticos dominantes, propios de la alta cultura burguesa, ha signado no sólo buena parte de su historia, sino también de todas las producciones del folclore.

Con respecto a la integración de lenguajes en las artes populares, el gran africanista argentino Alejandro Frigerio define a las *performances* afroamericanas como “multidimensionales”, por la condensación de lenguajes expresivos que reflejan.³ Por eso, considero que para un relevamiento de las manifestaciones folclóricas la unidad

de análisis más adecuada es la *performance* o actuación,⁴ es decir, la relación que en la concreta ejecución se produce entre intérpretes, audiencia y géneros culturales.

Otro factor de relevancia en la comprensión del arte folclórico radica en la particular relación entre intérpretes y audiencia. Si bien existen roles diferenciados, muchas veces los personajes involucrados en las actuaciones folclóricas como audiencia pueden pasar a desempeñarse como intérpretes. Por la alternancia entre artistas, una actuación de música, cantos y danza puede llegar a parecerse a una sesión de improvisación, porque el orden y la secuencia de la representación se desarrollan como un intercambio entre estos roles. De allí que la ejecución de los géneros artísticos involucre variaciones no siempre planificadas.

Por último, la clasificación de las producciones de la cultura popular según su origen –culto, masivo, campesino, urbano– tiende, por un lado, a encasillar a los intérpretes y, por otro, a establecer la idea de géneros separados, oponiendo producciones que más bien conviven y se retroalimentan. Es en estas cuestiones donde ubicamos viejos desencuentros. Una maniobra de la hegemonía ha sido oponer producciones populares que integran el repertorio de los músicos y la producción de los autores, por ejemplo, tango vs. folclore. Las imbricaciones entre géneros populares permiten descubrir en sus relaciones una historia de contactos y cruces con matices más complejos que los normalmente avizorados, que no sólo escapan a la clasificación genérica, cultural o territorial, sino a veces a los mismos límites nacionales o regionales.

La vigencia de las producciones folclóricas dependerá de varios factores: creadores que conozcan y abreen en los géneros

¹ Martha Savigliano, “Malevos llorones y percantas retobadas: el tango como espectáculo de razas, clases e imperialismo”, 1993/94, pp. 79-104.

² Arturo Lagorio, citado en Sergio Pujol: “Entre el prostíbulo y la vitrola: recepción del tango en los años 20”, 1995, pp.141-148.

³ Alejandro Frigerio, *Cultura negra en el Cono Sur: representaciones en conflicto*, 2001.

⁴ Charles Briggs y Richard Bauman, “Género, intertextualidad y poder social”, 1996, pp. 78-108.



tradicionales; intérpretes que creen en el marco de los géneros tradicionales y que actualicen los temas ya consagrados; audiencias sensibles y circuitos de circulación de estos modos de comunicación. En la interrelación de estos tres factores se asienta cualquier fenómeno folklórico: la obra, el intérprete y la audiencia.

La permanencia de un género artístico por más de un siglo, como es el caso del tango, se puede explicar por la excelencia de sus compositores y la calidad de sus intérpretes, cuestiones que son internas del género. Pero esa permanencia se explica, además, por la relación del género artístico con la sociedad que lo crea y lo difunde, como fue para el caso del tango la temprana profesionalización de sus músicos y cantantes, o el pronto ingreso en el mercado de las industrias culturales. En otras palabras, se puede pensar en cuál ha sido la capacidad de los agentes culturales para adaptar y recrear los inevitables cambios sociales.

Podemos seguir la historia de una sociedad según su arte; ver cómo el arte la ha representado, cómo estiliza sus imágenes, sonidos y ritmos, el movimiento y la cadencia de su gente. En esta relación, el arte folklórico expresa y representa sujetos colectivos, a diferencia del arte de elite o de las industrias culturales donde la autoría se asienta en artistas individuales. Es decir, mientras el arte masivo y culto sólo existe individualmente, el arte folklórico sólo existe colectivamente. El estudio de la creación colectiva, de los grupos humanos que producen cultura más allá de las condiciones oficiales y mercantiles, ha sido la preocupación del folclore desde sus tempranos inicios.

Marcaremos, para finalizar, algunos de los cambios en la conceptualización del folclore que nos permiten estudiarlo en el contexto de las actuales transformaciones culturales.

¿Qué estudiamos y enseñamos hoy sobre folclore?

El surgimiento de los estudios de folclore obedeció al esfuerzo intelectual por dar cuenta de las grandes transformaciones de la modernidad. El desarrollo industrial, el avance del mercantilismo, la urbanización, el individualismo, la secularización, eran nuevas realidades que dejaban entrever cambios sociales profundos e inevitables. En esta modernización, que se acelera en Europa desde el siglo XVIII, quedaban atrás la vida rural, la comunidad aldeana y el contacto con la naturaleza. Todo aquello que sobrevivía al avance de la mercantilización fue rotulado como “antigüedades” o “tradiciones populares”, porque quedaban como testimonio o huellas del pasado.

El folclore, como ciencia de las “antigüedades”, se asimiló a una clase social, el campesinado, y a un paisaje, el campo. William Thoms lo definió como “aquel sector del estudio de las antigüedades y la arqueología que abarca el saber tradicional de las clases populares de las naciones civilizadas” y refirió el “saber tradicional” a “todo lo relativo a las antiguas prácticas y costumbres, a las nociones, creencias, tradiciones, supersticiones y prejuicios del pueblo común”.⁵ De este modo, el pueblo iletrado y tradicionalista se diferenciaba y se separaba de las vanguardias ilustradas y racionalistas. Las costumbres y los saberes del *pueblo común* quedaron excluidos del arte consagrado, la profesionalización, la educación sistemática y la historia, y permanecieron más cerca de la antigua barbarie que de la civilización moderna.⁶

La dicotomía campo-ciudad, fundacional en los estudios de folclore, persiste aún en el sentido común y en los medios masivos de comunicación. Sin embargo, esta correlación que vinculaba territorios con formas culturales –el folk en el campo, la

⁵ William Thoms, “La palabra ‘folklore’. Reimpresión de la carta a El Ateneo, 1846”, 1974, pp. 33-36.

⁶ Luigi Lombardi Satriani, *Apropiación y destrucción de la cultura de las clases subalternas*, 1978.



alta cultura y la cultura de masas en los centros urbanos— fue perdiendo poder explicativo a lo largo del siglo xx. Esto se debió a dos factores: las migraciones de grandes contingentes campesinos a las ciudades y la expansión de los medios masivos de comunicación.

En los últimos tiempos se ha puesto atención en el potencial alternativo de estos saberes empíricos pre-modernos, antes considerados obstáculos para el progreso. Fue sobre todo en las áreas de las políticas públicas y los organismos internacionales donde se comenzó a subrayar a la cultura como factor de desarrollo y promoción social.⁷ La revalorización de aquellos saberes olvidados por la educación formal se plasma como reconocimiento de la multiculturalidad y el respeto por las minorías, es decir, formas de hacer frente a las múltiples crisis que sacuden el funcionamiento desigual de las sociedades contemporáneas. De este modo, lo que hasta hace veinte años era reducido a formas culturales exóticas o en vías de extinción, a formas pre-capitalistas de producción cultural, hoy se promueve como paliativo local a las crisis macro-estructurales.⁸

A una cultura mundializada, desterritorializada, deslocalizada,⁹ ¿le corresponde un folclore también desterritorializado? Para una concepción de la cultura oficial que enfatiza la diversidad y el pluralismo ya no es importante lo uniforme y lo común, sino lo distinto y lo diferente. Es así como emerge la puesta en valor de las tradiciones y los saberes locales, cuando las agencias internacionales de cultura, pero también de desarrollo, redescubren los saberes ancestrales hoy llamados “patrimonio intangible”.

Pero aun antes de que las agencias internacionales y las políticas públicas observaran el potencial cultural de las tradiciones locales, minorías subordinadas y grupos

alternativos recurrieron a la cultura popular como forma de resignificación y de lucha frente a la imposición ideológica que fuerza a interiorizar modelos y valores de la actual era de la mundialización. Así, saberes que se creían extinguidos o residuales son tradicionalizados y recreados en las últimas décadas en la ciudad de Buenos Aires, donde se han vuelto a ver y a escuchar candombes, agrupaciones de carnaval, artes circenses, tango y folclore.

En estas manifestaciones, jóvenes trabajadores de la cultura tradicionalizan el pasado para contextualizarlo en las condiciones sociales del presente. Se trata de una apropiación selectiva de las tradiciones, que vuelven a operar en nuevos campos de producción cultural. De este modo, la tradición y el folclore, más que un segmento residual, periférico o antiguo de la cultura, pueden también ser germen y molde para nuevas recreaciones.

Las prácticas artísticas de grupos que tradicionalizan elementos culturales que se daban por extinguidos, no sólo actualizan y resignifican viejos géneros expresivos, sino que instalan formas de participación y de organización novedosas, no previstas por las instituciones vigentes. Su presencia se vuelve entonces un poderoso dinamizador del movimiento cultural, en tanto instalan y exigen espacios de expresión y de reconocimiento. Pero, además, el folclore se recorta como una forma cultural que convive y que disputa espacios con otras, como las acciones de las industrias culturales y de las agencias oficiales de cultura.

Nuestra línea de estudios, desde la cátedra Folclore General de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, se centra en experiencias locales que sitúan al folclore en el cruce con otras formas de comunicación y de producción cultural. Es decir, la problemática cultural se aborda conjun-


⁷ Marilena Chaui y otros, *Política cultural*, 1985, pp. 5-36.

⁸ Carolina Crespo, Flora Losada y Alicia Martín, *Patrimonio, políticas culturales y participación ciudadana*, 2007.

⁹ Renato Ortiz, *Mundialización y cultura*, 1997.



tamente con cuestiones de ideología y de poder en la construcción de identidades sociales, analizando el folclore que surge en medio de complicadas relaciones mercantiles, muchas veces transnacionalizadas, y en los contextos de los usos políticos de las tradiciones.

Sin duda, el consumismo y la masificación modificaron costumbres y hábitos, pero no agotaron la capacidad humana de encontrarse para experimentar y recrear memorias. La desterritorialización no acabó con el barrio, la plaza, el pueblo. El consumismo y los medios tecnológicos de comunicación no eliminaron el contacto cara a cara, la mesa de café, la charla de las vecinas o la parada en el maxikiosco. Y todavía hoy, dormirse con un cuento narrado por la abuela suele ser para los niños la mejor opción. La necesidad de los otros, el encuentro y el contacto personal alimentan formas de sociabilidad insustituibles. La creación colectiva sigue siendo el motor para hacer habitable el mundo, y toda creación es en verdad re-creación y fundición de lo antiguo a las necesidades del presente. 

Bibliografía

- BAUMAN, Richard: "Performance", en *Folklore, Cultural Performances and Popular Entertainments*, Oxford University Press, 1992. Traducción de Cecilia Benedetti y Carolina Crespo.
- BRIGGS, Charles y BAUMAN, Richard: "Género, intertextualidad y poder social", en *Revista de Investigaciones Folclóricas* N° 11, Buenos Aires, 1996.
- CHAUÍ, Marilena y otros: *Política cultural*, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985. Traducción de Margarita Ondelj.
- CORTAZAR, Augusto Raúl: "Los fenómenos folklóricos y su contexto humano y cultural. Concepción funcional y dinámica", en *Teorías del Folklore en América Latina*, Caracas, Biblioteca INIDEF 1, 1975.
- CRESPO, Carolina; LOSADA, Flora y MARTÍN, Alicia (eds.): *Patrimonio, políticas culturales y participación ciudadana*, Buenos Aires, Antropofagia, 2007.
- FRIGERIO, Alejandro: *Cultura negra en el Cono Sur: representaciones en conflicto*, Buenos Aires, Universitas, 2001.
- LOMBARDI SATRIANI, Luigi: *Apropiación y destrucción de la cultura de las clases subalternas*, México, Nueva Imagen, 1978.
- ORTIZ, Renato: *Mundialización y cultura*, Buenos Aires, Alianza, 1997.
- PUJOL, Sergio: "Entre el prostíbulo y la vitrola: recepción del tango en los años 20", en Cecilia Moreno Cha (comp.), *Tango tuyo, mío, nuestro*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, 1995.
- SAVIGLIANO, Martha: "Malevos llorones y percantas retobadas: el tango como espectáculo de razas, clases e imperialismo", en *Relaciones* N° 19, Sociedad Argentina de Antropología, Buenos Aires, 1993/94.
- THOMS, William: "La palabra 'folklore'. Reimpresión de la carta a El Ateneo, 1846", en Guillermo Magrassi y Manuel Rocca (comps.), *Introducción al folklore*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1974.
- YÚDICE, George: *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*, Barcelona, Gedisa, 2002.



La música popular y su enseñanza Reflexiones introductorias y debates

Por **Santiago Romé**

Profesor Superior de Guitarra egresado de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesor Titular de la cátedra Producción y análisis musical I-III de la carrera de Música Popular, FBA, UNLP. Participó en la elaboración y redacción de los Diseños Curriculares de las carreras de Licenciatura, Profesorado y Tecnicatura en Música Popular, FBA, UNLP, y del Profesorado en Música con Orientación en Música Popular de la provincia de Santiago del Estero. Actualmente se desempeña como Secretario de Asuntos Académicos, FBA, UNLP.

En nuestro país, al igual que en gran parte del continente, la música ocupa un lugar central en lo que respecta a su grado o nivel de participación en la vida de los habitantes. Está asociada a distintas funciones o usos sociales: desde aquellos más generales, como la identidad o la pertenencia (cultural, generacional, geográfica, de clase, etc.), hasta aquellos particulares, en vinculación o como soporte de la danza, la palabra (el caso de la canción) y diversos rituales (religiosos, escolares, patrióticos, generacionales, entre otros).

El repertorio de música popular argentina, en consonancia con la música latinoamericana, es particularmente rico, heterogéneo y dinámico. El porqué de estas cualidades seguramente pueda encontrarse en el complejo proceso de configuración político y cultural de nuestro continente y, en particular, de nuestro país, constituido bajo el manto de la disputa colonialista entre España e Inglaterra, expandido con el genocidio aborigen y la guerra del Paraguay, y reconfigurado con los procesos migratorios de fines del siglo



xix, principios del xx y del período de entreguerras. Sumado y en paralelo a esta situación, movimientos políticos y sociales como el yrigoyenismo, el peronismo, el movimiento obrero, el nacionalismo revolucionario y el conservador, las corrientes marxistas locales, los sectores liberales, las FF.AA., el neoliberalismo y los movimientos de desocupados, entre otros, han sido y son causa y consecuencia de un amplísimo y dinámico escenario cultural en el cual la música juega un importante papel.

La ausencia de un corpus teórico consistente, la fragmentaria investigación sobre la música argentina –tanto en sus características sintácticas y gramaticales, como en su relación con características culturales e históricas más generales– y la importación acrítica de modelos pedagógicos y de análisis musical, basados en la tradición musical centroeuropea y/o en corrientes epistemológicas norteamericanas (fundamentalmente las desarrolladas bajo el modelo conductista), evidencian en el terreno del arte el problema al que, según Alcira Argumedo, se enfrentan las ciencias sociales en nuestro país y en nuestro continente, que consiste en suponer, implícitamente, que somos sociedades sin historia.¹

Esta conjetura también puede observarse (más o menos subyacente) en el perfil de formación que ofrecen las instituciones de educación artística, todavía instaladas en el paradigma de las “bellas artes” europeas, orientado por un enfoque idealista que postula que para alcanzar un grado “pleno o superior” de desarrollo la dimensión estética de la realidad cultural debe estar escindida de otros aspectos que regulan o intervienen en la vida del hombre (la economía, la política y la cultura). Si llevamos este modelo de formación al extremo, nos encontramos con el imaginario de un ar-

tista que busca los materiales para su obra en dos direcciones: “buceando” en su más íntima subjetividad, o en la parte menos contaminada por un “afuera” social y/o histórico –si esto fuera posible–, o bien en los cánones formales e interpretativos provenientes del modelo de las “bellas artes” desarrollados en la modernidad.

En este contexto, desde la cátedra Producción y análisis musical, perteneciente a la carrera de Música Popular de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, intentamos aportar a la construcción de un enfoque que analice la música popular argentina como emergente y parte constitutiva de condiciones sociales, culturales e históricas estructurales, en el ámbito de América Latina. Sobre la base de esta premisa, el presente trabajo desarrolla ideas tendientes a repensar la música en vinculación con el contexto y sus potenciales contribuciones a la formación general de los sujetos.

La categoría “popular”

Si bien hay cierto grado de acuerdo sobre trabajos teóricos relacionados con lo popular considerados clásicos (Bajtín, Burke, Gramsci, Bollème, Ginzburg, Escuela de Birghmingan, Escuela de Frankfurt), no puede estimarse como un campo donde existan consensos estructurales en torno a categorías teóricas desde donde abordarlo, partiendo desde una perspectiva latinoamericana y teniendo en cuenta que es una problemática en constante movimiento. Sobre todo, a partir de que en el siglo xx, de la mano de la participación de grandes masas en la escena política, la cultura popular devino masiva.

Sin embargo, sobre la base de la referencia de Peter Burke,² podemos en-

¹ “Hay un desconocimiento de la propia historia vinculado tal vez con la convicción de que no existe originalidad en este continente y, por lo tanto, es posible analizar sus procesos con categorías y conceptos universales sin ningún tipo de reformulación crítica o creación autónoma”. Ver: Alcira Argumedo, *Los silencios y las voces en América Latina*, 2004.

² Peter Burke, *La cultura popular en la Europa moderna*, 1991.



contrar una idea que atraviesa distintos enfoques, algunos afirmándola y otros relativizándola: la existencia en el marco de una misma sociedad de dos tipos culturales jerarquizados: alta y baja cultura. Estos polos han sido definidos según diversas visiones: oficial, dominante, hegemónica, de elite, por un lado; y popular, no oficial, subalterna, explotada, excluida, por otro. A su vez, algunos enfoques destacan el carácter heterogéneo, plural y por tanto asistemático de la cultura popular en contraposición a la sistematizada cosmovisión dominante, así como los modos en que, según sostienen distintas corrientes, estos polos se relacionan: oposición, confrontación, resistencia, circulación, autonomía, intercambio, etcétera.

A esta dicotomía inicial se agrega el hecho de una creciente influencia del proceso de industrialización sobre el arte y la cultura, desde el advenimiento y consolidación del capitalismo en los albores de la modernidad hasta la actualidad; desde la invención de la imprenta (el libro como producto industrial y de masas) hasta los medios masivos de comunicación y la denominada industria cultural contemporánea. Por lo tanto, la creciente posibilidad de “reproductibilidad técnica” del arte, condenada por algunos y alabada por otros, configura un tercer elemento que atraviesa los debates y enfoques contemporáneos: la denominada cultura de masas. Para algunos autores supone una terceridad a la dicotomía “alta y baja cultura” que agregan al esquema jerárquico en distintas posiciones –entre medio o debajo de las categorías clásicas–, según la valoración que hagan de la misma.

Algunos enfoques, en tanto, simplemente separan a la cultura de masas como un tipo cultural distinto, ni alto ni bajo, ni popular ni de elite, mientras que otros la postulan como una instancia superadora que sintetiza democráticamente los apor-

tes de distintos sectores sociales. El ya clásico escrito de Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados*, sigue arrojando luz en torno al tema.³ Sus afirmaciones respecto al carácter necesariamente masivo e industrial que adquieren distintas expresiones artísticas o culturales, tanto en el proceso de producción como de circulación en el marco de las sociedades contemporáneas de tipo industrial, resultan evidentes. Sobre todo en la constatación de que este carácter masivo no ha sido exclusivo de las sociedades capitalistas: desde los regímenes comunistas (URRSS y China) hasta los fascistas (Alemania e Italia) han desarrollado este tipo de cultura de masas. En este contexto, resulta pertinente la observación de Eco respecto al carácter aristocrático (y por tanto preindustrial) de quienes demonizan lo masivo y de quienes lo juzgan como un disvalor:

Y no carece ciertamente de motivos buscar en la base de todo acto de intolerancia hacia la cultura de masas una raíz aristocrática, un desprecio que sólo aparentemente se dirige a la cultura de masas, pero que en realidad apunta a toda la masa [...] Porque en el fondo existe siempre la nostalgia por una época en que los valores culturales eran un privilegio de clase y no eran puestos a disposición de todos indiscriminadamente.⁴

En este sentido, y en relación con la transformación histórica del concepto señalada por Burke, respecto del tránsito de “lo popular” como lo hecho por el pueblo, hacia “lo popular” como lo hecho para el pueblo –típico de la cultura de masas–, es interesante pensar en los términos que propone Eco: en el marco de sociedades de tipo industrial muy pocos productos culturales escapan a la producción industrial. Por lo tanto, “el pueblo” no hace directamente sus canciones como así tampoco su ropa,

³ Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados*, 2008.

⁴ *Ibidem*, p. 53.



sus herramientas de trabajo, sus imágenes, su literatura, sus juegos, sus medios de transporte, etcétera.

Ahora bien, si pensamos que los distintos modelos culturales se relacionan en términos de dominación (clase dominante y clase subalterna), como propone Antonio Gramsci, resulta razonable pensar, en el contexto del capitalismo monopólico en que vivimos, que una industria cultural concentrada sólo promueve manifestaciones culturales y artísticas inherentes a los intereses y a la cosmovisión dominante. De este modo estaríamos adhiriendo a las críticas que se le hace a la cultura de masas desde perspectivas cercanas a la Escuela de Frankfurt, aquellas que, genéricamente, Eco denomina como posiciones “apocalípticas”. Pero resulta que, en tal caso, el problema radicaría en la concentración de los medios (de producción y circulación simbólica) y no en la potencial masividad que estos promueven y producen.

Por otro lado, y eludiendo la tentación de orientar el análisis cultural por caminos un tanto esquemáticos y deterministas, Gramsci propone el concepto de “hegemonía”, que representa el modo complejo y dinámico a partir del cual los intereses dominantes son incorporados por el conjunto de la sociedad como intereses colectivos. El proceso mediante el cual dichos intereses son naturalizados por los sectores subalternos como intereses comunes se desarrolla en la cultura no sin contradicciones, negociaciones e intercambios. Y tal vez éstas sean características estructurales de la cultura popular: la contradicción, el mestizaje y una tensa transformación permanente, con momentos de estabilidad y momentos de crisis y ruptura. Sin dudas, éste es el terreno en donde se dan –siguiendo con Gramsci– las manifestaciones de resistencia, no en el sentido defensivo del término, sino de resistencia a la dominación, al menos en la dimensión

simbólica de la cultura. De este modo, la hegemonía, siempre y cuando no sea debilitada o puesta en crisis, establece los límites de lo “decible”: hay cosas –el dominio– que no se nombran. Difícilmente haya censura explícita en un contexto de hegemonía, sino que, mediante sofisticados y fragmentarios discursos, se elude y deslegitima silenciosamente aquello que no debe ser dicho, límite que generalmente llega hasta el eufemismo.⁵ Sólo cuando esta hegemonía es confrontada y/o debilitada, la violencia, aquella que se utiliza para sostener el *statu quo*, pasa de ser simbólica (silencio y deslegitimación) a ser física (represión) y, en consecuencia, la resistencia gramsciana de los subalternos pasa del plano simbólico y cultural al netamente político.

Música popular argentina: entre la independencia y la integración

Reflexionar sobre la música popular en nuestro continente, tras 200 años de lucha por la independencia y la integración, es una tarea ardua y problemática, que nos permite vislumbrar ciertos aspectos de la compleja y contradictoria, aunque necesaria, unidad latinoamericana. Tal vez debido al intrincado devenir histórico que nos define y que atraviesa todas las dimensiones de nuestra cultura, esa “realidad desaforada” a la que hace mención García Márquez en su memorable discurso al recibir el premio Nobel de literatura. Un devenir particularmente desaforado y complejo en el caso de nuestro país, con sucesivas reconfiguraciones (políticas, territoriales, demográficas, culturales, etc.) y mestizajes posteriores a la declaración de su independencia: el primer modelo oligárquico de Rivadavia versus Moreno y San Martín; la separación de la Banda Oriental; Rosas y la Confederación; la reunificación unitaria de Mitre; la guerra de

⁵ Algunos se escuchan muy frecuentemente en los medios de comunicación, donde son enunciados como certezas indiscutibles: “carenciados”, “institucionalidad”, “paz social”, “seguridad jurídica”, entre otros.



la Triple Alianza; la "Conquista del desierto" y el primer "estímulo" a la inmigración del proyecto liberal inglés de la generación del 80; las olas inmigratorias de principios y mediados del siglo xx; los primeros movimientos políticos de masas con el primer sindicalismo e Yrigoyen; el Estado de bienestar peronista, su violenta destitución y el período de proscripción e inestabilidad político institucional; la sangrienta restauración conservadora de la última dictadura militar, coronada con el menemismo, sostenida y confrontada por diversos sectores políticos y económicos hasta la actualidad.

