

MUSICA POPULAR

Epistemología y didáctica en la música latinoamericana

Colección

MÚSICA POPULAR

Volúmen 1

**Epistemología y didáctica
en la música latinoamericana**

**facultad de
bellas artes**
UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Secretaría de
Ciencia y Técnica



Universidad Nacional de La Plata

Presidente
Lic. Raúl Aníbal Perdomo

Vicepresidente área Institucional
Arq. Fernando A. Tauber

Vicepresidente área Académica
Prof. Ana María Barletta

Secretario de Arte y Cultura
Dr. Daniel Belinche

Facultad de Bellas Artes

Decana
Prof. Mariel Ciafardo

Vicedecana
Lic. Cristina Terzaghi

Secretaria de Decanato
Prof. Paula Sigismondo

Secretario de Asuntos Académicos
Prof. Santiago Romé

Secretario de Planificación, Infraestructura y Finanzas
DCV Juan Pablo Fernández

Secretaria de Publicaciones y Posgrado
Prof. María Elena Larrègle

Secretario de Producción y Comunicación
Prof. Martín Barrios

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 Asuntos Estudiantiles
Prof. Esteban Conde Ferreyra

Secretario de Programas Externos
DCV Fermín Gonzalez Laría

Epistemología y didáctica en la música latinoamericana /
Santiago Romé ... [et.al.]. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2015.
E-Book.

ISBN 978-950-34-1172-8

1. Música Popular . 2. America Latina. I. Romé, Santiago
CDD 781.64

Fecha de catalogación: 27/02/2015

Primera edición: Mayo de 2015

Cantidad de ejemplares: 300

ISBN 978-950-34-1173-5

Impreso en Argentina

Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La
Plata. Diagonal 78 nº 680. La Plata. Argentina.
CUIT: 30-548666670-7
E-mail.: publicaciones@fba.unlp.edu.ar

Coleccion Musica Popular
Director
Santiago Romé

Prosecretaria de Publicaciones
Miriam Socolovsky

Corrección
Florencia Mendoza

Diseño y diagramación
Dirección de Diseño en Comunicación Visual y
Realización: DCV María Ramos, DCV Maria de los
Angeles Reynaldi, DCV Valeria Lagunas y Lucía Pinto

La presente publicación se enmarca en el pro-
yecto de investigación “Música popular: aportes
introdutorios para la construcción de nuevos pa-
radigmas de enseñanza e investigación”, dirigido
por el Lic. Santiago Romé y que está radicado en
el IPEAL, Facultad de Bellas Arte U.N.L.P. Edición
financiada por el Programa M.A.G.A. del Ministe-
rio de Educación de la Nación.

Se terminó de imprimir en INNOVA de Eliana Edith Alessi.
Agrupamiento Industrial de Ensenada - Ruta Provincial 215 (1925) Ensenada

Colección

MÚSICA POPULAR

Volúmen 1

Epistemología y didáctica en la música latinoamericana

Introducción Santiago Romé	7
Los modos antiguos en la música popular latinoamericana Federico Arreseygor	9
El auto-acompañamiento musical y la especialización instrumental Luciano Fermín Bongiorno	15
El diseño de secuencias didácticas El sentido crítico artístico en la producción musical Juan Pablo Gascón	23
Sacar de oído: un abordaje de la música popular David Gómez, Manuel González Ponisio y Javier Alvarado Vargas	28
La construcción de la versión en la música popular Un abordaje didáctico Alejandro Polemann	34
Reflexiones sobre la música popular como lenguaje Alejandro Luis Rodríguez	39
El género en la música popular argentina Problemáticas y debates Santiago Romé	44

MÚSICA POPULAR: APORTES E INQUIETUDES EN TORNO A SU ENSEÑANZA Y A SU INVESTIGACIÓN

La música popular latinoamericana comenzó a ser considerada como objeto de estudio específico, en el marco de las universidades argentinas, hace pocos años. Como sabemos, la formación musical institucional en nuestro continente ha estado ampliamente hegemonizada por el paradigma de las bellas artes europeas –barroco, clásico y romántico- y en menor medida por las vanguardias desarrolladas en los países dominantes desde principios del siglo XX. En una síntesis un tanto reduccionista y no exenta de excepciones, podemos afirmar que ambas concepciones estéticas hegemónicas poseen aspectos en común: búsqueda de autonomía y trascendencia del arte respecto de cualquier tipo de funcionalidad social ajena al campo estético; énfasis en el desarrollo técnico-instrumental; valoración positiva de la sofisticación formal y compositiva de las obras; pretensiones universalistas y atemporales; separación de roles entre intérprete y compositor; búsqueda de originalidad estructural; definición formal y búsqueda de control de la obra por parte del compositor mediante la transcripción, son algunos de los supuestos implícitos dominantes en las instituciones de formación musical. Estas cuestiones, con innumerables matices, fueron en gran medida la base desde la que los distintos modelos pedagógicos y políticas educativas construyeron los diseños curriculares y desarrollaron distintos abordajes didácticos para la formación de nivel superior en música. A pesar de sus enormes diferencias, el conductismo, el expresivismo, el perceptualismo y el formalismo semiótico –entre otros enfoques pedagógicos- no se alejaron mucho de estos postulados implícitos y consolidaron un perfil de formación superior técnico-instrumental con gran énfasis en la lectoescritura y en aquellos aspectos del lenguaje susceptibles de ser abstraídos, sistematizados y mensurados racionalmente, con preeminencia del repertorio barroco, clásico y romántico europeo y de las vanguardias de la modernidad tardía y del período de entreguerras. En contraposición, podemos observar la escasa participación del repertorio popular, sobre todo, de algunas de las cuestiones que subyacen en sus modos de producción y circulación. Pero la música popular latinoamericana, que posee otras lógicas, nos pone ante un enorme desafío metodológico. Desde el punto de vista contextual, nos resulta pertinente destacar el hecho de que gran parte de la música popular de nuestro continente está atravesada estructuralmente por cuestiones que no pertenecen al orden estético-musical. Dicho de otro modo, no suele ser concebida como objeto de contemplación autónomo. Los imaginarios o las cosmovisiones ideológicas –que habitualmente se sintetizan en géneros o en familias genéricas más o menos delimitadas según el caso- dan lugar a relaciones funcionales de la música con diversos tipos de rituales sociales que condicionan su desarrollo. En este sentido debemos considerar que existen funcionalidades más directas –inclusive performáticas- tales como la danza y otras más complejas e indirectas como, por ejemplo, la relación entre la música y la palabra en el caso de la canción o la participación de la música popular en diversos procesos identitarios (étnicos, telúricos, sociales, generacionales, etcétera). Esta coyuntura tiene un correlato en el diseño de

LOS MODOS ANTIGUOS EN LA MÚSICA POPULAR LATINOAMERICANA

estrategias pedagógico-didácticas. Partimos de la hipótesis de que los modelos de intervención pedagógica tradicionales resultan, cuanto menos, insuficientes y, en algunos casos, inadecuados para el aprendizaje de este repertorio. A su vez, los modos de producción y los ámbitos de circulación de estas músicas, diferentes a los de la música académica, nos plantean un gran desafío didáctico. En la Facultad de Bellas Artes de la UNLP las carreras de Licenciatura y Profesorado en Música con Orientación en Música Popular se dictan desde el año 2008. En relación con la apertura de la carrera, comenzaron a desarrollarse recientemente líneas de investigación y seminarios de posgrado vinculados a esta temática. Este primer número que inaugura la presente colección, que reúne trabajos presentados en las Primeras Jornadas sobre Música Popular, se inscribe en el marco de los Proyectos de Investigación “La enseñanza de la música popular en la formación de nivel superior” y “Música Popular: aportes introductorios para la construcción de nuevos paradigmas de enseñanza e investigación”, en el marco de los Proyectos Promocionales de Investigación y Desarrollo 2012-2014 y 2014-2016 acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP.

Santiago Romé

Federico Arresegor / federicoarresegor@hotmail.com

Profesor Titular, Lenguaje Musical I-II.

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

En este material –que sirve para reforzar el proceso llevado adelante en las clases de Lenguaje Musical I y que se utiliza como material de estudio y de consulta para los alumnos que rinden libre dicha asignatura– se propone un recorrido sobre los *modos antiguos* en la música popular.

Es importante aclarar algunas cuestiones puntuales sobre la aplicación de estos *modos* en el marco de la música popular latinoamericana, ya que lo modal ha sido utilizado en diversos contextos musicales e históricos y con diferentes características. De hecho, el término *música modal* puede referirse tanto a una obra del Siglo XVI, a una canción de Silvio Rodríguez o a una obra impresionista, y puede adquirir distintos significados en todos estos casos. Vale, entonces, intentar una muy breve diferenciación entre las acepciones más comunes de lo *modal*.

La *música modal* del Renacimiento es polifónica, contrapuntística, de aparición previa al sistema tonal. En ella comienzan a configurarse algunos de los elementos característicos de la tonalidad. Históricamente, los *modos* hallan aquí una forma de expresión radicalmente diferente –en términos texturales, rítmicos, armónicos y formales, entre otros– en la que las problemáticas contrapuntísticas se encuentran en primer plano y aún no cristalizan los comportamientos armónico- funcionales. Sin embargo, no será esta música el objeto de nuestro estudio.

En la música popular está arraigada la referencia a las escalas modales como herramientas para la improvi-

sación y se asocia una escala modal a un tipo de acorde. Esto implica la consideración de los modos como un repertorio de alturas que serían consonantes con un acorde determinado y, por lo tanto, que funcionarían como punto de partida para la improvisación. El recurso sería observar cada acorde e inferir una escala para tocar sobre él. Podremos ver, a lo largo del artículo, que si bien esta herramienta en muchos casos concibe un primer acercamiento del alumno a la interpretación, no cubre gran cantidad de situaciones musicales porque se trata de una sistematización que excluye la idea de función y de discurso. Al enfrentar discursos musicales complejos es necesario generar, en el proceso de estudio, otro tipo de herramientas que vayan más allá de asignar una escala a un acorde.

El acercamiento que plantearemos a la problemática de lo modal implica considerar una escala no exclusivamente como un repertorio de alturas, sino como una *sonoridad* en sí misma que incluye *relaciones* y *jerarquías* internas entre sus sonidos. Los *modos*, por un lado, serán un acercamiento a un mundo escalístico-armónico particular en muchos aspectos y semejante al tonal en otros y, por otro lado, funcionarán como un punto de partida para problematizar la temática de lo escalístico y para generar experiencias creativas en este terreno.

La escala como sonoridad

Tomaremos como punto de partida la interpretación de dos melodías: “Man on the Moon”, de REM y “Sueño con serpientes”, de Silvio Rodríguez. Como se puede

The musical notation for the 'F G F G' exercise consists of four staves. Each staff contains three measures of music. The first measure of each staff starts with a treble clef and a common time signature. The notes and rests are as follows:

- Staff 1: Measure 1 (F4, F4, F4, F4), Measure 2 (G4, G4, G4, G4), Measure 3 (rest, F4, G4, A4).
- Staff 2: Measure 1 (F4, F4, F4, F4), Measure 2 (G4, G4, G4, G4), Measure 3 (rest, F4, G4, A4).
- Staff 3: Measure 1 (F4, F4, F4, F4), Measure 2 (G4, G4, G4, G4), Measure 3 (rest, F4, G4, A4).
- Staff 4: Measure 1 (F4, F4, F4, F4), Measure 2 (G4, G4, G4, G4), Measure 3 (rest, F4, G4, A4).

The letters F and G are placed above the first and second measures of each staff, respectively, to indicate the fingerings for the notes.

The first system of the musical score for 'The Rose Tree' consists of two staves. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef. The key signature has one sharp (F#), indicating the key of D major. The time signature is 4/4. The melody in the treble staff starts on a whole note G, followed by a half note A, a quarter note B, and a quarter note A. This is followed by a half note G, a quarter note F#, and a quarter note E. The melody then continues with a half note D, a quarter note C, and a quarter note B. The bass staff provides accompaniment, starting with a half note D, a half note C, and a half note B. This is followed by a half note A, a quarter note G, and a quarter note F#. The melody then continues with a half note E, a quarter note D, and a quarter note C. The system ends with a half note B and a half note A.

Trabajemos, por ejemplo, con el sonido *fa*. Se sugiere: 1) cantar “Man on the Moon” completa; 2) al finalizar, cantar el sonido *fa*; 3) cantar “Sueño con serpientes” completa, y 4) al finalizar, cantar el sonido *fa*. De este modo, se puede ver que la nota *fa* no significa lo mismo en ambas canciones. En la primera, ese sonido se asocia a una sensación de reposo, de conclusividad, cosa que no ocurre en la segunda canción. Es decir, si bien la nota es la misma en ambas canciones, no cumple la misma *función*. Como ya es sabido, esta función (de reposo, de conclusividad) se denomina *tónica*. Además, podemos

El próximo paso es observar las cuestiones constructivas que generan que las dos melodías (pese a tener los mismos sonidos) jerarquicen dos tónicas diferentes para describir algunos comportamientos que puedan funcionar como guía para el estudio y para la elaboración musical. El primer elemento de jerarquización de algunos sonidos sobre otros está dado por

The musical score for "The Rose Tree" consists of four staves of music. Each staff contains a melody line and a corresponding chord line. The lyrics are written below the melody. The chords are indicated by letters (F, G, C) and are often grouped by a bracket above the staff.

Staff 1: The melody starts with a quarter note 'F', followed by a quarter note 'G', and then a quarter note 'C'. The lyrics are "The Rose Tree". The chord line shows F, G, and C.

Staff 2: The melody continues with a quarter note 'F', followed by a quarter note 'G', and then a quarter note 'C'. The lyrics are "The Rose Tree". The chord line shows F, G, and C.

Staff 3: The melody continues with a quarter note 'F', followed by a quarter note 'G', and then a quarter note 'C'. The lyrics are "The Rose Tree". The chord line shows F, G, and C.

Staff 4: The melody continues with a quarter note 'F', followed by a quarter note 'G', and then a quarter note 'C'. The lyrics are "The Rose Tree". The chord line shows F, G, and C.

The first system of musical notation for 'The Rose Tree' consists of two staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one flat (B-flat). It contains a melody starting on a whole rest, followed by eighth notes, a quarter note, and a half note. The bottom staff is a bass clef with a key signature of one flat. It contains a bass line starting on a whole rest, followed by eighth notes, a quarter note, and a half note. The melody and bass line are connected by a slur. The system ends with a double bar line.

En las Figuras 3 y 4 el sonido tónica se encuentra presente en los finales de cada unidad formal. Podríamos hablar de una *direccionalidad* hacia la tónica, ya que existe una tendencia a que se dirija, a nivel melódico, hacia la *tónica* en los puntos conclusivos. Sin que esto implique un comportamiento absoluto (puede definirse a la *tónica* de un *modo* sin que la melodía concluya en ella), hay una relación entre este factor y la definición clara de *sonido* que funciona como *reposo*. De hecho, en el caso de la Figura 4, no todas las unidades formales indicadas concluyen melódicamente sobre la tónica. Observaremos, más adelante, que esto va acompañado y reforzado por los procesos armónicos. La combinatoria de lo melódico, lo armónico y lo for-

Figura 5. Escala en la que está construida la melodía “Man on the moon”

The first system of the musical score for 'The Rose Tree' is written in 4/4 time. It consists of two staves. The upper staff contains a melody with a slur over the first four measures and a fermata over the fifth. The lower staff contains a bass line with notes corresponding to the lyrics 'P', 'G', 'P', and 'G' under the first four measures, and a whole note 'G' under the fifth measure.

