

# MÚSICAS Y ESCUCHAS. PERSPECTIVAS DESDE LATINOAMÉRICA

Actas de Músicos en  
Congreso 8va. edición/2023

## COMPILADORES

---

Gustavo Omega

Nicolás Sierra

Lía Zilli



UNL • FACULTAD  
DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS



UNL • INSTITUTO  
SUPERIOR  
DE MÚSICA

**MÚSICAS Y ESCUCHAS. PERSPECTIVAS  
DESDE LATINOAMÉRICA**

**Actas de Músicos en Congreso  
8va. edición / 2023**

Compiladores: Gustavo Omega, Nicolás Sierra y Lía Zilli

Sierra, Nicolás

Músicas y escuchas: perspectivas desde Latinoamérica / Nicolás Sierra; Gustavo Omega; Compilación de Lía Zilli. - 1a edición especial - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-692-413-9

1. Composición Musical. 2. Música. 3. Educación. I. Omega, Gustavo II. Zilli, Lía, comp. III. Título.

CDD 780.71

## **Autoridades**

### **Universidad Nacional del Litoral**

Dr. Enrique Mammarella | Rector

Dra. Larisa Carrera | Vicerrectora

### **Facultad de Humanidades y Ciencias**

Laura Tarabella | Decana

Daniel Comba | Vicedecano

### **Instituto Superior de Música**

Raquel Bedetti | Directora

### **Editores:**

Gustavo Omega

Nicolás Sierra

Lía Zilli

### **Organización del Congreso:**

Raquel Bedetti, Alejandro Reyna, María Inés López, Mauro Bertotti y Verónica Pittau

### **Comité de Lectura:**

Alejandro Reyna, Natalia Solomonoff, Cristian Villafañe, Marcia Prendes, Raquel Bedetti, María Inés López, Elina Goldsack, Lía Zilli, Pablo Lang, Mauro Treffiló, Hernán Pérez y Gustavo Omega

# Índice

## 1. Presentación

*Gustavo Omega, Nicolás Sierra y Lía Zilli*

## Eje 1: Análisis musical y escuchas

### 2. Rock sinfónico, power chords y té de peperina

*Cecilia Abecasis y Marcelo Petetta*

### 3. Identidad y Silencio

*Luciana Orellana Lanús*

### 4. “Argentinata” de Nidia Koppisch: el arte de narrar sin palabras

*Verónica P. Pittau*

### 5. Nuevas formas de escucha para nuevas músicas: una propuesta para la música mixta con guitarra

*Alejandro Martín Ruscio*

## Eje 2: Territorio, música y escuchas

### 6. Música pampeana en el Cancionero de los ríos: Una identidad construida desde 1950

*Lilian Andrea Alomar*

### 7. Eco-92, devastação da Amazônia e Cubatão: a crítica ecológica presente em “Biotech is Godzilla”, do grupo brasileiro de metal Sepultura

*Ivan Daniel Barasnevicius, Paulo José de Siqueira Tiné y Fabio Kummrow*

## Eje 3: Educación y escuchas musicales

### 8. El disfrute en la escucha musical: una apuesta política en la formación universitaria

*Raquel Bedetti y Lía Zilli*

**9.** Rasgos característicos de la persona musical. Descubriendo elementos performáticos orientadores para la elaboración de una metodología de la performance musical

*Paloma Castro Pavez*

**10.** La guitarra descolonial. Ideas y aportes para la formación guitarrística de educadores musicales

*Julieta Dávila Feinstein, Ernesto Matías Jáuregui*

**11.** El repertorio codiseñado en la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Bajo Eléctrico de la Escuela de Música (FHUMyAR - UNR)

*Cristian Villafañe, Elías Jara Carrón y Adriana Notta*

### **Panel: Eje 2 Territorio, música y escuchas**

**12.** El lenguaje musical del Chamamé a través del bandoneón de Isaac Abitbol: propuestas metodológicas para la transcripción en formato lead-sheet

*Pablo Javier Suárez*

**13.** Cancionero gualeyo Vol. 1: recopilación y transcripción de canciones folclóricas de la ciudad de Gualeguay compuestas en la segunda mitad del siglo XX

*Micaela Mallarino*

**14.** Melodías de enlace y cierre típicas del chamamé. Análisis a partir de las grabaciones realizadas por el Cuarteto Santa Ana desde 1944 hasta 1951

*Estanislao Francisco Tonón*

### **Panel: Eje 3 Educación y escuchas musicales**

**15.** A la escucha. Productos culturales desde las Didácticas de la Educación Musical

*Pablo Lang, Gustavo Omega y Lía Zilli*

#### **Eje 4 Tecnologías y escuchas musicales**

**16.** (Hay) algo que está haciendo ruido: afectividad, procesos de formación y gestión de la atención en la era de la escucha en formación y gestión de la atención en la era de la escucha en 2x

*Alejandro Brianza, Marcela Perrone, Cristian Villafañe y Lía Zilli*

#### **Relatorías**

Eje 2 Territorio, música y escuchas

**17.** Mapa histórico sonoro de argentina: huellas migrantes, devenir sonoro de la inmigración ultramarina en la Argentina

*Leonardo Ferrando y María Vanesa Ruffa*

Eje 3 Educación y escuchas musicales

**18.** Más allá de la escucha. La escucha sensible como medio para potenciar la enseñanza musical

*María Candelaria Acutain y Agustín Moretti*

**19.** Contar... cantar... acunar...

*Claudia Noemí Salomone y Andrés Broilo*

## Presentación

En el mes de septiembre del 2023 se llevó a cabo la octava edición de “Músicos en Congreso”, una iniciativa desarrollada en el Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral. En esta oportunidad se convocó a músicos, investigadores y docentes a presentar trabajos que estuvieran vinculados a “La Escucha” como eje principal. El lema del congreso fue: “Músicas y escuchas. Perspectivas desde Latinoamérica”.

La mayoría de los trabajos presentados se encuentran en este libro de actas y representan la voluntad por parte de los participantes de difundir sus investigaciones y relatorías a la comunidad. Asimismo, las ponencias se organizaron en cuatro ejes:

*Análisis musical y escuchas.* En este eje se presentan ponencias referidas al análisis musical y a las escuchas en relación con la notación y transcripción. Así mismo, trabajos referidos a los procesos y registros de grabación sonora, silencio y sonido, músicas populares, contemporáneas y de tradición escrita.

*Territorio, música y escuchas.* Esta categoría remite a trabajos que abordan la escucha desde la etnomusicología, antropología del sonido, perspectivas poscoloniales, historia e historiografía, ecología y artes sonoras.

*Educación y escuchas musicales.* En este eje se exponen trabajos relacionados con la investigación educativa, las prácticas artístico-pedagógicas y la escucha musical en diferentes territorios, formatos y contextos educativos.

*Tecnologías y escuchas musicales.* La vinculación entre acústica física, psicoacústica, acústica de recintos, sistemas de sonido, localización auditiva y espacialidad, son abordajes de la escucha que dan soporte a los trabajos aquí presentados.

También se encuentran ponencias agrupadas dentro de *paneles* que exhiben los resultados de investigaciones en trabajos de campo y *relatorías* que muestran un amplio abanico de experiencias áulicas tanto en escuelas como en instituciones musicales.

Agradecemos a los autores que forman parte de este libro por depositar su confianza en nosotros. Los editores no necesariamente concuerdan con las opiniones vertidas en las siguientes ponencias. Esperamos que estos textos sean aportes que enriquezcan a toda la comunidad.

**Gustavo Omega, Nicolás Sierra y Lía Zilli**

## **Eje 1: Análisis musical y escuchas**

# Rock sinfónico, power chords y té de peperina

LIC. CECILIA ABECASIS

[abecasiscecilia@gmail.com](mailto:abecasiscecilia@gmail.com)

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

LIC. MARCELO PETETTA

[mpetetta@hotmail.com](mailto:mpetetta@hotmail.com)

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

## Resumen

En esta ponencia abordamos el análisis de la canción *Peperina* compuesta por Charly García. Nuestra aproximación se centra en los aspectos estructurales y puramente musicales con el objetivo de identificar rasgos distintivos de su lenguaje compositivo, con especial énfasis en las configuraciones melódico-armónicas y rastrear influencias presentes en su música.

Existe un importantísimo número de publicaciones que registran el fenómeno rock y en especial a Charly García; su historia, contexto social, político y cultural, antecedentes y anécdotas. Sin embargo, es menor la producción de trabajos que profundicen el análisis musical. Creemos que en este punto radica el interés del aporte que realizamos.

*Palabras clave:* Charly García / canción / rock argentino

## Múltiples influencias y síntesis en Peperina de Charly García

En esta ponencia nos proponemos abordar la canción *Peperina* (del álbum homónimo de *Serú Girán*, 1981) compuesta por Charly García, con el objetivo de identificar rasgos distintivos de su lenguaje compositivo y rastrear influencias presentes en su música.

La obra compositiva de Charly García representa, junto a la de Luis Alberto Spinetta, una de las vertientes fundamentales del rock nacional.

Existe un importantísimo número de publicaciones que registran este fenómeno; su historia, contexto social, político y cultural, antecedentes y anécdotas. Sin embargo es menor la producción de trabajos que profundicen el análisis musical. Creemos que en este punto radica el interés del aporte que realizamos.

Sin perder de vista los múltiples aspectos en juego en el análisis de Música Popular, el objetivo de nuestro trabajo impone el empleo de un marco referido a aspectos sólo musicales. Esta decisión de objeto y recorte excluye el abordaje del texto poético literario. Las fuentes utilizadas fueron la grabación y la transcripción que realizamos a efectos de observar con mayor precisión los detalles estructurales.

Iniciamos con una cita que orienta nuestro trabajo:

Esto es lo que debería ser un análisis musical vivo: estimulado por la primera impresión, uno se sumerge en la obra y emerge con el conocimiento más completo y rico en detalles. Pequeños actos de iluminación que llevan a una visión nítida, transparente del motivo del deslumbramiento inicial (Kröpfl, 1991: 111).

El álbum *Peperina* marca una transición entre la etapa de rock Sinfónico de García (que comprende el último disco de Sui Generis, *La Máquina de Hacer Pájaros* y *Serú Girán*) y su etapa solista que comienza con *Yendo de la cama al living*, donde se verá, al menos en cuanto a la forma de los temas, un estilo más ajustado al formato canción, con estructuras menos extensas y complejas que en el período sinfónico o progresivo.

Sólo para tener una referencia, en el álbum *Bicicleta* de 1980 (inmediato anterior a *Peperina*) el primer tema es *A los jóvenes de ayer*, éste cuenta con una duración de 9:29 minutos, con una introducción instrumental que es una obra en sí misma, la voz cantada entra en el minuto 5:02.