A riesgo de incurrir en un reduccionismo, estos antecedentes, al igual que en una vasta parte de nuestro continente, han estado en gran medida atravesados por un denominador común: la lucha entre un modelo político, económico y cultural concentrado y subsidiario de intereses externos (España, Inglaterra, EE.UU.-URRSS y la Unión Europea), y un modelo de desarrollo con cierto grado de autonomía política y cultural y mayores niveles de distribución de la riqueza. En este marco es que intentamos analizar el desarrollo de nuestra música, que, si bien como toda nuestra cultura se ha visto comprometida con esta permanente tensión, se resiste a ser clasificada o tal vez cosificada, y mucho menos a quedarse quieta. Su relación incondicional con la danza y con la palabra torna más estériles los intentos de abordarla con métodos de análisis de sesgo racionalista provenientes de la música clásico-romántica europea o de las sucesivas vanguardias estéticas de la modernidad tardía. Y sus vínculos permanentes con diversos tipos de fenómenos socioculturales contradicen la autonomía del arte declarada en los albores del iluminismo europeo, ratificada por el romanticismo alemán y practicada por la música académica contemporánea.

La independencia del objeto estético moderno (en este caso la música) respecto de diversas funciones sociales (identidad y pertenencia cultural, geográfica, de clase, generacional, etc.) y de distintos tipos de rituales (religiosos, políticos y otros), no ha sido un fenómeno muy característico de la música popular latinoamericana, sino todo lo contrario. Rasgos formales, poéticos e interpretativos de distintos agrupamientos genéricos dan cuenta de múltiples interrelaciones con las funciones mencionadas. Por lo tanto, cualquier análisis crítico en torno de la categoría "popular" en el marco de las sociedades contemporáneas latinoamericanas ofrece profundas resistencias a algunos posicionamientos, muy instalados, que subyacen tanto en ámbitos académicos como en cierto imaginario colectivo. Fundamentalmente, ofrece resistencias frente a aquellas concepciones de tipo sustancialistas en las que predomina la idea de una esencia cultural mítica, auténtica y legítima, portadora de la identidad de un pueblo, cristalizada en un determinado momento y permanentemente amenazada por el paso del tiempo. Concepción estática, y por lo tanto inmutable, de una identidad que se cosifica en algunas expresiones culturales concretas.

Dentro de estas concepciones sustancialistas podemos distinguir dos grandes corrientes: aquella en la que prevalece la idea de que la cultura "auténtica" está determinada a partir de cierta ligazón con la tierra, el pago o región en donde se vive, a la que se suele denominar telúrica; y aquella que enfatiza aspectos biológico y genéticos (raciales y étnicos)⁶ como predeterminantes de la identidad cultural. En la concepción folclórica latinoamericana se sintetizan ambos posicionamientos y, según la región y su historia política y demográfica, prevalece alguna por sobre otra. Recordemos que el folclore es una categoría construida en

⁶ El concepto de raza, y su derivado "etnia", ha sido ampliamente discutido por distintas disciplinas y enfoques que en términos generales concluyen que las razas no existen en el género humano, y que las semejanzas epidérmicas no involucran ningún otro rasgo biológico genético.



Europa en el siglo XIX durante el movimiento histórico denominado Nacionalismo romántico, que sirvió de sustento filosófico al proceso de configuración, unificación y disputa política y cultural de los incipientes Estados Nación.⁷ En algunos casos, como justificación del colonialismo y el expansionismo, en otros, como mecanismo de defensa frente a esa amenaza.

De este modo el folclore, como arqueología cultural, dotaba de un sentido metafísico y paradójicamente científico al proceso político y económico y tenía como finalidad última descubrir la fisonomía del “espíritu” o la “esencia cultural” de un país determinado, sin discutir la existencia o las condiciones de existencia de dicho espíritu. Existía la necesidad de “descubrir” –en realidad, de construir– cualidades culturales comunes entre los habitantes de los nuevos Estados, de aquellos que estaban amenazados por sus vecinos o habían sido invadidos. Por supuesto que este movimiento expresaba y anticipaba, también en Europa, las contradicciones y la incipiente crisis de las sociedades industriales.

Uno de los objetivos explícitos de quienes institucionalizaron las indagaciones folclóricas fue “rescatar” y preservar ciertas tradiciones y costumbres que, desde un punto de vista social, estaban siendo amenazadas por la creciente urbanización y proletarización de los sectores populares. Esto explica, en parte, la idealización bucólica de un campesinado imaginario como paradigma del “auténtico modo de ser”, e, indirectamente, la deslegitimación de la nueva cultura popular, urbana e industrial. A su vez y en apariencia, el folclore –como categoría que rotula una parte de la cultura popular– representaba cierta reacción de sectores letrados a una concepción de la realidad sociocultural e histórica linealmente evolucionista y etnocéntrica (centroeu-

ropea, monoteísta, liberal y machista) y por tanto positivista. Pero, paradójicamente, tanto la metodología adoptada para su investigación –una suerte de empirismo cultural que tiende a cosificar las expresiones culturales y a clasificarlas–, y también sus hipótesis y conclusiones, como el esencialismo cultural que subyace en todas sus afirmaciones, resultan ser profundamente positivistas.

Identidad musical argentina en la constitución del Estado Nación: barbarie gaucha y barbarie urbana

Repensar las grandes conceptualizaciones en torno de “lo popular” (Gramsci, Bakhtin, Hall, Guinzburg, Eco) en nuestro contexto latinoamericano implica un gran desafío. Y nuestro país no es una excepción, sino una confirmación, tal vez extrema, de ese desafío. Haciendo un gran esfuerzo de síntesis histórica, podemos decir que el nuestro es un país con un proceso de industrialización tardío e incompleto y, por tanto, económica y políticamente dependiente: un primer modelo agroexportador impuesto por la generación del 80; un desarrollo industrial incipiente con Yrigoyen y Alvear, profundizado, nacionalizado y sostenido por el peronismo; y un proceso progresivo de desindustrialización, endeudamiento, concentración y extranjerización de los bienes que se inició durante la última dictadura y se continuó durante la década del 90.

Esta situación tiene su correlato en la producción, circulación –con las respectivas instancias e instituciones de legitimación– y apropiación del arte. Por lo tanto, la sociedad industrial, lúcida y señalada por Eco como marco para el desarrollo de la cultura de masas, tendría en nuestra realidad nacional y continental una serie de matices significativos. En nuestro panorama cultural,

⁷ La primera utilización formal del término *folclore* se le adjudica, no casualmente, a un arqueólogo inglés llamado Williams Thoms, en 1846, aunque el prefijo proviene del alemán *volk* y fue utilizado por muchos intelectuales de toda Europa a comienzos del siglo XIX.



además de las profundas asimetrías derivadas de la inequidad social, existen desarrollos culturales acordes con distintas realidades regionales e históricas. Podemos observar, en función del momento histórico como así también de la región (cultural y geográfica) en que se han desarrollado, procesos diacrónicos y sincrónicos muy diversos.

Esta complejidad no puede analizarse por fuera de la traumática fragmentación política de América Latina a lo largo del siglo XIX, y atravesada en nuestro país por una dicotomía política fundacional heredera también de las confrontaciones ideológicas posteriores a la Revolución de Mayo: el interior versus Buenos Aires; unitarios liberales (autonomistas o centralistas) versus federales (neofeudales o revolucionarios). Esta situación tal vez dé cuenta de la existencia de dos grandes grupos genéricos representativos de la identidad musical fundacional: el denominado folclore argentino, derivado de la zamacueca o “ternario colonial” y la música binaria del altiplano; y la música rioplatense argentina, fundamentalmente el tango y la milonga.⁸

Al interior de cada una de estas realidades confrontadas existen, a su vez, tensiones, disputas, contradicciones de clase y heterogeneidades identitarias (generacionales, regionales, etc.) atravesadas diacrónicamente por la historia. Sin duda, las disputas entre estos dos bloques políticos, desplegadas a lo largo de un siglo muy significativo en el proceso de configuración de nuestro país –desde la independencia hasta la etapa denominada de “democracia ampliada” encabezada por Irigoyen–, han tenido un fuerte y vigente impacto en el es-

cenario cultural argentino. De este modo, el interior, empobrecido desde la economía colonial pero tenaz opositor a las políticas de dependencia –fundamentalmente las implementadas por la generación del 80–, con mayor ascendencia aborigen en su proceso de mestizaje, productor de materias primas de origen agropecuario, y por lo tanto rural, incorporó el paradigma folclórico proveniente de Europa, y en gran medida de sectores de elite, como el legítimo portador de su identidad.

En la ciudad puerto de Buenos Aires y sus alrededores, conducida por una elite liberal de origen mercantilista devenida en terrateniente, con abruptos crecimientos demográficos producto de las diferentes olas inmigratorias y sus consecuentes procesos de mestizaje –condensados por el grado de explotación y exclusión social al que fueron sometidos los inmigrantes y migrantes pobres–, se forjaba una identidad musical urbana a partir de la milonga bailada (heredera de diversas danzas populares europeas reinterpretadas por criollos mestizos y esclavos negros), la murga y la comparsa callejera (con antecedentes españoles y de diversas procedencias de los esclavos negros), y un tango cantado y tocado con un altísimo grado de complejidad técnica que terminó de cristalizar la identidad porteña.

En la otra costa del Río de la Plata,⁹ y en el marco de una gran semejanza cultural con Buenos Aires, se dio un mayor y más sostenido desarrollo de la música de comparsa y procesión callejera en su versión blanca con la murga, y su versión negra con el candombe. En este último género se manifiestan en forma más clara las concepciones

⁸ La milonga representa también al mundo semirural de finales del siglo XIX y principios del siglo XX de la periferia de la Capital Federal y el interior de la provincia de Buenos Aires. Es importante señalar que ambos grupos genéricos poseen un repertorio prolífero y de un nivel de profundidad y riqueza musical como pocos en el mundo, y dan lugar a permanentes reinterpretaciones y nuevas derivaciones extraordinarias.

⁹ Recordemos que la Banda Oriental, posteriormente independizada con el nombre de República Oriental del Uruguay, fue forzosamente separada de las Provincias Unidas del Río de la Plata por presión e intervención de Inglaterra (Francia en menor medida), el Imperio portugués y la activa complicidad de Rivadavia, a partir de la derrota del proyecto político revolucionario encabezado por Artigas.

¹⁰ En Montevideo, la población negra y sus descendientes ha sido más significativa que en Buenos Aires por diversas razones históricas (entre ellas, seguramente, Artigas ha de ser una importante).


ARTÍCULOS



cercanas al sustancialismo de tipo biológico genético asociadas a la raza.¹⁰ Según esta concepción, las manifestaciones culturales están en gran medida predeterminadas por el color de la epidermis –la raza– y no en todo caso por las condiciones sociales que los negros compartían: ser esclavos. En este sentido, se mistifica la ascendencia con el mote eufemístico de “afro” y se realizan discriminaciones positivas (en general con la intención de reivindicar esa cultura silenciada) del tipo “la cultura o la música afro uruguaya”. Claro que deberíamos analizar, en primer lugar, si es posible encontrar rasgos culturales comunes entre las distintas regiones de donde provenían los esclavos,¹¹ y si esos rasgos tienen relación con los desarrollos criollos de dicha cultura originaria a lo largo del tiempo y las generaciones, y, en segundo lugar, por qué no se realiza la misma operación conceptual cuando se habla de otras músicas con influencia marcadamente europea y blanca (por ejemplo, nadie denomina al vals música “euro uruguaya” o “blanco peruana”).

En nuestro país, este tipo de enfoques no se ha desarrollado debido al mayor porcentaje de inmigrantes de ascendencia europea que, sumado al genocidio aborigen, terminaron de conformar la base demográfica. Situación que también ha sido exagerada desde la mirada centralista porteña, dado que sobre todo en el interior más antiguo¹² el mestizaje histórico ha sido más complejo y con una marcada herencia aborigen (calchaquí, araucana, guaraní, etc., rebautizados por el peronismo como “cabecitas negras”). De allí que, y en consonancia con el escenario musical descrito, los personajes paradigmáticos construidos y transformados en íconos de nuestra identidad han sido heterogéneos: desde el

gaucho nómada o montonero perseguido por Sarmiento, y luego idealizado poéticamente por la elite ilustrada, pasando por el compadrito orillero y arrabalero, hasta el inmigrante obrero y campesino que, junto con el cabecita negra que migra hacia la ciudad industrial con el peronismo, va a terminar constituyendo, junto al rock nacional, el tercer grupo de música popular representativo de la Argentina: la cumbia y el cuarteto.

Estos géneros, herederos mestizos de la polca, la tarantela y el paso doble, la cumbia colombiana y la saya boliviana, configuran el tercer conjunto de música popular argentina desarrollado desde mediados del siglo xx hasta la actualidad. A pesar de ser heterogéneas en diversos aspectos del lenguaje, estas músicas poseen rasgos comunes presentes en gran parte de la música popular latinoamericana: la danza y, en menor medida, otros rituales y usos sociales, el conflicto rítmico –expresado sobre todo mediante la superposición acentual distribuida en el registro– y la presencia protagónica de la palabra cantada, con todas sus implicancias semánticas, poéticas, políticas y sociales. Estos tres rasgos, presentes en gran parte del repertorio latinoamericano de los últimos dos siglos, dan cuenta de una historia común de luchas y ruidosos silencios, y de un obstinado presente que encuentra en la música de hoy el eco de los proyectos integradores de Bolívar, Artigas, Moreno y San Martín. 

Bibliografía

ARGUMEDO, Alcira: *Los silencios y las voces en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones del Pen-

¹¹ Una de las principales tácticas esclavistas consistía, ni bien arribados a América los contingentes de esclavos, en mezclarlos (distintas lenguas y costumbres, a veces de manifiesta enemistad en sus lugares de origen) de modo tal de que les resultara difícil luchar unificadamente por su liberación. Ver: Luis Ferreira, *Los tambores del candombe*, 1997.

¹² Nos referimos a las rutas coloniales hacia el Alto Perú (centro político económico hasta la creación del Virreinato del Río de la Plata, en 1776), en mayor medida, y en menor medida hacia Chile (Cuyo) y el Litoral (Paraguay y Brasil).



samiento Nacional, 2004.

BELINCHE, Daniel y LARRÈGLE, María Elena: *Apuntes sobre apreciación musical*, La Plata, EDULP, 2006.

BURKE, Peter: *La cultura popular en la Europa moderna*, Madrid, Alianza, 1991.

CONSEJO de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (edit.): *Crisis de las Ciencias Sociales de la Argentina en crisis*, Buenos Aires, Prometeo, 2005.

ECO, Umberto: *Apocalípticos e integrados*, Buenos Aires, Tusquets, 2008.

FERREIRA, Luis: *Los tambores del Candombe*, Montevideo, Colihue-Sepé, 1997.

FISCHERMAN, Diego: *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

HALPERÍN DONGHI, Tulio: *Revolución y guerra. Formación de una elite dirigente en la Argentina criolla*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1972.

HOBBSAWM, Eric: *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica, 1999.

OCHOA, Ana María: *Músicas locales en tiempos de globalización*, Buenos Aires, Norma, 2003.

VARELA, Gustavo: *Mal de Tango. Historia y genealogía moral de la música ciudadana*, Buenos Aires, Paidós, 2005.

ZUBIETA, Ana María (comp.): *Cultura popular y cultura de masas*, Buenos Aires, Paidós, 2000.



Educación musical y discapacidad

Estado actual y formación para la diversidad

Por **Maríel Leguizamón**

Profesora en Enseñanza Musical, Licenciada en Educación Musical y Maestranda en Psicología de la Música. Profesora Titular del seminario Música y Discapacidad y Jefe de Trabajos Prácticos de la asignatura Lectura pianística, Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Asesora docente del Consejo de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y representante de la FBA en la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNLP.

Debemos pensar al niño y al adulto disminuido simplemente como una persona con más o menos limitaciones [...] si solamente yo sé, discapacito a las personas.
Marta Schorn²

En la actualidad, los derechos humanos enfatizan la equidad y la igualdad de oportunidades para todas las personas, sin distinción de raza, credo o funcionalidad. Pero hay grupos históricamente marginados, y entre ellos se encuentra el de las personas con discapacidad. Uno de los primeros pasos para abordar este problema consiste en conocer la realidad y en este sentido actuó la Ley Censo Discapacitados 25.211/99, que por primera vez proyectó el censo que se llevó a cabo dos años después. Posteriormente, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC) aplicó la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENDI) que reveló que el 7,1% de la población total de la Argentina posee algún tipo de discapacidad. Esta cifra se

² Marta Schorn, *Discapacidad. Una mirada distinta, una escucha diferente*, 2004.

mantiene en la actualidad, según los resultados del censo 2010.

La heterogeneidad de la población también ha sido motivo de interés mundial. Datos internacionales muestran que del 7 al 10% de la población mundial, lo que supone unos 500 millones de personas, padece algún tipo de discapacidad.² Sin embargo, la música como modo de conocimiento pareciera soslayar a este sector de la población.

Tanto en la educación pública y privada obligatoria, como en ámbitos educativos no formales, se observan serias dificultades para implementar las clases de música para personas con discapacidad. Entre los múltiples motivos que operan, se puede mencionar que los músicos y los profesores de música consideran que no se encuentran preparados para asumirlas adecuadamente. Datos recogidos de encuestas realizadas a docentes de establecimientos educativos de La Plata lo descubran. Algunos han complementado su formación con carreras como Profesorado para sordos e hipoacúsicos, Profesorado para ciegos o disminuidos visuales, Medicina, Psicopedagogía, entre otras.

Es cierto que la posibilidad de formación o capacitación es escasa y poco específica, al igual que la bibliografía. En general, los aportes teóricos disponibles están centrados en los aspectos terapéuticos del sonido y la música;³ bibliografía sobre educación musical que incluye relatos de experiencias artístico-terapéuticas o intercambios informales de relatos de "hallazgos intuitivos" publicados en la web, tales como estrategias para la enseñanza o experiencias innovadoras, realizadas muchas veces por los mismos profesores que manifiestan estar en

la búsqueda de respuestas, de sistematización y de fundamento académico.

Formación para la diversidad

La formación para la diversidad cumple un papel ineludible para el logro de una educación de calidad. En el marco de una sociedad que muy recientemente ha advertido la necesidad de formar en este sentido se han generado espacios curriculares que dan una respuesta concreta a esta problemática. Esta tendencia es parte de una creciente conciencia social respecto de las problemáticas referidas a la discapacidad. A modo de ejemplo, y haciendo referencia a la actividad artística en general y a la musical en particular, es posible observar que músicos-artistas realizan presentaciones con personas con discapacidad o incluyen el lenguaje de señas en sus canciones. También están en desarrollo organizaciones no gubernamentales e instituciones como la Fundación Artistas Discapacitados, que nuclea y difunde la actividad de sus integrantes, quienes con sus producciones han empezado a ocupar espacios en los medios. Se pueden mencionar entre ellos a Reynolds, cuyo baterista y disparador de ideas musicales es un muchacho con Síndrome de Down; al dúo Ná-K-Ry; y coros de personas ciegas, sordas, entre otros.

Paralelamente, se están generando cambios en la legislación y en el sistema educativo. La ley de Educación Nacional expresa: "Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos".⁴ En el Nivel Superior, la ley de Educación Su-

² Fundación Par, *La discapacidad en Argentina: un diagnóstico de situación y políticas vigentes a 2005*, 2005.

³ Autores como Benenzon (2008), Wagner (2002), Ken (1999), Alvin (1997) y Bruscia (2007). Asimismo, existen organizaciones que nuclean a los musicoterapeutas y permiten el marco necesario para el avance del conocimiento en el área; por ejemplo, la Asociación Nacional de Musicoterapia (Argentina), la Federación Mundial de Musicoterapia WFMT (Secretaría Técnica, Vitoria Gasteiz-España) y múltiples institutos en todo el mundo.

⁴ Ley de Educación Nacional 26.206, capítulo II, Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional, artículo 11, inc. n.



perior en su artículo 2 expresa: “El Estado [...] garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas”. En 2002, con la Ley 25.573, se incorporó al artículo 2 que sostiene: “[...] y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad”, así como una serie de especificaciones relacionadas con las personas con discapacidad.

En el ámbito universitario argentino, la primera unidad académica de una universidad nacional y pública que incluyó en su currícula una asignatura destinada a la música y la discapacidad es la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En 1983, el plan de Educación Musical incorporó el seminario “Niños atípicos”, que sólo fue posible implementar en 1988 y 1989. Desde 2006, se reincorporó la temática por medio del seminario Música y Discapacidad. Sus destinatarios, alumnos avanzados, cuentan con una formación académica importante y con los conocimientos teóricos, metodológicos y de intervención en el aula suficientes para iniciar su capacitación en problemáticas educativas particulares. Su objeto de estudio se centra en la enseñanza de la música a personas con diferentes discapacidades.

Dada la especificidad y el reciente desarrollo de la especialidad, se requiere de un perfil profesional híbrido y de marcos teóricos provenientes de otras disciplinas, como la Musicología, la Educación Musical, las Ciencias de la Educación (Psicología, Pedagogía, Didáctica Especial), la Sociología, la Medicina, la Musicoterapia, el Arte terapia y la Filosofía. También otras universidades – como la de Buenos Aires– abordaron el tema muy recientemente mediante cursos, generación de encuentros o jornadas referidas al arte y la discapacidad.

En el nivel preuniversitario, desde 1990 el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP

cuenta con dos materias específicas: Educación musical en la discapacidad y Plástica en la discapacidad. Además, desde 2009 incorporó el seminario Arte y Discapacidad, destinado a la realización de experiencias artísticas con personas con discapacidad, institucionalizadas. En la provincia de Buenos Aires, algunas escuelas de arte y conservatorios comenzaron a incluir la temática, ya sea como seminario optativo, como curso o postítulo; entre ellos, el Postítulo Actualización académica en arte y su enseñanza orientada a la inclusión de los alumnos con NEE (necesidades educativas especiales), con orientación en danza, teatro, artes visuales o música.

Esta formación en crecimiento, pero aún escasa, acompaña un modelo que incluye en la oferta educativa, terapéutica y recreativa tanto a las personas con discapacidad, como al lenguaje artístico-musical. Su desarrollo permitirá enriquecer la actividad artística de las aulas, de instituciones no educativas que prestan servicios a las personas con discapacidad permanente o transitoria (centros de día, centros comunitarios, centros o establecimientos de salud, talleres protegidos, hogares y otros) que hoy se encuentran en manos de músicos que intuitivamente realizan sus prácticas educativo-musicales.

Discapacidad y diversidad

En 1949 se creó la Dirección de Educación Especial, como una de las consecuencias de la adhesión de la Argentina a la Declaración de Derechos Humanos en 1948.

En 1981, con la proclamación internacional del Año del Discapacitado, se implementaron Programas de Prevención, Atención Temprana, Formación Laboral, Integración Social y Pedagógica-laboral. Desde entonces y hasta la actualidad, instituciones educativas atienden únicamente a personas con discapacidad. En ellas el criterio de agrupamiento consiste en la discapacidad pregnan-



te. Las modalidades de organización son: discapacidad intelectual –leve, moderada y severa–; discapacidad sensorial: sordera e hipoacusia, ceguera y disminución visual; discapacidad motriz, multiimpedimentos o retos múltiples, trastornos emocionales severos (TES) y trastornos del lenguaje.

La Ley de Educación Nacional, en el capítulo VIII, expresa:

La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. Esta modalidad de la enseñanza brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.⁵

En general, este criterio de organización (por discapacidad) es reproducido por las instituciones destinadas a la recreación, contención, formación laboral y/o ocupación del tiempo libre. De esta manera, la actividad educativa y social de la persona discapacitada acontece en un ámbito con “iguales discapacitados”, quedando restringida la posibilidad de interacción con otros miembros de la sociedad.

En este momento, a pesar de la reciente legislación respecto de la inclusión, el profesor de música principalmente se encuentra con grupos de personas con una discapacidad determinada. Aún son escasos los espacios comunes en los que se incluyen personas con diferentes discapacidades.

No obstante, esta situación se encuentra en proceso de cambio. La integración como proceso básico sistemático comenzó en la década del 60, en el marco de la Educación Especial de la provincia de Buenos Aires, pero sólo con alumnos cie-

gos y disminuidos visuales. En los años 70, con personas con discapacidad auditiva y motriz. En 1989, con alumnos con retardo mental leve.

Por otro lado, la nueva Ley, así como contempla la existencia de los diferentes establecimientos educativos para las distintas discapacidades, en el mencionado capítulo VIII agrega:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

Marco conceptual. Capacidad – discapacidad

Muchos son los términos utilizados para nombrar a las personas que presentan un funcionamiento diferente a la media de su entorno. De manera genérica podemos mencionar: persona con discapacidad, con capacidades diferentes, con capacidades especiales, incapacitado, discapacitado, disminuido, o específicamente por su falta o síndrome: ciego, sordo, Down, PC (paralítico cerebral), multiimpedido, espástico, autista, etcétera. El 3 de mayo de 2008, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas, ratificó el uso de la denominación “personas con discapacidad” para dicho fin.

También son diversas las concepciones sobre discapacidad que se han ido desarrollando a lo largo de la historia, y que se ven reflejadas en las diferentes definiciones que se han ido modificando, especialmente en los últimos años. Las que conviven en la actualidad están relacionadas con la función o la condición en la que la persona posee limitaciones, y por ello el término con que

⁵ Ley de Educación Nacional, capítulo VIII, Educación Especial, artículo 42.



se la designa refiere al funcionamiento: discapacidad mental, motora, sensorial. Estas concepciones ponen la mirada en el análisis de la interacción entre la persona con discapacidad y su ambiente, y otorgan énfasis al papel de la sociedad en definir, causar, mantener o no la discapacidad.