Figura 8. Fragmento que presenta el primer pentacordio de "Sueño con serpientes"

A la hora de la elaboración musical estas cuestiones pueden orientarnos a definir con claridad un centro modal específico, ya que el gran desafío será construir, con los mismos siete sonidos, distintas músicas que definan distintos centros. La direccionalidad melódica hacia la tónica en los cierres formales (o eventualmente, hacia los sonidos que componen el acorde de tónica y que trabajan con distintos grados de apertura formal), el ámbito de movimiento melódico y la duración de los sonidos, entre otros, serán elementos importantes en la construcción melódica, a los cuales se sumarán las situaciones armónicas que analizaremos más adelante.

Los modos antiguos

El *modo jónico* escapa a nuestras consideraciones, ya que es equivalente a la escala mayor tonal y será percibido de esa manera. En él existen todas las posibilidades armónicas y melódicas de lo tonal (función dominante, sensible, etcétera). Si bien se le puede dar un tratamiento textural que remita a los modos, no desarrollaremos este tema en el presente artículo, porque como sonoridad está asociado, generalmente, a lo tonal. El repertorio de escalas modales sería, entonces, el que se observa en la Figura 9.

El *modo locrio* no tiene desarrollo como escala en la música popular –debido, fundamentalmente, a la quinta disminuida entre su tónica y su quinto grado– porque es altamente inestable y se torna muy complejo generar sensación de reposo en un primer grado con quinta disminuida. Las escalas modales presentes en el repertorio popular son, entonces, cinco: dórico, frigio, lidio, mixolidio y eólico.

Observamos que cada *modo* tiene indicado el sonido tónica y también otro sonido que definiremos como *característico*. Este *sonido característico* es el que le sigue en importancia, en términos de jerarquía, a la tónica dentro de la escala. Es el sonido que diferencia y que

particulariza a cada *modo*, ya que en todos los casos es el que distingue a ese modo de una escala mayor o menor tonal.

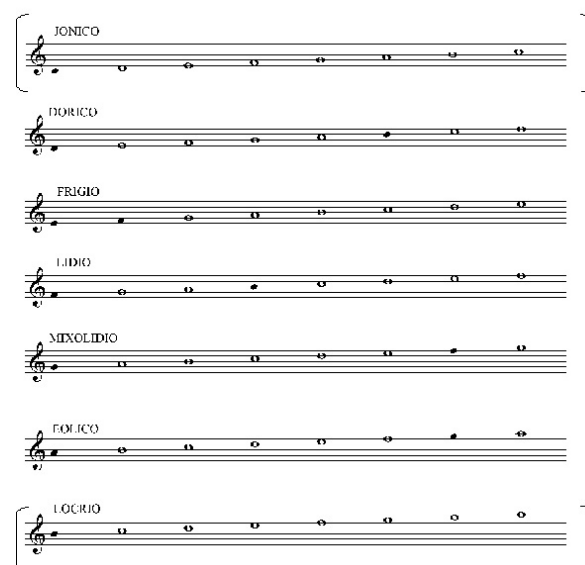


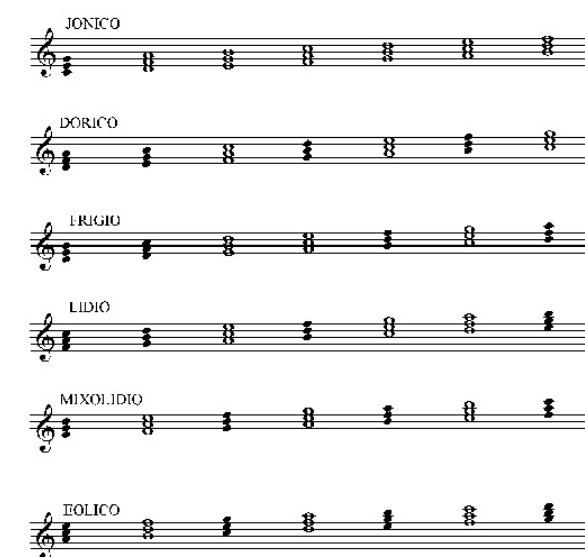
Figura 9. Las siete escalas modales

Para percibir cada una de estas escalas con su color particular es importante recorrerlas en el ámbito de octava sugerido, es decir, primero por grado conjunto ascendente y descendente, y luego, con pequeños motivos melódicos desde la improvisación o desde la composición, intentando siempre que la tónica se perciba con claridad (ya que éste será el principal ordenador que diferenciará a una escala de otra). Para ello, es fundamental que las melodías que escribamos o que improvisemos posean las características formales y direccionales que fueron analizadas previamente. Para reforzar la percepción del centro pueden improvisarse estas melodías sobre el acorde de tónica o sobre un pedal.

De la interpretación previa surge que algunos de estos modos son *mayores* y otros *menores*. Este es el factor que diferencia a unos de otros en el tipo de tercera que tenga la escala. Los modos mayores son el lidio y el mixolidio; los menores, el dórico, el frigio y el eólico.

Aspectos armónicos

Al igual que en el plano melódico, la *tónica* y el sonido característico de cada *modo* funcionarán como or-



denadores del plano armónico, como se observa en la Figura 10.

Figura 10. Acordes resultantes en los modos dórico, frigio, lidio, mixolidio y eólico

De esto se desprende que cada modo tiene cuatro acordes jerarquizados sobre los demás: el acorde tónica y los tres acordes que contienen el sonido característico del modo en su estructura.¹ Es importante destacar que en los tres últimos acordes uno de ellos tiene la quin-

ta disminuida (III del mixolidio, el IV del lidio, el VI del dórico, etcétera). Estos acordes disminuidos no tienen demasiada utilización en el contexto de la música modal pura, ya que, por un lado, se encuentran asociados a la función dominante (con fundamental omitida) que no existe en el marco de los modos y, por otro lado, su carácter disonante necesita de un tratamiento particular difícil de encontrar en el marco modal. Los acordes característicos (omitiendo los disminuidos) quedarían organizados de la siguiente manera: dórico (IV y II); frigio (II y VII); lidio (II y VII); mixolidio (V y VII) y eólico (V y VII), el III, si bien incluye la nota característica, es percibido como tónica de la relativa mayor.

El juego armónico en de los modos estará fuertemente signado por la presencia del acorde tónica y de los dos acordes característicos.

Es importante destacar que los modos no poseen, dentro de su estructura, la relación dominante-tónica, ya que ninguno de los respectivos V tiene la estructura de dominante tonal (acorde mayor con séptima menor). De esta manera, desaparece la operatividad del tritono de la dominante con su relación de doble sensible hacia el acorde de tónica. En este sentido, los representantes de la relación tensión-reposos son los acordes característicos que se dirigen a la tónica. Es decir, en el *modo lidio*, por ejemplo, la relación tensión-reposos está dada, armónicamente, por el enlace II-I o, eventualmente, VII-I. En el *modo mixolidio* la misma relación se produce por V-I o por VII-I. De la interpretación y de la escucha de los enlaces que siguen se percibe que la tensión puesta en juego en el contexto modal no llega al nivel de resolución y de direccionalidad de una dominante y que es, en cambio, más cercana a la funcionalidad de una subdominante, como surge de la interpretación de los siguientes enlaces:

G D-7 G (tónica-subdominante-tónica, Sol mixolidio)
G A G (tónica-subdominante-tónica, Sol lidio)

EL AUTO-ACOMPAÑAMIENTO MUSICAL Y LA ESPECIALIZACIÓN INSTRUMENTAL

G D7 G (tónica-dominante-tónica, Sol mayor tonal)

La ausencia de *dominante* genera que los modos definan, armónicamente, con menos peso la tónica deseada. Esto implica una debilidad inherente: en la medida en que el juego armónico no esté signado visiblemente por la presencia de la direccionalidad hacia la tónica a través de los acordes característicos, aparece el peligro de que el centro no esté claramente definido, al menos desde la armonía. Además, siempre está latente en los modos la posibilidad de que se perciba como tónica a la que se corresponde con la escala mayor tonal respectiva (*do* mayor en el caso de los modos naturales). Es interesante destacar que por estos motivos la música modal pura no tiene en general un desarrollo armónico complejo y está signada, en la mayoría de los casos, por una oscilación armónica entre tónica y acordes característicos.

Si observamos las dos canciones del comienzo, podemos decir que: 1) las unidades formales macro comienzan y terminan en el acorde de tónica; 2) en las unidades formales más pequeñas hay distintos comportamientos, pero todos jerarquizan el acorde de tónica. Algunas discurren en su totalidad sobre este acorde; otras trazan un recorrido por otros acordes, pero siempre concluyen sobre la tónica; 3) el acorde tónica es el más presente en ambas piezas, el que acompaña la mayor parte del discurso. Se observa una insistencia sobre este acorde junto con los característicos de cada modo.

Finalmente, podemos decir que estos factores hacen que el plano armónico colabore en la percepción de una tónica clara. La suma de estos elementos a las cuestiones melódicas analizadas previamente genera que cada canción establezca con claridad el sonido que funciona como centro y, por lo tanto, el modo.

Nota

1 Es importante aclarar que esta diferenciación parte de un contexto armónico triádico en el que se trabaja con sonidos agregados; esta situación se enriquece y complejiza enormemente.

Luciano Fermín Bongiorno / lucianoferminbongiorno@gmail.com

Auxiliar Docente, Instrumento.

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

El auto-acompañamiento musical es el oficio de cantar o de tocar un instrumento acompañándose con otro de manera simultánea. Además, incluimos como parte de este tipo de propuestas al acto de cantar y de tocar alternadamente en un mismo tema musical y que dichos instrumentos que auto-acompañan puedan ser partes del cuerpo del propio ejecutante. Esta forma de ejecutar, entendida como propuesta estética, se ha desarrollado con mayor profundidad en la música popular puesto que no hemos encontrado muchos ejemplos de ella en la denominada "música académica" (Bongiorno, 2012).

En la música popular, entonces, existen innumerables ejemplos que llegan hasta nuestros días. Sólo basta pensar en los cantautores que se auto-acompañan (con guitarra, piano, cuatro e incluso, con armónica adosada o con soporte) o en los músicos actuales que incorporan *loop stations* o pedales de *loop* en su performance (Bongiorno, 2012).

Origen del término

El origen del término auto-acompañamiento es inexacto. Sin embargo, ha sido utilizado, frecuentemente, en la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). De este modo, Mario Oriente Arresegor, titular de la cátedra Instrumento Introductorio-Guitarra (de la carrera de Educación Musical, de la FBA), en su libro *Arreglos para guitarra y voz: Un enfoque creativo* (2005) hace referencia a esta capacidad:

El auto-acompañamiento, o sea la ejecución simultánea de la guitarra y del canto a cargo de

una misma persona, pone en juego la personalidad artística. Sin ahondar en consideraciones detalladas de esta tarea de interpretación, tales como profundidad expresiva, comprensión del texto, claridad instrumental, equilibrio sonoro entre guitarra y canto, etcétera, observamos que en el caso del auto-acompañamiento de canciones nos encontramos con la actividad instrumental y el canto como componentes fundamentales (Arresegor, 2005).

Sin embargo, en el texto no desarrolla el concepto como una propuesta estética en sí misma y propia de la música popular, sino que más bien persigue un fin propedéutico y posibilitador del desempeño docente en una clase de música. Podemos hacer esta inferencia a partir de la claridad con la que el autor expresa su preocupación por la formación de sus alumnos como futuros docentes. En la introducción del citado texto, Arresegor pone de manifiesto sus objetivos:

En el presente trabajo, las experiencias descritas, partituras de arreglos y creaciones personales, y materiales grabados son el producto del trabajo docente desarrollado a lo largo de doce años en carreras de Educación Musical en el nivel universitario y terciario. Por lo tanto, se profundiza en el estudio de aquellos recursos relacionados con la formación de educadores musicales que eligen la guitarra como su instrumento de cabecera, principal (Arresegor, 2005).

En el año 2008 –y a partir de la apertura de la carrera de Música Popular en la misma institución– se incorporó, en mayor o en menor medida, dicha práctica a los programas de materias, como Instrumento, Introducción a la Ejecución Musical Grupal y Canto y Percusión. Sin embargo, en la mayoría de los casos, no se evidencia una reflexión profunda y crítica acerca de esta manifestación musical, entendiéndola como una propuesta estética distintiva de la música popular y, por lo tanto, como un campo de conocimiento específico.

Canto con percusión y juglares

Decíamos anteriormente que las prácticas auto-acompañadas presentadas a modo de espectáculo artístico fueron patrimonio exclusivo de la música popular durante siglos. ¿Por qué dichas prácticas no fueron profesadas, ni desarrolladas por la música culta?

Al intentar determinar las causas que marginaron a las prácticas auto-acompañadas de las propuestas musicales cultas, surge otra nueva serie de preguntas difíciles de responder porque esta marginación no fue una decisión deliberada, sino el resultado de otras decisiones y/o concepciones difundidas anteriormente. ¿Por qué se tomaron esa o esas decisiones? ¿Qué papel cumple la profesionalización y el gremialismo en esas dictaminaciones? ¿Qué implicancias tuvo en las concepciones y en las valorizaciones acerca de la música y en el desarrollo de la música en general? ¿Qué cambios musicales y sociales acarrea la especialización instrumental? ¿Qué diferencias musicales presentan las composiciones cuando son compuestas y/o ejecutadas de manera auto-acompañada y cuando son compuestas y/o ejecutadas de modo especializado?

Curt Sachs, en su libro *Musicología comparada* (1966), enuncia:

La música instrumental es mucho más joven que el canto. En los tiempos paleolíticos, cuyo estilo de canto ha perdurado en las melodías de los vedda y de los habitantes de la Tierra del Fuego, no existen, ni siquiera, sus etapas preliminares.

Estas etapas previas están al servicio de dos necesidades elementales: ritmo y ruido.

El ritmo es la más antigua. El mismo vedda, mientras canta, mueve el tronco, el dedo mayor del pie y el pulgar; el impulso de distribuir en partes iguales el desarrollo cronológico de una melodía, mediante los nervios motores, es por lo menos tan viejo como el mismo canto. Para satisfacerlo, el cuerpo mismo ofrece suficientes posibilidades, aún antes que se usen objetos sólidos. Ya en épocas muy tempranas, pisotear, palmear, darse golpes sobre el vientre, los muslos o los glúteos, son movimientos que acompañan imprescindiblemente a todo canto. Pero se sobreentiende que también desde muy temprano esos movimientos tuvieron que competir con objetos apropiados, al hacer entrechocar las armas y las herramientas sobre una base sólida (Sachs, 1966).

De este modo, tanto en testimonios icónicos como escritos, el auto-acompañamiento formaba parte de las primeras manifestaciones musicales del hombre. Además, la historiografía occidental también ha revelado indicios de una holgada influencia de esta actividad en Europa, en particular, durante el Medioevo.

El músico profesional

Al consultar el *Diccionario de la Real Academia Española* nos encontramos con dos definiciones de “profesional”. La primera sostiene que un profesional es aquel que “practica habitualmente una actividad, incluso delictiva, de la cual vive”. La segunda esgrime que es toda persona “que ejerce su profesión con relevante capacidad y aplicación” (RAE, 2001).

Sin embargo, en ciertos casos, estas dos definiciones pueden generar cierta confusión. Sobre todo, si lo que intentamos indagar es qué es un músico profesional. Sería imposible, entonces, poder discernir entre un músico y un músico profesional porque actualmente existen, en muchos lugares del mundo, personas que, aparentemente, cantan y/o ejecutan instrumentos –por separado o auto-acompañándose– con relevante capacidad y aplicación. Sin embargo, dicha actividad no es su medio de vida e incluso, es muy común que no sea remunerada.