Las influencias detectables en la música de Charly García son múltiples y abarcan desde la música académica para piano con la cual tuvo contacto desde su niñez en sus años de conservatorio (Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, Satie), The Beatles quienes lo acercan a la guitarra, dice Roque di Pietro “su último recital en los claustros académicos ocurrió dos días después del estreno argentino de *A Hard Day's*

*Night*, la película de los Beatles que Charly dice haber visto 27 veces”. (Di Pietro 2017: 17); el rock sinfónico británico de Yes, Génesis y el jazz fusión: Weather Report de Estados Unidos, Premiata Forneria Marconi de Italia; el pop: Phil Collins, Prince, entre muchos otros.

Hay otros elementos que surgen en algunas de sus composiciones como las influencias del tango (*Los sobrevivientes*, *A los jóvenes de ayer*, *Viernes 3 am*) y de la música latinoamericana (por ejemplo *En la vereda del sol* y *Salir de la melancolía* tienen rasgos como los bajos tumbados, la instrumentación con congas, etc.).

El álbum *Peperina* está compuesto por 11 canciones

1. Peperina
2. Llorando en el espejo
3. Parado en el medio de la vida
4. Cara de velocidad
5. Esperando nacer
6. 20 trajes verdes
7. Cinema verité
8. En la vereda del sol
9. José Mercado
10. Salir de la melancolía
11. Lo que dice la lluvia

Cara de velocidad, 20 trajes verdes y Lo que dice la lluvia (Aznar) son tracks instrumentales.

20 trajes verdes es un homenaje a Erick Satie, con una textura tomada de sus Gymnopedias y con la clara referencia en el título, al guardarropas del compositor francés.

Nos centraremos en el análisis de Peperina, canción que abre y da nombre al álbum. Si bien existen partituras de la canción, decidimos generar nuestras propias transcripciones, ya que en muchos casos las existentes resultan insuficientes.

Ficha técnica del track como figura en el álbum:

Charly García: piano eléctrico de cola Yamaha CP-70, sintetizador monofónico Minimoog, voz. David Lebón: guitarra eléctrica, voz. Pedro Aznar: bajo Moog + módulo Oberheim, sintetizador polifónico Oberheim OB-X (brass: ‘metales’). Oscar Moro: batería.

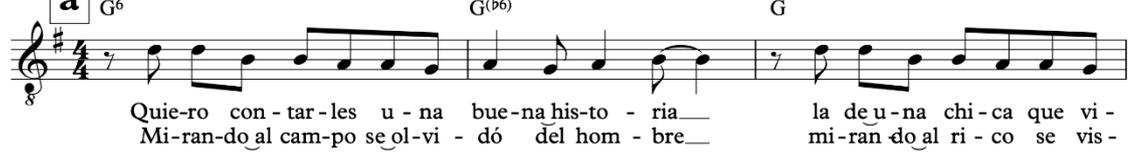
Transcripción y Análisis:  
Cecilia Abecasis · Marcelo Petetta

# Peperina

Charly García

**A**  $\text{♩} = 112$   
G Pentatónica

**a** I G<sup>6</sup> I<sup>+</sup> G<sup>(b6)</sup> I G



Quie-ro con - tar - les u - na bue - na his - to - ria la de u - na chi - ca que vi -  
Mi - ran - do al cam - po se ol - vi - dó del hom - bre mi - ran - do al ri - co se vis -

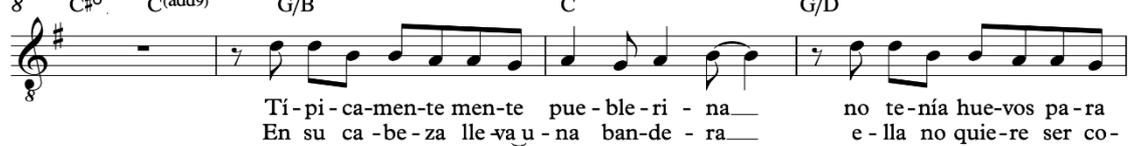
I lidio A<sup>7</sup>/G  $\flat$ VII F IV<sup>6</sup> C/E iv<sup>6</sup> Cm/E $\flat$  I $\sharp$  G/D



vió la eu - fo - ria de ser par - te del rock to - man - do té de pe - pe - ri - na.  
tió de po - bre pa - ra po - der sa - ber lo que chus - mea - ban las ve - ci - nas.

**enlace** **a'**

$\sharp$ IV<sup>o</sup> C $\sharp$ <sup>o</sup> IV C<sup>(add9)</sup> I<sup>6</sup> G/B IV C I $\sharp$  G/D



Tí - pi - ca - men - te men - te pue - ble - ri - na no te - nía hue - vos pa - ra  
En su ca - be - za lle - va u - na ban - de - ra e - lla no quie - re ser co -

vi Em<sup>9</sup>  $\flat$ VII F<sup>(add9)</sup> IV<sup>6</sup> C/E iv<sup>6</sup> Cm<sup>6</sup>/E $\flat$  I $\sharp$  G/D



la o - fi - ci - na sub - te - rrá - neo lu - gar de ru - ti - na - ria i - deo - lo - gí - a  
mo cual - quie - ra e - lla a - do - ra mos - trar la pa - ja de la ca - ra a - je - na

**b**

ii/iii C $\sharp$ m<sup>7</sup>(add11) V/iii F $\sharp$ ( $\sharp$ 5) I Gmaj7 V<sup>6</sup> F $\sharp$ ( $\sharp$ 5) ii/IV Dm<sup>7</sup>/F



Ro - mán - ti - ca en - to - na - ba sus po - e - mas más bri - llan - tes  
y den - tro de su cuen - to e - lla e - ra ce - ni - cien - ta,

2

V/IV G<sup>7</sup>(add13) IV C<sup>maj9</sup> ii/iii C<sup>#m7</sup>(add11) V/iii F<sup>#</sup>(#5) V<sup>7</sup> D<sup>7</sup>(add11)

20 su-su-rrán-do al o - í - do de mi re - pre - sen - tan - te: te  
 su prin-ci - pe e-ra un hip - pie de los a - ños se - sen - ta te

**c** G m (dórico?)  
 bIII<sup>5</sup> IV<sup>5</sup> bVII<sup>5</sup> I<sup>5</sup>

24 B<sup>b5</sup> C<sup>5</sup> F<sup>5</sup> G<sup>5</sup> 1.

a-mo, te o-dio, da-me más  
 a-mo, te o-dio, da-me más

**B** C mixolidio G mixolidio

**d**

31 Tra-ba-ja en los re-ci-ta - les Vi-ve es-cri-bien-do pos-ta - les

**d** C mixolidio G mixolidio

35 Duer-me con los vi-si-tan - tes Y jue-ga con los lo-ca - les

**d'** G mixolidio **ext.**

39 Su cuer-po tie-ne pe-ga - da gra-sa de las ca-pi-ta - les

**G Dórico** A' sinte + voz

43  $\flat$ III  $\text{ii}^7$  I a2  $\text{I}^{\#}$  I

B $\flat$ /G Am $^7$ /G C/G G G( $\sharp 5$ ) G $^6$

$\text{I}^{\text{mixolidio}}$   $\flat$ VII  $\text{IV}^6$   $\text{iv}^6$   $\text{I}^6_4$

49 G $^7$  F C/E Cm/E $\flat$  G/D

enlace a3

53  $\sharp$ IV $^\circ$  IV  $\text{I}^6$  IV  $\text{I}^6_4$

C $^\circ$  C(add9) G/B C G/D

ah

vi  $\flat$ VII  $\text{IV}^6$   $\text{iv}^6$   $\text{I}^6_4$

57 Em $^9$  F(add9) C/E Cm/E $\flat$  G/D

ah

b'

61  $\text{ii}/\text{iii}$  V/ $\text{iii}$  I V $^{\#}$   $\text{ii}^7/\text{IV}$

C $\sharp$ m $^7$ (add11) F $\sharp$ ( $\sharp 5$ ) Gmaj7 F $\sharp$ ( $\sharp 5$ ) Dm $^7$ /F

V $^7$ /IV  $\text{IV}$   $\text{ii}^7/\text{iii}$  V/ $\text{iii}$

65 G $^7$ (add13) Cmaj9 C $\sharp$ m $^7$ (add11) F $\sharp$ ( $\sharp 5$ )

4

c' G Dórico c'

V<sup>7</sup>      bIII      IV<sup>5</sup> bVII      I<sup>5</sup>

68      D<sup>7</sup>(add11)      Bb<sup>5</sup>      C<sup>5</sup> F<sup>5</sup>      G<sup>5</sup>



te a - mo, te o - dio, da - me más\_\_ te

c'

bIII      IV<sup>5</sup> bVII      I<sup>5</sup>      bIII      IV<sup>5</sup> bVII      I<sup>5</sup>

72      Bb<sup>5</sup>      C<sup>5</sup> F<sup>5</sup>      G<sup>5</sup>      Bb<sup>5</sup>      C<sup>5</sup> F<sup>5</sup>      G<sup>5</sup>



a - mo, te o - dio, da - me más\_\_ te a - mo, te o - dio, da - me más

**Imagen 1:** Peperina – Transcripción completa y Análisis Abecasis Petetta

**ESTRUCTURA FORMAL:**

<b>A :  </b>				
a	enlace	a'	b	c (ext)
<b>B</b>				
d		d	d'	ext
<b>A'</b>				
a2	enlace	a3	b'	ext como CODA

**Imagen 2:** Propuesta de estructura formal para Peperina

Como otras tantas canciones de Charly (*Cinema Verite, Canción para mi muerte, Tribulaciones, lamento y ocaso...*, *Mientras miro las nuevas olas*), *Peperina* comienza sin introducción instrumental.

La tonalidad es G. La primera frase que llamaremos *a*, se puede dividir en dos. En los 4 primeros compases una melodía pentatónica sobre G que se articula en dos partes por la repetición de un mismo motivo, es acompañada por una armonía que utiliza el procedimiento de nota pedal (sol) en el bajo. Los tres primeros acordes, diferentes tipos de I grado, se diferencian solo por una nota que va descendiendo por cromatismo hasta llegar en A/G a una tónica lidia: sobre la progresión G6 G A/G el movimiento cromático; mi - mib - re - do#.

El dispositivo armónico del pedal es un recurso muy utilizado por García, lo podemos observar en el solo instrumental de *Seminare*, el comienzo de *Canción de Hollywood*, la última estrofa de *Eiti Leda*, etc.