En 1980, la Organización Mundial de la Salud formuló la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), que contempla tanto la visión de sus orígenes médicos como sus manifestaciones últimas en todos los aspectos de la vida humana: sociales, económicos, políticos, laborales, culturales, de entretenimiento o placer, etc. Esta tipificación constituye un avance, ya que el antiguo esquema fue reemplazado por una visión más abarcadora: enfermedad - deficiencia - discapacidad - minusvalía. En ella se señala al entorno físico social como un factor decisivo en la discapacidad, y a las propias deficiencias de diseño como las causantes de limitaciones y reducción de oportunidades.⁶

En 1981, la ley 22.431 de Sistema de protección integral definió como discapacidad: “[...] a toda persona que padezca una alteración funcional permanente, transitoria o prolongada, física, sensorial o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su adecuada integración familiar, social o laboral”.

En 2001, la OMS estableció la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías 2 de carácter universal y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (CIF). En la primera se presenta un esquema de clasificación basado en el modelo biopsicosocial que postula la existencia de tres niveles: el nivel biológico, desde el que se puede plantear la existencia de la

deficiencia; el nivel de la persona, que hace referencia a las actividades personales y sus limitaciones; y el nivel social, en función del cual se define el grado de participación social del individuo. El término discapacidad es reemplazado por la expresión “neutro de actividad” y las circunstancias negativas de esta dimensión se describen como “limitaciones de la actividad”; el término minusvalía es reemplazado por el de “participación”, y las circunstancias negativas en esa dimensión se describen como “restricciones de la participación”.

La clasificación de la CIF cubre toda alteración en términos de “estados funcionales” –en los niveles corporal, individual y social– asociados a estados de salud. Los términos *funcionamiento* y *discapacidad* son concebidos como resultantes de la interacción dinámica entre los estados de salud y los factores contextuales, y son extensibles a la vida de cualquier persona.

En nuestro país, en ocasión de la primera Encuesta nacional de personas con discapacidad 2002-2003 (ENDI) se define como discapacidad a “toda limitación en la actividad y restricción en la participación que se origina de una deficiencia y que afecta a una persona en forma permanente para desenvolverse en su vida cotidiana dentro de su entorno físico y social”.

Por último, se puede mencionar la definición formulada por el Banco Mundial que centra la discapacidad en la interacción entre una persona y el entorno: “La Discapacidad es el resultado de la interacción entre personas con diferentes niveles de funcionamiento y un entorno que no considera las diferencias”.

De esta manera, un funcionamiento limitado no está dado por su condición, sino por un entorno inadecuado. Una persona sorda que cuenta con un traductor a len-

⁶ Fundación Par, *La discapacidad en Argentina: un diagnóstico de situación y políticas vigentes a 2005*, 2005, p. 23.

⁷ Ley de Educación Superior 24.521, artículo 2: “El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas”.



gua de señas en una clase, o un programa que convierte la voz a texto, o simplemente el audífono adecuado, puede desarrollar una educación sin limitaciones relacionadas con su "discapacidad". De igual modo, una persona con discapacidad motora, que se desplaza en silla de ruedas, que cuenta con un entorno accesible –rampas, ascensores, puertas amplias, pizarrones inclinados, indicaciones de orientación edilicias al alcance de su vista, accesos y pasillos despejados– puede tener un desempeño normal.

Esta concepción demanda una sociedad conciente de sus propias acciones "discapacitantes". Son parte de ella el músico y el educador musical que deben reflexionar sobre los propios presupuestos respecto de la discapacidad y la capacidad de las personas y el rol que debe desempeñar en una educación inclusiva.

Relato de experiencias

A modo de ejemplo se presentan dos experiencias. La primera es representativa del cambio social en general y de la universidad en particular, ya que evidencia la resolución de situaciones puntuales en dicho ámbito. La segunda, de algunas acciones de formación para la diversidad en Educación Musical y de inclusión en el ámbito de la Facultad de Bellas Artes, de la Universidad Nacional de La Plata.

En 2009, dos muchachos con sordera se acercaron a la Comisión Universitaria sobre Discapacidad (CUD), dependiente de la Secretaría de Extensión de la UNLP, con la intención de ingresar a la carrera de Diseño en Comunicación Visual de la FBA. En un trabajo en conjunto entre la Comisión, la Universidad y la Facultad, se identificaron las características de un entorno no discapacitante para que los jóvenes pudieran realizar las cursadas que se habían propuesto. Se decidió incluir una traductora a lengua de señas en las asignaturas que los alumnos cursarían y dialogar con autoridades, docentes, estudiantes y no docentes.

Esta inclusión al nivel terciario universitario –derecho de toda persona que cuente con la capacidad requerida–⁷ fue posible, no sólo por la incorporación del dispositivo adecuado al tipo de discapacidad o particularidad –en este caso, la inclusión de la traductora–, sino en tanto las concepciones sobre discapacidad e inclusión de la comunidad universitaria se basan en los principios de igualdad de derechos.

La segunda experiencia se llevó a cabo en el marco del seminario Música y Discapacidad de la Facultad de Bellas Artes. Además de los alumnos que cursaron dicho seminario, estudiantes de 4 y 5 año de las carreras de música de la FBA, participaron alumnos de Discursos Musicales de 4º año del Bachillerato de Bellas Artes y alumnos de la misma franja etaria de la Asociación de padres y amigos del discapacitado mental (Apadim), una institución de Educación Especial a la que asisten niños y adolescentes con discapacidad mental.

Se propuso un proyecto grupal de construcción y puesta en escena de un discurso musical acabado. Podría imaginarse un escenario *complejo* para la realización de una obra en la que todos aportaran desde su experiencia, saber, interés y capacidad; y por supuesto lo era. Se comenzó elaborando un cuento musical, cuyo argumento se fue delineando sobre la base de temáticas surgidas de relatos espontáneos de los alumnos de Apadim. A lo largo de los encuentros, el relato se fue consolidando y tomando identidad hasta que se concretó en una historia sonorizada y musicalizada con protagonistas con similares edades y problemáticas, en un castillo medieval.


Las intervenciones sonoras se realizaron con la voz, la flauta travesa, la guitarra, el contrabajo, el teclado y los instrumentos de percusión: placas, diversos parches, manojos, platillos, triángulo y maderas con diversos mediadores, con cascabeles, aros de sonajas, manojos de semillas, de nueces, de pezuñas, y también se incorporaron

ARTÍCULOS



fragmentos grabados. El proyecto concluyó con una muestra acabada y pública en la FBA, en la que una de las alumnas de Apadim asumió el rol de relatora, con fluidez y soltura, mientras el grupo sonorizó la obra.

Para los alumnos del seminario, esta experiencia posibilitó comprender la función de la evaluación diagnóstica como instrumento esencial para la construcción de un proyecto: identificación de saberes previos, posibilidades, capacidades, intereses, formas de interacción, roles a desempeñar en el hacer grupal, etc. Requirió de ellos la elaboración de un plan cuidadosamente pensado a partir de la gran posibilidad de formas de participación y, también, la suficiente apertura, flexibilidad, improvisación, creación e implementación de estrategias para lograr la producción musical grupal en la diversidad.

En este sentido, se trabajó en una posición absolutamente alejada del estigma del diagnóstico médico, del estudio de patologías, del análisis de comportamientos o de la utilización de la música como medio terapéutico. Cada persona se integró al proyecto musical desde su condición como tal. 

Bibliografía

- BENENZON, Rolando: *La nueva Musicoterapia*, Buenos Aires, Lumen, 2008.
- BOLTRINO, Pedro José: *Música y Educación Especial*, Buenos Aires, de la Orilla, 2006.
- CANGELOSI, Daniel: *La integración del niño discapacitado visual*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006.
- FEDERICO, Gabriel: *El niño con necesidades especiales. Neurología y Musicoterapia*, Buenos Aires, Kier, 2007.
- FUNDACIÓN PAR: *La discapacidad en Argentina: un diagnóstico de situación y políticas vigentes a 2005*, Buenos Aires, Fundación Par, 2005.
- JIMÉNEZ, Francisco y VILÀ, Montserrat: *De educación especial a educación en la diversidad*, Málaga, Aljibe, 1999.
- LACÁRCEL, Josefa: *Musicoterapia en Educación Especial*, Universidad de Murcia, 1995.
- LEGUIZAMÓN, Mariel: "La Música. Su introducción en la vida cotidiana de los hospitales especializados", en *Todos Valen*, Año VIII, Nº 1, Federación Argentina de Entidades Pro-Atención al Deficiente Mental (FENDIM), 2001.
- MINISTERIO de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Educación. Acuerdo Marco para la Educación Especial A – 19. Acuerdo Marco para la Educación Artística A – 20.
- REVISTA *EUFONÍA*, Monográficos: "Música para todos", Vol. 21, 2001 e "Intervención en el alumnado con necesidades educativas especiales", Vol. 37, 2006.
- SCHORN, Marta: *Discapacidad. Una mirada distinta, una escucha diferente*, Buenos Aires, Lugar, 2004.
- SWANWICK, Keith: *Música, pensamiento y educación*, Madrid, Morata, 1992.
- TILLEY, Pauline: *El arte en la Educación Especial*, Barcelona, CEAC, 1991.
- VALLE DE RENDO, Alicia y VEGA, Viviana: *Una escuela en y para la diversidad*, Buenos Aires, Aique, 1999.
- WILLS, Peter y PETER, Melanie: *Música para todos. Desarrollo de la música en el currículo de alumnos con necesidades educativas especiales*, Madrid, Akal, 2000.
- WAGNER, Gabriela: "Music Therapy, Musicoterapia y Music Therapy Models", X Congreso Mundial de Musicoterapia, Oxford, 2002.



Análisis de sonidos multifónicos de base Bb₃ Hacia una posible sistematización

Por **Luis Federico Jaureguiberry**

Cursó las carreras de Ingeniería y Composición en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Fue miembro de las formaciones Del Espíritu y sus Gusanos, Mironca de la Solapa, Míster América, Traviatabosnialafortina, Chavannes, Banda Hermética y La Trenza, entre otras.

Se desempeña como docente de la cátedra Acústica Musical de la Facultad de Bellas Artes (UNLP), como profesor particular de saxo e instrumentista. Trabaja con Dirty Diamonds Big Band, Grita Quincas, Doña Prudencia, Belén Ilé, Uta-dre Arajo y colabora con La Secta, Yusa, Marcelo Katz Quinteto y El Enjambre.

En este trabajo¹ se presentan los resultados parciales de una investigación sobre sonidos multifónicos en un saxo alto.² Mediante la organización y la ejecución de sonidos multifónicos, el posterior análisis –tanto de digitaciones como de componentes resultantes– y la argumentación teórica basada en la ley de Young, se concluye que las componentes de un sonido multifónico en un saxo alto no son aleatorias. En realidad son armónicos desfasados y tienen correspondencia directa con la digitación necesaria para su producción por pertenecer a las series de armónicos generadas en el tubo.

Los sonidos multifónicos son parte de mi rutina de estudio de instrumento, aproximadamente, desde 1995. A su vez, son material cotidiano en mis composiciones cuando requieren saxo en su orgánico.

¹ Agradecimientos: Gustavo Basso, Valeria Cejas, Andrea Farina, Florencia Lloret e Ignacio Bruvera.

² Para esta investigación se utilizó un saxo alto marca Yamaha, modelo YAS 62, una boquilla Vandoren Jumbo Java y cañas Vandoren clásicas N° 3. Para corroborar datos se utilizaron saxos altos de marcas Jupiter, Knight y Palmer.



Una parte del estudio de esta técnica de ejecución consistió en la recopilación de información. En esta búsqueda encontré material que es parcialmente útil para introducir a la práctica de esta técnica, como catálogos de digitaciones y sus resultantes, listados de posibilidades de articulación y repetición, dinámicas posibles y dificultades de ejecución. Hace relativamente poco tiempo se han publicado documentos en Internet con información de carácter físico, relativos a su generación, al comportamiento de la columna de aire, etc., pero ningún dato sobre por qué, con determinada digitación, se obtienen determinados componentes.³

En un principio, mi propio catálogo de sonidos multifónicos se basaba en que lo podía encontrar “pinchando” el tubo en determinados lugares al abrir o cerrar llaves intermedias. A partir de la necesidad de organizarlos, y de hacerlo por la longitud efectiva del tubo, encontré que, más allá de las divergencias de la afinación de las componentes con respecto al sistema de temperamento igual, existe una correlación entre la digitación necesaria para la producción de un sonido multifónico y las componentes resultantes del mismo.

En este artículo confirmo dicha correlación a partir de vincular los resultados de la ejecución y el análisis de 100 multifónicos poliarmónicos con el enunciado de la ley de Young aplicado a una columna de aire. El trabajo está acotado a los saxos altos en Eb y las alturas que se indican son de escritura.

Los sonidos multifónicos

Definición

En el modo ordinario de ejecución de un saxo, las condiciones de contorno⁴ en los extremos del tubo permiten que se generen ondas estacionarias⁵ que poseen sus propios modos de vibración. Las frecuencias generadas por dichos modos de vibración en el tubo de un saxo coinciden con las de la serie de armónicos que conforman una onda diente de sierra, donde están presentes armónicos pares e impares⁶ [Figuras 1 y 2]. En caso de ejecución ordinaria, la superposición de dichos modos de vibración se percibe como un único elemento sonoro.

Un sonido multifónico en un saxo es aquel en el que la superposición de modos de vibración se percibe como dos o más elementos sonoros simultáneos.

Nomenclatura

Dado que existe una importante densidad de componentes por ancho de banda, para obtener un sonido multifónico en particular es necesario adaptar la embocadura a fin de “apuntar” a una o más componentes de las series que intervienen en su generación [Figura 3].

El punto a la izquierda de una cabeza de nota indica la/s altura/s *foco*,⁷ es decir, a qué alturas se debe perfilar la embocadura para obtener dicho sonido multifónico [Figura 4].

³ Por otro lado, existe un pensamiento más bien oscurantista y simplista que supone que los sonidos multifónicos son caóticos, irrepetibles de instrumento a instrumento y de instrumentista a instrumentista, e incluso, en algunos casos, dependientes de la humedad y de la temperatura del ambiente –cuando en realidad la ejecución ordinaria del instrumento depende de ambos factores.

⁴ Se denomina condiciones de contorno a los cambios más o menos localizados en las propiedades de transmisión del medio, que originan reflexiones y dan lugar a las ondas estacionarias. En un tubo, están dadas por la presencia o no de presión atmosférica en los extremos.

⁵ En una onda estacionaria, al contrario que en una onda que se propaga, los máximos y mínimos de presión no se transmiten por el medio sino que quedan confinados entre las condiciones de contorno.

⁶ La fundamentación matemática con la cual se determina que las frecuencias de los modos de vibración de un instrumento cónico y la configuración abierto-cerrado coinciden con las de un espectro similar al diente de sierra excede las intenciones del presente artículo. Para ahondar en la cuestión, ver Cornelis Nederveen, *Acoustical aspects of woodwind instrument*, 1969, p. 20.

⁷ En cierta literatura especializada se encuentra una digitación y la indicación de “pensar en tal nota” para lograr el multifónico.



La simbología que más clara me ha resultado para determinar la digitación de un sonido multifónico es la de una tablatura con la disposición de llaves abiertas o cerradas –círculo en blanco o en negro, respectivamente–, bajo un pentagrama con las componentes de altura resultantes⁸ [Para el esquema de digitación, ver Apéndice].

Clasificación

Clasifico los sonidos multifónicos en dos categorías: multifónicos de armónicos [Figura 5] y multifónicos poliarmónicos [Figura 6].

En los multifónicos de armónicos los modos de vibración pertenecen a la misma fundamental, por lo tanto, las componentes pertenecen a la serie de armónicos con base en dicha fundamental [Figura 7].

En los multifónicos poliarmónicos los modos de vibración pertenecen a fundamentales distintas [Figura 8] y las componentes son miembros de las series de armónicos con base en las fundamentales presentes [Figura 9]. Para el instrumentista es más fácil discriminarlos en función de la digitación para obtenerlos: en los armónicos se utilizan digitaciones convencionales; en los poliarmónicos, las digitaciones no son convencionales.

Dificultades de producción

Una de las dificultades que se presenta en la producción de un sonido multifónico es asociar digitaciones con sonidos resultantes. Es decir, qué es lo que se debe obtener con una determinada digitación. Es necesario considerar que el instrumentista se entrena para obtener una señal acústica

compleja con una altura discreta de cada configuración digitación/embocadura.

Mientras que en los sonidos multifónicos armónicos esta correspondencia es relativamente sencilla de encontrar; en los poliarmónicos es más complicada.

Las componentes de un multifónico de armónicos son miembros de la serie de armónicos con base en la fundamental digitada. Si se tiene en cuenta cómo está compuesta la serie es relativamente sencillo asociar sonido resultante con digitación [Figura 10]. En aquellos con más de tres componentes la resultante tímbrica es más compleja, pero como la tríada mayor de la fundamental está inscrita en los primeros cinco armónicos puede servir de guía.

Los multifónicos de armónicos no son fácilmente extrapolables de una fundamental a otra,⁹ ya que cuanto más alta es la frecuencia de la fundamental más difícil es obtener armónicos de orden alto. Por ejemplo, es factible obtener del Bb3 y B3 hasta el 10^{mo} armónico; del C4 y C#4 hasta el 9^{no}; de D4 y D#4 hasta el 8^{vo}; de E4 hasta el 7^{mo}; etc. Naturalmente, esta cuestión dependerá de la habilidad del instrumentista para obtener armónicos.

En los multifónicos poliarmónicos las digitaciones no son convencionales; los sonidos fundamentales no están necesariamente presentes al momento de la ejecución; existen desviaciones de afinación de las fundamentales y sus respectivos armónicos, debido a las digitaciones de horquilla; la afinación de los armónicos de una fundamental no es la misma que la del temperamento igual;¹⁰ la densidad de armónicos por ancho de banda aumenta a partir del 3^{er} armónico de la fundamental

⁸ Dado que las desviaciones de afinación tienen un rango de variación de entre 1 y 100 cents respecto del sistema de afinación de temperamento igual, dichas desviaciones no están indicadas. Las componentes indicadas son para referencia de embocadura.

⁹ El saxo alto tiene 16 fundamentales.

¹⁰ A su vez, la serie de armónicos es ideal desde el punto de vista matemático: en el caso del tubo de un saxo, los orificios no suelen estar dispuestos a partir de cálculos sino en base a la experiencia del constructor y se tiene que tener en cuenta que los detalles de construcción del instrumento –por ejemplo la altura de las chimeneas– van a alterar las condiciones de la capa límite entre el tubo y el flujo de aire, condiciones que afectan las variables asociadas a éste.



con longitud efectiva más grande; las condiciones de contorno son dinámicas, por lo tanto inestables; y es fácil pasar de una componente inestable a otra más estable. Por otro lado, la presencia de sonidos de combinación, modulaciones de amplitud de las componentes y batidos generados por la interferencia de las mismas crea inconvenientes en la asociación digitación/resultante.

Los multifónicos poliarmónicos de este trabajo están organizados en función de la longitud efectiva del tubo, determinada por una digitación que denomino base y por la inserción de nodos de presión en distintas partes del tubo que parten desde la sección inferior. Los nodos de presión *inducidos* son de diferentes dimensiones porque abren más orificios contiguos. Se encontró que una base con el mismo nodo de presión inducido pero con distinta dimensión presenta ligeras diferencias de afinación. Esto se debe a que el área nodal se desplaza hacia la boquilla del instrumento a medida que aumenta la dimensión del nodo [Figura 11].

A las 16 bases correspondientes a las fundamentales presentes en el instrumento se le suman cinco digitaciones más, alternativas de distintas bases. Las llaves de palma, al ser articuladas sin portavoz, generan fundamentales entre el C#5 y el E5 y podrían considerarse también como bases, resultando cinco bases más.

Principios de funcionamiento

Con cambios en la embocadura –entiéndase por embocadura al sistema boquilla/caña/ boca/ cavidad bucal/ diafragma–, se puede debilitar o anular la fundamental y destacar un armónico en particular de la serie. En el caso de debilitar la fundamental, se logra la coexistencia de los armónicos

como objetos sonoros separados y se obtiene un multifónico de armónicos. En estos es muy común encontrar modulaciones de amplitud de los armónicos.

Dada una fundamental generada en el tubo y su serie de armónicos correspondiente, la función del portavoz del instrumento, al generar una pequeña abertura en el tubo, es anular la fundamental para permitir que se estabilice y destaque, en nuestro caso, el 2^{do} armónico, la octava. En los multifónicos poliarmónicos, al inducir un nodo de presión cuando se abre una llave intermedia se obtiene, por un lado, un resultado análogo al del portavoz, al anular la fundamental presente y permitir que otro miembro de la serie se destaque, por otro, como este nuevo portavoz es más grande de lo usual, el nodo de presión inducido tiene las dimensiones suficientes como para generar una nueva fundamental, una “fundamental inducida” y su serie de armónicos correspondiente.

A partir de las dificultades enumeradas anteriormente, si al momento de producir un sonido multifónico se conocen las fundamentales presentes [Figuras 12, 14 y 16] se puede deducir qué componentes va a tener: existe una correlación entre la digitación y las componentes del sonido multifónico [Figuras 13, 15 y 17]. En algunos casos, la composición del multifónico poliarmónico es fácilmente deducible; en otros, como en el caso de las “llaves de palma”, la fundamental inducida está lejos de corresponder a la fundamental en ejecución ordinaria.¹¹

Algunos casos permiten la ejecución de multifónicos de armónicos que son difíciles o inaccesibles si se los articula desde la fundamental de dicho multifónico. Cuando las series de armónicos comparten una nota, esta componente en el multifónico es más estable.

¹¹ Por ejemplo, las correspondencias entre digitación sin portavoz y fundamental resultante en el saxo alto utilizado para el trabajo son las siguientes: D6 genera C#5; D#6: D; E6: D#5; F6: D#5; F#6: E5. Ante otro tipo de combinaciones de llaves de palma abiertas y cerradas es necesario investigar qué fundamental se obtiene.



Justificación a partir de la ley de Young

Aplicada en una cuerda, la ley de Young supone que "no se puede establecer un modo de vibración si su nodo de presión (punto estacionario) se encuentra en el punto donde se excita la misma".¹² Aplicada a una columna de aire, puede expresarse: si se genera un nodo de presión en un punto de la columna de aire no se generan los modos de vibración que tienen vientres en dicho punto. Esto sucede cuando se utiliza el portavoz del instrumento [Figuras 18 a 22].

Si se realiza un pequeño orificio en el tubo se genera un nodo de presión donde se encuentra el vientre de presión de dicho modo [Figura 19]. Este orificio permite el contacto con la presión atmosférica, por lo que es imposible que en esa zona del tubo se establezca un máximo de presión. De esta manera, se anula el primer modo de vibración y se obtiene el segundo modo de vibración del tubo [Figura 20].

El proceso de hacer un orificio se repite para generar un nodo de presión sobre el vientre del segundo modo; éste se anula y se obtiene el cuarto modo de vibración del tubo [Figuras 21 y 22].

En el caso de un multifónico poliarmónico, cuando un nodo de presión que permite el anclaje de un modo de vibración de fundamental A se superpone sobre un vientre de presión de otro de fundamental B este último se anula. En los casos en que nodos o vientres de presión estén aproximados entre sí, nodo con nodo o vientre con vientre, se produce un desplazamiento del área nodal (o ventral) que afecta las longitudes de onda de los modos de vibración que se encuentran cercanos a dicha área. Por lo tanto, se modifica la altura percibida [Figura 23].


A partir de saber qué fundamentales están interactuando es posible estimar qué componentes se pueden encontrar en el sonido multifónico [Figura 24].

Por otro lado, al conocer el funcionamiento acústico del tubo en estas condiciones sería factible desarrollar multifónicos poliarmónicos a demanda dentro de los límites que imponen estas condiciones de contorno más dinámicas. Esta cuestión aún se sigue estudiando.

Conclusión

Se establece el concepto de *foco* para permitir la ejecución de un multifónico en particular con componentes de las series de armónicos presentes. A partir de adoptar el Bb3 como base, se identificó la "fundamental inducida" y las series de armónicos que se originan a partir de ambas fundamentales para examinar qué componentes eran factibles de ser articuladas. Luego, se focalizó en determinadas componentes de las series.

De la ejecución y el análisis de 100 sonidos multifónicos poliarmónicos de base Bb3, se constató que la correlación entre digitación y componentes existe. Los ábacos armados en función de aplicar la ley de Young a una columna de aire confinada en un tubo, superponiendo gráficos de modos de vibración de las series de armónicos correspondientes a la base y la fundamental inducida, muestran correspondencia con los multifónicos obtenidos. La organización por medio de los conceptos *base* y *nodo inducido* es viable y práctica.

Está en estudio la posibilidad de desarrollar un software que permita determinar qué componentes son posibles en un multifónico poliarmónico con determinada digitación y la posibilidad de generar multifónicos a demanda. 

¹² "No mode of vibration can be set up that has (stationary point) at the position at which the disturbance is applied". Benade, Arthur. *Horns, Strings and Harmony*, 1960, p. 118 [Traducción del autor].