Con relación a la profesionalización de los músicos, Court Sachs sostiene:

La historia de la vida musical se divide en dos grandes capítulos principales. En el primero se desconoce la ejecución musical profesional. Cantar y tocar siguen siendo una expresión ineludible de tensiones interiores, y cada miembro de la tribu tiene iguales derechos y se halla igualmente capacitado, no importa que la finalidad consista en el relajamiento de la tensión, en la acción mágica o religiosa o, más tarde, simplemente en el goce y la diversión. El hecho de que en ciertos ritos mágicos el hechicero se encargue de tareas musicales particulares, no significa que disponga de una preparación musical superior al nivel común. [...] La situación cambia hacia el año 1000, cuando Israel se convierte en reino. Un instrumentista es el que debe curar la melancolía del Rey Saúl; la liturgia se organiza oficialmente, David instituye una música profesional del templo, y Salomón dispone de una gran corte de esclavas cantantes e instrumentistas.

En efecto, parece que la profesión de músico está ligada al origen de la monarquía y de la aristocracia. En relación con las cortes oímos por primera vez hablar de cantantes e instrumentistas profesionales (Sachs, 1966).

Por una parte, podemos decir que la profesión de músico está vinculada a las cortes y a la remuneración

económica devenida de su práctica a modo de servicio privado o cortesano. Por otra parte, cuando Sachs sostiene que en el primer capítulo de la historia de la vida musical “nadie tiene una preparación musical superior al nivel común” está haciendo referencia a algo esencial a la hora de indagar acerca del profesionalismo: la formación profesional. Ésta profesionalización de los músicos continúa en la Edad Media, pero, en principio, de manera menos especializada. Henry Raynor (1986) lo describe así:

Un *jongleur* al servicio de un aristócrata debía entretener a su amo y a los invitados de su amo en la forma que ellos desearan, como un artista ambulante, para ganarse la vida, debía ser narrador, cantante, instrumentista, acróbata, malabarista y todo lo que pudiera realizar con convicción.

Aunque es sensato suponer que algunos aristócratas desarrollaron un gusto por la música que convirtió a esos artistas en músicos especializados antes del siglo XI, el principal factor en el desarrollo de la música aristocrática parece haber sido el auge de los trovadores del sur de Francia y los troveros del norte de Francia durante los siglos XI y XII y el surgimiento de los *Minnesänger* en Alemania casi un siglo después (Raynor, 1986).

Luego agrega:

Los músicos ambulantes –que en su conjunto eran probablemente los menos eficientes, porque un puesto en una casa aristocrática aseguraba a su titular un medio de vida– no eran socialmente aceptables ni recibían de la iglesia otra cosa que la más fría tolerancia. “¿Puede salvarse un juglar?”, se preguntaba un teólogo, Honorio de Autun, y se contestaba categóricamente: “No; los juglares son ministros de satán. Se ríen ahora, pero Dios se reirá de ellos el último día” (Raynor, 1986).

Maricarmen Gómez, en su libro *Historia de la música en España e Hispanoamérica* (2009) también señala:

Como en cualquier otra profesión, juglares los hubo buenos y malos y no todos eran acogidos en las casa de los magnates; algunos andaban por calles y plazas y otros preferían las tabernas y demás locales públicos [...]. Su instrumento más característico fue la viola de arco, que le permitía cantar sin dificultad al son de la melodía que él mismo interpretaba. La literatura deja claro que los juglares tocaban gran variedad de instrumentos y que el único del que, si acaso, eran especialistas era la viola y excepcionalmente el arpa (Gómez, 2009).

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

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

Los gremios de músicos

En relación con las organizaciones gremiales de éste período, William Sewell (1992) enuncia:

Prácticamente todos los oficios urbanos especializados de la Francia del Antiguo Régimen estaban organizados en algún tipo de corporación. Estas corporaciones eran establecidas por la autoridad real o municipal y tenían facultades para regular la práctica comercial en una ciudad (Sewell, 1992).

Entre sus facultades se destacan: ejercer el monopolio local y el control sobre el aprendizaje, limitar la entrada de nuevos aprendices y tener autoridad disciplinaria.

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

El trabajo social del que habla Sewell será muy pregnante en la actividad que se dará más adelante entre los músicos instrumentistas especializados, dado que su labor requirió de la sociabilidad no sólo en la concertación específicamente musical, sino además en la organización y en la distribución del trabajo.

Si bien no existía demanda sobre la especialización instrumental, las tareas de los miembros de los gremios de músicos en las ciudades europeas del siglo XVIII eran enormemente exigentes y complejas. Éstos debían estar capacitados para ejecutar una gran cantidad de instrumentos de vigilancia, demandas que no se cumplían fácilmente. Más tarde, la profesión musical se enfrentó a viejas problemáticas que fueron profundizándose como producto de la caída del Antiguo Régimen.

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

para adaptarla a unos requisitos que eran satisfactorios para los miembros de otros gremios a fines de la Edad Media, pero que nunca fueron fáciles de aplicar a una profesión tan amorfa como la música, que no es una necesidad económica de la vida y que, a medida que la educación se difundía y los gustos se diferenciaban, se vio inevitablemente enfrentada a una competencia aficionada y más barata (Raynor, 1986).

Cuando Raynor dice “competencia aficionada y más barata”, se refiere a “las intromisiones de los aficionados, de los músicos ambulantes y de las bandas organizadas extraoficialmente, que estaban dispuestas a cobrar menos de las tarifas oficiales” (Raynor, 1986).

¿Fue este abaratamiento de los costos –destinado a erigirse como alternativa más económica– la causa del resurgimiento de las ejecuciones auto-acompañadas e incluso de los *one man band*? Las prácticas musicales auto-acompañadas actuales pueden tener esas causas. La comparación entre los costos de alojamiento, los viáticos, el mantenimiento, las horas de ensayo, etcétera, dados en una gira de una banda de músicos y las de un solista auto-acompañado es más que significativa.

Especialización instrumental

La especialización instrumental estuvo íntimamente ligada a la profundización de las posibilidades técnicas del instrumento a partir de una férrea disciplina de estudio en el abordaje de las ejercitaciones. Los métodos para instrumentos de la época lo confirman. En el caso de los músicos de iglesia se evidencia claramente: “El músico de la iglesia tenía a su disposición medios y músicos preparados para abordar académicamente las nuevas ideas y los nuevos métodos” (Raynor, 1986).

La especialización se alcanzaba mediante duras jornadas de estudio. De esto se desprende, que la dificultad surgida durante estas jornadas (necesaria para una efectiva ejecución instrumental) era fundamental para valorar las prácticas musicales.

Ser un maestro cantor suponía haber superado pruebas estrictas, haber mostrado un conocimiento especial estrictamente aplicado y ser, en un sentido real, un maestro, si no de arte, por lo menos de un oficio sumamente especializado, lo que confería autoridad y estatus. Musicalmente supuso que en toda Europa Central hubiera un gran número de comerciantes de clase media, razonablemente acomodados, que consideraban a la música no ya como un placer social tranquilo y poco exigente, sino como una disciplina intelectual, estricta y valiosa, que ofrecía una compensación a quienes afrontaran sus rigores. Aunque los maestros cantores se tomaran sus placeres con una seriedad casi aterradora –porque la diversión pomposa y teutónica de Wagner al final del tercer acto de sus Maestros cantores es una interpretación errónea de su actitud-, en cualquier caso educaron a generaciones de amantes de la música, cuya actitud hacia esta aceptaba el hecho de que el arte es una firme disciplina intelectual y espiritual (Raynor, 1986).

Mediante este recorrido, Raynor establece un punto de llegada que Sachs situó dos mil años antes.

La música había superado la etapa en que era una necesidad social para convertirse en un placer remoto y esotérico, transmitido por grandes orquestas o administrado por virtuosos intérpretes y cantantes. Se convirtió cada vez más en el placer de una élite culta y cada vez menos en una comunicación inmediata entre hombres y mujeres. No pasó mucho tiempo antes de que el compositor ambicioso descubriera que proporcionar música bailable y entretenimiento fácil era algo indigno de él y una sociedad dividida tuvo que arreglárselas con un arte dividido (Raynor, 1986).

Profesionalización del auto-acompañamiento

Cuando ingresamos la palabra *self-accompaniment* en los buscadores más conocidos de Internet, lo primero que aparece es el auto-acompañamiento de los teclados de estudio. Nuevamente, el auto-acompañamiento es entendido como recurso pedagógico o propedéutico para lograr otro objetivo que no siempre tiene que ver con una presentación artística posible de situar dentro de la concepción occidental de obra de arte.

Lo segundo es la enciclopedia discográfica de artistas de la “Víctor” que se auto-acompañan en los discos de la compañía, durante las primeras décadas del Siglo XX. De esto se desprende que la industria musical tuvo mucho que ver en la reivindicación del músico auto-acompañado. Volvió a ponerlo en el status de músico profesional al cual no sólo se lo debe difundir a gran escala, sino que además su práctica debe ser retribuida económicamente. El músico auto-acompañado, tal y como se presenta actualmente, no puede ser desligado de su profesionalismo.

La demora o la imposibilidad de los músicos auto-acompañados de aglutinarse en gremios para regular y para revalorizar su actividad es un misterio, sobre todo luego de la caída del Antiguo Régimen; un momento propicio dado que las nuevas concepciones, gustos y leyes comenzaron a despejar y a democratizar incipientemente las profesiones. ¿Puede responder a su naturaleza individualista, en tanto que la práctica de los instrumentistas especializados depende intrínsecamente de la sociedad con otros músicos para poder ser desarrollada? ¿Pudo ser debido a desvalorizaciones en términos de complejidad técnica por parte de los músicos cortesanos, puesto que la ejecución de dos instrumentos o de un instrumento y del canto por una misma persona pareciera ser una limitación en la búsqueda de ejecuciones técnicamente complejas?

A modo de conclusión

La actividad de cantar y de auto-acompañarse es tan vieja como el mismo canto. Durante los rituales, aquellos que ejecutaban la música no recibían una formación musical diferente a la del resto de los integrantes de la comunidad. Por lo tanto, no existía un oficio de músico vinculado a un saber específico.

El oficio de músico surge junto con las monarquías. Es muy difícil establecer si estos músicos se auto-acompañaban en las cortes de las primeras aristocracias de la historia. Es cierto que fue muy común, hasta muy entrado el Siglo XVIII, que los músicos cortesanos y municipales tocaran varios instrumentos. Lo que no puede establecerse es si lo hacían en simultáneo o alternadamente dentro del mismo tema musical, o si cantaban auto-acompañándose más allá de los períodos de jugaría enunciados por Gómez y Raynor.

Una vez nucleados en gremios, los músicos mantuvieron sus puestos de trabajo mediante requerimientos que les permitieran diferenciarse –ante el pueblo y ante las cortes extranjeras– de sus colegas menos privilegiados, a quienes nunca dejaron de ver como posibles competidores.

Por una parte, esta diferenciación se estableció mediante requerimientos muy difíciles de cumplir por parte de músicos cuyo sustento económico no dependía, exclusivamente, de su actividad musical. Si un músico debe repartir su tiempo diario en actividades no musicales para subsistir, su contacto con el/los instrumento/s y con el período de estudio instrumental disponible será mucho menor al de un músico cortésano o municipal cuya actividad se remite únicamente a hacer y a estudiar música. Por otra parte, estos estudios musicales, en caso de no desarrollarse de manera auto-didacta, fueron difíciles de costear por un músico aficionado. ¿Podríamos pensar que nuestras concep-

ciones y tradiciones musicales en Argentina devienen de estos procesos de especialización instrumental o de procesos similares dados en países, como Italia y España?

Con el advenimiento del Nuevo Régimen los músicos profesionales se vieron amenazados por los músicos aficionados debido a las nuevas diferenciaciones en los gustos y a la creciente difusión de saberes por las nuevas instituciones educativas. De este modo, se establecieron desde el nuevo estado –a través de dichas instituciones educativas liberales– los arquetipos normativos que determinaron las concepciones y las valoraciones acerca de la buena música exportada de Europa. Valoraciones que continuaron (y que continúan) en ciertos sectores musicales de nuestro país hasta principios del nuevo milenio.

A raíz de la fuerte adhesión a dichos cánones musicales de varios músicos profesionales, las producciones auto-acompañadas no sólo se mantuvieron por fuera de los espectáculos musicales cultos, sino que además no habrían sido tenidas en cuenta como un saber digno de ser aprendido en las instituciones de enseñanza musical durante siglos. En el año 2008, como enunciábamos anteriormente, se incorporó a los programas de ciertas materias de la carrera de música popular de la FBA.

Surgen, entonces, nuevas preguntas que no podrán ser abordadas en este trabajo, pero que sería interesante debatir: ¿Cómo se da actualmente ésta diferenciación entre profesionales y no profesionales mediante una mayor o menor dificultad técnica? ¿Cuáles son los objetivos pedagógicos de la técnica instrumental y de la producción en música que deberían pensarse para un estudiante universitario de música popular? ¿Debería poder complejizar los géneros populares a partir de arreglos más complejos derivados de técnicas y de recursos compositivos e interpretativos de la música

culta, como componer a partir de la partitura? ¿Si no es a partir de técnicas y de recursos de la música culta, a partir de qué recursos podría complejizarlos? ¿Si los valores musicales no tienen que ver con la complejidad musical o técnico-instrumental, en dónde deben buscarse los valores que permiten diferenciar a los músicos que deben cobrar y a los que no? ¿En qué casos la actividad musical debe ser económicamente retribuida y en cuáles no? ¿Qué es un músico? ¿Qué es un músico profesional? ¿Qué es lo que define a un músico profesional de uno que no lo es? Comencemos el debate.

Bibliografía

Arreseygor, M. (2005). *Arreglos para guitarra y voz: Un enfoque creativo*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Gómez, M. (ed) (2009). *Historia de la música en España e Hispanoamérica. Volumen I. De los orígenes hasta c. 1470*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

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

Sachs, C. (1966). *Musicología comparada*. Buenos Aires: Eudeba.

Fuentes de Internet

Bongiorno, L. (2012). *Reflexiones acerca del auto-acompañamiento en la música popular*. Tesis de grado. FBA. UNLP [en línea]. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/30102/Documento_completo___pdf?sequence=3>.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, 22.^a edición [en línea]. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=profesional>

Santa Bárbara Library (2013) *Encyclopedic Discography of Victor Recordings*. Regents of the University of California [en línea]. Disponible en: <http://victor.library.ucsb.edu/index.php/talent/>

EL DISEÑO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS EL SENTIDO CRÍTICO ARTÍSTICO EN LA PRODUCCIÓN MUSICAL

Juan Pablo Gascón / juanchigascon@hotmail.com

Auxiliar Docente, Instrumento.

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

En este trabajo se abordan una serie de interrogantes que surgieron en el marco de la actividad docente de la materia Instrumento (Guitarra), perteneciente a la Licenciatura y al Profesorado en Música (orientación Música Popular) de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), implementadas a partir del año 2008. El objetivo es elaborar estrategias metodológicas para la puesta en práctica de algunas definiciones teórico-conceptuales realizadas por la Cátedra en sus primeros seis años de funcionamiento. Para ello, se trabajará con la planificación de *secuencias didácticas* que se realizan en el aula, que son un auténtico objeto de reflexión para el docente al momento de desarrollar una *propuesta constructiva* de la enseñanza.

Pensamos en el *momento de la producción musical* a partir de algunas conceptualizaciones teóricas que forman parte de los artículos "La clase de instrumento. Un espacio para la producción de sentido" (2011) y "Herramientas para la ejecución instrumental II (Guitarra)" (2013), del licenciado Alejandro Polemann, el autor explica que el *momento de la producción musical* es aquel en el que el estudiante "trabaja en la búsqueda y en la elaboración de ideas musicales originales o de arreglo de músicas ya concebidas"¹ (Polemann, 2013a). Sin duda, esta instancia es inseparable de la práctica profesional del músico que interpreta repertorios pertenecientes a la música popular. En este sentido –y sin dejar de lado que la enseñanza instrumental en los espacios de formación académica-tradicional desconoce, casi absolutamente, al *momento de la producción musical*–, creemos que su jerarquización permite entrever

lo particular y lo distintivo que proponen las carreras recientemente creadas en nuestra Facultad.