En la música académica de tradición escrita hay numerosos ejemplos de la utilización de este rasgo, solo por mencionar algunos: Bach, *Preludio n°1 del Clave Bien Temperado*; Mendelsshon, *Romanzas sin palabras n°20*, Chopin, *Preludio n°2 op. 27*. Como ya mencionamos, el álbum contiene referencias a Satie, este procedimiento aparece por ejemplo en la *Gymnopedie n°1*.

La segunda parte de tres compases, contrasta porque abandona la pentatónica y el pedal. El cromatismo descendente ahora está en el bajo y caracteriza esta sección el uso de acordes de la región de la subdominante menor o acordes de intercambio modal, como el bVII y el iv.

Esta primera frase *a* termina con la tónica en segunda inversión; un enlace de un compás conecta con la segunda frase que llamaremos *a'* ya que si bien la melodía es igual, el tratamiento armónico es diferente.

En el enlace un descenso cromático desde C#dim y Cadd9, lleva a la tónica en 1ra inversión, evitando la dominante en una cadencia plagal. Este acorde de C#dim está utilizado no como vii° de la dominante (el uso más estereotipado) sino como aproximación cromática descendente al IV grado.

En el comienzo de *a'* vemos la melodía pentatónica re-armonizada, esta vez con grados diatónicos con el uso de inversiones de manera que la línea de bajo se mueve con un ascenso diatónico por grado.

El pedal de tónica (sol) aparece ahora en una voz aguda (Pedro Aznar). La segunda parte no presenta cambios con respecto de *a*.

Desde el punto de vista de la progresión armónica esta frase al igual que *a*, deriva en un compás de enlace, pero la melodía anacrúsica de *b* ya comienza sobre el mismo, con ii - V del iii resuelto en el I.

Vemos en ese ii V el uso de tensiones, en el ii : 7ma y 11na (sobre esta nota se inicia el motivo); y la tríada aumentada sobre el bIII ascendente como dominante. El material melódico del segmento corresponde a la escala menor melódica o ascendente de Bm.

Luego de la tónica aparece la misma tríada aumentada, utilizada en este caso como aproximación cromática descendente para resolver en Dm7, que será usado junto a G7 (add13) como ii - V del IV. Este uso de la tríada aumentada encuentra una afinidad con el uso de la tríada disminuida del enlace. Son enlaces derivados del contrapunto y no de la sucesión de fundamentales.

La frase *b*, se caracteriza por la utilización de dominantes secundarias y ii relacionados.

Si nos detenemos sobre el tratamiento vertical de los acordes observamos uso de acordes extendidos (9 nas., 11 nas., 13 nas.) junto a otros sólo en forma triádica.

La frase se completa con una transposición a la 2da ascendente del motivo melódico, terminando con el mismo ii - V con el que comenzó, resuelto de manera diferente llegando a D7, que tiene la particularidad de tener la 11na junto a la 3ra. Este final de frase en semicadencia es la primera aparición de la dominante.

Hasta aquí el acorde de tónica aparece en posición fundamental, 1ra y 2da inversión y en ningún caso se aborda desde la dominante.

La semicadencia da paso a la sección que llamaremos **c**, esta frase representa a nivel funcional una extensión de la primera sección y como componente de la canción podemos considerarlo un *riff*, en este caso con texto. En él aparecen los acordes sin 3ras también llamados *power chords*, muy típicos del rock pesado y otros estilos, es un acorde idiomático de la guitarra distorsionada, exportado al piano.

Aquí la conducción de voces abandona las pautas de la práctica común, utilizadas en el comienzo. Los acordes son tratados en movimiento paralelo.

Si bien los acordes no tienen 3ras, por la melodía construida sobre las fundamentales, concluimos que Charly ha cambiado el modo y presenta esta parte en modo menor (dórico?) con el bIII<sub>5</sub>, IV<sub>5</sub>, bVII<sub>5</sub> y I<sub>5</sub>.

Charly introduce los *power chords* en repetidas oportunidades, por ejemplo en el *riff* de *Cerca de la Revolución* y en la introducción de *Nos siguen pegando abajo*.

Este *riff* que cierra la sección se completa con un *fill* de batería de 4 compases en esta primera aparición y 3 compases en la repetición.

Llamaremos a esta primera sección descrita hasta aquí como **A**.

La misma se repite completa con la segunda letra, y las variaciones están en la instrumentación, en el arreglo.

Luego de la repetición de **A**, viene una sección que se caracteriza por su groove más rockero. En la armonía se ve la influencia del Jazz modal, ya que el acompañamiento está armado sobre *Vamps* modales de dos acordes que se repiten contrastando con la direccionalidad tonal de la progresión de la primera sección.

El primer *Vamp* es mixolidio sobre C con los acordes Bb/C y C. El segundo es mixolidio sobre G, F/G y G. Un mismo motivo melódico, basado en la nota repetida y 2da ascendente a dos voces por 4tas, se articula sobre los dos *vamps*.

Aparece nuevamente el uso del pedal, pero en este caso como parte de un procedimiento típico de la armonía modal que consiste en emplear IV-V de la escala generadora (Parent Scale) sobre la tónica del modo como pedal.

Encontramos este procedimiento en numerosas obras del jazz modal del sXX, que tiene en el disco *Kind of Blue* de Miles Davis su primer y más representativo exponente. Otros géneros también lo emplean, por ejemplo, es utilizado por Serrat en *Mediterráneo*, Vinícius de Moraes en *Berimbau*, etc. Una utilización similar está presente en el intermedio instrumental de *Alicia en el país*.

Cabe destacar también que estos acordes son los mismos que habían aparecido en **c**, (el *riff*), sólo que aquí están utilizados no como *power chords* sino completos y con el pedal.

Esta sección termina con cuatro compases de intercambio modal, con las tres voces a cargo del texto (textura homófona coral): G mixolidio: I bVII IV – G dórico: bIII ii IV, todos sobre un pedal de tónica G.

La forma se completa con una recapitulación que llamaremos *A'* donde el tema es ejecutado de forma instrumental, con algunas variaciones melódicas.

En cuanto a la progresión armónica, el movimiento cromático que en *A* es descendente, en *A'* se invierte: re - re# - mi - fa llegando a una tónica mixolidia

La repetición de *c*, el *riff*, por tres veces, con los *power chords*, funciona como coda. En las 2 primeras repeticiones el fill de la batería dura 2 compases y la última concluye directamente sobre el acorde de tónica sin 3ra, G5. Aquí las voces cantan a la octava potenciando aún más la sonoridad del acorde.

La estructura formal ternaria circular *A B A'*, no responde al formato estereotipado estrofas - estribillo.

Luego de analizar la estructura formal, recursos armónicos, motivos, establecer relaciones con otras composiciones de García y con otras músicas en las cuales estos rasgos están presentes, trazamos un grupo de características que definen su singularidad:

Recursos de la música académica:

- uso del dispositivo del pedal,
- conducción de las voces
- dominantes secundarias y ii relacionados
- relaciones con la subdominante menor,
- intercambio modal
- uso de acordes simétricos (disminuidos y aumentados) como aproximación cromática;
- Recursos del rock pesado:
- power chords
- movimientos paralelos de los acordes
- riff
- Recursos del jazz:
- acordes extendidos
- vamps modales sobre pedales con planteos armónicos estáticos no direccionales.

Es imprescindible destacar que todos estos recursos conviven orgánicamente, no a la manera de un collage, sino con una sintaxis propia.

## Bibliografía

**Di Pietro, Roque** (2017): *Esta noche toca Charly*, 1ed., Buenos Aires, Gourmet Musical

**Di Pietro, Roque** (2021): *Esta noche toca Charly*, tomo 2, Buenos Aires, Gourmet Musical.  
**Kröpfl, Francisco** (1991): “Pequeños actos de iluminación” en *Revista Lulú*, N°1, en [http://www.bazaramericano.com/musica/antologias\\_lulu/analisis](http://www.bazaramericano.com/musica/antologias_lulu/analisis) (01/11/10).

# Identidad y Silencio

LUCIANA ORELLANA LANÚS

[lucianaorellanalanus@gmail.com](mailto:lucianaorellanalanus@gmail.com)

Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo

## Resumen

En este trabajo se pretende observar uno de los elementos del minimismo latinoamericano. Como lo postula Graciela Paraskevaídis, uno de los rasgos fundamentales en determinados corpus de obras latinoamericanas es la utilización del silencio de manera estructural. Para comprobar la relación que existe entre la noción de identidad latinoamericana que asume un grupo de compositores entre 1965 y 1989, partimos de abordar desde la metodología de análisis sintáctico-temática de Francisco Kröpfl elementos que nos permiten visibilizar la voluntaria interacción sonido-silencio, silencio-identidad. Como muestra para esta comunicación se analizará la obra “Pequeña pieza para piano I” de Coriún Aharonián y su recepción, pieza que, asimismo, se toma principalmente como ejemplificadora del minimismo latinoamericano y de la utilización del silencio.

*Palabras clave:* silencio/ identidad/ *Minimismo* Latinoamericano

*[...] Es -a partir de un deliberado y, a este efecto, inevitable mirar hacia adentro- el reconocimiento de un espacio, de un paisaje, del país integral de cada uno, sin tomar necesariamente a las músicas indígenas o negras como material reconocible a la manera de nacionalismo realista, sino obviándolas, ir a la materia y a las formas, a los sitios y a los silencios que provocaron y provocan esas músicas (Etkin, 1989: 52)*

## **El silencio como identidad en las producciones latinoamericanas**

La música puede actuar como un medio para la construcción y expresión de los supuestos de identidad. Esto se valida en la medida que entendemos a la identidad como un proceso dinámico y complejo, en donde se entrelazan otros como la cultura, la historia y las interacciones sociales.

Autores como Stuart Hall (2003) y Alejandro Grimson (2011), postulan que la identidad no es estática ni unívoca, sino que se forma a través de múltiples identificaciones y negociaciones discursivas. Esta noción se constituye a través de la interacción con discursos y prácticas sociales, y no como una forma fija, sino como un proceso de adhesión temporal a posiciones subjetivas.

Por tanto, nos detenemos a considerar cómo los compositores latinoamericanos han utilizado la música como un medio para construir una identidad musical distintiva. En particular en esta generación de productores, nos referimos a Coriún Aharonián, Graciela Paraskevaídis, Mariano Etkin, Cergio Prudencio, Joaquín Orellana y Oscar Bazán, se evidencia una producción de contra-modelos estéticos que buscan representar y defender la diversidad cultural de Latinoamérica. Por estos motivos, es preciso distinguir de qué manera, estos tuvieron la posibilidad de integrar los elementos de las culturas locales en sus músicas, rechazando la reproducción acrítica de herramientas y técnicas de Europa y Estados Unidos.