Apéndice

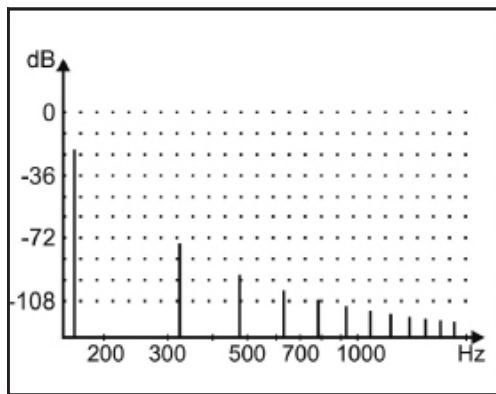


Figura 1. Gráfico espectral de una onda diente de sierra (fundamental C₄)

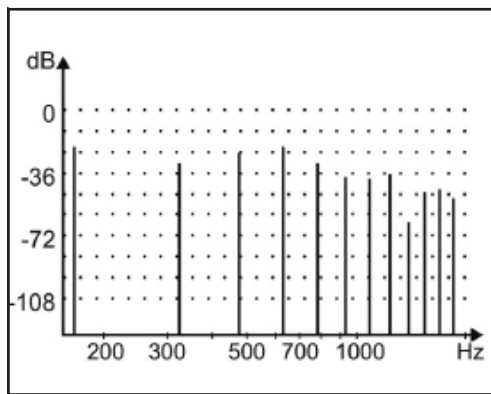


Figura 2. Gráfico espectral de un C₄ en un saxo alto

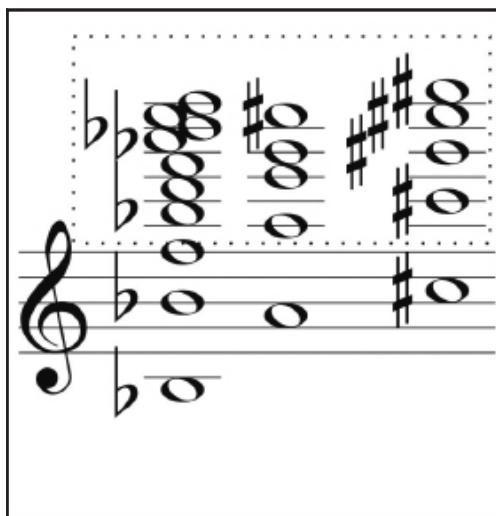


Figura 3. Serie de armónicos. Densidad de armónicos por ancho de banda

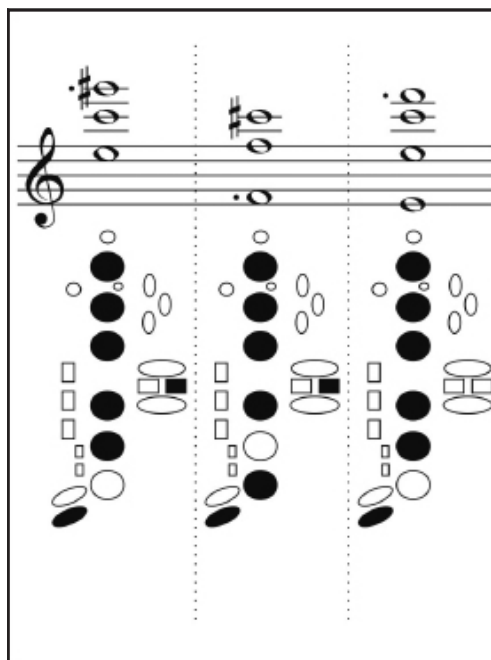


Figura 4. Tablatura con la digitación de multifónicos y algunas resultantes posibles. Nótese el punto indicando la altura *foco* para obtener un sonido multifónico en particular



C4 primeros cinco armónicos

multifónico armónico resultante posible

Figura 5. Digitación ordinaria y un multifónico de armónicos resultante

C4 E4

resultante posible

Figura 6. Sonidos en modo de ejecución ordinario y un multifónico de armónicos resultante de combinar ambas fundamentales

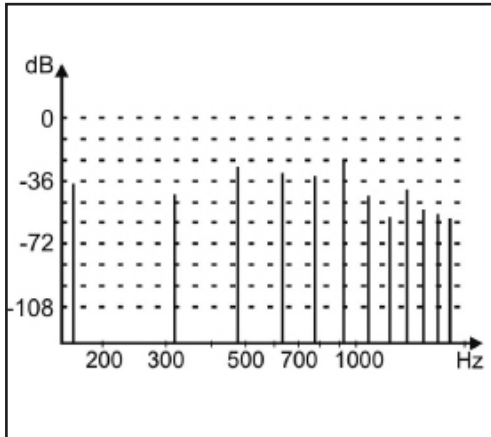


Figura 7. Gráfico espectral correspondiente al multifónico armónico de la Figura 5. Nótese los niveles de intensidad del 3^{er}, 6^{to} y 9^{no} armónicos, más altos que en el modo ordinario [Figura 2]

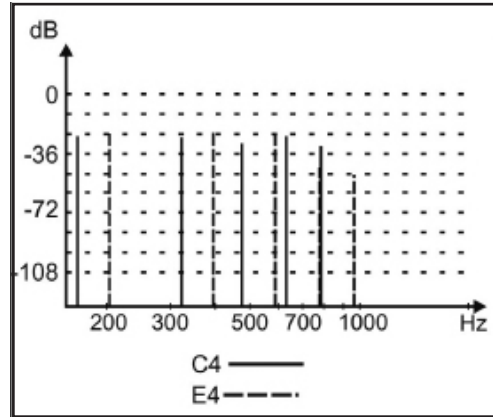


Figura 8. Superposición de gráficos espectrales de fundamentales C₄ y E₄. Primeros cinco armónicos

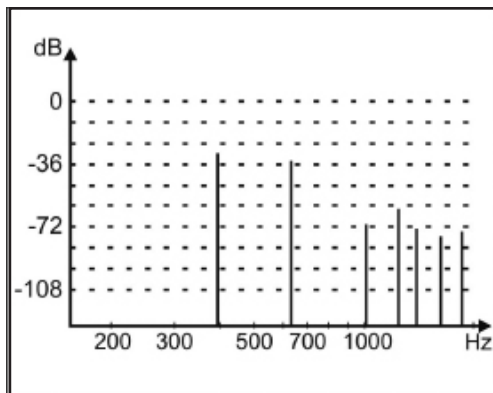


Figura 9. Gráfico espectral del multifónico poliarmónico de base C₄ y nodo inducido en E₄, correspondiente al multifónico de la Figura 6

Modo de ejecución ordinario: resultante

Serie de la fundamental

Algunos multifónicos posibles

Figura 10. Posibles multifónicos de armónicos a partir de una fundamental



Nodo inducido de 1 orificio
Variación: - 17 cents

Configuración del tubo

Nodo inducido de 2 orificios
Variación: - 6 cents

Nodo inducido de 3 orificios
Variación: + 4 cents

Figura 11. Misma base distinto tamaño del nodo

Figura 12. Multifónicos posibles de base Bb₃ y fundamental inducida D₄



→ armónico real
 --> armónico desplazado

Figura 13. Relación entre las componentes de los sonidos multifónicos de la Figura 12 y las series de armónicos presentes

Figura 14. Multifónicos posibles de base Bb3 y fundamental inducida F4



→ armónico real
 - - - - - armónico desplazado

Figura 15. Relación entre las componentes de los sonidos multifónicos de la Figura 14 y las series de armónicos presentes

Figura 16. Multifónicos posibles de base Bb₃ y fundamental inducida A₄



Figura 17. Relación entre las componentes de los sonidos multifónicos de la Figura 16 y las series de armónicos presentes

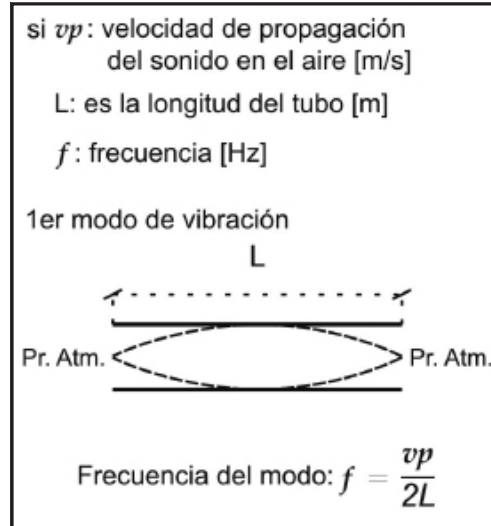


Figura 18. Primer modo de vibración en un tubo abierto en ambos extremos

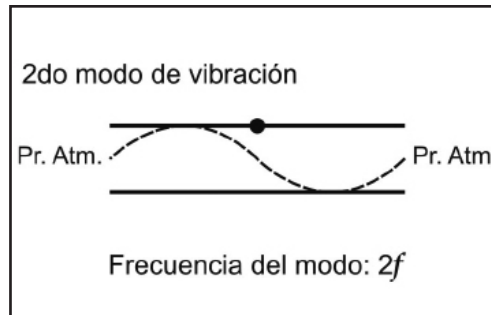


Figura 20. Segundo modo de vibración del tubo

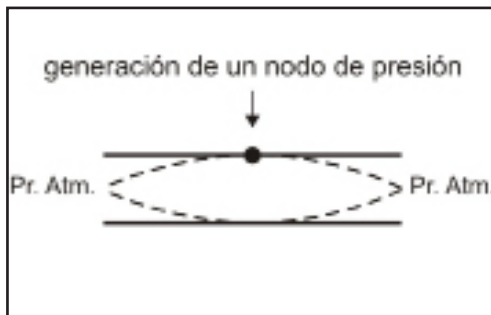


Figura 19. Generación de un nodo de presión en el primer modo de vibración

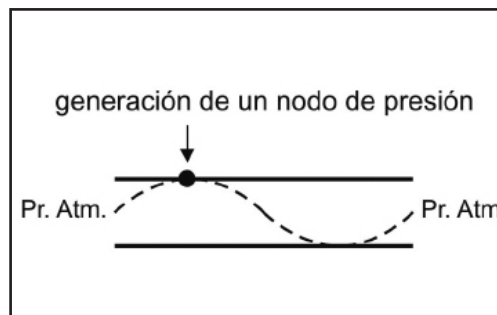


Figura 21. Generación de un nodo de presión en el segundo modo de vibración

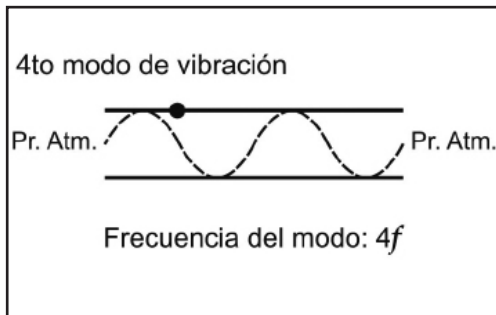


Figura 22. Cuarto modo de vibración del tubo

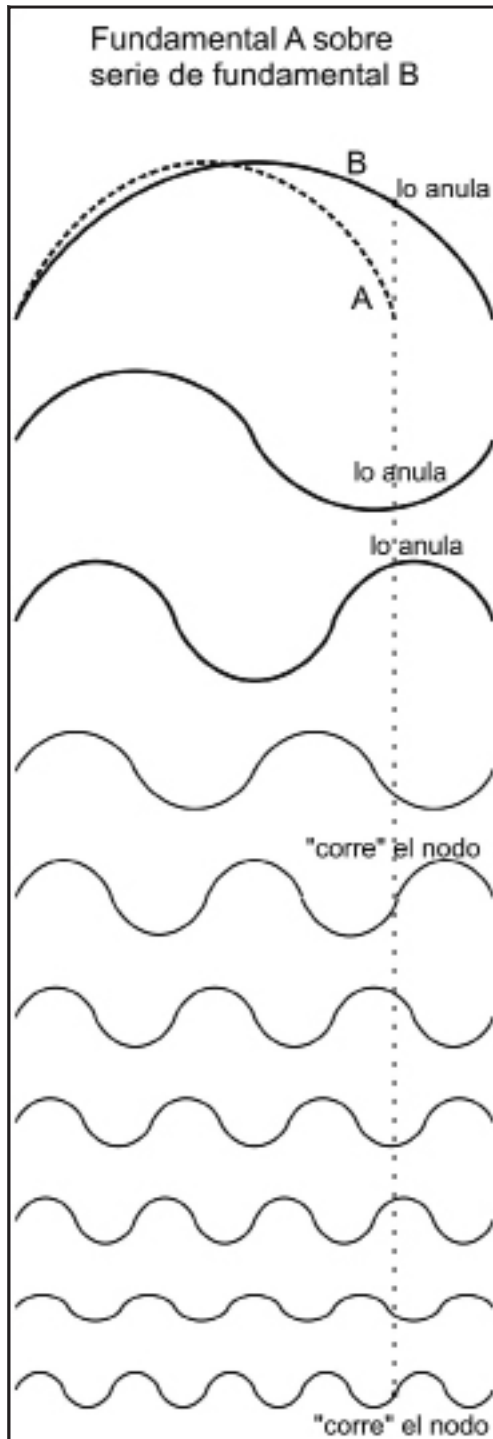


Figura 23. Superposición de modos de vibración de A sobre B y viceversa

ARTÍCULOS

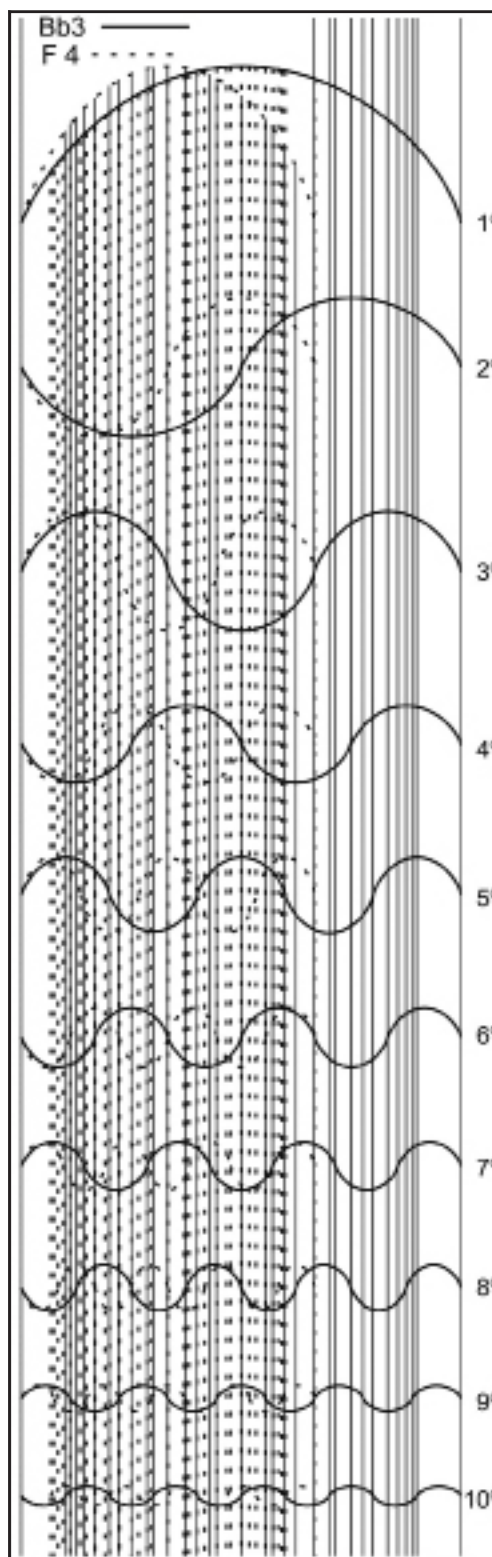
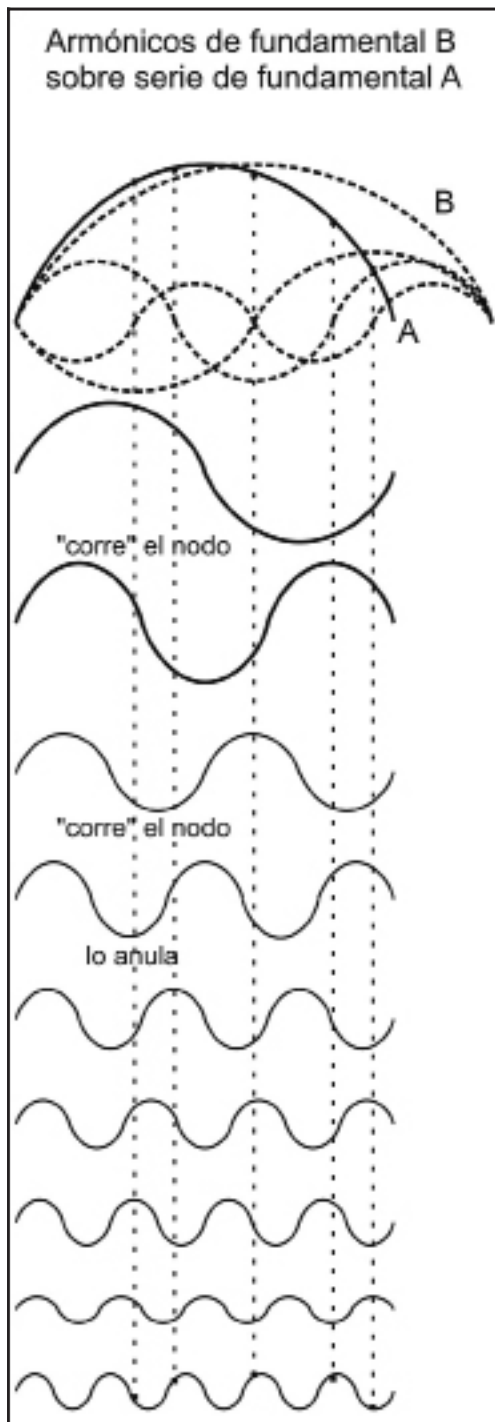


Figura 24. Ábaco de superposición de 10 modos de vibración de fundamentales Bb₄ y F₄ correspondiente al multifónico poliarmónico de la Figura 14

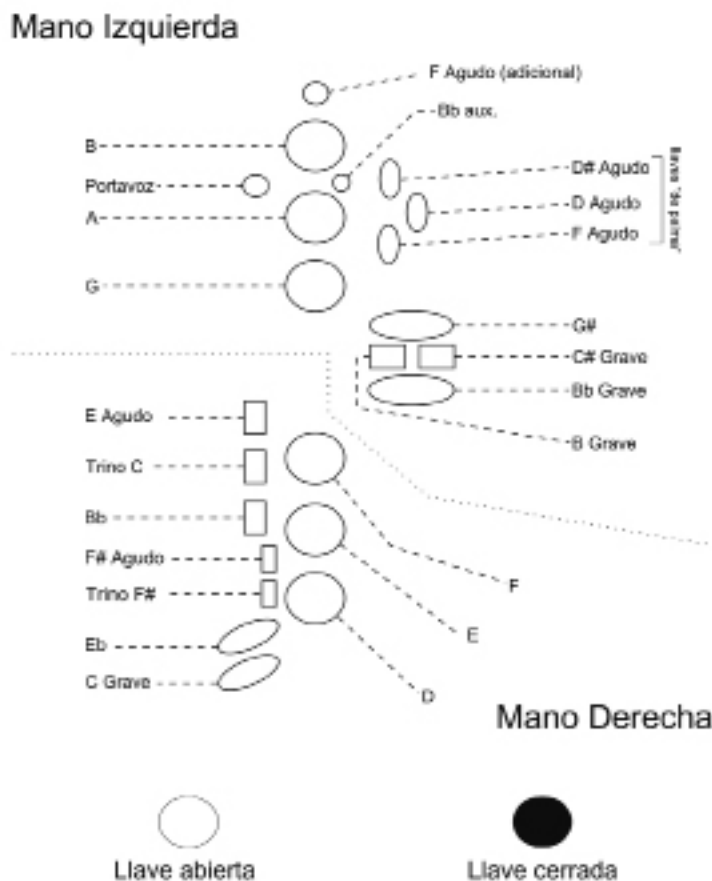


Figura 25. Esquema de digitación de un saxo .

Bibliografía

BASSO, Gustavo: *Análisis espectral. La transformada de Fourier en la música*, La Plata, EDULP, 1999.

_____. *Percepción auditiva*, Quilmes, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, 2006.

BENADE, Arthur H.: *Horns, Strings and Harmony*, New York, Anchor Books, 1960.

FLETCHER, Neville H. & ROSSING, Thomas D.: *The Physics of Musical Instruments*, New York, Springer Verlag, 1991.

JAUREGUIBERRY, Luis Federico: "Técnicas extendidas en el saxofón: multifónicos, hacia una

posible sistematización. Estado de la cuestión", en *Primera Jornada de Divulgación sobre Investigación en Acústica*, La Plata, UNLP, 2009.

NEDERVEEN, Cornelius J.: *Acoustical aspects of woodwind instruments*, Northern Illinois University Press, 1969.

ROEDERER, Juan G.: *Acústica y psicoacústica de la música*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1997.

SCAVONE, Gary; LEFEBVRE, Antoine & DA SILVA, Andrey: "Measurement of vocal-tract influence during saxophone performance", en *The Journal of the Acoustical Society of America*, American Institute of Physics, New York, Vol. 123, N° 4, April 2008.



Música pop y *world music* en la educación musical holandesa

El aprendizaje auténtico en la formación de maestros y en la educación secundaria¹

Por **Frits Evelein**

Catedrático superior en Codarts, Academia para la Educación Musical de Rotterdam. Profesor asociado en IVLOS, Instituto de Educación, Universidad de Utrecht. Sus intereses como investigador incluyen la psicología del estudiante de educación, el aprendizaje cooperativo y la práctica reflexiva en educación musical, como así también el aprendizaje musical práctico.

La ciudad holandesa de Rotterdam es una metrópolis dinámica, con uno de los puertos más grandes del mundo y en la que confluye una amplia diversidad de culturas. La Academia para la Educación Musical de Rotterdam, como parte de la Universidad Codarts de Educación Profesional para las Artes, refleja en su oferta educacional esta diversidad de culturas. Los educadores musicales que se entrenan en esta Academia reciben una enseñanza basada en una variedad de diferentes tipos de música, y la elección de la música que se ofrece en el programa educativo se basa en la filosofía de que no debería existir discriminación entre diferentes tipos de música. Una face-

Traducción: Gustavo Samela

¹ Este artículo es la traducción del texto original publicado en *Journal of Music Education*, Vol. 24, Nº2, agosto 2006. La inclusión de Notas al Pie obedece a razones de Normas de estilo de la Dirección de Publicaciones y Posgrado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (N. de C.).

ta de esta filosofía de educación es que “la música es en esencia una práctica humana”. La música pop y el jazz tienen un rol importante en el programa educativo, de la misma manera que las diferentes formas de *world music*, como la música cubana, brasileña, española, turca y africana. En Rotterdam, los estudiantes son puestos en contacto con varias comunidades musicales, lo que les permite experimentar y aprender cómo florece y se desarrolla la música en la ciudad.

Este artículo se construye en torno a dos casos de estudio. El primero examina el programa de educación musical de la Academia de Rotterdam a partir de la evolución de una estudiante. El segundo muestra la función de la música pop en la educación musical secundaria mediante el análisis del método *Soundcheck*, recientemente publicado. Siguiendo ambos casos, se logra una reflexión general sobre el programa educativo, la formación docente y la práctica educativa en los Países Bajos.²

Primer caso de estudio

Irene, una estudiante para maestra de Música

Para ilustrar la educación que reciben los maestros de música en la Academia para la Educación Musical de Rotterdam, este caso sigue los progresos de Irene, una estudiante imaginaria. Para ser aceptada en el programa, Irene debió aprobar un examen musical en solfeo y teoría musical, además de ejecutar una selección de piezas que en su caso incluyó música clásica, algunas canciones pop y arreglos pop en el piano. Ahora, en cuarto año, se prepara para obtener su grado de bachiller en educación musical.

En los años previos, Irene construyó su repertorio de música clásica y popular por

medio de lecciones de piano, complementadas por una práctica semanal de piano, en la que aprendió a ejecutar armonías y secuencias de música pop y jazz. Aprendió a tocar de oído, a sentir la música, a tocar en el rol rítmico, a inventar líneas de bajo y ostinatos y también a improvisar en un nivel simple. El énfasis estuvo puesto en la aplicación práctica y en la capacidad de tocar fluidamente varios tipos de música. Irene también tuvo oportunidades de elegir y fue alentada para formular metas personales y reflexionar sobre ellas.³

Práctica y experiencia musical

Además de las lecciones de piano, Irene tomó clases de canto. Esto le permitió dominar un repertorio de canciones pop, al tiempo que aprendió a utilizarlas en marcos educativos. En clases semanales de práctica de conjunto con sus compañeros, ejecutó sus propios arreglos y composiciones, que el grupo estudió conjuntamente con ella. De esta manera, cada estudiante aprendió a asumir su responsabilidad en la ejecución de conjunto, condición de gran importancia en la práctica de la educación musical. Los alumnos intercambiaban regularmente los instrumentos y aprendían a tocar percusión, bajo, guitarra eléctrica y teclado y a cantar, tanto como solistas como en armonía.