La relevancia de los artículos de Polemann reside en las posibles respuestas que brinda a ciertos interrogantes considerados importantes para encarar el gran desafío colectivo que implica la construcción de un espacio de enseñanza de la música popular en el ámbito académico-universitario. De este modo, el autor problematiza las representaciones que profesores y estudiantes tienen sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje, y le acerca al docente algunos conceptos, con el fin de promover una reflexión crítica en torno a sus orientaciones pedagógicas y a sus intervenciones didácticas.

El *sentido crítico artístico* es una herramienta para la valoración estética de las producciones musicales. Su desarrollo supone la incorporación progresiva de aprendizajes que posibilitarán la construcción de nuevos significados. Como afirma Polemann, el desarrollo del *sentido crítico artístico* será difícilmente alcanzable sin la presencia de un docente comprometido que –a partir de las ideas y de los conocimientos previos del estudiante– se proponga alcanzar una visión superadora de lo que ambos saben sobre la música a estudiar y sobre la producción constante de nuevas posibilidades, herramientas y reflexiones.

La educación musical y la subjetividad crítico-reflexiva

La clasificación de los modelos pedagógicos en cuatro categorías –tradicional, progresista-expresivista, tecni-

cista y crítico— posee cierto conocimiento y legitimidad en la comunidad artístico-educativa argentina. Lo mismo ocurre con la periodización histórica que le atribuye a cada uno de ellos cierto protagonismo en la escena nacional. También se sabe que el denominador común de los primeros tres modelos reside en que representan los ideales del pensamiento estético-pedagógico moderno. Su característica distintiva es el uso de un racionalismo que interpreta la realidad en términos dicotómicos: conocimiento inteligible (o científico) versus conocimiento sensible; objetividad versus subjetividad; arte académico o culto versus arte popular, etcétera. En este sentido, sus propuestas de enseñanza musical se vinculan, en el modelo tradicional y en el modelo tecnicista, a la adquisición de saberes secretos que el estudiante debe *absorber* de su maestro. En cambio, en el modelo progresista o expresivista, el saber artístico y musical se encuentra *dentro* del estudiante —de manera innata—, aunque para que éste aflore se necesita de la gestión externa del docente, que actúa como promotor de la creatividad, de la sensibilidad, de la espontaneidad y de la libertad expresiva.

Es el modelo pedagógico crítico el que introduce, en la Argentina de los años noventa, una reconceptualización del arte en general y de la música en particular. Además, propone nuevas metodologías para abordar su enseñanza. Al ponderar la constitución de una subjetividad crítico-reflexiva, este modelo considera que el saber artístico y musical se produce a partir de procesos interactivos que conducen al estudiante a la elaboración de interpretaciones personales sobre el contenido que es objeto de aprendizaje, a la vez que contribuye al desarrollo progresivo de su autonomía y lo independiza de la gestión externa del docente que, anteriormente, permitía la transmisión de técnicas y el desarrollo de destrezas.

Como puede verse, el gran cambio reside en concebir la presencia de un sujeto activo que durante el proceso

de conocimiento elabora una transformación subjetiva del objeto, susceptible de ser aprehendido. Como consecuencia, la *educación artística* dejará de definirse como un espacio para la expresión y para la creatividad subjetivas, y pasará a ser una disciplina en la que intervienen procesos cognitivos, de planificación, de racionalización y de interpretación.² El arte se convierte, entonces, en un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan en los procesos de realización y de transmisión de sus producciones.

Si bien actualmente las políticas públicas educativas reconocen a la *educación artística* como un campo de conocimiento (aspecto que puede corroborarse por la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206, en el año 2006, y por las reformas curriculares posteriores), podemos afirmar que en la enseñanza musical académico-universitaria aún sobreviven valoraciones asociadas al pensamiento estético-pedagógico moderno. En este sentido, nos parece interesante el diagnóstico que realiza Daniel Belinche:

Los aspectos distintivos de los modelos referidos siguen impactando en los aprendizajes, relegando la subjetividad a niveles instrumentales [...]. Los paradigmas estéticos de la educación superior ensanchan la disociación entre los intereses de los jóvenes y los materiales que les son ofrecidos como puntos de partida, y la pedagogía no ha revertido la escasa participación de aquellos en la elaboración de caminos propios (Belinche, 2011).

Los párrafos anteriores dan cuenta, por un lado, de las disputas político-ideológicas que existen al interior del campo de la *educación artística*; y por otro, del desafío que implica, actualmente, la implementación de los postulados teóricos definidos por las corrientes crítico-interpretativas.

Las secuencias didácticas y el sentido crítico artístico

La clase de Instrumento, es también un espacio en el que se pueden observar las disputas político-ideológicas recientemente mencionadas, aunque a un nivel micro. De igual manera, la propuesta de trabajar el desarrollo del *sentido crítico artístico* se vuelve un verdadero desafío, ya que, como afirma Polemann, para valorar y para interpretar el arte es necesario:

[...] 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 el otro, las consideraciones estéticas que implican necesariamente abordar el *contexto* en que se sitúan esas producciones artísticas (Polemann, 2011).

En esta cita, el arte emerge de una cultura particular y para comprenderlo debemos relacionar, dialécticamente, a la *obra musical* con el *contexto* en que se produce y en el que circula y con los *sujetos* que la realizan y la interpretan. El mismo autor profundiza este aspecto de la siguiente manera:

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 (Polemann, 2011).

Las dos últimas citas reflejan la importancia que tiene la interpretación del *contexto* para valorar estéticamente las producciones artísticas. Ahora bien, este ejercicio de contextualización, en el marco de la clase de Instrumento, también implica un desafío. Y la

pregunta que nos hacemos, desde el rol docente, es: ¿cómo delimitar la noción de contexto para su estudio, teniendo en cuenta que su amplitud terminológica permitiría que múltiples variables puedan ser consideradas contextuales?

Como una primera propuesta —y según la bibliografía consultada—, planteamos distinguir entre dos tipos de contextos: el de los aspectos sociales, éticos, políticos y económicos que giran tanto alrededor del estudiante como de la música que se está estudiando; y el que pudiera descubrirse por el estudio de los materiales específicos que se trabajan en la materia. En este último caso, el *contexto* se asoma a través de giros melódicos, de tipos de rasgueo, de fraseo rítmico, de conductas del bajo, de secuencias usuales, de tímbricas características de las agrupaciones instrumentales, etcétera.

Ahora bien, a partir del estudio de investigaciones centradas en el problema de la educación en general y de la educación artística en particular —y una vez asumido el compromiso de seguir formándonos como docentes dentro de una *propuesta constructiva* de la enseñanza—, surge una innumerable cantidad de preguntas relacionadas con la práctica docente que se desenvuelve en el aula. En este trabajo se formulará sólo una de ellas: ¿Cómo diseñar *secuencias didácticas* que, orientadas al *momento de producción musical*, permitan el desarrollo del *sentido crítico artístico*?

Un ensayo de diseño de secuencias didácticas

A modo de cierre, queremos compartir un ensayo que hicimos sobre el modo de abordar la problemática del diseño de *secuencias didácticas*.

Para esto, tomamos algunas categorías analíticas planteadas por José Antonio Torrado y por Juan Ignacio Pozo

en la investigación “Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música” (2006), que pueden guiar metodológicamente el diseño de *secuencias didácticas*, principalmente, por el rico despliegue conceptual que realizaban alrededor de la *concepción constructiva* del aprendizaje. El primer concepto que nos llamó la atención fue *conocimientos previos*, que representa el punto cero a partir del cual se construye todo el aprendizaje del estudiante. El profesor no sólo los tiene en cuenta, sino que realiza actividades con el objetivo de activar esos conocimientos y de hacer que el alumno reflexione sobre ellos. El segundo concepto fue *motivación*, definido como el proceso por el cual el profesor ayuda al alumno a generar y a reconstruir sus propias metas a partir de lo que sabe hacer, y haciéndole asumir una responsabilidad progresiva en su propio aprendizaje. El tercer y último concepto fue *reflexión y regulación sobre la propia práctica*, que es la vía principal para activar, por un lado, la comprensión del estudiante sobre lo que se está trabajando; y por el otro, la consolidación de un aprendizaje cada vez más autónomo.

Creemos que estos tres conceptos identifican en el estudiante (y no en los saberes o en las técnicas) el elemento principal para organizar una práctica educativa que invite al alumno a apropiarse del proceso de aprendizaje que transita, acompañado por el docente.

De este modo, las acciones que consideramos que pueden guiar las prácticas docentes son: transmitir al estudiante toda la información necesaria para que pueda avanzar en el proceso de apropiación; organizar la enseñanza en función de las capacidades del alumno; definir como meta el proceso y no el logro de buenos resultados; tener como objetivo que el estudiante domine y comprenda lo que hace; compartir y comprender los objetivos de las actividades junto con el alumno; promover que el estudiante tome decisiones durante la producción musical; lograr que lo aprendido pueda ser generalizable a nuevos contextos o situaciones;

intentar que el alumno se muestre participativo en todas las clases, que manifieste opiniones y que haga valoraciones sobre sus propias acciones; alentar la formulación de conceptualizaciones y de ejemplificaciones necesarias para el progreso cognoscitivo; discutir con el sentido, la significación y la relevancia de lo enseñado y de lo aprendido; analizar con el estudiante los obstáculos que aparecieron en el proceso de adquisición del conocimiento y en la forma en que se intentó superarlos, y promover la utilización de la memoria comprensiva.

Para finalizar queremos expresar que este artículo sirvió para identificar un problema de investigación que nos parece relevante para este momento y para este lugar. Queda planteado para futuros textos la desafiante tarea de pensar y de repensar la práctica docente que realizamos diariamente y que se traduce en *secuencias didácticas*.

Bibliografía

Belinche, D. (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata: FBA-UNLP.

Belinche, D.; Larregle, M. E. (2006). *Apuntes sobre apropiación musical*. La Plata: Edulp.

Polemann, A. (2011). “La clase de instrumento, un espacio para la producción de sentido”. *Clang* (Nº3). La Plata: FBA.

Polemann, A. (2013). “Herramientas para la ejecución instrumental II (Guitarra)”. Apunte de la cátedra de Instrumento. La Plata: mimeo.

Torrado J. A. y Pozo, J. I. (2006). “Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música”. En Pozo, J.I.; Scheuer, N., entre otros. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el*

aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Grao.

Notas

1. El término *producción musical* suele utilizarse en un sentido más amplio que el aquí propuesto. El concepto de *momento de la producción musical* responde a fines didácticos: con el propósito de orientar a los estudiantes en la organización del tiempo de estudio, se establecieron categorías para identificar las diferentes actividades que se realizan cotidianamente. La cátedra Instrumento sugiere organizar el tiempo de estudio de la siguiente manera: primero, con una introducción que contenga un precalentamiento corporal y un espacio de concentración musical; segundo, con un desarrollo que posea los momentos de interpretación, técnica, lectura y producción musical; y tercero, con un momento de síntesis.

2. El término *interpretación* es utilizado aquí en un sentido amplio, no como *interpretación musical* de un material sonoro. Interpretar sería “leer el horizonte de historias posibles escondido detrás de la historia contada” (Belinche & Larregle, 2006).

SACAR DE OÍDO: UN ABORDAJE DE LA MÚSICA POPULAR¹

David Gómez / davidgomezunlp@yahoo.com.ar
Profesor Titular, Introducción al Lenguaje Musical.
Facultad de Bellas Artes (FBA)- Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Manuel González Ponisio / manuelgonzalezponisio@gmail.com
Profesor Adjunto, Introducción al Lenguaje Musical. FBA-UNLP.

Javier Alvarado Vargas / javier.alvarado.vargas@gmail.com
Ayudante alumno, Introducción al Lenguaje Musical. FBA-UNLP.

No significa negar la grandeza de sus logros (la música europea clásico romántica), sino simplemente señalar que tiene características que no son compartidas por ninguna de las demás culturas musicales del mundo, y que muchas de tales características no son necesariamente más ricas y complejas ni más avanzadas que las de estas otras culturas.

Christopher Small, 1989.

El ingreso de la *música popular* a las academias de formación específica ha generado nuevos espacios para la discusión acerca de cuáles son los saberes que dan cuerpo a ese objeto de estudio. También, plantea nuevos interrogantes con relación a los modos de acceso a dicho campo de conocimiento. De esta manera, empiezan a configurarse espacios de investigación que permiten pensar que el estudio de la *música popular*, a diferencia de aquella música trabajada tradicionalmente en las instituciones educativas, no implica simplemente un cambio de repertorio. Es precisamente la identificación de algunos rasgos constitutivos, distintivos e inherentes a su forma de producción, en directa relación con la apertura de nuevos espacios de pedagogía musical, lo que nos mueve a elaborar el presente trabajo.

Tomamos como punto de partida uno de los modos de acceso al saber musical más frecuentes en la formación de músicos autodidactas o que construyen sus saberes por fuera de instituciones especializadas: “tocar de oído” o “sacar de oído”, que remite al abordaje de un repertorio musical sin la partitura tradicional como soporte gráfico (lectura) ni como conclusión de un trabajo de audición (transcripción).

Proponemos abrir el debate sobre la posibilidad de fortalecer los espacios de formación académica en *música popular* a partir de la valoración y de la puesta en acto de distintas formas de producción que le son propias. Nos planteamos, como propósito principal, establecer acuerdos para explicar a qué nos referimos cuando hablamos de *sacar de oído*, entendido como un modo de acceso al saber musical. Asimismo, problematizaremos su relación con la educación en *música popular*.

Con el fin de aproximarnos a las ideas que circulan en torno al tema en cuestión, realizamos entrevistas a profesores y a alumnos avanzados de la carrera de Música Popular de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Las entrevistas constaron de preguntas con el objetivo de ofrecer un punto de partida para el desarrollo de las ideas relacionadas con nuestra investigación. No se buscaron datos estadísticos, sino la problematización para compartir puntos de vista.

Estos testimonios han enriquecido nuestro trabajo y nos han permitido recabar datos cualitativos sobre la problemática presentada. Asimismo, tomamos opiniones de músicos populares, que se reflejan en reportajes televisivos, en las que se aludía al acto de *sacar de oído*.

La audición como proceso interpretativo

En los últimos años, los ámbitos académicos han comenzado a pensar en los aportes que el estudio de la *música popular* puede tener en la formación de músicos profesionales y en su rol de ejecutantes, compositores, arregladores y docentes. Prueba clara de ello es la apertura de las carreras y de las orientaciones en Música Popular a nivel universitario y no universitario en el país, así como la incorporación de materias relacionadas con esta música. En las carreras de grado –que habitualmente basaban sus saberes en aquella música que denominamos “cultura” o “académica”– ha habido cambios significativos. Por ejemplo, en los últimos años, en las Licenciaturas y en los Profesorados en Música con Orientación Piano, Guitarra, Composición, Dirección Orquestal, Dirección Coral y Educación Musical de la FBA se incorporaron materias, como Introducción a la Ejecución Musical Grupal, Folklore Musical Argentino, Tango o Música Popular.

Por lo tanto, si entendemos que hay saberes que son propios de la *música popular* y que también son propias algunas de las formas de acceso a ese saber, deberíamos plantearnos cómo aparecen y cómo se trabajan aquellos saberes dentro de las instituciones. La improvisación, la composición grupal o *tocar de oído* –por citar sólo algunos de los rasgos identitarios de la *música popular*– son formas de *interpretación musical* que, históricamente, no han tenido lugar en las academias de formación específica. En este sentido, todos nuestros entrevistados consideraron que *sacar de oído* está directamente emparentado con la *música popular*, a

tal punto que no lo consideraron una práctica válida o usual en otro tipo de repertorio.