Sobre estos cuestionamientos se presenta el *minimismo* latinoamericano que se posiciona como un elemento clave en la construcción de la identidad musical en América Latina, dentro del contexto de la música culta contemporánea. Este concepto, explorado sobre todo en las postulaciones teóricas de Graciela Paraskevaídis y Coriún Aharonián, emerge como una categoría que se inserta en las características estéticas y políticas presentes en las obras de compositores latinoamericanos en las décadas de 1970y 1980. Es decir, estos autores proponen el término *minimismo* no solo como una estrategia metodológica musical, sino también como una posible

respuesta ideológica y estética a las hegemonías culturales y musicales de Europa y Estados Unidos.

El *minimalismo* latinoamericano, asimismo, se distingue por la austeridad, la utilización de procesos reiterativos no mecánicos, una concepción del tiempo distinta y un interés por las cualidades tímbricas del sonido. En contraste con el minimalismo *neoyorkino* (expresión utilizada por Cergio Prudencio), el *minimalismo* latinoamericano enfatiza una inquietud por mantener una escucha alerta y activa, evitando la pasividad asociada con algunas manifestaciones del minimalismo norteamericano. Esta perspectiva crítica y reflexiva sobre la música no solo busca afirmar una identidad musical latinoamericana distintiva, sino también confrontar y reinterpretar los paradigmas estéticos adquiridos desde aquellos centros.

Por consiguiente, uno de los rasgos fundamentales de este supuesto teórico es la estratégica utilización del silencio. Con una postura consciente del contexto conjugado a la aparición del término minimalismo estadounidense, en producciones como las de Terry Riley, Steve Reich y Philipp Glass. Paraskevaídis propone que “el silencio” es parte de la estructura sonora y se opone al minimalismo estadounidense de la década de los sesenta, particularmente por la fuente de inspiración, los materiales y lo más importante, los objetivos que lo originan y sustentan: la observación y el rescate de ciertas prácticas musicales indígenas”. (Paraskevaídis, 2014: 1) Aquí se plantea estrictamente una separación o distancia con producciones que presentan rasgos similares, pero que estén construidas en otro contexto socio cultural.

De todas maneras, respecto de estas conceptualizaciones en torno a la utilización del silencio en músicas latinoamericanas, destacamos que el silencio, en la década de 1970, no solamente se relaciona con la idea de forjar una ideología política, sino también con la incorporación de rasgos de las músicas y técnicas que Paraskevaídis advirtió en Edgar Varèse (1883-1965). Esta manera de componer, significaba también una manera de pensar, de percibir y poder transmitir determinados parámetros sonoros. Esto implicaba una determinada liberación del sonido. Esa liberación involucraba la apertura hacia otras dimensiones del sonido como materia prima como así también, la idea de un sonido cuya existencia en tiempos y espacios no habituales, aplicando un pensamiento experimental, priorizara una percepción sonora inédita. (Paraskevaídis como se citó en Budón, 2014: 67)

Por otro lado, Edward Pearsall (2006) expone una propuesta en donde el silencio se plantea como un elemento de suspensión sonora; elemento que sugiere un contraste en la música. Esta perspectiva podría colaborar en la comprensión del discurso musical a partir de distintos posicionamientos. Es decir, entendemos que el silencio puede ser utilizado como una suerte de metáfora para visibilizar la no

discursividad en determinadas producciones musicales, así como también para reflexionar sobre el significado de las mismas. Desde este punto de vista, la ausencia de sonido incorpora un valor semántico jerárquico ya que el significado que adquiere rara vez es único e irrepetible.

Por estos motivos, el silencio en la música a menudo se interpreta con relación al contexto y a la experiencia del oyente. La música invita a la interpretación y el significado musical surge principalmente a través de la interpretación subjetiva. En otras palabras, el silencio presenta una narratividad única en donde se evidencia la relación del individuo con la cultura en la que está inmerso, tal como la relación del compositor con el contexto.

Dados estos argumentos, se comprende entonces que el compositor juega un papel clave al establecer ciertas configuraciones culturales que orientan el significado que posteriormente le atribuirá el oyente. Es el compositor el que crea un entorno que requiere una respuesta por parte del público, lo que implica que la música se convierte en un diálogo entre el creador y la audiencia. Para ello, Pearsall destaca una forma específica de silencio llamada *silencio performativo*. Aquí, gran parte de la responsabilidad de asignar significados recae en el oyente. El *silencio performativo* desafía al auditor a participar activamente en la creación de significado, fomentando una percepción de este elemento en un nivel más profundo.

De este modo, y para destacar que el rol del compositor es fundamental en la comprensión y proyección de un contexto en la proyección del silencio de manera contextual, es preciso detenernos en lo que explica Aharonián acerca de estas premisas. Para el autor, la incorporación de este elemento de manera estructural resulta una conquista por parte de sus colegas latinoamericanos. Como notamos, Aharonián manifiesta una gran preocupación por el quehacer musical latinoamericano y desde esta postura expresa que el proceso de creación musical no está concebido como una masa inexpresiva de sonido sino como “un amplio espacio donde los volúmenes existen no solo en sí mismos sino también en función del espacio que los rodea [...]” (Aharonián, [1977] 2012: 100)

Así, desde este postulado, el silencio, sumamente expresivo y con una significación más bien política, “deja en consecuencia de ser negación para convertirse en afirmación, es decir en espacio sonoro cargado de expresividad. (*Ibidem*) Por estos motivos, en Latinoamérica la inclusión de este en las producciones musicales de la época referenciada “tiene una significación especialmente importante en tanto símbolo cultural.” (*Ibidem*). A la manera *Cageiana* de concebir el silencio, aún con una propuesta musical que poco se relaciona con ello, Aharonián presupone que la incorporación de este elemento funciona como un medio expresivo; como el medio

por el cual el sonido puede transitar de un espacio a otro potenciando sus rasgos acústicos y su discurrir temporal.

En la misma línea y para reforzar estas propuestas y, a partir de determinados análisis musicales que se realizaron sobre las obras vocales de Paraskevaídís, podemos suponer que el silencio tiene una presencia muy significativa en determinados corpus de obras de autores latinoamericanos. Como menciona Solomonoff: “no sólo como elemento articulatorio o rítmico, sino en el plano de lo expresivo y en el de lo simbólico”. (Solomonoff, 2014: 94) Así, comprendemos que el análisis de una pieza musical puede quedar sujeto a la recepción de determinada interpretación y exceder a la descripción de sus características estructurales. En otras palabras, observamos que el estilo y contexto de una comunidad de compositores, así como también la escucha de estos silencios estructurales son aspectos destacados en la recepción de estas músicas contenidas en el campo de la música culta contemporánea.

A raíz de estas observaciones, nos preguntamos ¿cómo incide en nuestra escucha la incorporación estratégica del silencio que funciona como agente cultural del *minimalismo* latinoamericano? (en los términos que acuñaron Paraskevaídís y Aharonián).

Con la finalidad de exponer algunas apreciaciones sobre la interpretación y la estratégica utilización del silencio en la música culta latinoamericana, partimos de realizar una aproximación a la *Pequeña Pieza para Piano I* de Coriún Aharonián. Esta primera obra forma parte del ciclo *Tres pequeñas piezas para piano*. Estas piezas fueron compuestas entre 1966 y 1973, y la primera de ellas resulta la más antigua. Asimismo, el compositor decide colocarle un título sugerente a cada una de ellas:

- *Pequeña pieza para gente que sufre la angustia en soledad o Pequeña pieza para piano I*
- *Pequeña pieza para gente con angustia colectiva o Pequeña pieza para piano II*
- *Pequeña pieza para gente que superó la angustia o Pequeña pieza para piano III*

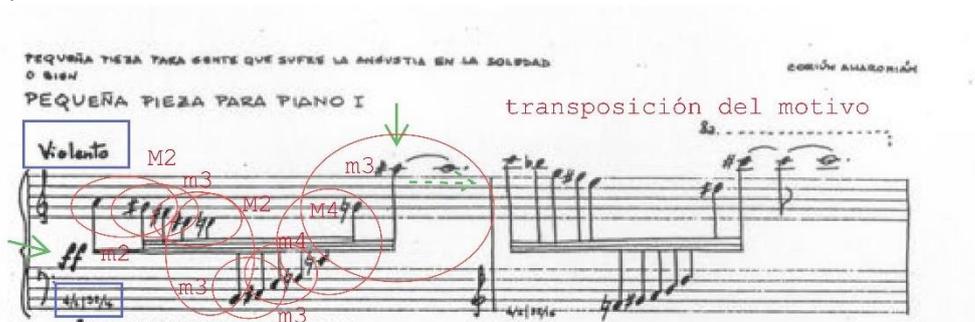
Para abordar la obra, en primer lugar, nos proponemos reflexionar sobre los motivos<sup>1</sup> que componen *Pequeña pieza para gente que sufre la angustia en soledad* o bien *Pequeña pieza para piano I*. Dada la recurrencia de los mismos se produce una asociación inmediata a los procedimientos de compositores minimalistas en Estados Unidos. De todas maneras, como hemos mencionado anteriormente, los

---

1 La metodología de análisis sintáctico-temático empleada es la sistematizada por María Inés García (2011) y elaborada por Francisco Kröpfl.

rasgos distintivos propios y comunes a estos, poco tienen que ver con los que se exponen en las obras de Aharonián.

El primer motivo (Imagen 1) desde el punto de vista rítmico posee un comienzo tético y un final resolutivo dado por el acento tónico y agógico (en el campo rítmico que plantea, la última figura es la más aguda y la más larga en cuanto a su duración).



**Imagen 1:** Aharonián, Pequeña pieza para piano I, manuscrito del autor, c.1-2

Este motivo, en particular, utiliza un perfil melódico sumamente peculiar comparado al segundo material motivico que aparecerá de manera contrastante: se observa un gesto melódico del tipo escalístico en comparación con el segundo que está constituido como un bloque armónico. Dada cierta predominancia del semitono, observamos que utiliza tanto las clases de altura 1 y 2, lo que intuimos implica una sensación generalizada de atonalismo.