Los arreglos eran parcialmente escritos durante las clases de Teoría musical. Estas instancias favorecen el desarrollo musical personal y la toma de conciencia acerca de la relación entre experiencia musical y teoría musical. Los estudiantes son estimulados por medio de la composición y la reflexión, y practican estableciendo ideas musicales desde el comienzo. Uno de los credos básicos de este proceso es: “Todo lo que usted piensa que suena bien es bueno. Sus propios oídos constituyen el úni-

² Este artículo está basado en el trabajo y la inspiración del conjunto de profesores y educadores de la Academia para la Educación Musical de Rotterdam y de los autores de *Soundcheck*. Quiero agradecer especialmente a Leo Molendijk, Pieter Simons, Raoul Wijffels y Joan ten Hoonte por sus sugerencias a partir del borrador de este artículo.

³ Ver Roland Persson, “Brilliant performers as teachers: A case study of commonsense teaching in a conservatoire setting”, en *International Journal of Music Education*, 1996.



co criterio esencial. No hay otras reglas musicales". Los estudiantes reflexionan luego sobre sus composiciones, a partir de preguntas como: ¿por qué algo suena bien? o ¿qué es lo que hace a una composición valiosa y única? Esto lleva a una discusión acerca de la forma, el arreglo, la armonía, la melodía, el ritmo, etc. Los estudiantes rápidamente notan que cada uno compone de manera distinta, escucha diferente y tiene un acercamiento único. Estas discusiones son esenciales para su posterior desarrollo.

Si un profesor piensa que una de las composiciones es débil, se lo dirá al estudiante que, en la mayoría de los casos, estará de acuerdo con esta evaluación. Por lo general, el problema se vincula con algo que el estudiante ya ha reconocido y está tratando de mejorar. Con simples sugerencias, el profesor puede ayudarlo a remediar el problema. Si se presenta una diferencia de opinión, tratan de llegar a un punto de vista aceptable. Las soluciones nunca son dictadas por reglas, sino por el sonido de la música. Cambiando pequeños aspectos, los estudiantes descubren que pueden darle a la música un significado más propio. Por ejemplo, un uso apropiado de los elementos rítmicos crea una melodía más vivaz; menos énfasis sobre el tono hace que una línea musical sea más clara; un cambio en el ritmo armónico promueve el movimiento musical, etc. De esta manera, Irene es impulsada a desarrollar métodos que estimulan su propio crecimiento musical de un modo natural y auténtico. El uso práctico y la transferencia de estas competencias y conocimientos son propuestos no solamente en otras clases sino también en la práctica de la enseñanza.

Metas de la vida real

En tercer año, Irene y sus compañeros trabajaron sobre una producción de teatro musical extensa supervisada por maestros de drama, danza, conjunto instrumental y

canto. Los estudiantes crearon, compusieron, diseñaron y organizaron todo por sí mismos: la idea, el guión, las canciones, los arreglos, los ensayos, las presentaciones e incluso el DVD. Fueron responsables de todos los aspectos de esta producción, en la que utilizaron una variedad de estilos musicales y escenografías originales, incorporando aquellas hechas por otros estudiantes de tercer año.

Cada año se ofrece a los estudiantes al menos un proyecto musical de una semana, en el que se dedican a la música de una cultura específica vinculada a alguna parte del mundo. Irene participó en un proyecto semanal de música africana: aprendió a bailar la danza de *gumboot*, a ejecutar djembe y otros instrumentos de percusión y a cantar algunas canciones africanas. También aprendió acerca de otras tradiciones musicales. Una semana acerca de América del Sur y Perú la puso en contacto con la cultura musical de los Andes. Un proyecto semanal sobre modernismo la conectó con la música y cultura de la época de Schönberg, Webern y Stravinsky, el surgimiento del arte abstracto, la vida cultural de París y los *Ballets Russes*. El contacto con la Filarmónica de Rotterdam la estimuló a trabajar en un proyecto sobre Modest Mussorgsky y su tiempo. Una semana de proyecto con el tema "Rotterdam, villa global" puso a Irene en contacto con la música comunitaria. Ella y sus compañeros de año visitaron una casa de hip-hop y los lugares que frecuenta la gente joven, un terreno productivo de música. Aquí los estudiantes tocaron junto con los grupos de jóvenes inmigrantes.

Irene recibió una sólida base de práctica musical y adquirió una capacidad artesanal de la música que puede utilizar activamente mientras enseña. De acuerdo a David Teachout, estas son competencias de gran importancia para los maestros de música.⁴

Como añadidura al entrenamiento musical, su formación incluyó experiencias

⁴ David Teachout, "Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching", en *Journal of Research in Music Education*, 1997.



de práctica de la enseñanza. En el primer año, Irene y otros dos estudiantes visitaron una escuela primaria un día a la semana. Inicialmente, observaron a los maestros, pero muy pronto comenzaron a enseñar. En segundo y tercer año, Irene y otro estudiante fueron a una escuela secundaria donde dictaron cuarenta lecciones bajo la guía de un instructor experimentado.⁵ En cuarto año, Irene dictó más de ciento veinticinco horas de clase con un instructor que no estaba presente sino que la asesoraba a distancia. En este período aprendió a actuar por sí misma. Es de gran importancia que esta fase tome lugar durante su entrenamiento, porque permite que los estudiantes sean ayudados en circunstancias complejas que pueden tener un profundo impacto sobre su desarrollo profesional.⁶

La reflexión

A lo largo de todo el curso hay un sistemático uso de la reflexión mediante variadas metodologías y técnicas.⁷ Además de los cursos previamente mencionados, Irene tomó parte en entrenamiento pedagógico y metodológico. Estos cursos se caracterizan por un aprendizaje basado en la presentación de problemas a resolver. Los intereses y las experiencias de los estudiantes sirven como punto de partida y sus motivaciones son de suma importancia.

Irene guarda un archivo digital de sus trabajos y de los materiales relevantes, al que pueden acceder sus supervisores.⁸ Este entrenamiento le permitirá graduarse como bachiller en educación musical y recibir una licencia que la habilitará a enseñar educación musical en todos los campos educacionales. Para graduarse debe completar tres importantes proyectos.

Para el primero debe elegir un tema de investigación. Para seleccionar el tema lleva a cabo una búsqueda de bibliografía (conocida como "Capita Selecta")⁹ que trae a colación tres artículos relevantes. Como introducción, escribe un ensayo sobre estos tres artículos. Como el resto de sus compañeros, Irene tiene que exponer sus hallazgos en un seminario, al que asisten estudiantes de diferentes años. Después de cada presentación los asistentes debaten el tema con el expositor.

Como segunda parte de sus exámenes finales, Irene debe hallar de tres a cinco educadores musicales que puedan demostrar su tesis de investigación en la práctica. Esta parte es denominada "Buena Práctica". Irene filma las clases realizadas, entrevista a los maestros y los estudiantes y luego redacta un amplio resumen del que selecciona extractos relevantes para ponerlos en un DVD.

Finalmente, Irene transfiere el conocimiento y los puntos de vista de la "Capita Selecta" y de la "Buena Práctica", conjuntamente con sus propias experiencias de enseñanza, a un "Producto Educativo" que debe servir para su uso práctico en la educación musical. Estos tres elementos son presentados en un examen final público en el que Irene trabaja activamente con los examinadores y el público que observa la presentación y reflexiona sobre los contenidos y el fundamento de su investigación.

Este caso de estudio ilustra el programa de la Academia de enseñanza musical de Codarts. A continuación, se describe el uso de la música popular en la educación secundaria holandesa. Este segundo caso está enfocado sobre una metodología musical recientemente publicada, denominada *Soundcheck*.

⁵ En los Países Bajos el aprendizaje musical es una práctica común en todas las escuelas secundarias.

⁶ Frits Evelein, *Psychologische basisbehoeften van docenten in opleiding (Basic psychological needs of student teachers)*, 2005.

⁷ Para más detalles y ejemplos, ver Fred A.J. Korthagen y otros, *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, 2001.

⁸ Ditte Lockhorst, *Design principles for a CSCL environment in teacher training*, 2004.



Segundo caso de estudio

Soundcheck, el uso de la música popular en la educación musical

Para la gente joven, la música popular es un importante género puesto que define la cultura juvenil y expresa tanto la identidad grupal como la imagen personal.¹⁰ Mucha música popular es fácil de oír, lo que atrae a una amplia audiencia. Puede ser ejecutada con un pequeño conjunto y sin la necesidad de un alto nivel de destreza musical. Tocar música popular acrecienta también el sentido de compromiso de la gente joven, por eso ofrece muchas oportunidades para su uso en la educación musical y juega un rol crecientemente significativo en la enseñanza de la música en los países bajos. La selección de canciones y piezas para formar parte de la educación musical está preferentemente basada en canciones pop que sean no solamente relevantes sino también de indudable durabilidad. La principal ventaja de esto es que los alumnos gustan de las canciones y aprender rápidamente a tocarlas. Mediante la ejecución de esta música, se involucran y desarrollan un sentido de compromiso.

Una nueva metodología musical está ahora disponible en los países bajos: el *Soundcheck*, que se centra en los tres primeros años de la educación secundaria (de 12 a 15 años de edad).¹¹ Desarrollada por un grupo de ex estudiantes de la Academia para la Educación Musical de Rotterdam, sus contenidos y su diseño representan una visión específica de la enseñanza y la ejecución de música popular en la educación secundaria.

Un aspecto de esta metodología incluye la ejecución, en las clases regulares de música, de instrumentos reales, como la guitarra. Cada alumno aprende a tocar gui-

tarra acústica, batería, teclado, bajo y percusión. La guitarra acústica, por ejemplo, es un instrumento fácilmente disponible y popular para la educación musical. Fácil de aprender, de transportar y no muy cara, puede ser ejecutada en una gran variedad de géneros musicales. En la música preferida por los estudiantes, la guitarra juega un rol importante rol, incentivando el aprendizaje. Una de las consecuencias más sorprendentes del aprendizaje de la guitarra durante las lecciones de música es que los estudiantes piden usarlas durante los recreos. Cuando el clima es bueno, muchos se sientan al aire libre y tocan canciones. De esta manera, comparten nuevas melodías, acordes, *riffs*, voces acompañantes, etc., y se divierten musicalmente.

Cuando trabajé como maestro de música descubrí que la ejecución de la guitarra provoca una fuerte motivación en los estudiantes.¹² En un encuentro reciente en la escuela donde enseñé entre 1980 y 1994, estudiantes de esa época me comentaron que continuaron tocando la guitarra muchos años después de su primer aprendizaje durante mis lecciones. En la década del 80 tuve 35 guitarras y fui uno de los primeros maestros en los Países Bajos en promover la ejecución activa de la guitarra en las lecciones de música.¹³ La ironía es que yo mismo no sé tocar la guitarra, excepto unos pocos acordes y unas pocas canciones.

En *Soundcheck* los arreglos tienen un nivel de complejidad creciente. Las lecciones están organizadas en bloques de seis semanas. En cada bloque, además de aprender nuevas técnicas y destrezas musicales, los estudiantes son estimulados a realizar una versión de una canción que hayan aprendido. Al final de cada bloque se realiza un recital en el que todos los

⁹ Expresión holandesa que significa "capítulos seleccionados" (N. del C.).

¹⁰ David John Hargreaves, *The developmental psychology of music*, 1997; Raymond MacDonald, David John Hargreaves y Dorothy Miell, (eds), *Musical identities*, 2002.

¹¹ www.Soundcheck-online.nl

¹² *Ibidem*.

¹³ Frits Evelein, "Gitaren in het voortgezet onderwijs" ("Guitars in secondary education"), en *Muziek en Onderwijs*, 1996.



grupos ejecutan sus arreglos o composiciones y reflexionan acerca de ellos. También se presta mucha atención al proceso de la ejecución de conjunto así como al arreglo y la composición.

Haciendo música

En *Soundcheck* se da un fuerte énfasis al hecho de hacer música. Cada lección comienza y termina con lo que podríamos llamar “una fiesta musical”. Hacer música debería ser divertido. La idea que sustenta esta metodología es que el hacer música abarca un amplio espectro de conocimiento y destrezas que pueden ser descubiertos mediante la reflexión. David Elliot describe este acercamiento como “un aprendizaje práctico de la música”.¹⁴ El acercamiento práctico está también basado en la idea de que el aprendizaje musical no es solamente racional, sino también experiencial.

Una gran parte de la comprensión y el aprendizaje de la música se vincula con la capacidad de descubrimiento por medio de experiencias que posee la conciencia humana. El sistema experiencial se caracteriza, de acuerdo con Seymour Epstein, por sentir, experimentar, imaginar proceder, etcétera.¹⁵ Opera procesando holísticamente percepciones, sentimientos y experiencias. El sistema experiencial tiene una función diferente a la del sistema racional que procede de manera lógica y analítica. Tocar, cantar y arreglar música en un contexto grupal provee de oportunidades prácticas y experimentales.

Interacción musical y aprendizaje cooperativo

En *Soundcheck* los alumnos aprenden principalmente por medio de la interac-

ción y la reflexión musical. Una gran parte de cada lección está diseñada de modo tal que los estudiantes puedan trabajar juntos en grupos de dos, cuatro o seis integrantes, practicando y elaborando arreglos, y trabajando en varias tareas.¹⁶ En algunos ejercicios, por ejemplo, el grupo debe apoyarse en una variedad de pistas grabadas como fondo para poder oír cómo va la música.

La importancia del aprendizaje cooperativo se fundamenta en investigaciones realizadas en los años 90. Shlomo Sharan, por ejemplo, enfatiza que la negociación del significado es un aspecto esencial en el aprendizaje interactivo.¹⁷ La cooperación entre los miembros de un grupo a partir de varios roles y contribuciones estimula estas interacciones. La interacción en grupo no se logra sólo por medio de la conversación y el pensamiento; la interacción musical también se vincula con una negociación del significado musical. Varios instrumentos, reuniones musicales, bases, funciones musicales, elecciones, formas, experiencia musical, etc., pueden ser temas para la negociación. Los procesos de practicar, diseñar, generar y seleccionar ideas musicales pueden ser llevados a cabo eficientemente en grupos. Phyllis Kaplan y Sandra Stauffer muestran ejemplos interesantes de aprendizaje cooperativo en la educación musical.¹⁸ Spencer Kagan también describe numerosas prácticas de trabajo que son muy útiles en educación musical.¹⁹ Un manual acerca del uso práctico del aprendizaje cooperativo en la educación musical está por ser publicado.²⁰ Aparte del trabajo en grupos, cada lección de *Soundcheck* concluye con una estructura formal. Los gru-

¹⁴ David Elliot, *Music matters: A new philosophy of music education*, 1995.

¹⁵ Seymour Epstein, “Cognitive-experiential self-theory”, en Lawrence Pervin (ed.), *Handbook of personality, theory and research*, 1990.

¹⁶ Frits Evelein, “Levensecht muziekonderwijs; Facetten van teamleren in de praktijk van het onderwijs”. (“Authentic music education: Facets of cooperative learning in practice of education”), en *Muziek en Onderwijs*, 1998.

¹⁷ Shlomo Sharan (ed.), *Handbook of cooperative learning methods*, 1994.

¹⁸ Phyllis Kaplan y Sandra Stauffer, *Cooperative learning in music*, 1994.

¹⁹ Spencer Kagan, *Cooperative learning*, 1994.

ARTÍCULOS



pos, frecuentemente, presentan los resultados unos a otros, y se toma especial cuidado en lograr que estos momentos no sean solamente divertidos, sino que tengan una cualidad reflexiva.

La cooperación en grupos necesita especial atención, en particular cuando los alumnos no están acostumbrados a trabajar en conjunto y a controlar el ruido. Nosotros, por ejemplo, advertimos a los maestros de música para que organicen al menos cuatro o más espacios de práctica en los que los grupos de cuatro a ocho alumnos puedan trabajar juntos. Existe una tendencia, especialmente en las ciudades más grandes de los Países Bajos, a construir salones de música con cabinas de práctica adjuntas, provistas con instrumentos, equipos de audio y computadoras. De este modo los alumnos que trabajan en grupos pueden practicar y trabajar sin molestar a otros.

Aprendizaje auténtico

El aprendizaje auténtico significa que las metas y los procesos de aprendizajes son realistas, culturalmente relevantes para los alumnos y reflejan sus necesidades. La realidad de la música pop es evidente para los alumnos. Pero también, al aprender a tocar canciones pop, las que algunas veces están basadas en uno o dos acordes, los estudiantes pueden rápidamente realizar un acompañamiento genuino y sentirse competentes al hacerlo. Tocar y cantar una canción pop y hacer una versión es significativo para los alumnos. El proceso de escribir canciones es también muy atractivo. En Europa hay programas de televisión anuales que presentan concursos nacionales e internacionales de canto en los que los niños pueden mostrar sus propias composiciones.

Cuando las metas de las lecciones son formuladas de una manera realista, proveen de un fuerte fundamento para un aprendizaje musical auténtico. Ejemplos de metas realistas pueden incluir festivales de canciones, realización de DVD o construcción de una enciclopedia digital en los sitios web de las escuelas. La cooperación en grupos puede también promover el aprendizaje auténtico. El hacer música es una práctica humana social, tal como describe David Elliot.²¹ De esta manera, aprender música ejecutándola y luego reflexionando sobre la experiencia puede ser un valioso ejercicio de educación musical.

Edward Deci y Richard Ryan, fundadores de la teoría de la propia determinación, destacan la significación de cumplir con las necesidades de vinculación, capacitación y autonomía.²² Cuando estas necesidades se cumplen, se produce crecimiento psicológico, placer, vitalidad y fluidez. En la metodología *Soundcheck* se le presta atención al cumplimiento de estas necesidades. Por ejemplo, cuando se coopera en metas compartidas con el maestro como guía, la necesidad de vinculación puede ser cumplida. Nuestra hipótesis es que cuando los alumnos tocan música popular en instrumentos reales, sus sentimientos de capacitación son mayores que cuando tienen que tocar "música escolar" con el objetivo de comprender y leer la notación musical en instrumentos Orff. Sería interesante conducir un proyecto de investigación sobre esta hipótesis. Concretar la necesidad de los alumnos de obtener su autonomía en encuadres educacionales puede ser un problema. Johnmarshall Reeve demuestra que muchos maestros no están capacitados para dar forma a un entorno de aprendizaje en el que esta necesidad se cumpla y en

²⁰ Frits Evelein, *Praktijk handboek teamleren in muziek: 250 projecten, lessen en voorbeelden*. (Handbook on the practice of cooperative learning in music: 250 projects, lessons and examples), en prensa.

²¹ David Elliot, *op. cit.*, 1995.

²² Edward Deci y Richard Ryan, "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior", en *Psychological Inquiry*, 2000.



el que la motivación intrínseca pueda ser promovida.²³

Las lecciones de *Soundcheck* son diseñadas para que mediante un aprendizaje cooperativo y la oportunidad de generar y seleccionar ideas musicales en un entorno que sea lo suficientemente estructurado para que los alumnos sientan que se capacitan, pero lo suficientemente abierto para que hagan una elección, la necesidad de autonomía pueda cumplirse. Pero no es justamente el contenido el que más influye para cumplir esta necesidad de autonomía. La mayor influencia está en la interacción entre alumnos y maestro, y en el modo en que estos últimos los apoyan y los ayudan.²⁴ Por lo tanto, es de suma importancia entrenar una generación de maestros de música que apoyarán y alentarán a sus alumnos para que alcancen la autonomía.²⁵

Asesoramiento auténtico y reflexión

Tal como lo afirmamos anteriormente, la reflexión es una parte esencial en *Soundcheck* y es también estimulada por medio del aprendizaje cooperativo. Sin embargo, tanto las preguntas que sirven de incentivo como el debate acerca de las experiencias de los alumnos al hacer y escuchar música pueden ayudar a fortalecer el proceso reflexivo. La estructura del proceso de aprendizaje promovido en *Soundcheck* y el programa educativo de la Academia para la Educación Musical de Rotterdam pueden ser someramente sintetizados de la siguiente manera: en *Soundcheck*, la experiencia musical es esencial.

El acercamiento convencional que consiste en aprender en primer término a leer la notación musical y luego aprender

a tocar música usando esta notación (tal como se practica en la mayoría de las metodologías, tanto en los Países Bajos como en otros países) no forma parte de esta metodología. *Soundcheck* se basa en la creencia de que el hacer música requiere, ante todo, de escuchar y sentir la música en lugar de comenzar con la lectura de la notación musical. Se introduce a los alumnos en la notación sólo cuando tienen una experiencia musical relevante. Las formas tradicionales de notación son presentadas gradualmente. De este modo, la experiencia es usada como base para la gradual progresión hacia una mayor conceptualización y abstracción.²⁶

En *Soundcheck*, la evaluación se realiza en contexto y es parte del proceso musical en sí mismo. Por lo tanto, casi no hay evaluaciones escritas o centralmente conducidas sobre teorías y abstracciones musicales. La metodología es diseñada de modo que los estudiantes reflexionen acerca de su música y la evalúen y mantengan una creciente documentación de la información. La importancia de esta modalidad es sugerida por Howard Gardner²⁷ y más tarde por David Elliot.²⁸ Mediante la reflexión en grupos, la evaluación de sus pares y el conjunto de sus conocimientos, los alumnos influyen sobre la propia evaluación y la de los otros. Los conocimientos documentan el gradual desarrollo de cada alumno, y por cada arreglo extenso que ellos ejecutan son impulsados a reflexionar sobre el proceso y el producto.

Preguntas tales como de qué manera experimentaron el proceso musical y la ejecución resultante, qué podría mejorarlos y cómo esto puede ser logrado la próxima

²³ Johnmarshall Reeve, "Self-determination theory applied to educational settings", en Edward Deci y Richard Ryan (eds.), *Handbook of self-determination research*, 2002.

²⁴ Johnmarshall Reeve, *op. cit.*, 2002; Ellen Skinner y Michael Belmont, "Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year", en *Journal of Educational Psychology*, 1993.

²⁵ Fred Korthagen, "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education", en *Teaching and Teacher Education*, 2004; Fred Korthagen y Angelo Vasalos, "Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth", en *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 2005.

²⁶ Fred Korthagen, Ko Melief y Anke Tigchelaar, *De didactiek van praktijkrelevant opleiden*, 2002.

²⁷ Howard Gardner, *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*, 1991.

²⁸ David Elliot, *op. cit.*, 1995.

ARTÍCULOS



vez, son discutidas. Hablar acerca de cómo experimentan la expresividad estimula a los estudiantes a tomar conciencia acerca de las esencias musicales. En este proceso, los parámetros musicales se vuelven factores para la creación de significado y de experiencia musicales. Otro ejemplo de reflexión musical en la metodología de *Soundcheck* es que al concluir el año los alumnos seleccionan la pieza que más les gustó, vuelven a ejecutarla, hacen revisiones y la graban en un CD.

El fluir

En *Soundcheck*, la fluidez juega un rol importante y representa un estado de experiencia óptimo. Esto permite que metas y acciones sean una unidad y conduzcan a una total absorción.²⁹ El fluir se manifiesta cuando existe un balance óptimo entre desafío y competencia que coincida con las posibilidades del individuo. Dar forma a este balance dinámico es uno de los objetivos principales para los educadores musicales.³⁰

Hacer música en forma activa, utilizar instrumentos reales y proponer metas reales como cooperación y libertad de elección –pero también tiempo acotado– contribuyen a un clima en el que el fluir puede ser promovido. Sin embargo, la ejecución de música atractiva, los ritmos excitantes, los sonidos atrayentes y el uso de ejemplos escogidos y pistas de acompañamiento de las piezas ejecutadas por los alumnos también acrecientan el compromiso, el placer y las experiencias de fluidez.

Observaciones finales

El entrenamiento de Irene en la Academia tiene muchos elementos de aprendizaje auténtico. Sus propias experiencias musicales y de enseñanza son puntos críticos para el inicio de su desarrollo profesional. El entorno educacional también jugó un

rol significativo como medio para que ella y sus colegas pudieran hacer música, enseñar y reflexionar sobre sus experiencias. La reciprocidad entre los individuos y su entorno educacional y musical crean un clima educativo dinámico, realista y auténtico.

Creemos que la música, en todas sus posibles modalidades y experiencias expresivas, es significativa e importante para la educación de los maestros de música. En Rotterdam, la música pop y las *world musics* tienen un rol significativo que se suma al de las músicas clásicas. Abogamos por la inclusión de las músicas pop y multiculturales porque ellas son parte importante de la cultura juvenil. Otro factor es que Codarts tiene exitosas academias de música pop y jazz cuyas filosofías educacionales son complementarias con la Academia para la Educación Musical de Rotterdam. En Codarts existe una floreciente Academia de World Music que recientemente se ha expandido como Centro de World Music y que es sostenido por la Unión Europea. En esta Academia los músicos son entrenados en géneros tales como el tango, el flamenco, la música cubana, india o turca. Los estudiantes de las distintas academias colaboran en proyectos, tomando contacto unos con otros.

La realidad es que los estudiantes de nuestra Academia tienden, en general, a orientarse hacia la música pop. Son hábiles con las computadoras, experimentados en las técnicas del *sampling* y pueden utilizar una amplia variedad de técnicas modernas para manipular y arreglar sonidos y música. Esto, en combinación con el significado práctico de las músicas pop y *world*, da un fuerte fundamento para la preparación de una generación de apasionados educadores musicales. Como lo demuestra el segundo caso de estudio, esto puede llevar al diseño y la publicación de una metodología de educación musical basada en un nuevo acercamiento.

²⁹ Mihaly Csikszentmihaly, *Flow: The psychology of optimal experience*, 1990.

³⁰ David Elliot, *op. cit.*, 1995.