Entendemos a la *interpretación* como una mirada subjetiva del mundo enmarcada en un contexto histórico, social y cultural determinado, que intenta establecer una relación entre la audición y la ejecución musical en la búsqueda de una definición de aquello que denominamos *sacar de oído*. En la actualidad, diversos autores, entre ellos Eleanor Stubley (1992) y David Elliot (1990), entienden al campo de la Música como una forma de conocer el mundo y a la ejecución, a la audición y a la composición como modos o vías de conocimiento a ella. Desde este enfoque, y desde una perspectiva pedagógica, se sostiene:

Hoy no sólo sabemos que la percepción, como el conocimiento, no es neutral, que implica siempre un acto de interpretación de parte de un sujeto histórico, cultural y socialmente determinado, sino que los valores y los significados musicales mismos dependen de aspectos vinculados a la cultura, grupo social de pertenencia, la época, la región. Por lo expuesto, consideraremos intérprete tanto al ejecutante, como al compositor y al auditor [...]. El sujeto que produce o recepciona es un sujeto activo e histórico, que está inserto dentro de una determinada visión del mundo propia a una época y una cultura, atravesada por componentes sociales. El saber acerca del mundo es una construcción social que se produce a partir de la tensión de estas coordenadas. Por lo tanto, el conocimiento no se produce nunca en el vacío, sino que resulta de un acto de interpretación (Eckmeyer & Mardones, 2009).

De este modo, comprendemos el *sacar de oído* como un proceso en el cual el sujeto parte de la audición (entendida como acto interpretativo) para llegar a la reinterpretación de la idea inicial mediante la ejecución instrumental. Es decir, aquello que se percibe está

directamente vinculado a la práctica instrumental y genera, como resultado, un proceso dialéctico.

Como dijimos anteriormente, hemos tomado los aportes que Stubley hace cuando propone, como eje para la investigación en música, atender al cúmulo de conocimientos que los individuos tributan a la experiencia musical y a la manera en que las dimensiones individuales, sociales e históricas de la experiencia musical interactúan en diferentes contextos y situaciones. En este sentido, la autora explica que para entender a la música como modo de conocimiento es necesario poner atención en la experiencia musical y delinearla en tres perspectivas: la del auditor, la del ejecutante y la del compositor (Stubley, 1992).

Tocar de oído y su relación con la música popular

Al analizar las ideas de los entrevistados, el acuerdo fue generalizado con relación a que *sacar de oído* está directamente vinculado al uso de un instrumento desde una etapa inicial. Incluso, todos han coincidido en que luego de muchos años de formación no dejaron de usar un instrumento para llevar adelante esta práctica. De este modo, uno de nuestros entrevistados, Profesor de Música Popular en la academia, planteó lo siguiente con respecto al comienzo de su aprendizaje: “[...] Me enseñaron a leer, pero fui muy vago al principio”. Luego, en el transcurso de la entrevista, valoró positivamente el *sacar de oído*: “Lo hice mucho, me sirvió muchísimo y lo sigo haciendo. Me parece que es de los mejores laburos que hay –y agregé– pero después lo tengo que transcribir”.

De aquí podría desprenderse que *sacar de oído* se suele entender como un paso previo o, incluso, como un saber menor frente a la transcripción. Esta represen-

tación está muy presente en la mayoría de los entrevistados. Y es que tradicionalmente la formación de músicos ha puesto el foco en la transmisión y en la conservación de un modelo centroeuropeo en el que la partitura es la manera eficaz y válida de acceso a un determinado repertorio. Del mismo modo, las producciones musicales deben quedar plasmadas en una partitura que sería el fiel reflejo de la obra musical. Posiblemente, ésta sea una respuesta a por qué todos nuestros entrevistados dijeron que habían aprendido a *sacar de oído* fuera de las instituciones en las que se formaron y que construyeron esta capacidad musical como autodidactas.

En esta misma línea, otro de los entrevistados contó:

La manera en que yo lo viví [el sacar de oído], en el inicio, fue como una cosa lúdica que me acercó a cosas que realmente tenía el deseo de conocer. Partió de una inquietud personal. Por eso quizás, si me tengo que referir a mi situación personal, no me lo tuvieron que enseñar; yo aprendí a hacerlo por motu propio.

Es posible relacionar estos posicionamientos con el concepto de *arbitrio cultural* presentado, desde la sociología, por Pierre Bourdieu. Con relación a esto, Silvia Carabetta (2010) establece que la forma legitimada de aprendizaje musical se encuentra altamente atravesada por una selección de esquemas considerados válidos por la academia (dentro de los cuales se encuentra la lectoescritura). Al respecto la autora plantea:

Desde la perspectiva de Bourdieu, podemos decir que siendo el arte un juego en el cual lo que está en juego es saber quién tiene derecho a decirse artista, los Conservatorios actuarían como instancias específicamente acreditadas para la inculcación de los esquemas de percepción y de apreciación consideradas legítimas. En otras palabras, la cultura que transmite cualquier institución educativa, entre ellas los conservatorios, no es

neutra, por el contrario, es el producto de un proceso histórico de selección y exclusión de saberes y actitudes y cuyo producto, el arbitrario cultural, da cuenta de la legitimación de una visión particular del mundo. Según Bourdieu, esta selección arbitraria de significaciones que el sistema educativo buscará imponer como cultura legítima, va de la mano del correlativo proceso de excluir o desvalorizar significaciones consideradas como no legítimas, como no dignas de ser transmitidas, así como del reconocimiento de ilegitimidad de las significaciones no pertenecientes a la cultura dominante (Carabetta, 2010).

Llamativamente, mientras todos los profesores entrevistados valoran y elogian la capacidad de acceder a interpretar obras musicales y usan a la audición como punto de partida, muy pocos de ellos utilizan esta práctica para trabajar con sus estudiantes. Uno de los entrevistados dijo utilizarla como herramienta de análisis y para “una comprensión más profunda de la obra en sí”, aunque no lo planteaba en sus clases como un trabajo sistemático y tampoco dijo haber dado herramientas a sus alumnos para abordar esta práctica: “Después de cada clase les decía que en sus casas sacaran de oído tal melodía o tal tema para que entendieran lo que habíamos trabajado en clase”. Consideramos que los incentivaba a esta práctica aunque sacar de oído no era trabajado en la clase (como estrategia metodológica o como un contenido).

Otro ejemplo interesante sobre esta problemática lo encontramos en una entrevista que Lalo Mir le hizo al músico Fito Páez, en el programa televisivo Encuentro en el Estudio:

PÁEZ. Pasó algo muy genial con el viejo [Scaraffa, maestro de piano]. Yo siempre fui muy vago para leer y tengo problemas. Tengo problemas para aprender los sistemas, me cuesta. Todo lo que tenga un sistema me cuesta. Pero ¡tengo buen oído! Entonces yo le decía

“Maestro, tóqueme la pieza de vuelta”, porque sabe que me cuesta leer (*risas*) ¡Tenía que leer! Si lo podía tocar de oído. Entonces el viejo hermoso me tocaba las piezas allí.

MIR. Y vos las tocabas después.

PÁEZ. No, me... *papapa*, pispeaba un poco los dedos, me iba rápido a mi casa, me tocaba la pieza entera tres, cuatro veces hasta que la memorizaba. A los dos días volvía con el maestro, le ponía la partitura y hacía que leía. Lo engañé hasta que me enganchó con la dramática *Rapsodia in Blue*. Para la orquesta original tiene un *glissando* de clarinete (*lo canta*). Eso en el piano es así (*lo toca*). Lo tenía que hacer tres octava y en la segunda me equivocaba. Y en un momento me dijo: “¿A ver acá desde el compás número doce? Repita ahí”. No sabía dónde estaba. Después otra vez, el compás número nueve. Me cerró la tapa del piano y me echó del conservatorio (Programa *Encuentro en el Estudio*, 2009).

Observamos que el profesor de Fito Páez subestimaba el uso del oído por sobre la lectura. Al mismo tiempo, no tenía en cuenta su interés por desarrollar habilidades musicales sin depender de lo escrito. Tampoco visualizaba la construcción que el alumno hacía a partir de los saberes que incorporaba, aunque fuera por una vía alternativa o no legitimada.

Al analizar los ejemplos anteriores encontramos distintos posicionamientos frente a este tema. En el primer caso, un profesor de la nueva carrera de Música Popular sobrevalora la escritura (a pesar de sus propios logros) a partir de *sacar de oído*—práctica que lleva a cabo fuera del ámbito académico—, en el estudio personal o en experiencias de ejecución grupal. En el segundo caso, el de Páez—quien no se dedica a la docencia—, el músico dice no saber leer o saber leer poco y (a pesar de ser muy reconocido en su práctica como músico) se define como vago o como una persona que tiene problemas

para aprender los sistemas. Ambos hacen *música popular* y afirman que lo más importante en el aprendizaje de esta música no se encuentra, precisamente, en la escritura. Además, los dos sostienen que no abordar a la escritura como un saber es un problema personal y no institucional.

Sin embargo, este no es el caso del bandoneonista Rodolfo Mederos, quien valora abiertamente un aprendizaje musical que no incluye la lectoescritura. Para él, la experiencia de *sacar de oído* no fue incompleta, más bien la presencia de la enseñanza tradicional casi trunca esa experiencia:

MEDEROS. Al cabo de un tiempo tenía una cantidad de repertorio, por ahí medio mal trecho, de tango y valsés y milongas.

MIR. Y sacabas de oído.

MEDEROS. Totalmente, de oído. Mis inicios fueron salvajes, por suerte. Esto creo que es recomendable. Ese salvajismo.

MIR. No, no, no, está muy bien. Pero qué sé yo, escuchándote, toda tu vida y tu carrera ¿no? Y diciendo *empecé de oreja*. Es fantástico. Es interesante.

MEDEROS. Por eso, porque fue salvaje. Si algo hago bien, si algo aprendí a hacer bien creo que es por ese salvajismo inicial. Lo demás me dio conciencia de cosas, por supuesto, no voy a descalificar el estudio.

MIR. Porque estudiaste música.

MEDEROS. Si, obviamente. Entonces bueno, al cabo de un tiempo mis viejos detectaron que yo quizás debería tener una instrucción musical y me mandaron a un maestro de barrio, lo cual fue una experiencia bastante frustrante porque los maestros en general... la pedagoga

gía musical en esa época era bastante medieval. Y entonces se comentó que yo tocaba tangos de oído. Si a mí el padre de un chico me dice eso yo digo "¡Qué maravilla! ¡Que siga tocando!" [...] el hombre (*su maestro*) me prohibió terminantemente que yo tocara eso. Me condujeron como por un embudo a una especie de recipiente lleno de escalas, arpeggios y esas cosas a los seis años, siete años (Programa *Encuentro en el Estudio*, 2013).

En los espacios de producción grupal se valoriza el abordaje de las obras desde la audición. Uno de nuestros entrevistados planteó: "En música popular cuando alguno llega con alguna idea al ensayo casi siempre te la muestra tocándola". Además, en la composición grupal el *sacar de oído* cumple un papel fundamental, ya que la elaboración parte del intercambio de ideas musicales que, para transmitir las al otro, debemos tocar o cantar.

Como el estudiante o como el profesional en *música popular* no siempre va a trabajar con músicos que manejan códigos de lectoescritura o lenguajes académicos, uno de los mejores puentes de comunicación es el *sacar de oído* tanto para lograr transmitir sus ideas musicales en un ensayo como para poder apropiárselas eficazmente una vez que otro músico se las proponga sin que medie la escritura entre ambos.² Además, en el espacio del ensayo grupal aparece una manera de *sacar de oído* muy distinta a la que puede desarrollarse en una grabación: mirando directamente a la persona que transmite su idea musical. Este modo se asemeja a la observación del ejecutante en un video,³ en el que no sólo se escucha la música, sino que también se percibe el gesto corporal y el manejo instrumental.⁴

Para finalizar diremos que *sacar de oído* es un modo de acceso que está presente tanto en las etapas de formación como en el desarrollo del trabajo profesional de un músico que aborda la *música popular*. Así como la academia lo relaciona con lo intuitivo y lo presen-

ta como un saber menor que apoya al desarrollo de la lectura y de la transcripción, los músicos que entrevistamos lo siguen usando –en la docencia y en la producción– siendo músicos profesionales. Asimismo, la mayoría no emplea esta práctica en sus clases institucionales o la emplea de manera acotada. Incluso, varios sostuvieron que su presencia sería compleja en un espacio pedagógico y explicaron que no se tienen las herramientas para sostener esta práctica en las distintas materias.

Todo esto nos conduce, nuevamente, al concepto de *arbitrario cultural*. Creemos que la enseñanza en música popular tambalea en las primeras etapas del proceso educativo y consideramos que es un desafío encontrar las herramientas adecuadas para desarrollar nuevos conocimientos en este campo.

Bibliografía

Eckmeyer, M. y Mardones, M. (2009) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares – Profesorado de Educación Artística*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Carabetta, S. (2010). "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes". En *Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas*. San Martín: UNSAM.

Elliot, David (1990) "Music as knowledge". Paper presentado en Indiana Conference on Philosophy in the music education.

Small, C. (1989). *Música: Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza.

Stubley, Eleanor V. (1992) "Fundamentos Filosóficos" (trad. Bongiorno, L.). En Colwell, R. (Ed.). *Handbook of*

research in Music Teaching and Learning. Reston: MENC – Shirmer Books.

Programas de televisión

Mir, L. (conduc. 2009). *Encuentro en el Estudio: Fito Páez*. Dirección Ariel Hassan. Canal Encuentro: Ministerio de Educación de la República Argentina.

Mir, L. (conduc. 2013). *Encuentro en el Estudio: Rodolfo Mederos*. Dirección Ariel Hassan. Canal Encuentro: Ministerio de Educación de la República Argentina.

Notas

1. Una versión de este texto fue presentada y publicada en "4to. Congreso Latinoamericano de formación académica en Música popular - Música, Identidad y Globalización" ISSN: 2344-9829.

2. Otro entrevistado contó que toca en un grupo en el que el resto de los integrantes no sabe leer, por lo tanto, todos aprenden las canciones de memoria.

3. Herramienta de la cual se valen todo tipo de músicos para sacar de oído: entrar a youtube.com o alguna página similar para ayudarse a sacar una música.

4. Uno de los entrevistados dijo que le daba mucha importancia al video no sólo para sacar una idea musical, sino para atender a cuestiones técnicas relacionadas con la ejecución de un instrumento en particular.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA VERSIÓN EN LA MÚSICA POPULAR UN ABORDAJE DIDÁCTICO

Alejandro Polemann / alejandropolemann@gmail.com

Profesor Titular, Instrumento.
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre algunos términos utilizados, frecuentemente, en la producción, en la enseñanza y en el estudio de la *música popular*. En diversos planes de estudios universitarios y terciarios sobre arte de nuestro país la música popular aparece como un contenido. En estos documentos, y en la práctica de la enseñanza, palabras como *género*, *tema*, *arreglo*, *versión* e *interpretación* son frecuentes, pero su uso y su significado pedagógico poseen diversas posibilidades que aún no han sido estudiadas en profundidad.

Paralelamente, en el campo de la antropología y en el de la musicología contemporáneas, las discusiones, felizmente, se complejizan. Los estudios problematizan estos conceptos y abren un abanico de enriquecedoras posibilidades cuya delimitación se vuelve sinuosa al momento de su utilización práctica.

Por una parte, en el espacio de la práctica docente, en el intercambio entre colegas y en las discusiones con los estudiantes sobreviene la necesidad de explicitar los alcances de estos términos. Si bien en el lenguaje coloquial de los músicos se utilizan, habitualmente, palabras como *arreglo* o *versión* con relativa complicidad, en una charla un poco más profunda –que deviene en intercambio académico– no basta con ese sentido común. Se impone, entonces, una profundización que revela que no todos hablamos de lo mismo y que según la formación, la experiencia y la práctica docente, palabras como *arreglo* o *versión* soportan distintas acepciones y dimensiones.