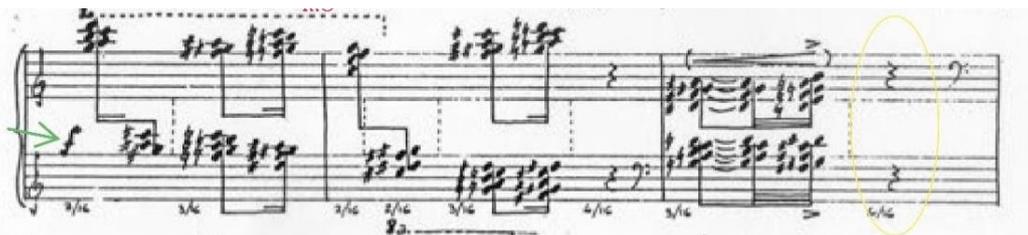
En cuanto al metro, el autor escribe una interpretación del motivo en torno a dos posibilidades. Por un lado, la indicación del 4/2 y por otro, la de 32/16. Inferimos que para Aharonián estas posibilidades métricas son referencias para el intérprete, de manera tal que logre dar cuenta de un campo rítmico no pulsado y la sensación de estímulo y movilidad. Así, en esta primera presentación, y en cuanto al aspecto rítmico, observamos ciertas divergencias acentuales. Esta apreciación reconoce para nosotros un rasgo estético en el que podemos advertir una identidad sonora en el texto musical de Aharonián:

[...] este es un aspecto del análisis musical al cual se le debe prestar especial y cuidadosa atención, pues, en gran medida, nos ayuda a revelar una serie importantísima de factores e interrelaciones estructurales que concurren a explicar por qué determinada obra musical presenta determinadas características distintivas que resultan fundamentales en cuanto a su realidad o identidad como forma sonora percibida. (Grela, 1992: 27)

Por otro lado, yuxtapuesta a esta presentación se expone una transposición no exacta del motivo original. Estos cambios, minúsculos (tanto en las relaciones in-

terválticas como en la primera figura del motivo) constituyen lo que en ocasiones anteriores hemos definido como desarrollo por *microprocesos* o la micro variación presentada de esta manera por Mariano Etkin.

Respecto al segundo motivo observamos que existe una célula rítmica que es la que lo caracteriza (Imagen 2). La primera de estas células, desde el punto de vista rítmico, posee un comienzo tético y un final suspensivo. Además, es el núcleo generador de este tema (si hemos de optar por clasificar este elemento de esta manera). A nivel de las alturas está constituido en un racimo de notas (*clúster*). Consiste en un conjunto de alturas que en su comienzo plantea un mayor diatonismo, dada la predominancia de la clase de altura 2. Luego de un silencio, se articula una nueva aparición de la célula, que tal y como venimos advirtiendo con el otro motivo, lo hace con una variante (tanto en las alturas como en el ritmo). Esta aparición, en el plano de lo discursivo, presenta el cierre de este pasaje: aspecto que se relaciona con la direccionalidad de este repertorio de alturas. Esto significa que, si observamos esta secuencia de alturas, entendemos que inicia en un registro agudo y finaliza en un registro más grave. Esta direccionalidad es la que también contribuye a considerar a este segmento como un bloque discursivo completo.



**Imagen 2:** Aharonián, Pequeña pieza para piano I, manuscrito del autor, c.4-6

Dadas las características de los motivos que estamos abordando (desde una amplia descripción) se observa un proceso de economía de medios en tanto se presentan únicamente dos materiales que luego serán levemente modificados en el transcurso de la pieza: “El concepto de lo parco y austero abarca la utilización de pocos sonidos (en general y en particular) y se centra en un mínimo tensado hacia lo máximo [...] (Paraskevaídís, 2014: 1)

A propósito de las articulaciones por separación, y ahora refiriéndonos específicamente a la utilización única del silencio, entendemos que en estas obras representan un discurso simbólico, como mencionaba Pearsall, de suma trascendencia:

En la música latinoamericana a partir de la década de 1970, aparecen varios aportes minimistas, cuyas características difieren, en origen y resultados, del minimismo estadounidense mencionado. La interacción sonido-silencio en la que el primero existe gracias al segundo y se constituye en un elemento estructural, y la fuerza motriz que mue-

ve escasos elementos concentrados al máximo, se manifiestan a través de la utilización de secuencias de orden iterativo que imponen una presencia protagónica, gracias a sutiles variantes no mecánicas o previsiblemente mecanizadas. (Paraskevaïdis, 2009: 2)

Observamos que el silencio se presenta escrito de una manera tradicional, de modo tal que cuando realizan su entrada alguno de los motivos descritos, el oyente se encuentra a la expectativa de los próximos eventos sonoros:

En otras propuestas alternativas -tercermundistas o simplemente rioplatenses y no tan epigonales como pareciera a primera vista-, el objetivo es el opuesto: estructuras generativas breves, transformación interna que concentra la atención por lo imprevisible de su aparición, flexiones dinámicas, silencio expresivo y de tensión, ausencia de memoria histórica en lo armónico-tonal. (*Ibidem*)



**Imagen 3:** Aharonián. *Pequeña pieza para piano I*, manuscrito del autor, c. 9-14

Si consideramos, además de los postulados en torno al silencio, la idea de una interpretación y su interacción con el oyente, hemos de destacar que a cada una de las presentaciones o manifestaciones de la obra de Aharonián se les atribuye un significado y un contexto de acuerdo a los conocimientos previos del auditor. Como explica López Cano<sup>2</sup>:

Las diferentes interpretaciones de la misma música son todas manifestaciones de la misma obra. Cada interpretación se constituye en un objeto sonoro con propiedades físicas y estéticas diferentes a otros que brotan de otras interpretaciones. Pero todas las interpretaciones son la obra. Por esa razón, las ontologías de la música de corte idealista y mentalista defienden que la obra no es el *objeto sonoro* producido en cada inter-

<sup>2</sup> Aclaremos que lo presenta en torno a músicas denominadas populares.

pretación, sino una abstracción estructural que yace en el mundo de las ideas y cuyas propiedades no son las mismas de sus interpretaciones o instanciaciones (2011: 67)

Es decir que la relación que existe con una interpretación y con su referente original, utilizando el marco teórico de López Cano, se vincula de alguna manera con el problema filosófico sobre la identidad y las maneras en las que esa obra existe. Para esclarecer la presentación de una obra como original, en el caso de la música culta, podemos suponer que la versión original estaría dada por el soporte gráfico de la partitura (ciertamente debatible). Por tanto, hemos de constatar si estas premisas que se producen desde el campo contextual, nos referimos específicamente a la postura ideológico-cultural de Aharonián y Paraskevaídis, se pueden transmitir como una noción de identidad latinoamericana a través de la escucha.

### **Interacción recepción- silencio**

El 3 de junio se llevó a cabo un concierto organizado por la cátedra de Análisis de la música del siglo XX, perteneciente a la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo. En este concierto se interpretó, entre otras obras, *Pequeña pieza para gente que sufre la angustia en soledad*. En la presentación de la obra se produjeron algunos silencios sumamente *lungos* que fueron también considerados por elección del intérprete. La recepción de la obra tuvo comentarios posteriores de diversas índoles, por ejemplo, “no se sabía cuándo había que aplaudir”, “el silencio incomoda”, “como había tantos silencios no sabíamos qué podía seguir”, “no sabía que había terminado”, “el silencio ese eterno, ahí...”. De alguna manera, estas apreciaciones tienen un rasgo similar: implican una experiencia de escucha y es a través de las ingeniosas incorporaciones del silencio que podemos deducir contrastes entre bloques expresivos de sonido (proceso que para determinados compositores como Mariano Etkin y Cergio Prudencio, forma parte del quehacer latinoamericano).

Ahora bien, si lo comparamos con otras versiones más ajustadas a las duraciones de silencio propuestas en la partitura, podemos del mismo modo percibir algunos espacios que invitan a conferir un determinado significado, sobre todos aquellos que se producen en el tránsito de la segunda sección a la tercera (sección que cumpliría las veces de recapitulación).

A modo de cierre, como conclusiones generales sobre la recepción y la interpretación conjugada a los postulados advertidos en estos autores sobre el silencio en las obras latinoamericanas, nos permitimos indicar:

- El silencio estructural: las apreciaciones resaltan la relevancia del silencio como elemento principal en esta pieza. El silencio no es simplemente la ausencia de sonido, sino una parte integral de la composición. Esto sugiere que el silencio y su utilización estratégica desafían (aún en la actualidad) las expectativas del público (como ya hemos visto en obras de John Cage de la década de 1950).
- El silencio propio de la lógica del *minimismo* latinoamericano: las observaciones transmitidas por el público en ocasión de realizarse el concierto mencionado, expresiones como "no se sabía cuándo había que aplaudir" indican que es posible que esta obra desafía, de cierto modo, la narratividad de otras propuestas y no solamente las obras consideradas *canónicas*, sino también las de la música contemporánea de la época.
- El silencio incómodo que genera una expectativa: las expresiones como "el silencio incomoda" y "como había tantos silencios no sabíamos qué podía seguir" sugieren una sensación de desconcierto y expectativa en el público. Esto forma parte de la búsqueda del compositor por mantener la atención de la audiencia. Es decir, luego de un silencio generalmente se percibe una aparición de un determinado elemento musical que irrumpe en ciertos momentos de una manera *violenta*<sup>3</sup>. El placer por el detalle sonoro y por los eventos que se imponen en este discurso musical de manera abrupta es un rasgo particular de esta obra.
- El silencio en el plano de lo simbólico: este aspecto invita a formar parte de la mimética postura de Aharonián con el contexto latinoamericano. El silencio como símbolo cultural en cuanto a los silenciamientos a los que estuvo sometido Latinoamérica desde la época de la colonia.

Probablemente, esta última característica adquiere mayor significado a través del reconocimiento de las ideas producidas por estos autores con relación a ciertas músicas. Esto también surgirá como producto de las reflexiones sobre la pregunta sobre identidad latinoamericana y las posibles contribuciones de autores como Coriún Aharonián. En particular, desde nuestro punto de vista, considerándolo un referente que buscaba generar contra-modelos mediante la homologación entre las estructuras sociales y musicales, y como un símbolo de resistencia, especialmente durante la dictadura.

En suma, la obra no es solo una creación aislada; es producto de su ambiente, su entorno, su contexto, su circulación, validación, interpretación y creación. El

---

3 Coriún Aharonián hace uso de esta expresión en el artículo "Aproximación a una estimación de tendencias compositivas en Latinoamérica" ([1977] 2012).

silencio refleja tales criterios en la medida que la utilización de este se manifiesta como hemos presentado mínimamente: en el plano de lo simbólico, lo estructural y lo articulatorio.