Sin embargo, en esta metodología el aprendizaje auténtico es también crucial: el contenido musical es diseñado para permitir a los alumnos ejecutar y experimentar música en una situación tan real como sea posible. Esto también asegura que sean estimulados por un marco de metas realistas y sean impulsados a reflejarlo en sus experiencias musicales. Tocar, copiar, escribir y componer música y canciones en la guitarra y otros instrumentos pop constituyen la mayor parte de este acercamiento. La metodología se basa en el aprendizaje cooperativo y está diseñada para asegurar que, mediante el trabajo en grupos, los individuos tengan suficiente soporte musical y ayuda. Utilizando esta modalidad, nos gustaría impulsar a los educadores a reconstruir sus entornos educativos dentro de una comunidad musical aprovechando el entusiasmo y la energía de sus alumnos. Nuestra experiencia muestra que los alumnos comienzan a tocar música en la escuela, tomando prestadas guitarras durante los recreos y los momentos libres. Tocan y cantan en cualquier momento que tienen para hacerlo.

La visión de los profesores en la Academia para la Educación Musical de Rotterdam es entrenar educadores capaces de permitir a sus estudiantes experimentar y hacer música en un sentido amplio. Deseamos preparar educadores con pasión para transformar los salones de clase y las escuelas en ambientes donde la práctica y la experiencia musical puedan prosperar. Queremos maestros que tengan la visión y las habilidades para transformar los salones de clase en escenarios sobre los que florezcan el quehacer musical y el auténtico aprendizaje. Educadores musicales que se atrevan a inspirar a las escuelas a transformarse en comunidades musicales en las que el placer musical y la motivación personal sean las principales metas de la educación musical.³¹

Bibliografía

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly: *Flow: The psychology of optimal experience*, New York, Harper & Row, 1990.

DECI, Edward y RYAN, Richard: "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior", en *Psychological Inquiry*, 11(4), 2000.

ELLIOT, David: *Music matters: A new philosophy of music education*, Oxford University Press, 1995.

EPSTEIN, Seymour: "Cognitive-experiential self-theory", en PERVIN, Lawrence (ed.): *Handbook of personality, theory and research*, New York, Guilford Press, 1990.

EVELEIN, Frits: *Praktijk handboek teamleren in muziek (Handbook on the practice of cooperative learning in music)*, en prensa.

EVELEIN, Frits: *Psychologische basisbehoeften van docenten in opleiding (Basic psychological needs of student teachers)*, Utrecht, IVLOS, 2005.

_____ "Levensecht muziekonderwijs: Facetten van teamleren in de praktijk van het onderwijs" "Authentic music education: Facets of cooperative learning in practice of education", en *Muziek en Onderwijs*, Nº 5, 1998.

_____ "Gitaren in het voortgezet onderwijs" "Guitars in secondary education", en *Muziek en Onderwijs*, Nº 4, July/ August, 1996.

GARDNER, Howard: *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*, New York, Basic Books, 1991.

HARGREAVES, David John: *The developmental psychology of music*, Cambridge University Press, 1997.

KAGAN, Spencer: *Cooperative learning*, San Juan Capistrano, CA, Resources for Teachers, 1994.

KAPLAN, Phyllis y STAUFFER, Sandra: *Cooperative learning in music*, Reston, VA, Music Educators National Conference, 1994.

KORTHAGEN, Fred y VASALOS, Angelo: "Levels in reflection: Core reflection as a means to

³¹ David Elliott, *op. cit.*, 1995; Fred Korthagen y Angelo Vasalos, *op. cit.*, 2005.



enhance professional growth”, en *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 11(1), 2005.

KORTHAGEN, Fred: “In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education”, en *Teaching and Teacher Education*, N° 20, 2004.

KORTHAGEN, Fred; MELIEF, Ko y TIGCHELAAR, Anke: *De didactiek van praktijkrelevant opleiden*, Utrecht, EPS, 2002.

KORTHAGEN, Fred y otros: *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah, NJ, Erlbaum 2001.

LOCKHORST, Ditte: *Design principles for a CSCL environment in teacher training*, Utrecht, IVLOS, 2004.

MACDONALD, Raymond; HARGREAVES, David John y MIELL, Dorothy (eds.): *Musical identities*, New York, Oxford University Press, 2002.

PERSSON, Roland: “Brilliant performers as teachers: A case study of commonsense teaching in a conservatoire setting”, en *International Journal of Music Education*, N° 28, 1996.

REEVE, Johnmarshall: “Self-determination theory applied to educational settings”, en Deci, Edward y Richard Ryan (eds.), *Handbook of self-determination research*, New York, University of Rochester Press, 2002.

SHARAN, Shlomo (ed.): *Handbook of cooperative learning methods*, Westport, CT, Greenwood Press, 1994.

SKINNER, Ellen y BELMONT, Michael: “Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year”, en *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 1993.

TEACHOUT, David: “Preservice and experienced teachers’ opinions of skills and behaviors important to succesful music teaching”, en *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 1997.



La clase de instrumento

Un espacio para la producción de sentido¹

Por Alejandro Polemann

Licenciado y Profesor Superior de Guitarra, Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeñó en la cátedra Guitarra y fue Jefe del Departamento de Música de la FBA durante el período 2004-2007. Actualmente es Profesor Titular de las asignaturas Tango, Producción y análisis musical IV e Instrumento. Es director de la revista *Clang* (FBA-UNLP). Editó siete discos como compositor, arreglador y/o intérprete de música popular argentina folclórica y rioplatense.

Las clases, los modelos

Los estudiantes de música suelen considerar la clase de instrumento como un espacio para la incorporación de herramientas técnicas vinculadas más a la ejecución que a la interpretación.² En general, las necesidades planteadas se orientan a dificultades particulares en el manejo del instrumento para sonorizar las configuraciones texturales iniciales que componen una obra o una canción –como combinaciones de altura y duración en melodías, acordes, líneas de bajos, etcétera– o los *yeites* en el uso del instrumento propio de algún género o estilo en particular. Son menos frecuentes los casos, desde el nivel inicial y hasta el

¹ La primera redacción de este artículo fue en el marco del curso de posgrado “Didáctica de la apreciación musical”, de la Facultad de Bellas Artes (UNLP), en el año 2000. Desde entonces, fue revisado y reescrito en varias ocasiones y es utilizado como apunte de cátedra para las asignaturas de instrumento de las carreras de Guitarra y Música Popular de dicha unidad académica. Sus principales lectores son los estudiantes que ingresan al Ciclo de Formación Básica, de un año de duración, previo al inicio del primer año de estas carreras.

² Esta afirmación no se desprende de una estadística formal, sino de las observaciones realizadas durante quince años como docente de cátedras donde en la actualidad cursa un promedio de quinientos alumnos por ciclo lectivo.



universitario, en los que la orientación esperada por el estudiante se vincula con la comprensión del lenguaje musical –tanto en sus aspectos gramaticales, sintácticos y sus posibles significados–, por ser menos valorado como un insumo necesario para la interpretación musical.

Esta particularidad encuentra eco en la mayoría de las propuestas de enseñanza musical, formal y no formal, que enuncian en sus programas, casi exclusivamente, obras, géneros o habilidades técnicas como únicos contenidos. Dicha impronta supone un modelo de docente abocado a proporcionar las herramientas técnicas que satisfagan las necesidades enunciadas por el estudiante y que son las que éste percibe como falencias al compararse con aquellos intérpretes que admira y que operan como referentes. En esta situación, lo que el estudiante probablemente nunca podrá solicitar es lo que aún no advierte como elemento necesario para su formación.

El modelo *tradicional* de maestro, forjado principalmente en los conservatorios europeos del siglo XIX y aggiornato como *tecnicista* en el siglo XX, supone la posesión de “secretos” para la realización musical, frecuentemente vinculados al amplio manejo de la información y a la destreza física e interpretativa, muchas veces considerada como innata, telúrica o racial, según el tipo de música de que se trate. Una concepción un tanto más realista, pero igualmente limitante, considera la posibilidad de que estas claves se consiguen con el tiempo y la experiencia intransferible. El modelo *progresista* o *expresivista* –desde mediados del siglo XX– traslada los “secretos” para la realización artística al interior del estudiante, posicionando al educador como facilitador

para que afloren las supuestas destrezas innatas del alumno.

Un perfil alternativo de docente, posible de enmarcar en una propuesta constructiva de la enseñanza, podría ser el de aquél que a partir de las ideas y los conocimientos previos del estudiante se comprometa con el trabajo, no exclusivamente desde el ejemplo magistral o desde el lugar de facilitador, sino desde la búsqueda de una construcción que supere lo que el profesor y el alumno saben de la música a estudiar, de la producción constante de nuevas posibilidades, herramientas y reflexiones. Éste es, quizás, el punto de partida necesario para desarrollar lo que aquí se propone.

Sin embargo, definir qué tipo de postura, orientación o *escuela* lleva adelante cada docente en su práctica educativa no es algo sencillo. No sólo porque se corre el riesgo de encasillar la tendencia del docente desde una mirada externa a la clase, sino porque, incluso, los mismos profesores muchas veces no tienen en claro qué línea pedagógica están siguiendo o, lo que es más frecuente, verbalizan una postura que se contradice con la práctica concreta.³

Entonces, sin estigmatizar orientaciones, se privilegian en esta reflexión las propuestas de formación artística basadas en la constante producción que supone un fluido intercambio entre estudiantes y profesores. Para ello, ni el maestro puede ser idealizado ni el estudiante depreciado. De algún modo, es cierto que el estudiante desconoce, al punto de no suponer su existencia, gran cantidad de elementos, dominios⁴ y relaciones que componen el lenguaje y el quehacer musical. Pero también, y esto es lo más importante, ignora y/o desestima gran cantidad de facultades que él mismo

³ Los estudios de José Antonio Torrado y Juan Ignacio Pozo ilustran, significativamente, estas contradicciones. Ver: Juan Ignacio Pozo y José Antonio Torrado, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, 2006.

⁴ *Dominio*, entendido como área, campo, esfera, terreno, sector, etc. En relación con las acepciones posibles, se entiende que *dominio* permite identificar y diferenciar a la forma, el ritmo y la textura como espacios de influencia, con sus respectivas vinculaciones, donde los elementos de la música, como la altura, la duración, la intensidad y el timbre, se comportan o se agrupan de una manera particular. En la actualidad este término no se utiliza como parte de las convenciones terminológicas instaladas para el análisis musical, por lo que podría representar un aporte, una idea para ser discutida en profundidad en otros espacios.



posee y por las que seguramente decidió ser aprendiz de música. En muchos casos tampoco advierte el origen de esos desarrollos que siempre son sociales y culturalmente situados. Un docente atento podrá identificar, potenciar y trabajar estas facultades que se manifiestan en el sujeto⁵ para que tomen algún sentido superador.

El contexto, la valoración

El entorno cultural occidental actual –considerando principalmente los cánones de valoración presentados a partir de los medios de comunicación masivos–, imbuido de una valoración pragmática, utilitaria, mecanicista y mercantilista, opera como modelo estético, es decir, como referencia para quienes aún no han ingresado a una práctica musical profesional o recién lo están haciendo. Por supuesto que este modelo también se encuentra presente en quienes, ya en su actividad profesional, aceptaron definitivamente trabajar bajo esos parámetros. Sin negar el profesionalismo que muchas veces se advierte en esas propuestas estéticas, ni la gran satisfacción que pudieran proporcionar a quienes las consumimos, nos interesa particularmente considerar la influencia que ellas producen en las personas que se encuentran en una etapa de formación artística.

En el espacio de clase, el docente enfrenta, necesariamente, una cantidad de presupuestos aportados por el estudiante que deberán discutir y deconstruir⁶ en pos de un desarrollo de la valoración crítica del hecho artístico que reemplace a la meramente gustativa, demostrativa o, incluso, deportiva. Dentro de los posibles criterios de valoración de los estudiantes el más frecuente es el relacionado con el *gusto*, íntimamente vinculado con la pulsión hacia

la profesión. Es habitual que las manifestaciones artísticas sean medidas o valoradas en relación con el gusto personal e incluso que, luego de algunos esfuerzos de reflexión, se llegue a la conclusión de que no es posible un análisis o interpretación que escape a este elemento de juicio. En esa vía de análisis se incluyen criterios orientados a ponderar la *demonstración*, frecuentemente en propuestas donde se observa un exagerado *lucimiento* personal del intérprete de la producción musical.

Ya como una característica presente en diversas épocas y géneros de producción y de consumo artístico, estas propuestas trabajan con parámetros predominantemente cuantitativos: cuánto más rápido, más alto, más grande, más fuerte, etcétera. En ellas, las herramientas de juicio se encuentran emparentadas con las disciplinas deportivas donde las competencias son ganadas o perdidas por los participantes. En el espacio de formación, esta postura plantea un horizonte de metas que, dada la dificultad técnica-motriz que implica, trae como consecuencia gran cantidad de frustraciones para quienes no consiguen resultados que encastren perfectamente con el modelo.

Sin duda, la destreza técnica es un elemento importante y necesario para conseguir un resultado artístico que trascienda la expresión meramente catártica. Pero si se la toma como objetivo principal, habrá perdido el verdadero sentido para el cual se trabaja en su desarrollo, es decir, como medio o herramienta para la expresión artística. Por otra parte, todas las propuestas profesionales que trabajan o han trabajado en esta dirección deberían ser consideradas y valoradas exclusivamente dentro de ese marco estético; de lo contrario, se corre el riesgo de creer que son características que debieran estar presentes, indefectiblemente

⁵ La noción de *sujeto* se emplea emparentada y relacionada con las de *persona* y/o *individuo*. En esta delimitación se incluyen las particularidades afectivas, culturales y cognoscitivas que interactúan en el comportamiento de cada ser en particular.

⁶ El término se utiliza en su acepción más general. El Diccionario de la Real Academia Española lo define como un proceso de “desmontaje de un concepto o de una construcción intelectual por medio de su análisis, mostrando así contradicciones y ambigüedades”. Para profundizar sobre el tema, ver: Carlos Altamirano, *Términos críticos de la sociología de la cultura*, 2002.



te, en todas las manifestaciones artísticas.

Retomando la consideración del gusto, es razonable señalar que es sin duda un factor central en el proceso de comunicación del arte. Pero es importante advertir que las obras no sólo comunican cuando gustan sino también cuando no lo hacen. Por encima de ello, habrá que considerar que *el gusto* es una construcción, es decir, una particular manera de relacionarse con una situación nueva o conocida, que se encuentra íntimamente ligada a la experiencia acumulada y a las características culturales y afectivas de cada sujeto.⁷

Paralelamente, influirá de manera determinante la concepción implícita del estudiante en relación con las funciones que el arte, en general, y la música, en particular, cumplen en la sociedad.⁸ La vinculación del arte con el placer o el esparcimiento, con la ética, la moral o la religión, con aspectos cognoscitivos, comunicativos, o hasta terapéuticos, será determinante al momento de hurgar en recorridos que pueden entrar en conflicto con esos supuestos.

Tener presente estas cuestiones sobre los distintos criterios de valoración e interpretación del arte permitirá, al menos, comenzar a identificar y a diferenciar, por un lado, las apreciaciones de carácter más personal, relacionadas con el gusto o las funciones instaladas, y, por otro, las consideraciones estéticas que implican necesariamente abordar el contexto en que se sitúan esas producciones artísticas. La valoración estética también se construye y para ello hace falta desarrollar determinadas herramientas. Frente al hecho artístico el artista posee

una doble tarea: por un lado será *espectador* del arte de la época que le toque vivir; por otro, será *productor* de sus propias obras. Esta doble posición se encontrará presente en todo contacto con el arte, puesto que el desarrollo de una influirá necesariamente en la otra.

El sentido, la interpretación musical

Al imaginar una situación de formación que integre las tendencias mencionadas, se podría pensar que las clases de instrumento deberían desarrollarse mediante la exposición del contexto histórico-social de una música determinada, la identificación de los elementos del lenguaje o del género, la aplicación de recursos técnicos instrumentales, o el trabajo sobre diversos recursos expresivos. Sin duda, estos abordajes deberían ocurrir en algún momento de una adecuada formación instrumental. Pero si no trascienden el espacio de indicación particular en una determinada clase para una obra, canción, o recurso puntual de un género, no proporcionarán un aprendizaje verdaderamente significativo en la dirección que aquí se plantea. La clase individual o los grupos reducidos son espacios particularmente aptos para trabajar la construcción de sentido, tanto en su posibilidad más general de *dar sentido* al trabajo realizado, como en el desarrollo de un tipo particular que podría ser considerado una herramienta para la valoración estética: *el sentido crítico artístico*.⁹

En este trabajo, el término *sentido* se utiliza principalmente para referir a las ideas

⁷ El sociólogo francés Pierre Bourdieu ha desarrollado exhaustivamente el estudio sobre "el gusto" en las sociedades. Ver, Pierre Bourdieu, *El sentido social del gusto*, 2010.

⁸ Un análisis sintético y esclarecedor sobre las posibles funciones del arte desde la antigüedad hasta nuestros días puede encontrarse en Ariel Bignami, *Praxis artística y realidad*, 1983.

⁹ El uso del término *crítico* se vincula con la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, una corriente filosófica desarrollada desde 1930 en Alemania. La mirada sobre el lugar del Arte en la sociedad de aquel momento tuvo una presencia central en las reflexiones y en los conceptos de la Escuela. Por lo tanto, su consideración y utilización en este artículo, en términos generales, no reporta mayor novedad. Hasta podría considerarse que *sentido crítico artístico* supone casi una redundancia. Quizás el aporte más significativo que se presenta en este trabajo sea el momento y el espacio puntual en donde se propone su aplicación o ejercicio. Para profundizar sobre el tema ver: Alicia Entel y otros, *Escuela de Frankfurt: razón, arte y libertad*, 1999.



que implican un nuevo estado de comprensión, y surgen o son producidas en la interacción con la música por medio de su práctica y su análisis. Con el término *crítico* se hace referencia a una mirada, a una perspectiva orientada a mostrar las posibles contradicciones de los supuestos y de los saberes instalados. Una perspectiva que contribuye a develar implicancias morales, ideológicas y hasta políticas con el fin de obtener otra mirada superadora que contemple la subjetividad de quien observa y de quien produce, a partir de la obra o de la canción, gran cantidad de sentidos y posibles significados en un entramado cultural que trasciende el material concreto de trabajo y que requiere ser indagado.

En el espacio de clase, el intercambio entre estudiante y docente permite diversas reconstrucciones racionales de las músicas, así como la recuperación de las distintas sensaciones, percepciones y emociones que ésta puede llegar a inducir. El contacto cercano con el estudiante hace posible un seguimiento profundo de los procesos de construcción de sentido que éste recorre. La posibilidad de aplicar el *sentido crítico* en estos espacios no parece ser una idea tan trillada o desarrollada. La predisposición a cierto estado de vigilia, en el que no sólo se considera lo que se ve o se escucha en una primera impresión sino que se profundiza en pos del hallazgo de nuevos modos de comprensión, podría considerarse como punto de partida para la construcción de sentido.

El conocimiento operante al inicio de este proceso, tanto a nivel cognoscitivo como sensorial, servirá como herramienta para la elaboración de la nueva construcción interpretativa que se transformará luego en un nuevo conocimiento. Se trata de una herramienta necesariamente dinámica en su construcción, utilización y en sus distintas etapas de asentamiento. Es posible decir también que no se tiene o se deja de tener sino que se construye o produce constantemente, cíclicamente. Toda perso-

na utiliza algún modo implícito de interpretación y valoración frente al arte. Un objetivo posible de la formación artística musical pudiera ser el de avanzar en niveles de significación estética, cada vez más apropiados, para construir modos de observación acordes con el contexto de la música que se está realizando o escuchando.

En una situación de aprendizaje programado, sea en un marco institucional o no, el estudiante tendrá una situación de partida como la mencionada anteriormente. Una música será interpretada con los conocimientos construidos hasta ese entonces. A partir de esto, y de imaginar un inicio virtual del proceso, el docente podrá sugerir diversos recorridos de búsqueda para el estudio de esa música en particular, como, por ejemplo, proponer un abordaje lúdico mediante la improvisación; indagar sobre otros recorridos creativos vinculados con los materiales de la obra o el género; trabajar la imitación de posibilidades expresivas; proporcionar elementos para entender su contexto social y cultural; interpelar al estudiante sobre su conocimiento del lenguaje, sobre la valoración que le adjudica a él o a esa música; inducir a la toma de conciencia de los propios gustos y procesos; etcétera. En todos los casos, las propuestas deben estar cerca de las posibilidades de consideración, comprensión, realización y asimilación del estudiante.

Iniciado este recorrido, y en la instancia de cierre de algún ciclo del proceso, "la música habrá madurado" desde el punto de vista interpretativo musical y conceptual. El resultado no deberá ser unívoco sino cualquiera de aquellos que reflejen un cambio de sentido, una postura distinta y un manejo superador de las posibilidades de realización de la música misma. El sentido crítico artístico también habrá madurado, habrá cambiado de estadio, produciendo nuevos significados.

En los distintos momentos del estudio, esta búsqueda tendrá a la *interpretación*



musical como reflejo y espacio privilegiado de explicitación. Para definir este espacio es necesario hacer una breve referencia a los otros momentos o procedimientos que hacen posible que suceda eso que llamamos “música”. El de mayor consenso, quizás, gira en torno al concepto de *composición*, en donde el autor *crea* una nueva música a partir, claro, de un marco genérico y cultural determinado. Luego, según el tipo de música que se trate, ocurrirán procesos de instrumentación, transcripción, adaptación o arreglo. Aquí el consenso es más difícil, sobre todo en el último caso.

Este modo de producción e intervención se encuentra asociado, principalmente, a la música popular. Si bien no es el tema central de este artículo, viene al caso señalar que con frecuencia se utilizan de manera indistinta los conceptos de *arreglo* y *versión* planteando, incluso, la sinonimia entre ambos. Proponemos una clara diferenciación –que queda como debate pendiente para otros estudios– según la cual la *versión* es el producto final, la obra misma, que implica el tránsito por la composición, el arreglo y, finalmente, la interpretación musical. Como se indicó, este último momento de la producción musical es un espacio privilegiado para la construcción de sentido en acto, en tiempo real, es decir, en el momento en donde todos los recursos técnicos, expresivos y conceptuales se presentan en forma de síntesis mediante la interpretación musical, proporcionándole un *cómo* hacer y un *porqué* hacer esa música y, por supuesto, un *para quién*.

Las conclusiones, los interrogantes

Hasta aquí se ha propuesto un recorrido posible en la enseñanza musical de instrumento para la construcción de sentido como un insumo irremplazable para la interpretación –que incluye a la ejecución–, y

que a su vez será un elemento determinante en la construcción de la versión musical. Éste puede ser el más general en el contexto profesional de las artes y, a la vez, el más específico en el marco de una situación de aprendizaje como la descripta.


Existen y ocurren otros y variados tipos de sentidos adjudicables al hecho artístico. En la situación de formación que nos ocupa, tanto en el estudiante como en el docente comprometido, se producen numerosos movimientos afectivos que otorgan *sentido*, en una utilización amplia del término, al quehacer artístico. La satisfacción, el desaliento o la *serendipia*¹⁰ son estados de ánimo que influirán directamente en la construcción de algún sentido más específicamente estético. El docente deberá tomar en cuenta estos estados –incluso con la fuerte subjetividad que portan– y trabajar con ellos para identificarlos como componentes de la construcción que aquí nos interesa.

Las escuelas que el alumno transite durante su proceso de formación influirán y determinarán los modos de interpretar el arte. A la vez, desde distintas perspectivas e instancias, toda nuestra actividad vital influirá en los estratos de nuestra psique y, consecuentemente, en nuestra manera de interpretar la realidad. Por ello, dentro de un espacio de formación programado, se considera más adecuado trabajar en un manejo activo y analítico de las construcciones interpretativas, antes que dejarlas libradas a extremos niveles de inconsciencia, disfrazada de expresividad. Esto no implica encasillarlas en respuestas y observaciones previsibles, sino que apunta a otorgarles la flexibilidad necesaria que permita registrar los propios procesos y discernir los diferentes contextos de pertenencia de cada obra de arte.

Finalmente, se cree que las propuestas de formación musical orientadas a la pro-

¹⁰ Término castellanizado del inglés “serendipity”, adjudicado al estado de satisfacción producido por un hallazgo, descubrimiento o revelación.



ducción de sentido mediante una mirada crítica, no solo obtendrán mejores resultados técnico-motrices e interpretativos, sino que tendrán la facultad de trascender el espacio de clase para proyectar el trabajo hacia los espacios afectivos más significativos para el estudiante, revalorizar la tarea y, sin duda, hacerla más grata. 

Bibliografía

ADORNO, Theodor: *Sobre la música*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

ALTAMIRANO, Carlos (Dir.): *Términos críticos de la sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

BELINCHE, Daniel y LARRÈGLE, María Elena: *Apuntes sobre apreciación musical*, La Plata, EDULP, 2006.

BIGNAMI, Ariel: *Praxis artística y realidad*, Buenos Aires, Efece, 1983.

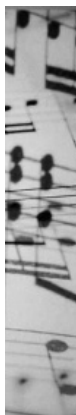
BOURDIEU, Pierre: *El sentido social del gusto*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2010.

ENTEL, Alicia; LANARDUZZI, Víctor y GERZOVICH, Diego: *Escuela de Frankfurt: razón, arte y libertad*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

MIRIN, Edgar: *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

POZO, Juan Ignacio; SCHEUER, Nora; PÉREZ ECHEVERRÍA, María del Puy; MATEOS, Mar; MARTÍN, Elena y DE LA CRUZ, Montserrat: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Graó, 2006.