Por otra parte, una mirada local de la problemática permitiría extender las dificultades de las distintas asig-

naturas de la carrera Música Popular de la Facultad de Bellas Artes (FBA), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Con relación a esto, me pregunto: ¿Qué desarrollo de *arreglos* se debe dar en la materia Instrumento? ¿Con qué profundidad se debe trabajar la *interpretación* en la asignatura Producción y Análisis Musical? ¿Qué estudios de *géneros* musicales se deben promover en Lengaje o en Historia de la Música?

Si tomamos como cierta la premisa que sostiene que en la enseñanza de la música popular no está claramente definido lo que significa *tema*, *arreglo*, *interpretación*, *versión* y *género* –por mencionar sólo algunos conceptos–, lo que tenemos es, como mínimo, una problemática con dos variables: qué es cada elemento y cuánto se debe desarrollar en cada espacio curricular. Con relación a la implicancia de los términos, intentaré establecer algunos puntos de partida que creo que pueden ser útiles para su identificación.

Puntos de partida

Como es sabido, nunca se empieza de cero, de la nada. Los puntos de partida que mencionaré son, más bien, momentos de llegada de investigadores que estudiaron estos temas y algunas de las conclusiones a las que pude arribar hasta el momento.

En el marco de la música popular, los términos con mayor dificultad para la conceptualización son *arreglo* y *versión*. El compositor y musicólogo uruguayo Coriún Aharonián plantea la necesidad de identificar un espacio diferenciado de producción que se mani-

fiesta en lo que él llama *mesomúsica*. De este modo, explica que la musicología “[...] no ha definido hasta ahora un tercer estadio intermedio entre la composición y la interpretación que proponemos denominar versión, estadio en que se modifica en grado sumo la composición original sin que el consumidor deje de reconocerla” (Aharonián, 1990). En trabajos posteriores el autor reconoce: “Sé que no es el término ideal, pero no creo más adecuado proponer un neologismo” (Aharonián, 2007). Ahora bien, invocando nuevamente el intercambio coloquial entre músicos, me arriesgaría a decir que a ese *estadio intermedio* se lo denomina, frecuentemente, *arreglo*. De esta manera, se podría inferir que Aharonián considera al *arreglo* y a la *versión* como un mismo elemento (más adelante explicaré porqué considero que son elementos bien distintos.)

De los aportes locales, es decir, los de nuestra casa de estudios, el trabajo del profesor y compositor Diego Madoery –que se reflejan en su artículo “El arreglo en la música popular”– es interesante porque propone una mirada de la problemática. Madoery desarrolla, principalmente, el concepto de *arreglo* y sus vinculaciones con el *género* o, en sus palabras, la *especie-marco* a la que pertenece la obra. Su perspectiva sigue la línea anterior cuando explica que “se hará referencia a este procedimiento en forma indistinta como *versión* o *arreglo*. Es claro que los dos términos se refieren a lo mismo” (Madoery, 2000). En un artículo posterior, el autor señala: “Si bien el ‘arreglo’ y la ‘versión’ pueden considerarse sinónimos, el ‘arreglo’ se refiere principalmente al procedimiento y la ‘versión’ al producto” (Madoery, 2007). Entonces, tanto Aharonián como Madoery coinciden en que hay una acepción casi indiferenciada de los términos. Sin embargo, creo que este matiz es más profundo, que la sinonimia confunde, que ambos conceptos merecen una diferenciación sustancial y que, por supuesto, esta cuestión va más allá de los nombres.

Tal como mencioné, en el caso del término *versión* es frecuente la importación del uso de la música académica o clásica en la que cada nueva grabación o presentación en vivo de una obra del repertorio representa una nueva *versión*. En el terreno de la musicología, el profesor e investigador Rubén López Cano estudia la *versión* en la música popular urbana. En un artículo relativamente reciente se establecen *tipos* de versiones que se vinculan a un posible original de las obras. El análisis aporta novedosas perspectivas sobre la temática. Sin embargo, la utilización del término es más bien tradicional, ya que López Cano señala: “Una versión es una actualización en forma de nueva grabación o performance de una canción o tema instrumental que ya haya sido interpretado y/o grabado con anterioridad” (López Cano, 2011).

Luego de este rápido repaso bibliográfico, me voy a centrar en algunas ideas que comencé a formalizar en los últimos años, al calor de la joven carrera de Música Popular. La hipótesis central se desarrolla en mi artículo “La versión en la Música Popular” (2013). Luego de algunas consideraciones contextuales y de posibles análisis de músicas me atrevo a proponer:

[...] lo que definimos habitualmente como *música*, en un marco determinado de estudio, podría definirse como *versión* y ésta no es otra que el resultado de un tránsito del *tema* a través del *arreglo* y la *interpretación*, siendo el *género* un marco organizador de los procedimientos y decisiones que se llevan adelante en cada una de estas instancias. *Arreglo* y *versión*, lejos de ser sinónimos, representan objetos y momentos distintos. El *arreglo*, como procedimiento y material, es de una tangibilidad diferente a los otros estratos. En otras palabras: la *versión* sería la música misma como resultado de el *tema* + el *arreglo* + la *interpretación*, y representaría, en algunos casos, una muestra más del *género* (Polemann, 2013).

Para profundizar esta mirada y con una intención analítica y pedagógica, puedo aseverar que no hay *música*, lo

que hay son *versiones*. Ni siquiera la primera grabación de un tema popular sería el original, así, a secas. En todo caso, sería la *versión* original. Sin duda, suena exagerado y, en algún punto, lo es. Sin embargo, considerarlo de este modo permite visualizar esa producción musical como un *producto* con toda su dimensión procesual e histórica; hacer foco en las tareas que fueron necesarias para que existiera, y tener en cuenta al sujeto o a los sujetos que hicieron posible la obra, sus perfiles profesionales, su estética, su marco social y cultural.

A partir de aquí, tomando esta hipótesis de trabajo como válida, voy a situarme en la dimensión pedagógica y en sus posibles recursos didácticos en la enseñanza de la música popular.

Una propuesta didáctica

Uno de los mayores desafíos de la práctica docente en música reside en hacer devoluciones, correcciones e indicaciones apropiadas frente a la interpretación de los estudiantes. No estoy menospreciando, de ningún modo, la planificación, la elaboración de programas y de trabajos prácticos, la selección de materiales, la organización y muchos etcéteras. Todo es difícil si se lo realiza con compromiso. Pero la devolución inmediata, en tiempo real, que un docente debe construir en escasos segundos –es decir, entre que terminó de escuchar y comienza a hablar– posee una complejidad que siempre ocupó mi atención, como estudiante y como docente.

Es bastante claro para los estudiosos de las Ciencias de la Educación y, particularmente, para los especialistas en Educación Musical que es en ese momento en el que muchas veces surgen las contradicciones entre la concepción de la enseñanza enunciada por los docentes y sus prácticas concretas. Estas contradicciones son más fuertes y frecuentes en los profesores que manifiestan

tener posturas progresistas o constructivas y que, en sus indicaciones, son extremadamente conductistas.

En repetidas ocasiones sucede que desde el rol docente se podría iniciar la devolución con una considerable cantidad de temas o de recorridos. Cuáles son esos temas y de qué manera se los presenta es el centro de la cuestión. Imaginemos una situación frecuente en los trabajos de nuestras cátedras: sobre la base de una consigna los estudiantes deben elaborar un *arreglo* que puede partir de materiales sonoros, de un repertorio preestablecido, de un género en particular, de un texto disparador, etcétera. Los alumnos hacen el trabajo, vuelven y tocan.

Una de las primeras miradas que el docente podría tener es verificar si el trabajo se ajusta a la consigna. Supongamos que se ajusta, pero que no está bien o, que no suena bien o, que está desprolijo o, que no suena al género de referencia o, que suena demasiado tradicional. Sigamos suponiendo que, como docentes, podemos identificar qué está mal, qué habría que corregir o qué se podría mejorar, pero nuestra intervención didáctica necesita organizarse en una exposición clara, lo más concisa posible, que mejore la organización y la producción del grupo en un corto tiempo. Es en esta instancia en la que propongo identificar, como mínimo, dos momentos, acciones o espacios claramente distintos: el del *arreglo* y el de la *interpretación*. Si fuera una obra original compuesta por los estudiantes podríamos indagar antes sobre el *tema*, pero dejaremos esa variable pendiente ya que remite a la especialidad de la composición. La *versión* es eso que tocaron los estudiantes, es decir, es la música que hasta ahora pudieron producir. No tenemos más que escucharla para identificarla, es el producto.

Entonces, podemos operar con el *arreglo* y con la *interpretación*. En el *arreglo* entrarán en juego, principalmente, cuestiones formales, textuales, tímbricas y organológicas, todas ellas en diálogo con el *género* y

con los *estilos* que se están trabajando. Si el docente fuera un especialista en ese *género* podrá advertir si, por ejemplo, la textura elegida no corresponde a los usos habituales, si la forma construida rompe con cuestiones de equilibrio propias de esas músicas, etcétera. Por supuesto que también debe articular sus valoraciones con la consigna. Es decir, si la consigna se centró en que la producción musical remitiera al *género*, pero que no fuera un estereotipo del mismo, el profesor necesitará mucho equilibrio en las observaciones para dejar en claro cuál es el la estructura que se está, de algún modo, deconstruyendo. Ahora bien, mientras se corrige el *arreglo* no se deberían (o, mejor dicho, propongo que no se haga) dar indicaciones sobre cómo se está ejecutando. Luego, cuando llegue el momento de hablar de la *interpretación*, se hará hincapié en sus aspectos particulares. Se podrá hacer referencia al tempo, a la articulación, a la acentuación, al fraseo, a los matices, a la dinámica, al timbre (en este caso en cuanto a las posibilidades de cada instrumento utilizado). Además, también se podrán explicar en esta instancia –en estrecha vinculación con el o con los *géneros* de referencia–, qué articulación o qué manejo dinámico es más habitual en determinada música, tanto para intentar imitarlos o para contradecirlos, porque la elección estética así lo propone. Asimismo, si se tuvieran las herramientas, se podría realizar alguna indicación de técnica instrumental.

Ahora supongamos que en nuestro rol docente –con años de experiencia– no sabemos por qué el trabajo no está funcionando. Pensar en estas *categorías*, en esos momentos de la producción, puede colaborar en la elaboración de las preguntas necesarias que deberíamos hacernos, por ejemplo: ¿las dificultades están en el *arreglo* o en la *interpretación*? Seguramente, allí aflore la experiencia y, a través de una primera respuesta, podamos entamar nuestra devolución.

Más allá de las distintas posturas y concepciones de la enseñanza, y de mi evidente adhesión a las concepciones críticas y constructivas, me atrevería a señalar que la propuesta de identificar los distintos momentos de la *construcción de la versión* en la música popular provee herramientas para cualquier tipo de intervención didáctica. La indicación más conductista (del tipo “hazelo así”) y la más expresivista (“prueba qué sensación te da”) podrían ser más efectivas si se encuadraran en un determinado momento de la producción, ya sea en el *arreglo* o en la *interpretación*.

Conclusiones

Lo expuesto hasta ahora pretende ser un punto de partida para la discusión. Por una parte, para indagar sobre si estas son las categorías y los nombres más adecuados para identificar, sin discriminar, los momentos que suceden en la producción de la música; por otra parte, para saber si desde el punto de vista didáctico estas son las premisas a tener en cuenta para organizar, por ejemplo, una devolución docente como la representada. Claro que habría que imaginar e incluso documentar muchos otros casos para comprobar su efectividad. El problema es que en la documentación aparecen los mecanismos de registro y, con ellos, otras variables. Personalmente, prefiero siempre el relato, la crónica, con la subjetividad que conlleva, ya que cuando se filman o se graban las clases muchas veces se pierde la espontaneidad tanto del docente como de los estudiantes y se transforma en un material de ficción.

Me parece, además, que pensar esta premisa puede ayudar a regular algunos de los interrogantes que planteaba al principio, los referidos a cuánto de *arreglo*, cuánto de *interpretación* y cuánto de *género* se debe trabajar en cada asignatura. Por ejemplo, en la asignatura Instrumento se plantean –en las reuniones de cátedra– las dificultades para delimitar cuáles son los contenidos de nuestra asignatura. De este

REFLEXIONES SOBRE LA MÚSICA POPULAR COMO LENGUAJE

modo, aparecen propuestas muy interesantes y bien intencionadas a las que tengo la obligación de resistir porque están orientadas al trabajo sobre *géneros* musicales y nosotros, en Instrumento, no damos *género*. Lo consideramos y lo utilizamos todo el tiempo, al igual que *arreglo*, pero únicamente como organizadores o como marcos formales y estilísticos para trabajar nuestros contenidos, que están vinculados a la enseñanza de los instrumentos musicales, a la *interpretación*.

Finalmente, y como propuesta general, entiendo que en la enseñanza universitaria de la *música popular* puede ser de gran utilidad considerar y aplicar estas categorías en la práctica docente, ya que permiten delinear con mayor claridad las intervenciones didácticas para proponer consignas, dar indicaciones y resolver dificultades.

Bibliografía

Aharonián, C. (1990). "Direccionalidad sociocultural y concepto de versión en mesomúsica". En actas de las *V Jornadas Argentinas de Musicología*. Buenos Aires.

Aharonián, C. (2007). *Músicas populares del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.

López Cano, R. (2011). "Lo original de la versión. De la ontología a la pragmática de la versión en la música popular urbana". *Consensus* (Nº 16). La Molina: UNIFE.

Madoery, D. (2000). "El arreglo en la música popular". *Arte e Investigación*, Año IV (Nº 4). La Plata: FBA.

Madoery, D. (2007). "Género-tema-arreglo. Marcos teóricos e incidencias en la educación de la música popular". Actas del *Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular*. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María.

Polemann, A. (2013). "La *versión* en la música popular". *Arte e Investigación*, Año XV (Nº 9). La Plata: FBA.

Alejandro Luis Rodríguez / aleluisrodriguez@hotmail.com

Profesor Titular, Lenguaje Musical III.
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

La intención de este escrito es resumir estos cuatro años de trabajo en la materia Lenguaje Musical III (a los que inevitablemente se les suman las experiencias previas, como músicos y como docentes, de cada uno de los integrantes del equipo) a partir de los interrogantes que se nos han presentado y no tanto desde las respuestas que vamos encontrando.

Esto se relaciona con que las respuestas se modifican, como si fueran líquidas, a medida que las preguntas se ajustan y se hacen más precisas con respecto a la realidad que absorbemos día a día en el contexto de las clases. Tal vez, cuando podamos formular las preguntas con máxima precisión, ya no serán necesarias las respuestas.

La primera gran pregunta nace cuando decimos: "Somos docentes en una carrera que se involucra con los contenidos de la música popular". Justamente, estas dos últimas palabras abren un primer campo de discusión importante; un universo muy difícil de abarcar, tan vasto y tan diverso como los pueblos: ¿qué es la *música popular*?

Es complicado intentar una definición sin generar exclusión. Si hablamos de *música* podemos poner una chacarera junto con una sonata de Mozart y coincidir en que estamos frente a un mismo tipo de fenómeno. Como dice Alex Ross al principio de su libro *El ruido eterno* (2009): "Toda música actúa sobre sus oyentes por medio de la misma física sonora: agita el aire y despierta extrañas sensaciones".

Ahora bien, cuando agregamos la palabra *popular*, la cosa empieza a complicarse. ¿Qué es lo popular?, ¿es lo

relativo a los pueblos? Y dentro de éstos ¿refiere a lo mayoritario?, ¿a lo masivo en términos de consumo? La sola idea de algo *popular* presupone una línea divisoria y la existencia de algo *no popular*. ¿Que sería entonces lo *no popular*?, ¿lo perteneciente a una minoría o elite? y, en todo caso, ¿esa minoría no pertenece al todo que llamamos pueblo? Tal vez, a mi entender, sería sano desacreditar a esa línea divisoria trazada en algún momento solamente para llevar al territorio de la cultura y del arte, y específicamente, de la música, esa otra línea que separa a los sectores sociales que suelen denominarse "dominantes" y "dominados" de la sociedad.