## Bibliografía

- Aharonián, Coriún** (1993): “Factores de identidad musical latinoamericana tras cinco siglos de conquista, dominación y Mestizaje.” *Revista de Música Latinoamericana*, (15), pp.41-67
- Aharonián, Coriún** (2012): *Hacer música en América Latina*. Tacuabé.
- Budón, Osvaldo** (2014): “Materialidad sonora y “desarrollo estático” en Magma VII de Graciela Paraskevaídís”. En Heister (Ed.), *Sonidos y Hombres libres. Música nueva de América Latina en los siglos XXy XXI*. (pp. 43–51). Iberoamericana Editorial Vervuert S.L.U.
- Corrado, Omar** (comp.) (2014): *Estudios sobre la obra musical de Graciela Paraskevaídís*. Gourmet Musical.
- Etkin, Mariano** (1989): “Los Espacios de la Música Contemporánea en América Latina”. *Revista Del Instituto Superior de Música*, (1), pp. 47–58.
- García, Ma. Inés** (2011): “Metodología de Análisis Sintáctico-Temática: *Apuntes de la Cátedra de Análisis y Morfología Musical*. Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo.
- Grela, Dante** (1992): “La consideración de ‘las tendencias múltiples’ (asociativas y dissociativas) en el análisis musical”. En serie 5: *La música y el tiempo*, N° 1. Rosario, Universidad Nacional de Rosario, pp. 15-32.
- Grimson, Alejandro** (2011): *Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Hall, Stuart** (2003 [1996]): “Introducción: ¿quién necesita la identidad?” En S. Hall y P. du Gay (eds.), *Cuestiones de Identidad Cultural* (pp. 13-39). Amorrortu Editores.
- Heister, Hanns** (2014): *Sonidos y hombres libres. Música nueva de América Latina en los siglos XX y XXI*. Iberoamericana
- López Cano, Rubén** (2011): “Lo original de la versión. De la ontología pragmática de la versión en la música popular urbana”. *Consensus* 16 (1) (pp.57-79).
- Paraskevaídís, Graciela** (2009): Conferencia inaugural simposio: “La otra América”. [http://www.gp-magma.net/es\\_bio.html](http://www.gp-magma.net/es_bio.html)
- Paraskevaídís, Graciela** (2014): “Las austeras de Oscar Bazán”. Versión electrónica disponible en: [http://www.gp-magma.net/es\\_bio.html](http://www.gp-magma.net/es_bio.html). Fecha de último acceso: 20-8-2020.

**Pearsall, Edward** (2006): “Anti-Teleological Art: Articulating Meaning through Silence”.

En B. Almén & E. Pearsall (Eds.), *Approaches to Meaning in Music* (pp. 41–61). Estados Unidos: Indiana University Press.

**Solomonoff, Natalia** (2014): “... vivir tan hondo.... Humanismo y militancia en y por el

sonido. Una interpretación de los recursos compositivos y expresivos en la música de Graciela Paraskevaídis a partir del análisis de cuatro obras con participación de la voz”.

En O. Corrado (Ed.) *Estudios sobre la obra musical de Graciela Paraskevaídis* (pp. 85–105). Gourmet Musical.

# “Argentinata” de Nidia Koppisch: el arte de narrar sin palabras<sup>1</sup>

VERÓNICA P. PITTAU

vppittau@gmail.com

## Resumen

“Argentinata”, para cello y orquesta de Nidia Noemí Koppisch (pianista, poetisa y compositora santafesina nacida en 1949, estudiante, graduada y docente jubilada del ISM) surge como una obra para cello y piano en el año 2003. Diez años después, Koppisch realiza la orquestación de la obra por encargo de la Orquesta del Parque del Conocimiento de la ciudad de Posadas (Misiones), para ser estrenada el domingo 6 de octubre de 2013 bajo la dirección del Maestro Matías Almirón y el solista Uriel Fontana (hijo de la compositora). La obra está formada por tres piezas instrumentales, atonales, de tempo lento que, sin embargo, presentan sutiles referencias a lo nacional; algunas externas: como se manifiesta en el título y algunas indicaciones de ejecución, otras internas: como se deducen de la utilización de agrupamientos rítmicos característicos de la baguala, el malambo y el tango, además de las referencias al tope de la guitarra e instrumentos melódicos percutidos, recursos que permiten afiliar su lenguaje musical, innegablemente abstracto, a la identidad nacional (Plesch, 1996). Estas referencias interactúan y se potencian a través de una muy fluida y orgánica narratividad. Ante estas circunstancias consideré apropiado utilizar un modelo narratológico para acercarme al objeto de estudio, seleccionando de entre ellos el ‘Modelo de la Narratividad Intrínseca’, propuesto por Eero Tarasti (1994).

La eficacia de la teoría de Tarasti fue corroborada en obras tonales del S. XVIII y XIX, no así en las obras post tonales. Este trabajo pretende demostrar que la narratividad en la música no tonal ya no está sujeta a estructuras específicas de acordes y sus relaciones, o a determinadas configuraciones temáticas con sus elaboraciones y su funcionalidad; en este tipo de obras la narratividad se traslada a configuraciones melódicas de una serie de alturas, tiene en cuenta la administración y combinación tímbrica, la contigüidad de determinadas estructuras y/o materiales, el diseño dinámico, los agrupamientos rítmicos, la repetición, reiteración o variación de materiales, entre tantos otros recursos que no son los mismos que sustentan el sistema tonal. Se comprueba, de este modo, que este modelo puede expandir su metodología a otros sistemas musicales

---

<sup>1</sup> Este texto comenzó a ser desarrollado en el marco del seminario de Posgrado “Música y representación. Enfoques y perspectivas actuales”, dictado por el Dr. Omar Corrado en el Instituto Superior de Música de la UNL durante el mes de junio de 2017.

permitiendo observar en este caso particular, que "Argentinata" dice algo más que la pura interacción de sus componentes. Esta investigación se enmarca, además, dentro de los estudios sociológicos y epistemológicos con perspectiva de género.

*Palabras clave:* Nidia Koppisch / "Argentinata" / narrativa

## Introducción

Nidia Koppisch, nació en la ciudad de Santa Fe, Argentina, el 7 de junio del año 1949. Estudiante, graduada y docente –actualmente jubilada– del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral, su carrera osciló entre el piano, la docencia, la composición, la poesía y la familia. Es esposa de Omar Fontana –Tenor, docente de Canto, jubilado del ISM– con quien tuvo dos hijos. A lo largo de su vida Nidia logró sostener, con calidad y compromiso, actividades que demuestran un talento excepcional además de una gran sensibilidad en el campo de las artes.

En este artículo me centraré en su actividad como compositora -su rasgo artístico menos conocido- a partir de la versión para violonchelo y orquesta de su pieza "Argentinata". Observaremos la obra en sus modos de decir, significar y producir comunicación en lenguaje atonal aplicando el modelo semiótico narrativo propuesto por Eero Tarasti en su libro *A Theory of Musical Semiotics*. Si bien Tarasti aplica su metodología solo en música tonal e instrumental de los siglos XVIII y XIX, me propongo utilizar su teoría para demostrar la narratividad de la música cuando adolece de la polarización y la jerarquización dada por la funcionalidad armónica. Este desplazamiento temporal del repertorio a abordar conlleva una necesaria variable en los actores del sistema discursivo. Tarasti (2006) afirma que el discurso musical es siempre narrativo aún en el caso de las músicas más estáticas como la música minimalista, pero ¿esto fue probado? Este constituye uno de los objetivos de este trabajo.

## Un poco de historia

Nidia inició su formación musical en piano a los cuatro años, lo que contribuyó a que aprendiera simultáneamente la lectoescritura musical y la del español. Muy pronto, siendo una niña aún, dio conciertos públicos<sup>2</sup>. Ingresó como estudiante al Instituto Superior del Profesorado de Música de la Universidad Nacional del Litoral (hoy Instituto Superior de Música) a la edad de 11 años, con carácter excepcional, como puede leerse en la resolución que surge de las pruebas de admisión: "el resultado en todas ellas ha sido excelente y permite reconocer en la niña óptimas condi-

---

<sup>2</sup> Nidia conserva en sus archivos fotos de conciertos realizados en LT9 y en la Sociedad Alemana a la edad de 5 o 6 años.

ciones, muy superiores a lo normal"<sup>3</sup>. Se graduó entre 1969 y 1970 –apenas cumplidos sus 20 años– de las carreras Profesorado Nacional de Música en la especialidad “Piano” y “Armonía y Contrapunto” respectivamente. Su formación en piano y composición la realizó con destacados maestros argentinos y extranjeros como Amalia Marta Perez, Emilio Dublanc, Mariano Etkin, Enrique Belloc<sup>4</sup>, Jorge Martínez Zárate, Olgert Bistevins, Luis La Vía, Galia Shalman y Pía Sebastiani.

Si bien su actividad principal se concentró en la interpretación<sup>5</sup>, la enseñanza del piano y la correpetición ejercida especialmente en el ISM y escuela de Música Danza y Teatro de (UADER)<sup>6</sup>, nos cuenta, en entrevista, que desde pequeña siempre estuvo interesada en la composición, comenzando con la producción de pequeñas piezas tonales –algunas inconclusas– hasta lograr encontrar su propio lenguaje atonal. A pesar de su intensa labor como instrumentista no le faltó tiempo para componer e interpretar sus obras en diversas ciudades del mundo, con reconocidos intérpretes, directores y agrupaciones<sup>7</sup>. Su vasto repertorio abarca piezas vocales e instrumentales para orquesta, cámara, instrumentos solistas, obras corales y diversos ciclos vocales con piano e instrumentos. Desde el año 2000 aproximadamente, trabaja con intervalos específicos, con un enfoque cercano al minimalismo, utilizando agrupamientos armónicos que se replican, idénticos, a distancia de semitono o tono. En cuanto a la forma, tiene preferencia por las formas breves. Sus primeras obras obedecían a formas tradicionales o neoclásicas, pero las últimas resultan de pequeñas estructuras que conforman configuraciones mayores. Actualmente Nidia

---

3 En esta resolución se la admite con carácter excepcional, como alumna oyente, a la cátedra de piano del Instituto Superior de Música, a cargo, en ese entonces, de Amalia Marta Perez, quien también firma este documento.

4 Nidia obtuvo una Beca del Fondo Nacional de las Artes para estudiar Análisis Musical con el Maestro Enrique Belloc en La Lucila.

5 Como solista de cámara y con orquesta, desde hace más de 40 años conforma un dúo con su esposo, el tenor Omar Fontana, muchas de sus presentaciones se pueden apreciar en el canal de Youtube de Nidia Koppisch. Como intérprete ha sido dirigida por prestigiosos directores: Manuel Préstamo, Reinaldo Zemba, Guillermo Bonet Müller y Washington Castro, entre otros.

6 Su labor en docencia en el ISM comenzó ad honorem en espacios académicos vinculados a la enseñanza del piano y la correpetición en la cátedra de Canto, desde los 18 años. En el cargo de pianista acompañante se desempeñó hasta jubilarse.