RUBIO, Luis: "Comunicación y crisis", en *Manú*, N°1, La Plata, 1985.



Una ley necesaria para la música argentina

Por **María Lamacchia**

Responsable de Prensa y Comunicación de la Unión de Músicos Independientes (UMI).

La necesidad de implementar una norma para el fomento y la protección de la música nacional existe desde hace varios años, pero recién comenzó a instalarse entre los artistas a partir de abril de 2006, cuando músicos de distintas partes del país realizaron masivas asambleas en el Hotel BAUEN (Buenos Aires una empresa nacional) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para oponerse a la reglamentación de la Ley del Ejecutante Musical 14.597, sancionada por el Congreso Nacional en 1958, durante el primer año de gobierno de Arturo Frondizi.

Si bien en su momento esta normativa representaba un avance para la regulación de la situación laboral de los músicos, nunca había sido reglamentada y recién se puso en vigencia en 2006, cuando el presidente Néstor Kirchner firmó su aplicación. No obstante, el carácter totalmente anacrónico de las propuestas de regulación generó un profundo rechazo y la movilización de músicos independientes y de numerosos espacios organizados.

Entre otros puntos desfavorables, la Ley no contemplaba la figura del músico indepen-

diente, obligaba a todos los músicos a pagar una matrícula anual de \$96 y les exigía dar un examen de idoneidad –como si las manifestaciones artísticas pudieran ser evaluables para determinar quién trabaja y quién no. Frente a esta situación, la presidencia suspendió su aplicación y acompañó y estimuló la propuesta de crear una nueva normativa.

Por este motivo, en aquellas asambleas en el Hotel BAUEN, se acordó, primero, trabajar para mejorar las condiciones generales en las que se hace música en la Argentina y, luego, ocuparse de las condiciones laborales de los músicos. Se conformaron distintos grupos de trabajo y, tras varios meses de intensa labor, se formó el Grupo redactor. De esta manera, se inició una experiencia inédita en el modo de elaborar una ley, dada la activa participación de los referentes de la actividad musical de manera federal.

Paralelamente, se desarrollaron diversas acciones colectivas, como charlas, congresos, dos programas especiales de TV y radio, e inclusive un festival para sumar adhesiones y difundir la normativa.

En julio de 2010, luego del trabajo realizado durante cuatro años por diferentes personas y entidades relacionadas al quehacer musical, el proyecto “Creación del Instituto Nacional de la Música” (Parte I de la Ley Nacional de la Música) ingresó al Senado de la Nación para su tratamiento.¹ La propuesta fue presentada por el senador Eric Calcagno y estuvo acompañado por las firmas de Miguel Ángel Pichetto, Nicolás Fernández, Daniel Filmus, Blanca Osuna, Marcelo Fuentes y Marina Raquel Riofrío.

Entre sus puntos principales se destacan:

- la creación del Instituto Nacional de la Música como principal órgano de fomento;
- la posibilidad de que el INMU otorgue, con el 50% de los recursos disponibles, herramientas que solucionen una instancia del proceso productivo de un proyecto musical,

como vales para fabricar CD, grabar, hacer impresiones gráficas, difundir, etcétera;

- la creación de *circuitos estables de música en vivo* en cada región cultural del país de los que puedan participar organizaciones estatales, privadas y comunitarias;

- la posibilidad de mejorar la difusión de la música nacional en los medios de comunicación;

- la participación de organizaciones de músicos independientes de distintas regiones culturales en la distribución de los beneficios otorgados por el INMU;


- la creación de un *circuito cultural social* que funcione para acercar distintas expresiones musicales a sectores que tengan escaso o nulo acceso a esta manifestación del arte;

- la formación integral del músico poniendo énfasis en el conocimiento profundo y organizado de los diferentes derechos laborales e intelectuales como compositor y autor, e intérprete y productor fonográfico.

Si bien existen otros proyectos, es importante resaltar que éste es el único que fue apoyado en los foros del Congreso Argentino de Cultura que se realizó en Tucumán en 2008 y contó con la adhesión del entonces secretario de Cultura de la Nación, José Nun.

Paralelamente a la discusión sobre esta ley, en el país se desarrolló el debate, la elaboración y la aprobación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. El fuerte trabajo de los músicos autoconvocados permitió que en el artículo 97, inciso g, se incluyera el financiamiento del futuro Instituto Nacional de la Música.

La Ley Nacional de la Música cuenta con adhesiones de las principales figuras de la música argentina, de distintas organizaciones de músicos independientes y de más de 5.000 bandas, grupos y solistas de todo el país, ya que representa un gran avance para la actividad musical local.²

Unión de Músicos Independientes, ¡por la Ley Nacional de la Música! 

¹ Este proceso y el proyecto de ley “Creación del Instituto Nacional de la Música” (Parte I de la Ley Nacional de la Música) pueden consultarse en www.musicosconvocados.com

² El listado de adhesiones puede consultarse en www.musicosconvocados.com



Raíces musicales

Por **Nora Benaglia**

Música, compositora y docente. Desde 1997 está radicada en Tilcara, provincia de Jujuy. Estudió el Profesorado en Música en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Editó dos discos de música infantil, *Buscando a Catalina* (1996) y *Para imaginar cantando* (1997), ambos en coautoría con Viviana Fabricius. Como compositora grabó *Voy* (2001) y *Voces* (2006). En 2010 editó *Claroescuro*, tercer trabajo con temas propios. Es docente del Profesorado en Artes en el Instituto Superior de Arte de San Salvador de Jujuy, miembro de la Comisión Académica del Foro Latinoamericano de Educación Musical (Fladem), integrante del grupo "Teatro de a pie" de San Salvador de Jujuy y Directora de la Orquesta Infantojuvenil de Maimará.

Acá van mis palabras. Les pido que las pronuncien, que no las transcurran sólo en su interior, sino que las vuelvan sonido, pues sé que la experiencia sensorial es vital. En mi caso, la experiencia sonora lleva el sello del espacio que nos contiene, que nos alimenta.

En mi etapa de formación fui sumando mucha información valiosa. Aprendí a usar herramientas de análisis y construcción, técnicas instrumentales y otros miles de etcéteras no menos importantes. El peso de tanta información solía intimidarme, inmovilizarme, perderme, a veces, en una brújula que desconocía su norte.

Las vueltas de la vida me llevaron a vivir en Tilcara, Jujuy, a partir de 1997. Todo, absolutamente todo, mutó. Era mamá de una pequeña de dos meses, el almacén ya no quedaba a la vuelta, la cotidianeidad de los amigos y del trabajo se esfumó y comenzó una construcción casi en el vacío. "Casi", porque lo que me ancló para no perderme en la travesía fue el sonido, su emisión, su expansión en el nuevo espacio, sus ausencias, su poder de convocatoria, sensibilización y goce expresivo en los nuevos grupos que fui encontrando.

Este ancla me permitió tomar un tiempo para aprender, para no sufrir tanto la nostalgia, para entender la distancia insalvable que muchas veces encontré en alguna gente por no ser de aquí. El sonido es movimiento y a él me aferré. Comencé a pendular del norte al sur, provocando y nutriéndome de las resonancias que despertaba ese movimiento.

Fueron cayendo muchos “deben ser así” y hubo que reemplazarlos, construir y construir. No sé si viví una década más creativa y de búsqueda en todos los planos que mis primeros años en Jujuy. Volví a componer canciones; en La Plata casi no componía, sólo interpretaba. Lo poquito que hice allí tuvo que ver siempre con los viajes, salir y volver del lugar de uno.

Acá, en las afueras de Tilcara, la vida enfocó otro lente, hacia lo rural andino, y apareció, entonces, una Nora distinta; una Nora que siente, piensa y canta desde un paisaje conmovedor, un aire luminoso, una convivencia con el silencio que despierta generosamente al sonido. Todo se relativizó. Y entre tantas certezas nuevas nació una profunda incertidumbre, ¿cómo asumir el desterritorio, no ser de aquí ni de allá? Creo que lleva toda la vida develar esa profundidad.

Las letras de mis canciones se alimentan de todo esto, de una mirada transformada que, aunque sigue deslumbrándose, ya tiene algo andino. La música de las canciones también, no hay huaynos ni coplas originales, pero su respiración se cuela en mi voz y en mi guitarra.

Al mismo tiempo, aprendí a conocer la realidad de mi nueva vida en Tilcara a partir de un trabajo de investigación que patrocinó el Profesorado de Música del Instituto Superior de Arte de San Salvador de Jujuy en escuelas rurales. Esto me centró en el mundo de Jujuy *andino*. Planteé el trabajo como la crónica de una experiencia de relevamiento musical y prácticas de clase, entreverando reflexiones sobre el proceso de construcción de la identidad cultural.

Al vivir en Tilcara y trabajar en San Salvador, pude comprobar la enorme distancia que separa ambas realidades. La de una institución urbana de formación docente y la realidad cultural de zonas rurales. Me propuse entonces, como punto de partida, realizar un estudio diagnóstico de la relación que se establece entre la enseñanza musical institucional y el contexto socio-cultural de los alumnos de las escuelas de zonas rurales.

Al internarme en el mundo cultural de los chicos de las escuelas que iba visitando fue imponiéndose con claridad y urgencia una mutación de la finalidad inicial. Así surgió, como propósito fundamental del trabajo, la recuperación, la difusión y la afirmación del patrimonio cultural de los chicos de la quebrada, la puna y los valles de Jujuy.

Tomando a Tilcara como punto de partida, visité doce escuelas de la provincia, algunas en la quebrada, otras en los valles y tres en la puna. Las visitas consistieron en clases de música y relevamiento musical. La distancia a las escuelas es muy diferente en cada caso. Dos de ellas están en Tilcara; otras están entre una hora y media y catorce horas de viaje por sendas de a pie, pues no hay ruta para vehículos. A las escuelas de la puna se puede acceder en vehículos, siendo la mayoría escuelas albergue, donde niños y maestros conviven durante cinco, diez o veinte días según el grado de aislamiento. Las visitas se centraron en dos ejes de trabajo: prácticas de clase y relevamiento musical.

La etapa inicial se centró en el relevamiento bibliográfico y discográfico de los materiales referidos al tema a estudiar: la recuperación, la difusión y la afirmación del patrimonio cultural de los niños que viven en la quebrada, la puna y los valles de Jujuy, y la recolección de documentación existente sobre diseño curricular del área artística y diversos estudios de contexto, que implicaron tanto el estudio bibliográfico como la confección de mapas y el trabajo de campo. El material de audio que se reunió



durante el relevamiento fue posteriormente transcrito en notación musical tradicional.

Previamente a las prácticas de clase se organizaron reuniones con los directivos de los establecimientos a fin de interiorizarlos en el proyecto y solicitar su autorización para trabajar en las escuelas a su cargo. También se realizaron reuniones con los docentes para acordar con ellos las pautas y los cronogramas de trabajo en el aula. Luego de esta etapa el trabajo se centró en la planificación e implementación de las prácticas docentes en las escuelas elegidas. La frecuencia de las clases varió de acuerdo a la distancia de los establecimientos y la periodicidad se adaptó a estas diferentes realidades.

Paralelamente a las prácticas de clase confeccioné las planillas de registro, los planes de entrevista a maestros y los materiales didácticos a utilizar. Luego, trabajé en la confección de los materiales que se dejarían en las escuelas como documentos de la experiencia y elementos de trabajo.

En las actividades del aula intenté determinar la identificación de los alumnos con su patrimonio cultural, para poder *evaluar su grado de vigencia*. Para ello, realizamos diversas actividades, como la enseñanza de temas musicales del repertorio folclórico latinoamericano, relacionándolo con temas y artistas locales; la audición y el análisis de materiales grabados en contextos con diferente grado de proximidad cultural; la reflexión y el debate grupal sobre algunos aspectos de la realidad sociocultural que se relacionan con la práctica musical extraescolar; la grabación en clase de las propias producciones; su presentación en vivo ante los docentes y el resto de los alumnos y, finalmente, la *creación grupal e individual de nuevo repertorio*. En este último punto se enlazan la actividad artística con la docencia y la investigación, en una bisagra construida sobre la creación musical.

De esta experiencia surgieron nuevas ideas. Por ejemplo, la identificación de varios binomios para enmarcar la reflexión: lo occidental y lo no occidental; lo urbano y lo rural; lo propio y lo ajeno; la tradición y la innovación; los productores y los consumidores. El interjuego de estos binomios dibuja una trama que nos cubre a cada uno, amoldándose a las historias personales. La trama es diferente cada vez.

Quisiera cerrar el escrito con un fragmento de dos canciones-huella: “Voy”¹ y “Por eso el canto”, dedicadas a los chicos de las escuelas de Jujuy y “al Ricardo” que siempre está.

Voy

...una huella pendular
de la hierba al viento soy,
camino y raíz,
brisa y brizna soy,
donde soy estoy,
me voy...

Por eso el canto

Mis pasos van sobre huellas marcadas
escucho una sombra al andar
sé que debo recorrerlas
aunque nunca sepa dónde han de llevar.
Me hundo en el aire que nutre la copla
porque es aire de inmensidad,
canto que espeja otros cantos
canción que me habita y respira en mi
andar
por eso el canto, por eso el canto
por eso... Canto. :Qig

¹ “Voy” es una canción grabada en 2001 junto con Ricardo Vilca en un CD muy artesanal.

DISCOS

Reseñas de producciones discográficas de docentes y graduados de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata



Claroscuro

Nora Benaglia, Chacho Ruiz Guiñazú y Hugo Maldonado
UMI - 2010

Escriben **Silvina Cañoni y Cecilia Picaroni**

El disco de Nora Benaglia es una invitación para sumergirnos, una y otra vez, en versos profundos y melodías que nos llevan a infinitas imágenes, como el aire, el oxígeno, el agua y la hondura de la Quebrada en Tilcara (Jujuy), lugar que la compositora eligió para vivir.

Impregnada por su geografía y entrelazada con los orígenes de su raíz, Benaglia nos habla de los “claroscuros” movilizados de la vida: rumbos, intuiciones, tristezas, nostalgias, encuentros, desencuentros, búsquedas profundas en permanente cambio y latidos de la tierra. En este sentido, en uno de sus temas la autora dice: “El canto me habita y yo habito la quebrada, la quebrada alimenta mi canto. Siento que puede haber sido así hace ya mucho tiempo”.

Las canciones, con climas sonoros y ritmos muy diversos, fueron compuestas por ella. Se pueden escuchar timbres e instrumentos de percusión cuidadosamente elegidos, como cajas africanas, udu y berimbau, entre otros. Los toques, inmensamente expresivos, buscados por Chacho Ruiz Guiñazú, se complementan con la sugestión de la voz y la guitarra de la compositora, que ahonda en la

interpretación. Esto se amalgama con el sostén en los graves del bajo de Hugo Maldonado y forma un clima creativo e inquieto. Esta sonoridad se mantiene a lo largo de todo el disco. Algunos temas pueden llegar a sorprendernos: “Por eso el canto”, un solo con guitarra y voz de Nora; “La Yuli”, con el berimbau de Chacho, además de algunos instrumentos de viento, agua, bandas norteañas y silencios; “Coplas de verano”, en el que sólo se escucha la voz y un río que corre; y “El robo”, donde la voz de Nora se convierte en copla. En el tema “Ausencia”, con música de Eduardo Mateo, Benaglia evoca con su poesía al inolvidable Ricardo Vilca. También musicaliza el texto “Nombrándonos”, de la poeta jujeña Estela Mamaní.

Como ex alumnas, colegas más tarde, compañeras de ruta y amistad, nos da mucha alegría presentar este disco de Nora Benaglia; un disco que invita a ser escuchado.



Mate Eléctrico

Mate Eléctrico

Martín Messina, Sebastián Bergalio, Juan Esteban Mramor y Augusto Müller
Lazcoz Producciones - 2009

Escribe **Martín Eckmeyer**

“¿Quién se atreve con lo nuevo, quién se atreve a detenerlo?”, dicen estos cuatro muchachos entrerrianos, casi como si quisieran hacer apología de su proyecto. Y es que el CD de Mate Eléctrico presenta dos recorridos, cada uno relacionado a un término del binomio que los identifica, que a partir de la plataforma del rock se inscribe en el devenir a futuro de la música popular argentina.

El giro melódico interminable del tema “Como una estrella”, que abre el CD; los procedimientos texturales y armónicos, herederos del más enrevesado rock progresivo que se perciben en “Con bolsita de cristal”; los contrastes de tempo, densidad y tonalidad en “Que me libres del mal”; los silencios incómodos que interrumpen constantemente el fluir de la música en “Punto y aparte”, y la construcción rítmica que elude consciente y permanentemente a la cuadratura y a la sencillez en el tema “Bosquejos”, son indicios de un conocimiento musical que desborda la simple espontaneidad y maneja las convenciones del lenguaje sin refugiarse en el estereotipo. Es un tipo de rock interesante, complejo, denso, pero que no por ello deja de ser fresco y potente; una música que

no necesita revelar lo trabajado de su trama para ser valorada.

Estas características destacan en músicos formados por la academia porque conjugan la *polenta* y la inmediatez con la densidad del conocimiento específico, el mismo que tanta veces le otorga un halo de intelectualismo a la producción musical popular que emana de las instituciones superiores. Estos músicos lanzan, así, una señal de esperanza pero también de advertencia a las jóvenes carreras de música popular que, felizmente, se están afianzando en nuestro sistema de formación.

“¿Quién se atreve con lo viejo, quién se atreve a defenderlo?”. Los autores insisten en la identificación con una cultura popular que, como el mate, se relaciona intencionalmente con el acá, con lo nuestro. La música de Mate Eléctrico es argentina, no podría haberse hecho en ninguna otra parte, y eso se escucha.

Sin abusar de la metáfora fácil, sin folclorismos, estas canciones se atreven a una combinación de materiales y procedimientos que no pretenden lo telúrico, pero que no olvidan su situacionalidad. Son herederas de un rock nacional más de antes que de ahora, que tal vez se tomaba lo nacional con menos urgencias y, probablemente también, con menos imposturas. Qui-

zás sea esto lo que encierra la clave de su posibilidad futura, del reencontro entre una tradición rockera autóctona con una nueva conciencia de lo latinoamericano y lo argentino en estos tiempos de revisiones históricas e identitarias. Porque en última instancia, como los Mate dejan en claro: “¿Quién es dueño del silencio, quién es dueño de los tiempos?”.



Más y más swing

Meta Swing

Leonardo Monachesi, Félix Candelo, Pablo Mitilíneos y Samuel Cárcamo

UMI - 2009

Escribe **Gustavo Samela**

Meta Swing está integrado por Pablo Mitilíneos y Samuel Cárcamo en guitarras, Félix Candelo en violín y Leonardo Monachesi en contrabajo. Mitilíneos es Profesor en Música con orientación en Guitarra y Candelo es Profesor en Música con orientación en Composición. Ambos son egresados de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata y responsables de los solos de guitarra y violín en este disco. Comparten la grabación con Cárcamo y Monachesi, que integran una sólida base rítmica. En los arreglos elaborados por los integrantes, bajo la coordinación de Mitilíneos, se destacan pasajes al unísono y a dos voces del violín con la guitarra solista. Los solos en guitarra de Mitilíneos son imaginativos y virtuosos, y en ellos se percibe una rítmica con un alto grado de swing. También se puede escuchar en “After you’ve gone” una acertada intervención vocal del bajista Monachesi. Los temas seleccionados para este disco son clásicos del género de jazz en conjunto de cuerdas. A ellos se agrega un tema de Mitilíneos que lleva el nombre del conjunto, “Meta Swing”. Este compacto es especialmente recomendable para todos aquellos que disfrutan de Hot Club de Francia, Django Reinhardt y jazz gitano.



Llegarán

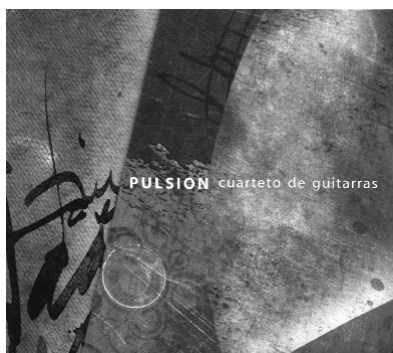
Flor de Enchastre

Alejandro Polemann, Hugo Bochard, Alejandro Soraires y Federico Salgado
UMI - 2010

Escribe Sergio Pujol

Los discos del guitarrista, cantante, compositor y arreglador Alejandro Polemann, como *Ni tango ni tan calmo*, *Reina de cartón* y *Aires de Finlandia*, se ubican, destacadamente, en lo que, abusando del arte de la profecía, podríamos denominar el pos-tango. En su nuevo álbum hay referencias directas al género, como la muy renovada versión de "Quedémonos aquí", de "Chupita" Stamponi y Homero Expósito, y la incursión "Night club 1960", de Piazzolla, pero la mayor parte del material sólo comparte con la tradición porteña un aire de familia. En realidad, la música de Polemann se descentra de la cultura tanguera para abreviar en otras tradiciones de la región, parcialidades del imaginario rioplatense algo desdibujadas a la hora de los inventarios canónicos. Por caso, la inclusión del tema "Palabras para Julia", de J.A.Goytisolo y Paco Ibañez –caramba, los años 70 también se guardaban un tiempo para la ternura–, viene a certificar que ciertas canciones no argentinas forman parte de nuestra memoria colectiva. A su vez, el trabajo de musicalización emprendido por Daniel Belinche sobre "Gotán", de Juan Gelman, nos recuerda que hubo poesía de los 60 que no sólo tematizó al tango sino

que lo proyectó hacia otros lenguajes, una sutil forma de homenaje y de perpetuación en un momento de vacas flacas para el género. Las composiciones de Polemann traen ecos de otros ecos rioplatenses: Eduardo Mateo, Jaime Roos y, quizás, Alejandro del Prado, porqué no. De ahí esa "flor de enchastre" con la que, irónicamente, se alude al proceso de hibridación que está en la matriz de nuestra cultura musical. Pero el trazo compositivo de Polemann ("Te iba a decir", "Irreversiblemente", "De vuelta", "Llegarán", etc.) es firme e inalienable con una idea original de instrumentación, armonía y contrapunto. Aquí reside la principal diferencia entre Polemann y otros que actualmente buscan esos "nuevos aires rioplatenses" sin poder zafar de una mirada un poco *naif* sobre la cultura popular. Con rigor interpretativo, Alejandro Soraires (saxos y flauta), Federico Salgado (contrabajo y bajo *fretless*), Hugo Bochard (batería, percusión y coros) y Alejandro Polemann (guitarra, voz y coros) exploran la clave rítmica del candombe, la cadencia de la milonga, el bajo caminante de marca piazzolleana y otras huellas que la canción del Río de la Plata ha ido dejando en su andar variado y heterogéneo.



Pulsión cuarteto de guitarras

Pulsión

Florencia Caputo, Gonzalo Correa,
Federico Félix y Demian Gustavino
PAI - 2008

Escribe **Oriente Mario Arreseygor**

Las pulsiones conviven con nosotros, habitan los deseos, se mantienen invisibles, escondidas tras la pasión. Pero, fruto de necesidades profundas, llega el momento en el que se manifiestan abiertamente; las invade la furia, se rebelan, pierden su transparencia y se las descubre convertidas en impulso para la acción. Estas fuerzas psíquicas, entonces, se transforman en hechos, en construcciones que las satisfacen momentáneamente para, de inmediato, comenzar un nuevo ciclo.

El cuarteto de guitarras Pulsión extiende la significación de su nombre más allá de las fronteras individuales. Pula sus fuerzas personales y las torna en una suma de afectos, de necesidades expresivas y de vocaciones, para dar forma a un grupo musical que se despliega con entusiasmo y capacidad, y que está inmerso en un proceso de permanente perfeccionamiento.

Al avanzar en el juego que abre el término "pulsión" se descubre la imagen de las instituciones; suma de voluntades que dan cobijo, estimulan, animan y amparan el impulso creativo. Aulas y pasillos de la Facultad de Bellas Artes, poblados de inquietudes artísticas, fueron ayer el continente de este cuarteto de guitarras que hoy, ya independien-

te, se expresa con libertad. Es posible, entonces, imaginar la continuidad de la construcción colectiva de todos aquellos que nos encontramos comprometidos con la educación pública.



Enruladoísimas

David "Rulo" Gómez, Silvina Cañoni y Pablo Mini

UMI / GOBI MUSIC - 2010

Escribe **Rosario Larregui**

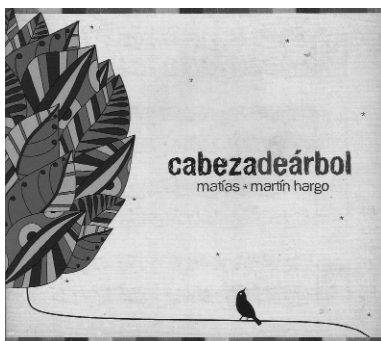
El disco presenta canciones para niños con un repertorio con larga y variada tradición en el que, en algunas ocasiones, se encuentra una síntesis clara entre el conocimiento de los intereses de los chicos y el profesionalismo musical.

Enruladoísimas es una propuesta que presenta muchos estilos musicales con arreglos impecables, multiplicidad de timbres instrumentales y sonoridades vocales poco frecuentes, tanto en los adultos como en los niños que participan.