Definición de clase, segregación, y manifestación de pertenencia a una clase era, según Pierre Bourdieu, la principal triple función de cada oferta artística, cuando no su objetivo oculto. Entonces, ¿qué sentido tendría seguir hablando de *música popular* hoy que las fronteras con relación al consumo de cultura son tan difusas? Mucha gente disfruta, por ejemplo, de Stravinski, de Horacio Salgan y de Pearl Jam.

Si bien, como dice Zygmunt Bauman (2011), actualmente existe una suerte de actitud omnívora en el consumo de bienes culturales –ya que la accesibilidad que brindan los medios de comunicación nos permite degustar todas las delicias con las que nos sintamos identificados–, pienso que no está mal tomar la tercera de las funciones indicadas por Bourdieu para reconocer dónde podría instalarse esta idea de lo *popular*. Es decir, la *manifestación de pertenencia*, y esta más allá del número de personas involucradas o de la clase social de la cual provengan. Solamente la *manifestación*

de pertenencia, pertenencia como identificación, como rasgo identidad.

Tal vez ayude pensar a lo *popular* en la música en función de la propagación, de la afirmación o de la constatación de identidad de un grupo. En este caso, evidentemente, estaríamos hablando no de música popular, sino de músicas populares. Muchas. Tantas como identidades de grupo. Cuando uno observa cómo fue dividiéndose desde su nacimiento el Rock (and Roll, Pop, Punk, Grungre, Trash, Heavy, Gothic, etcétera) cabe pensar que las clasificaciones son un estéril intento de abarcar una realidad que es más similar a una sopa con múltiples ingredientes que a una cubetera (bandeja con compartimentos para generar cubitos de hielo).

Esta idea, tal vez, facilite la tarea de enfrentarnos a una segunda pregunta que se nos plantea cuando decimos: "Somos docentes de un carrera que se involucra con los contenidos de la llamada *música popular*, en una materia que se llama Lenguaje Musical".

La música como lenguaje

Si hablamos de *lenguaje* la cosa no se pone más fácil. Si se buscan definiciones de *lenguaje* aparecen una serie de constantes: se habla de un sistema organizado de señales cuyo fin es expresar algo y/o comunicarlo. Desde este enfoque, puede asegurarse que la *música* es efectivamente un sistema organizado de señales (sonoras, en este caso), cuya finalidad es expresar algo y/o comunicarlo. La pregunta que surge inmediatamente es: ¿qué comunica la música? Podemos hacer una lista de respuestas y tal vez ninguna nos deje conformes:

- La música es una vía para comunicar contenidos extra musicales (emocionales). Esta es la idea más difundida (de corte romántico) acerca de la música como lenguaje de las emociones. El primer problema que aparece frente a esta definición es que si sentamos a cinco personas

a escuchar una obra musical determinada y, al finalizar, les consultamos qué han sentido, difícilmente coinciden sus descripciones.

- La música suscita, según Paul Hindemith, diferentes reacciones emocionales en diferentes receptores. Y todas son igualmente válidas.

A esta afirmación una pregunta: ¿es posible que no todos los oyentes estén capacitados para percibir el fenómeno *música*? Y si la respuesta fuera afirmativa: ¿seguirían siendo válidas todas las reacciones emocionales?¹

- "Si, como casi siempre ocurre, la música parece expresar algo, no es más que una ilusión y no una realidad" (Stravinsky, 1935). Esta polémica afirmación pueda entenderse plenamente si se la analiza en relación con el contexto histórico en que fue pronunciada.

- "Un arte inexpressivo es propiamente impensable. Sólo que, lo que la música expresa, lo que expresan todas las artes, es algo esencialmente inefable" (Stravinsky, 1948). Théodore, hijo de Igor, intentó completar la idea de su padre años más tarde.

- La música comunica, según Aarón Copland (1939), contenidos musicales y extra musicales.

Como se ve, tenemos una diversidad importante de ideas para definir qué es lo que la música comunica.

Siempre me llamó la atención que en algunos idiomas existan palabras que en otros no. Y estas palabras reflejan lecturas de la realidad. Por ejemplo, en portugués existe el término *luz*, que significa la caída de la luz de la luna sobre la tierra. Esta lectura de la realidad (la lluvia de luz de luna) no existe en español y no es habitual para nosotros que somos habitantes de este proceso cultural. Sin ir más lejos, *play music*, que significa

jugar la música, refleja otra lectura de la realidad que nosotros no hacemos.

¿Es posible que la música, como lenguaje, exprese lecturas de la realidad que no pueden enunciarse con palabras o que son de difícil traducción a un lenguaje hablado?, ¿será que comunica contenidos exclusivamente musicales y extra musicales (emocionales, por ejemplo) y que algunos de ellos no son expresables con los recursos del lenguaje hablado?

Un aspecto interesante para destacar es cómo la música, con el paso del tiempo y con el traslado geográfico, adquiere nuevos significados, es decir, es resignificada. De hecho, está en un proceso de resignificación constante. Tomemos el ejemplo del Candombe uruguayo. Antiguamente, era una música exclusiva de la población negra de Montevideo. Luego, nos enteramos que existía también en otras ciudades de Uruguay y que había ejemplos de Candombe en Paraguay y, actualmente, en la Argentina y en muchos otros países del mundo. Cuando —a principios de los ochenta— la práctica del Candombe fue recuperada de las garras del olvido (esta vez en su versión Uruguaya) y comenzó a convertirse en algo habitual en nuestro país, adquirió características particulares que lo diferenciaban del Candombe original de Montevideo. A saber:

- Las cuerdas de Candombe en la Argentina, desde sus inicios, están integradas, libremente, por hombres y por mujeres. Esto también es común en cuerdas de Candombe de Suecia, de Italia y de Inglaterra.

- Las cuerdas de Candombe en Argentina han guardado, siempre —o casi siempre—, un espacio de enseñanza y de transmisión de *los saberes del tambor*.

- Es muy típico en nuestro país que varios de los integrantes de una cuerda asimilen el código mediante una vía más intelectual, a partir de la decodificación de sím-

bolos escritos o de un enfoque más matemático en el momento de comprender la relación de tiempo entre los distintos toques.

Estas tres características, entre otras, implican una relectura y una resignificación del Candombe como música y como fenómeno social de integración. De hecho, esto ha producido variables en la manera de tocar Candombe y en el resultado sonoro.

Otro ejemplo de resignificación de la música puede darse cuando, en la actualidad, escuchamos música de los 90 con el sonido típico de sus teclados y resignificamos esos sonidos como *noventosos* o como viejos, y les agregamos un plus de contenido. En los 90 esos sonidos eran "lo último"; hoy son "vintage". Incluso, si hablamos de la historia de una determinada canción, en nuestra vida particular, ésta adquiere un conjunto de significados que son absolutamente personales y vivenciales.

En el caso específico de las *músicas populares* pueden marcarse otros *niveles de contenido* que, tal vez, nos aproximen a la idea de *música popular* como *manifestación de pertenencia*.

Cuando se escucha la cadencia hablada de los afro-norteamericanos puede identificarse claramente el "Groove" de la música Soul. Lo mismo ocurre cuando se escucha hablar a algún personaje porteño con relación al Tango.

En algunas experiencias que protagonicé con músicos de Gambia —de la cultura wolof—, ellos nos enseñaban sus ritmos con frases habladas. La relación directa entre el Groove, el fraseo y la cadencia de los lenguajes hablados por los diferentes pueblos es clara y evidente, y define contenidos de identidad asimilados, absolutamente, a la estructura de la música. La *voz musical* de un grupo contiene las inflexiones de la *voz hablada* de

ese grupo, por decirlo de alguna manera. En este punto, posiblemente, sea oportuno plantear otra de las cuestiones importantes: ¿cómo es la relación de fuerzas que se da entre la voz colectiva y la voz individual? O dicho de otra forma, ¿cómo es la relación de fuerzas que se da entre la identidad del grupo y la del individuo?

Alguna vez escuché decir a Alejandro Dolina que en el territorio de la música, paradójicamente, quien más se somete termina siendo el más libre. Considero que aquí el concepto de sometimiento no está utilizado de una forma literal, sino en un sentido de tiempo invertido en el aprendizaje de las reglas de un juego complejo, como lo es la música. Y tal vez sea así: uno puede expresarse más libremente y personalmente a medida que expresa más libremente los datos específicos del código musical en el que se está moviendo. Y más aún, al abordar nuevos lenguajes musicales tal vez uno arrastre, luego, elementos de un lenguaje musical a otro instalándolos como rasgos característicos de una voz personal. Está claro que todo ese tiempo de aprendizaje puede vivirse desde un lugar de juego y de disfrute o desde un lugar de dolor y de frustración. Y que esto último también se transmite en el momento de tocar.

En una charla con Hermeto Pascoal, él decía que le había llevado muchos años tocar la música de Astor Piazzolla para lograr que Hermeto apareciera en esas estructuras musicales. De ello se puede deducir que todo ese tiempo de estudio no se utilizó para mimetizarse con la música de Piazzolla, sino para entenderla y para decirla de una manera personal.

Tal vez en este punto podemos encontrar una clave importante. Es muy común en la formación del músico popular imitar –hasta la locura– la manera de decir de algún músico admirado. En ese acto de imitar constantemente la manera de decir de otro, queda sepultada la propia voz musical. Entonces, podría decirse que es importante invertir tiempo en la comprensión y en el

manejo de un código, pero sin dejarse asfixiar por él. El objetivo más importante, probablemente, sea mantener viva la propia voz musical.

Afirmamos que todos tenemos una voz propia, hecha de retazos seleccionados por *empatía*, y que para encontrarse con ella es necesario hacer un extenso recorrido por las normas de los códigos musicales (lenguajes) que estamos intentando. Dicho de otra forma, debemos jugar libremente mientras aprendemos las normas del juego y nos ajustamos a ellas.

Agrego una última afirmación sobre la música como lenguaje. El bajista estadounidense Víctor Wooten opina que la música es un lenguaje y que sirve para los mismos propósitos que el lenguaje hablado. Es un medio de expresión y de comunicación. Puede ser leído o escrito. Puede modificar el estado anímico y poner a alguien en movimiento. Wooten sostiene que, en algunos casos, es mejor que el lenguaje hablado, ya que no requiere de su comprensión (supongo que se refiere a la comprensión de los recursos técnicos) para que sea efectivo. Aclara, además, que como todo lenguaje, funciona mejor cuando se tiene algo que decir.

A esta altura podría intentarse una síntesis: la música –además de comunicar contenidos estrictamente musicales, de identidad y de índole emocional y vivencial– funciona como un espejo en el que, quien la interpreta y quien la recepta, proyecta sus propios contenidos.

Por último –y al haber hablado del contexto al momento de definir lo que la música comunica y cómo se instalan los contenidos personales dentro de un universo ya delineado por el lenguaje específico musical que estamos abarcando–, nos surge una nueva pregunta cuando decimos: “Somos docentes en un carrera que se involucra con los contenidos de la *música popular*, dentro de una materia que se llama Lenguaje Musical III”.

Ese *III* que parece tan simple, carece absolutamente de inocencia. Porque nos posiciona en una situación de contexto. Si existe un *III* es porque hay un *II* y posiblemente un *IV* (de hecho existe un *IV*). Esto nos obliga a tomar el hilo de un discurso iniciado y a llevarlo hasta un punto en el que otro docente tomará la posta. Esta posta se toma presuponiendo un recorrido determinado como realizado. Ahora bien, como estuvimos viendo hasta aquí, la música –sea *popular* o *antipopular*– no es una, son cientos o tal vez miles.

Según esta idea de la *manifestación de identidad*, cada una de estas músicas implica, si la vemos como lenguaje, una serie de normas de juego o de normas gramaticales. Con relación a estas normas podría ser útil entenderlas en tres grandes grupos: aquellas que son comunes a toda manifestación musical, como las cuestiones que hacen al ritmo, al manejo de las armonías, a los materiales a utilizar para construir una melodía o un solo, etcétera; aquellas que hacen al lenguaje específico del género en el que nos estamos manifestando, como las texturas rítmicas, el *Groove*, las articulaciones, las sonoridades típicas, las instrumentaciones características, etcétera; y finalmente, aquellas que son específicas del músico. Varias de éstas pueden formar parte de los grupos anteriores, pero como dijimos, son aquellas que el individuo selecciona de manera inconsciente por el simple hecho de que le son útiles para *manifestar su identidad*.

Frente a este panorama, ¿por dónde retomar el camino al comenzar con Lenguaje Musical III? Puede ocurrir –y de hecho ocurre– que frente a esta vastedad, cada docente se decida por un sendero distinto. Como picadas en el bosque que a la larga nos llevarán a un destino común.

¿Nos llevarán a un destino común? ¿Cuál sería? ¿Existe un destino común? Tal vez sí. El de poder expresar la propia voz musical sumada a la voz del colectivo musical en el que uno participa. Y que lo enriquezca.

Bibliografía

Bauman, Z. (2011). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Copland, A. (1939). *Cómo escuchar la música*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Ross, A. (2009). *El ruido eterno. Escuchar al siglo XX a través de su música*. Barcelona: Seix Barral.

Stravinsky, I. (1935). *Crónicas de mi vida*. París: Denoël et Steel.

Stravinsky, T. (1948). “El mensaje de Igor Stravinsky”. s/d

Nota

1. Un ejemplo de este caso. Durante muchos años he trabajado en comedores barriales y en hogares para chicos. En esta experiencia, he podido ver cómo ciertos chicos “no conectan” con el fenómeno *música* al no poder comprender o reproducir las normas del juego musical, por lo menos, en una primera instancia. Sin embargo, aquí aparece algo importante porque, en general, no abandonan el juego, sino que profundizan la expresión de emociones preexistentes, aunque éstas vayan en contra de lo que el grupo intenta manifestar. De este modo, pueden llegar a un punto tal que rompen un tambor, gritan intentando imponerse al grupo, se pelean o lloran desconsoladamente sobre la base del momento musical que se está generando. Esto, creo, podría significar que la música de alguna manera, funciona como un espejo sobre el cual cada uno proyecta sus propios contenidos emocionales.

EL GÉNERO EN LA MÚSICA POPULAR ARGENTINA

PROBLEMÁTICAS Y DEBATES

Santiago Romé / santiago_rome@yahoo.com.ar

Profesor Titular, Producción y Análisis Musical I-III.

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

El estudio sobre los géneros en la *música popular* y su enseñanza en el marco de las instituciones educativas merece algunas reflexiones introductorias. El *género musical* es producto de una construcción cultural, histórica e ideológica y a lo largo de su proceso de constitución y de desarrollo puede tener, en el marco de cierta cualidad distintiva, diferentes expresiones. Aunque es difícil generalizar sobre la totalidad de las músicas populares y de los imaginarios que las rodean y que las atraviesan, podemos sostener que durante los procesos de consolidación de los *géneros populares* –en interacción con diversas cuestiones del contexto– suelen producirse instancias y/o etapas de legitimación que, en alguna medida, canonizan ciertos modos de realización musical homogeneizando características consideradas válidas. Si bien cada caso posee aspectos definidos por las coordenadas históricas que lo atraviesan, un primer momento de este proceso ocurre cuando se generaliza y se extiende su denominación, es decir, cuando se nacionaliza su nombre. Y nombrarlo implica un acto colectivo de reconocimiento y de definición que se producen simultáneamente.