7 Obtuvo Beca del DAAD de Bonn, Alemania en dos oportunidades. Fue contratada para dictar clases magistrales, en Mannheim y otras ciudades, para profesores y estudiantes del mundo. A partir de sus viajes a Alemania y gracias al contacto con la música de compositores e intérpretes europeos de vanguardia, Nidia comienza una nueva etapa compositiva donde incorpora nuevos recursos tímbricos y gestuales. Ha recibido distintos premios y distinciones en todas sus especialidades. Cabe señalar, además, que desde hace más de 40 años, conforma un dúo con el Tenor Omar Fontana (su esposo). Como intérprete ha sido dirigida por prestigiosos directores: Manuel Préstamo, Reinaldo Zemba, Guillermo Bonet Müller y Washington Castro, entre otros.

compone en función de destinatarios específicos y por encargo, para ocasiones especiales y personas puntuales<sup>8</sup>.

### **Tarasti y el modelo de la narratividad intrínseca**

Tarasti (1994) aplica el modelo narratológico de A. J. Greimas a las estructuras temporales del discurso musical. El autor entiende que la narratividad es intrínseca a la música, por lo que sugiere un método basado en la identificación de sus materiales, y el comportamiento de éstos en su devenir temporal. El grupo de teóricos al que pertenece, entiende la narratividad como un modelo cognitivo fuerte, apto para ser aplicado en obras musicales, tonales, de los S. XVIII y XIX. La significación de la música se desprende, entonces, de lo que sucede en el transcurrir narratológico, y se realiza en dos niveles, el "análisis narrativo de la superficie" y el "análisis narrativo profundo". El primero aplica a la escucha o percepción del discurso musical, es decir al momento en el que se produce la comunicación. En el segundo nivel es donde se produce el "verdadero momento estético de la música": su significación (1994: 27).

Para describir estos procesos narrativos Tarasti propone un modelo generativo inspirado en categorías greimasianas que contempla cuatro fases 1) incluye la identificación y análisis de isotopías -y sus segmentaciones pertinentes-, 2) Categorías espaciales, temporales y actoriales y sus procesos de embrague y desembrague, 3) modalizaciones musicales y 4) semas y femas (Tarasti, 2006).

1. La identificación y análisis de isotopías se aplica a la estructura de la pieza, se corresponde con las unidades formales/segmentos en relación a su funcionalidad discursiva en los distintos niveles estructurales<sup>9</sup>.

2. Los tres momentos -identificados también como categorías discursivas- son la Espacialidad, Temporalidad y Actorialidad de las isotopías. La Espacialidad se refiere a la subordinación jerárquica de elementos musicales: sonidos, timbres, componentes texturales. Se distingue la espacialidad interna de la externa: la primera estudia la diferenciación de centros sonoros/armónicos y jerarquías, la externa se ocupa de las tensiones que establecen los registros. La Temporalidad se aplica a la organización de los elementos en el tiempo. Se distingue la Temporalidad Interna: en la que se comparan los elementos sintácticos en el devenir temporal de la

---

<sup>8</sup> Lo que en principio surgió espontáneamente, desde la improvisación en el piano en sus primeros años de infancia, luego, con el paso del tiempo, fueron gradualmente transformándose, en obras de mayor dimensión.

<sup>9</sup> Isotopías: serie de categorías semánticas donde la redundancia garantiza la coherencia e inteligibilidad de todo texto o encadenamiento de signos. (Tarasti 1994: 18) traducción de Guembe, 2014: 33.

obra –aquí la memoria juega un papel fundamental–, de la Temporalidad Externa: que en música se aplica al análisis de aspectos relacionados con la duración: ritmo y metro. La Actorialidad, por su parte, atiende a la organización que emana de los temas actores (actantes). Observa la distribución de éstos en la forma general de la obra y las tensiones que ellos producen con su modalización. Las modalizaciones – que, aplicada a los actantes, se podría definir sintéticamente como sus funciones–, en las que los Semas –unidades mínimas de sentido– y femas –unidades mínimas significativas– junto a las modalizaciones, produce situaciones musicales tópicas, es decir: con sentido<sup>10</sup>.

### **Sobre "Argentinata"<sup>11</sup>**

"Argentinata" consta de tres piezas breves de tempo lento. La última pieza es la primera que se escribió de forma independiente con el nombre "Improvisación para cello y piano". El título de esta pieza y muchos de los efectos tímbricos utilizados son el resultado de las experiencias de improvisación que Nidia y su hijo mayor, Uriel<sup>12</sup> (chelista) acostumbraban a realizar a modo de juego, desde que éste era pequeño.

El título "Argentinata" surge después de haberse escrito la música, debido al perfil nacionalista de la obra y en contraposición a otras de su autoría que no lo tienen. Para el título, y por sugerencia de su hijo Uriel<sup>13</sup>, se inspiraron en la "Tangata" de Astor Piazzolla aunque no hay referencias musicales que se desprendan de esta.

La obra posee dos versiones: la primera para cello y piano (estrenada en 2003), y la segunda para orquesta de cámara. Ésta última fue realizada a partir de un encargo de la Orquesta del Parque del Conocimiento, donde Uriel Fontana se desem-

---

10 Las modalizaciones -originalmente expresados en verbos del idioma alemán- se pueden traducir como: 1) Ser: es la ausencia de sonido, la estabilidad, la consonancia. 2) Hacer: es la acción musical, el dinamismo, la disonancia. a) Querer: es la energía cinética, la tendencia de dirigirse hacia algo, la lógica volitiva de la música. b) Saber: es la información musical propiamente dicha, el momento cognitivo. c) Poder: es el vigor y la eficacia de los recursos técnicos en la ejecución. d) Deber: responde a los aspectos de género, formas y normas. e) Creer: es el valor persuasivo, momento epistémico.

11 Video de la primera presentación de "Argentinata" en su versión para chelo y piano de 2003 <https://www.youtube.com/watch?v=mGftMHYtqJo> (consultado por última vez el 19/02/18).

12 Uriel Fontana, estudió la Licenciatura en violoncello en la UNR. Es Profesor de violoncello en la Universidad Nacional de misiones (UNaM) y primer cello de la orquesta de Parque del Conocimiento (Posadas-Misiones).

13 Datos aportados por la autora en la Entrevista n°1 (11/07/17)

peña como primer violonchelo<sup>14</sup>. Fue estrenada el domingo 6 de octubre de 2013 bajo la dirección del Maestro Matías Almirón con Uriel como solista.

### Análisis macroestructural

La versión para orquesta de cámara de "Argentinata" está armada para chelo solista además de piano Flautas I y II, Oboe, clarinete en Sib I y II, Fagot, trompa en Fa I y II, Trompeta en Sib, Timbales, platillos, piano y cuerdas habituales. En cuanto a las alturas la obra carece de armadura de clave, sumado al uso de cluster, líneas cromáticas y acordes no tonales, claramente nos indica la ausencia del sistema tonal.

Los tres movimientos o piezas se distinguen por su indicación de tempo, pero la última mantiene su nombre original: "improvisación". El gráfico intenta reflejar los sucesos más importantes en el nivel macro e intermedio en relación a las articulaciones, tempo, metro, unidades formales y modalizaciones en el nivel superficial y profundo.

Nidia Koppisch "Argentinata" para cello y orquesta (2013)											
Mov.	I. Lento (28 cc)				II. Lento (38 cc)					III. Improvisación Lento + Coda (54cc)	
Pulso	85 (1-3)	90/5 (4-11)	95/100 (12-18)	85 (19-28)	Sin indicación					60/70	
UUFF Isotopías	Intro	UF1 tema A	UF2 tema B	UF3 TemaB´	UF1			UF2		UF1 1-29	UF2 30-54
					1- 5	6- 16	17- 23	24- 28	29- 38		
Modo Superficial	Saber			Hacer	Ser			saber		Saber, querer, poder	
Modo Profundo	poder, hacer ser	saber, querer, creer	saber, creer	creer, poder, querer	ser, hacer, saber			hacer			creer, poder, deber
Metro <sup>15</sup>	4/4 cc. 1-3	12/8 cc 4-11	4/4 cc. 12-28		Agrupamientos de 3 tiempos, binarios					Variable <sup>16</sup>	2/4 cc. 30 ss

**Imagen 1:** Estructura de "Argentinata" de Nidia Koppisch.

Cabe señalar que tanto respiraciones como silencios son muy importantes desde el punto de vista estructural, ya que generalmente coinciden con articulaciones

14 Esta partitura, según la autora, se encuentra incompleta y posee errores: carece de la página de indicaciones al pie de página, no está escrita la cadencia del cello, omite grafías, y añade indicación de compases donde son innecesarios (pieza n°2).

15 Según Koppisch, no es su estilo escribir con barras de compás e indicación de metro. En la primera y tercera pieza de "Argentinata" lo hizo excepcionalmente, a pedido de la orquesta, pero no así en la segunda, donde se espera que no haya acentuación métrica. Los agrupamientos rítmicos se separan con líneas de puntos solo a los efectos de ordenar la lectura y la dirección.

16 De 2 a 6 pulsos por compás.

de unidades formales (segmentos) en los niveles estructurales intermedios (dentro de cada movimiento), pero no entre movimientos entre sí ya que los mismos se enlazan por yuxtaposición o elisión, sin mediar silencios.

De las tres piezas, la primera es la más corta, pero además la más rítmica y dinámica por la diversidad de recursos que presenta. La segunda pieza es la más estática en comparación a las otras dos, sobre todo porque utiliza el mismo material melódico a lo largo de toda la pieza. La tercera es más melódica y enfática además de la más larga, coincidiendo también con el tempo más lento, aunque tiene una sección *piu mosso*, y un *acelerando* que la hace terminar más velozmente que las demás.

Modalizaciones en el nivel superficial, el violoncello, en su rol de solista, es el protagonista (agente) de la textura, mientras que el resto de los instrumentos, en general, funcionan como un segundo estrato textural con función acompañante (paciente), por momentos respondiendo, en otros reforzando, anticipando o prolongando las intervenciones del solista. En el primer movimiento predomina la acción dada por la presentación y elaboración de pocos materiales, por lo que la modalidad predominante es el "hacer". En el segundo y el tercer movimiento predomina las funciones expositivas y elaborativas: saber/ querer/ poder. "Poder" es una modalidad relacionada con la interpretación, por lo que no sucede linealmente sino simultáneamente, como una cualidad del hacer musical. En esta obra es casi una condición necesaria para que suceda el modo "querer" (movimiento dirigido de la obra).

## **Primer movimiento**

Los primeros tres compases del primer movimiento se perciben como una presentación en un único impulso<sup>17</sup>. Si bien, como ya se ha comentado, en el modo superficial toda esta introducción se percibe como "saber", si comparamos la acción de cada estrato textural. encontramos "poder" en el vigor, disonancia y la eficacia del primer ataque, y "hacer" en la posterior acción del cello a través del trino, seguido de "ser", en el *glissando* descendente y extinción hasta llegar al silencio, en un nivel más profundo.