En este caso, hay canciones inéditas que también interpelan a los adultos desde la ironía y el humor, tanto en los relatos ("La señorita de primero", "Andá a dormir" y "Yo tengo 10 perritos"), como en las reminiscencias musicales de otras canciones ("Fiti petiribí" y "Las penitas del amor"). Las "canciones enruladas" son un aporte más del proyecto de vida y de trabajo de un DOCENTE –con mayúscula– que en las clases en la escuela obligatoria o en la formación de músicos profesionales se repiensa e interpela constantemente en torno al sentido de la educación musical en la actualidad.

En estas realizaciones confluyen tanto los afectos familiares y profesionales

como la dedicación y el respeto a la profesión que construyó a lo largo de su vida.



Cabeza de árbol

Matías Martín Hargo y músicos
invitados

UMI - 2010

Escribe **Oreste Chlopecki**

A la alegría que siento al tener que comentar este disco se suma el intrínsculo de cómo ordenar este sentimiento en palabras. Podría comentar cada una de las once canciones, pero sería como deshojar una margarita. Sin embargo, la solución está cerca. En realidad, esas oraciones que expresan lo que yo percibo al escuchar *Cabeza de árbol* ya las escribió Matías Martín Hargo en el disco.

El autor habla de "el recuerdo de la primera emoción" que tal vez lo guió a elegir el camino del arte, de la música, de la guitarra; instrumento con el que nos deleita en canciones y solos con madura y relajada musicalidad. A lo largo de los once temas es posible recorrer senderos que nos llevan del folclore al jazz y a la canción rioplatense, en un entrecruce de caracteres de géneros y estilos cuyo canal de contención y guía es la propia sensibilidad del artista.

Frente a este abanico de sonoridades, Matías se manifiesta sin disparidades con continuidad personal e identidad propia. Incluso en la obra "Al viento", de Carlos Aguirre, logra expresarse con la misma naturalidad y sencillez que en sus composiciones personales. Los arreglos de este músico permiten a sus canciones abrirse como libros

que dejan fluir exquisitas historias y encontrar, para cada una, los timbres y las sonoridades que, de manera más espontánea, nos hacen ingresar al mundo que cada tema descubre. "Le devuelvo al sonido su inocencia crucial", dice Matías, lo que supone animarse a beber en las fuentes de un candor resguardado de formas y de apariencias, y de toda superficialidad. Esta inocencia crucial se escucha en el trabajo y se agradece, inmensamente, porque es lo que uno espera encontrar en todo arte genuino, en todo artista sincero. Es muy grato, además, escuchar canciones con poesías tan llenas de imágenes cargadas de contenido, en las que la palabra no es huérfana mendicante de la música, sino que se hermana con el sonido, y tienen, así, el mismo sentir.

Con bondadosa franqueza Matías expresa: "Cometo la travesura de entregarme a la intuición". Él sabe que no es posible entrar al mundo mágico de la creación sino con el ánimo alerta, a la espera de encontrar aquello que uno busca con ansia, pero que, misteriosamente, no sabe qué es hasta que lo encuentra. Él lo descubre, una y otra vez, en estas diez canciones que llevan su firma. *Cabeza de árbol* es un trabajo logrado de un artista sensible y sincero en compañía de músicos amigos compenetrados en el mismo afán.



Tango Chino & Caracol

Edgardo "Chino" Rodríguez, Fulvio Giraudo y Carlos "Caracol" Paviotti
EPSA MUSIC - 2010

Escribe **Alejandro Polemann**

Un disco para abordar sin ataduras formales ni lugares comunes, ya que está escrito con terminología tanguera que se expone de manera magistral pero cuenta otra historia. A veces, mediante colores armónicos en donde las tensiones típicas del tango se transfiguran en tensiones que lo pintan diferente. Otras, con un ritmo que, sin dejar de sostener la pulsación, es atravesado por texturas de agrupamientos de división y polirritmia que sorprenden. En este disco se presentan numerosos aportes de lo que podría rastreadse del mundo contemporáneo.

Lo que constituye quizás un logro sustancial es el tratamiento del fondo y la figura. El canto se despliega firme, con una expresividad elocuente pero casi flotando, por momentos, sobre un acompañamiento que mantiene un relato independiente, casi en otro sentido u otro lugar. En algunos momentos ese desfasaje, que otrora practicaban algunos cantores que terminaban de hacer los últimos versos de sus estribillos en la mitad de un interludio, se presenta como un material central que permite recorrer en la escucha dos caminos paralelos pero de muy diverso trazado. Introducciones que no introducen, giros repetidos hasta el hartazgo, cierres que

evaden el reposo, todo en delicado equilibrio con gestos tangueros de todas las épocas tanto en la construcción de la textura como en la utilización de los instrumentos y en sus posibilidades tímbricas y expresivas. Estos elementos hacen de la escucha de esta música una experiencia que primero moviliza –incluso hasta el desconcierto– y paralelamente magnetiza, ya que genera la necesidad de no perder ni una sola idea, textura, color y detalle que pueda formar parte de esa enorme perspectiva. Eso podría decirse de la música. De los músicos, que derrochan maestría del primero al último compás.



Trasluz

La oveja minga

Cintia Coria, Malvina Gutiérrez,
Octavio Taján y Federico Arrese-
ygor
UMI - 2008

Escribe **Matías Martín Hargo**

Trasluz es un disco de canciones del repertorio folclórico latinoamericano. El piano acústico de Federico Arreseygor y la guitarra criolla de "Tato" Taján presentan reelaboraciones texturales, armónicas y temáticas que crean un espacio sonoro por donde fluye la canción.

Las melodías descansan, principalmente, en las cálidas voces de Malvina Gutiérrez y Cintia Coria, aunque las voces masculinas también participan y proponen un diálogo entre los cuatro cantores. Los arreglos vocales reformulan el tratamiento tradicional, característico de los exponentes paradigmáticos del folclore argentino, y aportan la idea de la voz presentada como un color en distintos "larareos". En la guitarra se escucha una ejecución instrumental depurada, donde cada chasquido, arpeggio, escala y acorde ha sido elegido en función del arreglo. El peso de la tradición pianística sumada al encuentro con los lenguajes populares actuales se hace presente en la variada gama de texturas y colores presentada por el piano. Una cueca instrumental en formato dúo de piano y guitarra demuestra la pericia y el conocimiento mutuo de estos dos ejecutantes.

La elección de los temas traza

puentes hacia distintas regiones de Latinoamérica, como Venezuela, Perú y nuestra propia tierra. Compositores como Eladia Blázquez, Andrés Soto, la dupla Falú-Dávalos, Gerardo López, Federico Arreseygor, entre otros, son algunos de los elegidos por el grupo para poblar este *Trasluz* de catorce canciones, grabadas y mezcladas con una excelente calidad y con invitados de primer nivel en las intervenciones percusivas.



LIBROS

El caso Schönberg. Nacimiento de la vanguardia musical

Esteban Buch

Fondo de Cultura Económica, 2010, 360 páginas

Por María Paula Cánova.

Investigadora y docente a cargo de la cátedra Historia de la música II, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

*Quizás se haya llegado a un resultado, pero
el mérito no es mío.*

*Hay que atribuirlo a mis adversarios.
Arnold Schönberg¹*

Esteban Buch es historiador de la música y se dedica, especialmente, a las relaciones entre música y política. Tiene importantes grados académicos. Es Titular en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS), donde dirige la especialidad en Música del programa de Master y el Centro de Investigaciones sobre las Artes y el Lenguaje (CRAL). Obtuvo reconocidos premios y es autor de varios libros. Su pensamiento en torno a la música y su historia es revelador, producto de un trabajo serio y metodológicamente impecable, cuidadoso en la elaboración de un relato profundo a la vez que claro y de gran generosidad con el lector.

¹ Fragmento de la carta que Schönberg escribió al National Institute of Arts and Letters (New York), el 22 de mayo de 1947. Ver: Erwin Stein (ed.), *Arnold Schönberg Letters*, 1965, p. 245.

Para Buch “en torno a la música de Schönberg la historia nunca terminó de bramar”,² y con la convicción de esa imagen sonora el autor indaga. Recupera el sonido turbulento, estrepitoso, cargado de consonantes que las palabras de la crítica musical inscribieron en reciprocidad entre el pasado y el presente, en la vigencia de la historia de la música. Tal vez esto no sea indiferente al particular interés de Buch: las relaciones entre música y política.

Al autor lo convoca aquello que transita por la vida musical sin ser casi advertido; lo que está en las profundidades y que, aun cuando sostiene gran parte de lo que acontece, es habitualmente inaudible. Pero saber que lo oculto no es silente constituye uno de los principios más importantes para la acción interpretativa del historiador. Y ahí está lo que devela Buch: las voces abisales a las que aplica un micrófono de contacto, donde las pequeñas inflexiones se hacen sonoras. A esto agrega un gran fundamento metodológico que garantiza que la utilización del micrófono no altere, en sustancia, la dimensión de lo amplificado. De este modo, nos permite encontrar las bases de algunas creencias y volver a recorrer la historia en sentidos que antes estaban velados.

“Schönberg estaba convencido de haber encontrado en sus críticos encarnaciones de la ignorancia, la estupidez y la deshonestidad”, expone Buch.³ Asimismo, demuestra cómo a principios del siglo xx varios de los críticos musicales vieneses consideraban la obra de Schönberg como una sublevación a los cánones musicales, sociales, políticos y estéticos. Pero hasta este punto, la cuestión resulta muy conocida en los círculos académicos. El relato sería: la crítica musical de la época no pudo incorporar las transformaciones de las vanguardias y reaccionó, por

consiguiente, con actos de injusticia frente a esa música y a esos músicos que fueron maltratados y, por extensión, lo continúan siendo, al menos por su condición marginal en la escena actual.

Las innovaciones de Buch, sin embargo, quiebran esa tradicional explicación y se centran en algunos de los siguientes aspectos:

- la decisión de incluir en el estudio la complejidad de las relaciones sociales al interior del campo musical, esto es, incorporar a los críticos como agentes fundamentales en la difusión musical;
- el contrapunto propuesto entre la acción de los críticos y los propios músicos de la época, a la luz de la interpretación histórica;
- la pregunta sobre la naturaleza y el origen del caso, como representación del imaginario colectivo en torno a la música;
- la estructuración de bases teóricas que desde la actualidad permitan trascender los límites de la teoría crítica.

La propuesta de este historiador musical argentino involucra a la crítica musical vienesa de principios del siglo xx como generadora “del caso Schönberg”. Por eso, parece que el propio compositor admite la tesis de Buch cuando reconoce el mérito a sus críticos, quienes han logrado aquel resultado del que habla el epígrafe, y se identifica en la carta-discurso que escribe y graba en 1942. En ese escrito, indica: “Tengo tal vez sólo un mérito: nunca me rendí”,⁴ aunque más adelante reformula dicho mérito atribuyéndolo a sus adversarios, es decir, a sus críticos. Pareciera quedar claro que se trata no sólo de aquellos que se opusieron con verdadera vocación a sus propuestas sonoras, sino también de quienes, con energía, realizaron críticas musicales positivas a su favor, y que están incluidos en el libro de Buch.

² Esteban Buch, *El caso Schönberg. Nacimiento de la vanguardia*, 2010.

³ *Ibidem*, p. 31.

⁴ Erwin Stein (ed.), *op. cit.*, p. 245.



Esta es una de las primeras distinciones destacables de su trabajo: el repaso y la introducción de todos los tipos de crítica musical que existieron en la época (Viena entre 1902-1913), como la de los críticos que se sintieron en la misión de sostener un combate contra la música de Schönberg y la de aquellos que sumaron tinta en su defensa. Incluso, es posible leer en el libro las reflexiones sobre la propia tarea de los periodistas que en ese momento escribían sobre música. Aparecen entonces las voluntades de objetividad, las responsabilidades en torno a la cultura, las formaciones para el ejercicio de la profesión y los intereses complejos que movieron a muchos hombres, y a una mujer en particular, a debatirse y a debatir en pos de lo que consideraban que debía ser la cultura, la música y la vida social. En algunos episodios, incluso, esto llegó al extremo de la agresión verbal y física.

La delimitación de la disputa en las relaciones sociales entre músicos y críticos es uno de los temas recurrentes en el libro. Esa tensión, dentro de la controversia entre innovación y tradición, tiene larga data y fue elaborada por uno de los teóricos más influyentes en el ámbito de la cultura: Theodor Adorno. Buch pone en crisis algunos pilares importantes de la teoría de Adorno. Logra argumentar con solvencia por qué la teoría crítica cree que la hostilidad contra la vanguardia es reaccionaria en lo político y, por consiguiente, “intelectualmente indigente”. Lo hace al encontrar el punto de intersección entre los supuestos de dicha teoría y los de quienes manifiestan esa hostilidad; o sea, los “reaccionarios” a la vanguardia. El contacto entre ambos extremos aparentes es “la homología entre música y política, incluida la hipótesis de una equivalencia moral entre esos dos ámbitos formativos distintos”.⁵ Al comprender

la contingencia histórica de tal homología, Buch fundamenta la necesidad de incorporar a la recepción en los estudios sobre la producción musical. El término recepción amerita aquí una aclaración. No se trata, únicamente, de pasar revista a las declaraciones de los críticos sino de “interrogar a las obras [...] para reconstruir el espacio de las percepciones sobre cuya base escribieron los críticos”.⁶ Esto significa una fuerte conmoción para la teoría crítica, ya que en sus raíces reside la creencia en la autonomía del arte y, por consiguiente, en la potencialidad revolucionaria de la obra auténtica. En este sentido, la argumentación respecto de la inclusión de lo que se vivió y se pensó en aquel momento sobre las obras musicales y sus realizadores es reveladora.

En la historia tradicional de la música, las obras y los compositores suelen presentarse sin considerar las recepciones que les fueron contemporáneas. Centrándose en las características técnicas musicales, esos relatos cercenan una parte sustantiva de la vida musical del pasado. Cuando Buch reúne las relaciones sociales en el campo musical, mediante el estudio de las críticas escritas, introduce una dimensión significativa para la comprensión del pasado musical y, por lo tanto, una nueva vía de reflexión sobre el presente, porque la autonomía del arte pertenece a otro contexto, y fundamentalmente al pasado. En consecuencia, la teoría crítica no permite, al menos en la actualidad, explicar fenómenos complejos como la valoración de una obra musical, el impacto de su acción en la regulación de la cultura o las construcciones sociales en torno a los bienes simbólicos.

La violencia política en la crítica musical

Buch demuestra que las primeras imágenes de violencia política presentes en for-

⁵ Esteban Buch, *op. cit.*, p. 312.

⁶ *Ibidem*, p. 56.

ma sistemática en la crítica musical vienesa aparecen con anterioridad al desarrollo de las *Op. 11*.⁷ Esas *Tres piezas para piano* son reconocidas, por convención, como la primera manifestación en obra de la “emancipación de la disonancia” y constituyen, en el nivel compositivo, la concreción del atonalismo libre. Por ello, resulta música obligada en la historia de la vanguardia musical europea.

Un aporte significativo de Buch es la interpretación del prólogo que Schönberg incluye en el programa del concierto del 14 de enero de 1910, como “la primera toma de posición vanguardista”⁸ del compositor vienes. Es revelador lo que señala el autor con relación al *Op. 5* (compuesto entre 1902-1903) cuando la crítica musical vienesa utilizaba términos como “terrorismo”, “anarquía”, “atentado” o “subversión a las leyes de la armonía”⁹ desde su estreno en 1905. Es decir, el poema sinfónico de Schönberg sobre el *Pelleas und Melisande*, de Maeterlinck, generará una abrasiva descalificación sobre la obra del compositor e iniciará el trayecto por el cual “la crítica estética se convierte en crítica moral”.¹⁰

En este punto del análisis histórico, Buch enriquece la interpretación de las fuentes consultadas con referencias musicales concretas. Allí encuentra que las críticas vinculadas a cuestiones armónicas fueron, en principio, de carácter cuantitativo y no de calidad. Es decir, los críticos evaluaron como “excesivas” las disonancias. No obstante, Buch indica que existe una relación en torno a las dimensiones de la intensidad sonora, el tipo de armonía (consonante o disonante) y la densidad sonora (cantidad y cualidad sonora en la instrumentación).

En la revisión del poema sinfónico *Pelleas und Melisande* los puntos de inflexión de la intensidad se producen casi siempre en acordes disonantes y con alta densidad sonora. Así, indica que el problema de las proporciones, lo “demasiado” o “exuberante”, que la crítica considera se fundamenta en que la obra presenta una escasez de cierre melódico sobre acordes consonantes. Para la época, muchos de esos críticos estaban acostumbrados a la música de Wagner, por lo tanto, la prolongación de las estructuras sin cierre claro (con cadencia resolutive) no parecía ser una dificultad para la escucha. No obstante, a diferencia de Wagner, lo que no existe en *Pelleas*... es la unidad dramática; no se trata de una música para la escena como lo es el drama musical del compositor alemán. Por ello, la ausencia de un programa que difundiera el poema entre el público contribuyó a la necesidad de las estructuras de cierre nítidas a nivel sonoro. Es decir, momentos cadenciales donde la consonancia a gran densidad sonora y con la consecuente potencia organiza la estructura formal de la obra.

La vinculación directa entre disonancia y displacer está expuesta en el libro y se ve en la cuidadosa selección de los textos que los críticos vieneses escribieron a principios del siglo xx. Esto cuestiona el tradicional argumento que sostiene dicha asociación aplicada a la música atonal o a la dodecafónica, dado que son anteriores a ambas estéticas. Fue, ante todo, la adopción por parte de los críticos del rol de guardianes del estado de la cultura lo que impulsó que se haya llegado a escribir: “Habría que encerrar al desdichado [a Schönberg] en un sanatorio, ponerle fuera de su alcance todo el papel

⁷ En el capítulo VI, “Tres piezas para piano y Lieder sobre poemas de Stefan George, 14 de enero de 1910”, Buch revisa el “prólogo” o programa que Schönberg escribió para el concierto que tuvo lugar en la sala Ehrbar, organizado por la Asociación para el Arte y la Cultura. En ese texto, el compositor fecha a las *Op. 11* en 1908, no en 1909 como habitualmente se considera la datación compositiva de la primera de las tres piezas. Ver: Esteban Buch, *op. cit.*, p. 223.

⁸ *Ibidem*, p. 228.

⁹ *Ibidem*, p. 122.

¹⁰ *Ibidem*, p. 121.



pautado e impedirle durante un tiempo escuchar música”.¹¹

Según explica Buch, lo que guía la actitud de la crítica musical es la asunción de la salvaguardia del bien común y no tanto el aparente carácter arbitrario de la elaboración motívica y melódica, o las consideraciones en torno a las dimensiones “excesivas” en la obra del compositor austriaco. La condición extraordinaria de Schönberg en la historia de la música se inició en 1905 gracias a los críticos hostiles a su propuesta estética, que aún no se inscribía en el atonalismo. Por ese entonces, dependió económicamente de la orquestación de operetas mientras formaba parte activa de círculos especializados en la difusión musical de su tiempo.

Aportes a la historia de la música

La periodización

En rigor, el libro de Buch demuestra que la calificación de “alterador del orden” para el compositor vienés no coincide con la producción de la música atonal. Fundamentalmente, el origen de esas calificaciones no reside en la utilización de intervalos disonantes sino en la proporción, en la forma, en los vínculos entre ellas y la dinámica, y en la ausencia de un programa con el poema. Lo que resalta la interpretación de los datos realizada por Buch es que para 1905 se inaugura uno de los problemas centrales para la valoración estética de toda la música culta del siglo XX, aquel relacionado con el “estatus estético de las estructuras no perceptibles”.¹² Es decir, aquella pregunta retórica, y por qué no la directa afirmación, respecto de la validez que tiene la organización de los materiales cuando no resulta accesible a nivel perceptual. Dicho en otros términos, el cuestionamiento a las músicas que desde el análisis evidencian una estructuración formal no reconocible fácilmente a la escucha.

El caso

Schönberg es considerado por los críticos como “caso” en el transcurso de los años 1907 y 1908, en el proceso que involucra la transformación de los materiales musicales. Tanto las controversias suscitadas en ese entonces, como su intento de inscribir en el avance lógico de la tradición la propia música, conforman el cuadro de situación que en el libro de Buch adquiere una dimensión estética y política.

El punto inicial en la construcción del compositor como caso lo documenta Buch a partir de 1904. Ese procedimiento surge de las posiciones contrapuestas entre dos críticos: Liebstöckl y Marschalk. La disputa se centró en la argumentación sobre si el compositor vienés constituía o no un caso, denominación que Buch entrelaza, obligado por la historia, con el escrito de Nietzsche, *El caso Wagner*. Pero, además, teje redes con las consideraciones sobre la criminalidad y la locura que tenía la sociedad de la época y hasta con los valores, los métodos y las prácticas de la propia crítica musical.

Para Liebstöckl, hacer de Schönberg un “caso” involucraba tácitamente un homenaje, aun cuando el término lo remitía en clave jurídica y/o psiquiátrica. Si Schönberg fuese un caso del que ocuparse, entonces su presencia en la historia de la música estaría asegurada, inclusive cuando se pretendiera su hospitalización. Por esta razón, niega la posibilidad de que Schönberg lo sea. Marschalk, aun compartiendo la discrepancia estética o de gusto sobre la música de Schönberg, reconoce en su condición profética la necesidad de conformar un “caso”, una polémica sobre la cual discurrir. De ahí en adelante, la cuestión girará en torno a los intereses posibles en las consideraciones de unos y otros, desde la condición de Marschalk como editor de Schönberg a la aparente imparcialidad necesaria para los

¹¹ *Ibidem*, p. 122.

¹² *Ibidem*, p. 116.

críticos vieneses evidenciable en la voluntad de asistir a un concierto para confirmar su desagrado.

Para Buch pareciera cobrar interés la construcción del caso, en la medida en que “como el escándalo o el affaire, el caso es a la vez revelador de la relación que mantiene una sociedad con sus normas y una instancia de la transformación potencial de éstas”.¹³ Esa relación resulta destacada porque revela las regulaciones sociales sobre la valoración artística. El caso se convierte entonces en una instancia posible para leer las reglas que organizan la socialización del juicio estético y la valoración de las innovaciones artísticas. Dichas reglas develan su importancia en tanto construcciones ficcionales de las normas legales legitimadas que, en la dimensión de lo simbólico, se encuentran aparentemente divorciadas de los intereses personales.

Las prácticas musicales

Cuando Buch analiza el Skandalkonzert (o Concierto del Escándalo) propone considerar la dimensión judicial que involucró a la crítica en ese episodio pero, a la vez, interpreta el hecho como la consolidación de la propuesta que mantuvieron los críticos: la reacción violenta del público ante aquella música que, en sus consideraciones, erosionaba la cultura vienesa de la época. Por eso, para el autor “el recinto de la sala de conciertos se convierte así en el lugar apto para proyectar inquietudes personales acerca de la vida social en su conjunto”.¹⁴ Tal vez por esto el concierto del escándalo consolida su figura como un vanguardista a pesar de sí.

También es importante destacar que la lectura de Buch sobre las interpretaciones musicales de la obra de Schönberg incluye datos relevantes sobre los músicos que en

la época decidían participar de la difusión de ese repertorio, particularmente en cómo se organizaban y de qué forma asumían los roles al interior del campo musical.

La relación música y política

El autor señala que uno de los puntos de intersección entre Schönberg y sus adversarios es “la imagen desvalorizada de lo político”. No obstante, analiza el impacto que tuvo el concierto del escándalo porque a partir de él se habló de orden, libertad, ley y trasgresión. En palabras del autor, se trató sobre “cómo vivir juntos y cómo discutir juntos”,¹⁵ y en ese plano la participación central de la política se incorpora por fuera de los límites partidarios de la época. Pero tal vez el aspecto central en esta relación resida en la forma metodológica con que el autor incluye la pregunta sobre el caso, es decir, la dimensión por medio de la singularidad que otorga a los problemas, deseos, propuestas y discusiones que posee un sector social y que se manifiestan en torno a la música.


Las aguas abisales de la historia de la música requieren de luz propia y de resistencia a las altas presiones que existen en ese nivel frío y oscuro. No es flotar en la superficie, donde la sucesión más o menos documentada revela la cronología de algunas obras canónicas y acompaña los nombres de sus compositores, incluso a veces de forma pormenorizada y prolija. Sumergirse en el conflicto revelado en los escritos de los críticos musicales vieneses y en la dimensión que posee en la construcción social de los legados culturales es una tarea de profundo compromiso con el presente. Aporta a la comprensión de las disputas que, en la época, demostraron las diferentes formas simbólicas reveladas en los síntomas. Así

¹³ *Ibidem*, p. 157.

¹⁴ *Ibidem*, p. 163.

¹⁵ *Ibidem*, p. 294.



lo entiende el autor cuando argumenta sobre su propuesta: “Se trata de una historia política, no sólo porque esta música atravesó todas las tormentas del siglo xx, sino también porque cada vez se trataba de la convivencia de los seres humanos y de sus límites”.¹⁶ Por eso, *El caso Schönberg* no es una cronología más de la vanguardia musical, sino la historia de su inauguración. 

Bibliografía

Erwin Stein (ed.): *Arnold Schönberg Letters*, University of California Press, 1965.

¹⁶ *Ibidem*, p. 314.