Sin embargo, es bueno recordar que las denominaciones pueden ser diversas –diacrónica y sincrónicamente en la historia– hasta que en algún momento y por múltiples causas históricas y socioculturales se produce una cristalización del género y de su nombre más o menos homogénea. Con relación a este momento, al que podemos referirnos como el *origen del género*, es interesante la reflexión que ofrece Gustavo Varela (2005), que si bien es sobre el tango puede ser generalizada al resto de las músicas:

El origen es una fábula en que nos recostamos para dar cuenta de la identidad y, en particular, para pensar que aquello en lo que algo deviene estaba todo entero en su matriz. El mito explica, abraza, abarca, suspende el tiempo de vida para proponer sólo la temporalidad del origen, y la historia se transforma en Historia, es decir, en un puro despliegue metafísico de aquellas condiciones que ya estaban escritas de antemano [...] cientos de definiciones hacen volver cosmos lo que en su origen fue caos (Varela, 2005).

Generalmente, el abordaje didáctico y metodológico de los géneros musicales en las instituciones abocadas a su estudio se plantea con relación a la descripción de características formales (que frecuentemente se reducen a la cristalización de un ritmo de acompañamiento) tomadas de uno o de varios ejemplos considerados paradigmáticos y susceptibles de ser sintetizadas en fórmulas y/o en leyes abstractas. A este procedimiento, típico del método científico positivista, podemos denominarlo *abstracción por generalización*. Esto significa que se analiza, por ejemplo, una determinada cantidad de zambas y a partir de algunas semejanzas se construye un modelo abstracto del *género zamba*. Este ha sido el modelo desde el cual los recopiladores han construido gran parte de los géneros folklóricos, analizando y clasificando las canciones en *especies*.¹

Una de las inquietudes que surge de esta metodología responde a que la música es producto de la acción humana y, por lo tanto, resulta problemático asumir la existencia de leyes inmutables que rijan su comportamiento. A su vez, es un asunto menos discutible que

dichas leyes sean necesariamente aquellas que señalaron, enfatizaron o, en algunos casos, forzaron los recopiladores y los musicólogos –y en su defecto todas las que invisibilizaron– al traducir la música al código escrito. Pero aún si asumimos que las tradiciones se construyen colectiva e históricamente y que trascienden a los sujetos en tanto su aporte puede darse en el marco de ciertos límites y por qué no, de ciertas leyes preestablecidas socialmente, esta concepción del género musical nos enfrenta a dos problemas. El primero, se relaciona con que existen géneros, como el tango, la cumbia, el cuarteto y el rock (sólo por mencionar algunos que están por fuera del imaginario folklórico) que no podrían caracterizarse con este procedimiento; y el segundo, deriva del hecho de que si bien algunos géneros poseen fórmulas más o menos estereotipadas de acompañamiento que permiten reconocerlo, estas fórmulas, por sí solas, dicen muy poco y no pueden dar cuenta de las enormes y de las ricas diferencias que puede haber, por ejemplo, entre una chacarera tocada por Andrés Chazarreta o por los Huanca Huá y otra tocada por Carlos Aguirre o por Raly Barrionuevo. Aun si se comparan obras contemporáneas, como un tango interpretado por Carlos Gardel, acompañado por guitarras, con otro tocado por la orquesta típica de Julio De Caro, nos enfrentamos a que reducir el género a fórmulas rígidas es análogo a reducir una película a un solo fotograma.

Definiciones

Para seguir adentrándonos en esta problemática específica demos un paso hacia atrás y recordemos la definición de la palabra “género”. Según la Real Academia Española, utilizado con relación al arte, significa “cada una de las distintas categorías o clases en que se pueden ordenar las obras según rasgos comunes de forma y de contenido”. En función de esta definición, se puede suponer que *género musical* implica un conjunto de obras musicales que poseen alguna o algunas caracte-

rísticas comunes. Aquí tenemos un primer problema (al menos en términos teóricos): según qué característica de la música se elija, podemos agrupar a las obras musicales de manera diferente. Por lo tanto, el género musical no existe en términos absolutos. Por ejemplo, si tomáramos al ritmo como el aspecto a considerar para agrupar distintas expresiones musicales, deberíamos sostener que una *chacarera*, un *gato*, un *malambo* y un *escondido* pertenecen al mismo género y debiéramos llamarlos con un mismo nombre. Pero si pensamos en el agrupamiento genérico desde la forma musical, todos estos ejemplos pertenecen a los géneros con que habitualmente se los designa.

Podríamos hacer esta operación con gran parte de la música popular y nos encontraríamos con situaciones muy diversas. El gigantesco repertorio del *tango* (a diferencia del folklore), por ejemplo, nunca se ha agrupado o subdividido por la forma musical; las características comunes que lo distinguen de los otros géneros son el ritmo y algunos contrastes en la articulación, en el tempo, en la textura y en la dinámica –ligado/cortado, rubateado/regular, forte/piano, tutti/solo, pulso/contratiempo, etcétera–. En todo caso, y sólo entre los entendidos en esta música, se lo suele subdividir en distintas etapas históricas en las que su estructura rítmica –y en menor medida, tímbrica y textural– y los recursos interpretativos han ido transformándose: primera, segunda y tercera guardia. Con la cumbia y con el cuarteto, si bien todavía no se han estudiado sistemáticamente, ocurre algo parecido. En la cumbia se ha mantenido, a muy grandes rasgos, cierta cohesión rítmica y ha habido una transformación compositiva, tímbrica y textural acompañada, en nuestro país, de una apropiación nacional, es decir, la cumbia hoy también es argentina. El cuarteto, que es un fenómeno regional que en alguna medida representó y acompañó la transición de la Córdoba rural y agrícola a la Córdoba industrial y urbana, posee un gran giro en su lenguaje musical –sobre todo rítmico– por un

mestizaje con el merengue. El rock –cristalizado en el proceso de constitución de la subcultura juvenil estadounidense de posguerra– si bien fue definido, en un primer momento, por el ritmo y por algunas cualidades tímbricas, llegó a un punto de desarrollo tan divergente que actualmente se lo define y se lo reconoce más por lo que ocurre en torno a la música y no por lo que sucede en su lenguaje musical.

En este punto pueden auxiliarnos las indagaciones que se han hecho sobre el concepto de *género* desde la lingüística y desde la semiótica. Mijail Bajtín (2011), adjudicándoles la condición de *horizontes de expectativas*, denominaba *géneros discursivos secundarios* (complejos) a

[...] las novelas, los dramas, las investigaciones científicas de toda clase, los grandes géneros periodísticos y otros, [que] surgen en las condiciones de una comunicación más compleja (principalmente escrita), de un desarrollo y organización cultural relativamente altos, tal como la comunicación artística, científica, sociopolítica, etcétera (Bajtín, 2011).

Asimismo, Oscar Steimberg (2002) sostiene que “[...] los géneros instituyen, en su recurrencia histórica, condiciones de previsibilidad, en distintas áreas de producción e intercambio cultural” y define al género como un “horizonte de posibilidades”.

Cuando indagamos acerca de los parámetros a partir de los que se han construido, a lo largo de la historia, los distintos agrupamientos genéricos de la música popular, nos encontramos con cuestiones íntimamente relacionadas al contexto general en el que la música se ha desarrollado. Como todas las expresiones populares, el modo en el que se las designa y se las agrupa se ha construido en función de los usos sociales interrelacionados con la música. Algunos de estos usos son más evidentes: las músicas que se bailan con coreografías

fijas o preestablecidas suelen tomar a la forma musical como parámetro que ordena la clasificación.

Sin embargo, hay otros usos sociales de la música popular más complejos e indirectos, por ejemplo, el conjunto de lo que hoy llamamos *música folklórica* fue tomado –en un determinado período histórico en que se estaban construyendo los estados nacionales en su dimensión fáctica y simbólica– como la expresión o el arquetipo auténtico y original de nuestra identidad nacional. Motivo por el cual este repertorio fue atravesado por un proceso de recopilación y de clasificación más o menos riguroso que, subrayando aspectos vinculados a la herencia hispano-cristiana e invisibilizando otros aspectos del mestizaje, permitió sistematizar su enseñanza y su difusión para, entre otras cosas, incluirla en el sistema educativo con el objeto de cohesionar culturalmente a los nuevos estados nacionales. Esto, a su vez, estuvo atravesado por los vaivenes históricos y por las disputas políticas. Es decir, partió del gaucho, perseguido en el siglo XIX por la generación del 80, pasó por el campesino blanco y cristiano idealizado, a principios del siglo XX, como el arquetipo de la nacionalidad en oposición al proletariado urbano que se organizaba en torno a los sindicatos y a las asociaciones de trabajadores, y terminó en el reencuentro de ambos en el peronismo. Por lo tanto, la configuración de procesos socio-histórico y de las cosmovisiones –frecuentemente en disputa– en las que la música participa suelen resultar ontológicamente determinantes respecto del modo en que dicho género se reproduce y/o transforma.

El citado ejemplo sobre el *rock* resulta interesante porque en sus primeros diez años de desarrollo llevó esta situación al extremo: sacrificó su identidad musical y un mínimo de estabilidad para sostenerse como la expresión y la metáfora de los cambios y de las transgresiones –más o menos triviales, según quién los juzgue– con las que diversos sectores e intereses

interpelaban a los jóvenes y con el modo en el que éstos se representaban a sí mismos. Si bien este fenómeno juvenil fue irradiado desde Estados Unidos e Inglaterra adquirió, tempranamente y en nuestro país, fisonomía propia.

Además de las cuestiones anteriormente mencionadas, es importante señalar que las categorías o las características formales que suelen utilizarse para la descripción y para la clasificación de géneros y de subgéneros en el estudio de la música popular son sólo aquellas susceptibles de ser esquematizadas, como la forma musical (asociada a la forma poética del texto en las canciones y, en algunos géneros, a coreografías propias de su danza), ciertas estructuras rítmicas (habitualmente, expresadas en fórmulas estereotipadas), los esquemas armónicos, los usos escalísticos (muchas veces forzados) y los giros melódicos frecuentes.

Sin subestimar a estos abordajes, extensos y complejos, realizados por recopiladores, docentes, poetas y antropólogos, es importante señalar que aún restan ser estudiados aspectos estructurales de los géneros que no son medibles u objetivables en fórmulas sencillas establecidas de una vez y para siempre. De hecho, uno de los debates recurrentes en la historia de los géneros ha girado en torno a si una determinada música, para ser considerada como perteneciente a X género, debe respetar ciertas características típicas de dicho género, cuáles son esas características y quién las determina. Esto tiene que ver con un viejo problema antropológico: los sujetos nos formamos y nos socializamos en una cultura preexistente –en este caso musical–, que a su vez transformamos colectiva y continuamente. Si asumimos que la música –el género– está estructuralmente predeterminada, indefectiblemente le asignamos a los sujetos un papel secundario como meros ejecutores de una estructura predefinida y en consecuencia, negamos su posibilidad de protagonizar la historia.

Además, y más allá de ciertas cualidades intrínsecas que la música puede cristalizar con el tiempo, hay dos aspectos en los que es indispensable detenerse y en los que se produce cierto diálogo –o relación dialéctica– entre los sujetos (históricos, sociales e individuales) y el género (como tradición colectiva): los recursos interpretativos habitualmente sutiles y los procedimientos de composición de arreglos, que pueden considerarse también modos de interpretar o puntos de intersección entre el género, la obra particular y su contexto.

Estructura, interpretación y funcionalidad

Entonces, por un lado, nos encontramos con el problema de que hay aspectos en los géneros –que en muchos casos resultan centrales– que al no poder adecuarse a las escalas de medida proporcionales y estrictamente cuantificables típicas de los enfoques de análisis y de enseñanza tradicionales (armónicas, rítmicas, tímbricas, formales y texturales) no se consideran relevantes o, sencillamente, no se advierten. No casualmente suelen ser cualidades que no pueden ser escritas o traducidas por los códigos tradicionales porque no son estrictamente mensurables. A su vez, este tipo de características son las más divergentes y dinámicas a lo largo de la historia de los géneros. Por otro lado, y más allá de las características formales y retóricas intrínsecas a los géneros, existen al menos dos dimensiones interpretativas que no son tomadas en cuenta y en las que los sujetos intervienen: la interpretación propiamente dicha, en tanto modo de tocar, y la composición del arreglo.

De este modo, podemos encontrarnos con dos músicos que realizan o que interpretan contemporáneamente una chacarera y que respetan, por ejemplo, la forma y la estructura métrica, pero con propuestas de fraseo –acentuación, direccionalidad, articulación, tempo–

nítidamente diferentes y cada una responde a modos de tocar característicos de dos períodos de desarrollo del folklore. Es decir, el modo de tocar en la década del treinta o del cuarenta era muy diferente al de la década del sesenta. Seguramente, y con relación a su modo de difusión y de circulación, a su función social, a su significación cultural y a todo lo que ello representa, la manera de tocar también era diferente en la década infame, en el peronismo y en el período de proscripción y de dictaduras. En este punto resulta interesante observar que tanto la interpretación como el modo de componer los arreglos implican una síntesis entre decisiones estéticas, funcionales y operativas que se constituyen, dialécticamente, a lo largo de la historia.

Como ya dijimos, es determinante si una música va a ser bailada en una milonga o contemplada en un escenario; si su circulación se desarrolla en la radio, en la televisión o en la Web; si en su desarrollo histórico prevalecieron los instrumentos y la amplificación acústica o electrónica; si los músicos abocados a su composición y a su realización son o han sido profesionales o aficionados y, en términos más generales, referidos al imaginario socio-cultural en el que participa, si se desarrolla la tensión tradición/innovación. La relación con el pasado –la identidad– habitualmente conflictiva y disputada desempeña también un importante papel en la definición, la valoración y la reproducción genérica.

La originalidad compositiva ha sido y, en alguna medida, es juzgada de manera diferente en el imaginario rockero que en el folklórico y, además, en los distintos momentos de desarrollo hacia el interior de cada género: en las décadas del cincuenta y del sesenta el folklore vivió una renovación compositiva e interpretativa inédita que dio lugar a nuevas corrientes de desarrollo, mientras que el tango –en la misma época– detuvo su acelerado ritmo de cambio; en la década del ochenta el rock abandonó la experimentación formal que lo caracterizó en los setenta.

Es posible observar, entonces, que el nivel de homogeneidad de las características formales que nos permiten agrupar a las músicas populares en categorías genéricas intemporales es más una expresión de deseos –generalmente clasificatoria– del investigador que una realidad ontológica. Si, resignificando una idea de Luis Rubio (1985), consideramos que la música se constituye en la interacción de la obra (género), del sujeto (interpretación) y de su contexto (funcionalidad social, poética y operativa) podemos sostener que los *géneros populares* poseen, a lo largo de su historia, momentos de mayor y de menor homogeneidad formal, interpretativa y funcional que en sus infinitas combinaciones dan lugar a los ricos y a los dinámicos repertorios populares.

Bibliografía

Bajtin, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

Burke, P. (2005). *La cultura popular en la Europa moderna*. Madrid: Alianza.

Lévi-Strauss, C. (1979). *Antropología estructural*. México: Siglo XXI.

Rubio, L. (1985). "Comunicación y Crisis". *Revista Manú* (1). La Plata.

Steimberg, O. (2002). "Género". En Altamirano, C. (comp.). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Varela, G. (2005). *Mal de tango*. Buenos Aires: Paidós.

Nota

1. Este término proviene, no casualmente, de las ciencias naturales como resultado de la asociación que establecía el paradigma folklórico entre la identidad o la *esencia* nacional, y la tierra o la naturaleza. Esta concepción esencialista y telúrica de la cultura, muy presente en el Nacionalismo Romántico del siglo XIX, suele mezclarse (sobre todo en países dependientes y con pasado colonial como el nuestro) con los prejuicios que desplazan de la cultura hacia la naturaleza a las tradiciones populares, deshumanizando y estancando nuestra identidad en una especie de primitivismo cultural más cercano a los animales que los hombres. Para más información sobre el etnocentrismo, puede verse: Lévi-Strauss, C. (1979). *Antropología estructural*. Con relación al surgimiento de los estudios sobre cultura popular, ver: Burke, P. (2005). *La cultura popular en la Europa moderna*.