UF1: cc. 4–11: comienza en *pp* un agrupamiento rítmico que abarca un compás y está formado por la superposición de dos ostinatos subordinados y sincronizados:

---

17 En términos de la compositora: preparación, porque el término "introducción" no cabe en su estilo de composición. Datos aportados por la autora, archivo de audio, 20/02/18.

- A.1) a cargo del cello solista, acentuando los cuatro tiempos del compás 12/8, percutido mediante golpe de arco<sup>18</sup>:

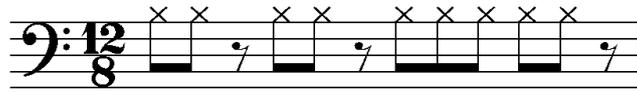


Imagen 2: "Argentinata": 1er movimiento, ostinato n°1

- A.2) acordes 1, 2 y 3, superpuestos y/o sucesivos, marcan los tiempos 3 y 4. Juntos producen cluster a distancia de semitono entre cuerdas y piano.

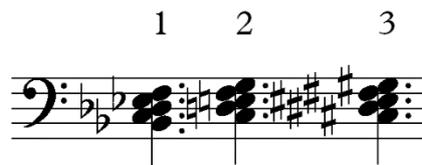


Imagen 3: "Argentinata" 1er movimiento, ostinato n° 2

La polirritmia resultante se mantiene hasta el c.9 pero con un crescendo dinámico que va desde *ppp* a *mf*. En estos 5 compases se distinguen claramente las modalizaciones "saber" (la información musical), "querer" (logrado por el incremento de intensidad) y "creer" (dado por el valor persuasivo de la reiteración). Cabe mencionar que el timbal que interviene marcando solamente el tiempo 1 del c. 8, refuerza el desenlace de esta primera unidad formal. El cello cierra la misma con un glisando que desciende de manera zigzagueante y con intensidad creciente -hasta *ff*-. Simultáneamente -c.10- piano y cuerdas marcan los dos primeros tiempos con un acorde de 4 notas formado por 5tas superpuestas a distancia de 4ta justa. Este acorde se replica con idéntica estructura a distancia de semitono. (actantes 3.a y 3.b). Este segmento articula con el siguiente por separación indicándose calderón de corta y media duración sobre silencios. (final del c.10 y c. 11 completo)<sup>19</sup>.



Imagen 4: "Argentinata": 1er movimiento, Estructuras 3.a y 3.b

UF2: cc. 12-18: Ingresan las cuerdas, en *pizz.*, con un ostinato en negras de diseño melódico cromático descendente, a partir de la nota Sib.

<sup>18</sup> Golpe de arco con armónicos, en saltellato, según partitura para piano, no existe tal indicación en la versión de orquesta.

<sup>19</sup> En "Argentinata" se usan dos tipos de calderones, de corta y de media duración (triángulo y semicírculo respectivamente).



**Imagen 5:** "Argentinata": 1er movimiento, Estructuras 4.a

Cc. 14-18: el ostinato melódico (4.a) es retomado por el violonchelo solista (en pizz.) durante los siguientes 4 compases, con un aumento progresivo de la intensidad (*mf* a *fff*) acompañado por el piano que utiliza las estructuras 2.a y b en los primeros tiempos, lo que permite deducir que en el compás 10 el piano anticipa materiales de la siguiente unidad formal.

La modalidad predominante de esta sección, en un nivel superficial, es "saber" porque aporta nueva información musical, pero la organización interna de este material contiene un alto valor persuasivo logrado por la repetición, el crescendo dinámico y la aceleración de 95 a 100, esto refleja el modo "creer".

UF3: (cc.19-29): En los dos primeros compases (19-20), el cello solista retoma el agrupamiento melódico-rítmico de la UF anterior invertido, elaborado y duplicado a la quinta (actante 4.b) con arco *marcatissimo* e *stacatti*.



**Imagen 6:** "Argentinata": 1er movimiento, Estructura 4.b

Simultáneamente, el piano realiza un amplio glissando ascendente, mientras que las cuerdas retoman la configuración 4.a con su diseño original, pero a partir de la nota Si (Vl 1 y2) y Sib (Vla.Vc y Cb) añadiéndole trémolo en el compás 21 con plaqué de cuartas (mientras que el cello hace quintas). Piano, flautas y cuerdas constituyen un único estrato textural acompañante, esto también lo confirma la acentuación dinámica del solista, en su rol protagónico o principal, respecto de la textura acompañante (*mf* y *pp* respectivamente)

El movimiento finaliza con una combinación de arpeggio de armónicos, por quintas, con las alturas de cuerdas al aire del cello (c. 26) que se repite, una quinta arriba en el c. 27. Inmediatamente un silencio suma expectativa, para finalizar -el movimiento y esta unidad formal (c. 28)- con un glissando ascendente (*Sul pont*), reduciendo su intensidad, sobre un acorde tenido por varios instrumentos con las notas Do y Do#.

Es interesante destacar las referencias nacionalistas de este primer momento, la mayoría de ellos son gestos tangueros, el descenso cromático y el ritmo de los ac-

tantes 4.a y 4.b. así como los abundantes glissandos, típicos del tango, en varios momentos de esta pieza.

## Conclusión

“Las posibilidades de la música para referir a universos externos a su propia economía estructural inmanente constituyen el desvelo de la semiótica, la hermenéutica o la semántica musicales” afirma Omar Corrado en el programa de su seminario: “Música y representación. Enfoques y perspectivas actuales”, dictado en Santa Fe durante 2017. La semiótica narrativa de Tarasti nos ofrece una de las múltiples alternativas para develar esa referencia.

En “Argentinata” hay referencias claras que remiten a una filiación con lo nacional: la alusión al país en el título, y la indicación de interpretación “Rudo y muy fuerte”. A la manera del tango” en la tercera pieza, que funcionan como programa narrativo exterior (según la teoría de Marta Grabocz), pero también hay referencias internas –en el análisis narrativo profundo–, que tienen que ver con la significación y el verdadero momento estético de la obra (Tarasti, 1994: 27), como la elección de ciertos ostinatos rítmicos, líneas melódicas cromáticas, glissandos, modos de articulación y ataque del sonido que refieren a ritmos tradicionales.

La primera pieza utiliza reiteradamente glissandos de toda la trastiera (a cargo del cello, cuerdas y piano), y líneas cromáticas en tiempo de negra en compás de 4/4<sup>20</sup> típicos del tango, además de un ostinato percutido, mediante golpe de arco en el cello, con ritmo de malambo (ver imagen 1). En la segunda pieza se destaca el ritmo de baguala, reflejada en el compás de tres tiempos, el dominante ostinato rítmico de blanca más negra, además de la indicación de golpe en la caja armónica del cello. La última pieza también es una mixtura de evocaciones de canciones infantiles.

Las líneas cromáticas vuelven en la tercera pieza, la rudeza de la interpretación “a la manera del tango”, además de un elemento estructural claro, que remite a la danza y sobresale por su simetría: la repetición de un ostinato de cuatro compases más de cuatro veces (cc.30 al 50). Además, en la primera y en la última pieza trabaja con las cuerdas al aire del cello, evocando, como ya se ha mencionado, el topo de la guitarra, instrumento que identifica nuestra música folklórica nacional<sup>21</sup>.

En “Argentinata” se combinan estas referencias nacionales externas (título, indicaciones) con las internas (ostinatos rítmicos, diseños melódicos, referencias a la

---

20 Ver imagen 4

21 Pieza n°1: c. 26, pieza n°3: c. 20 y 29.

guitarra, uso de instrumentos percutidos, administración de la tensión, regulación dinámica) para afiliar su lenguaje musical, innegablemente abstracto, a la identidad nacional.

Retrotrayéndonos a las preguntas que formuláramos en la introducción, ¿es posible aplicar el modelo narrativo de Tarasti a una obra atonal? La respuesta es sí, pero sus actores, antes que temas melódicos y tonales fueron las estructuras de acordes y los timbres: el cello es el agente o protagonista de la textura, y el resto de los instrumentos, aunque predomina un rol paciente o secundarios, interactúan continuamente con el solista a través de diversas texturas y recursos, lo que demuestra que estas estructuras tienen vida propia: dialogan, significan y también narran.

La narratividad en la música abstracta, no tonal, ya no está sujeta a estructuras específicas de acordes o a determinadas configuraciones temáticas tonales, sus elaboraciones y su funcionalidad armónica. En la música atonal ésta puede estar dada por el manejo de una serie, la administración y combinación tímbrica, la contigüidad de determinadas configuraciones y/o materiales, el diseño dinámico, los agrupamientos rítmicos, la repetición o reiteración de materiales, entre tantos otros recursos que no son los mismos en los que se apoya el sistema tonal.

No quiero dejar de mencionar, con cierto pesar, que en el ámbito del Instituto ella no encontró el lugar adecuado para mostrar o transmitir su talento. Con una carrera de composición al instituto se le pasó una Compositora, con una carrera de piano dejó pasar una Maestra.... Equipos directivos, docentes, no docentes, solo unos pocos allegados pudieron apreciar a la multifacética artista, opacada, quizás, tras su función de correpetidora en el ISM, y un delicado e inestable estado de salud que también fue un obstáculo con el que tuvo -y tiene- que lidiar continuamente. Aun así ella no paró: en la medida de sus fuerzas, cuando su salud se lo permitía, dio masterclass como maestra pianista seguidora de la línea de Scaramuzza. En su canal de youtube, realiza homenajes a sus maestros. Es representante por Argentina del Centro de Estudios Pianísticos con sede en Barcelona. Como compositora pudo estrenar la mayoría de sus obras y hasta publicar alguna de ellas. Como pianista dio innumerables conciertos, tanto como solista, en dúo, y con todo tipo de agrupaciones de cámara en las más importantes salas del país y el exterior. Como escritora ganó premios y publicó incontables y maravillosos poemas.

La *música* que lleva en su sangre mantiene su espíritu de pie hasta el día de hoy, con una creatividad y una memoria a prueba de fuego, incluso para preservar, ya jubilada y desde su hogar, la memoria del Instituto Superior de Música. Concluyo con uno de sus poemas, editado en la antología Nueva Literatura Argentina (2008) Los cuatro vientos, llamado justamente ¡Música...!

Fresca hierba de fuegos sacros  
Dulce suspiro de arcanos albores.  
Inusitadas cascadas de aliento  
Magia cósmica que vibra en cada ser, en cada piel, en el éxtasis de lo infinito.  
Te meces en lo intangible e ignoto.  
Reluces en cada suspiro, con cada cielo, en el universo...  
¡Sí, eso eres, el universo mismo, más el mío también

## Bibliografía

- Corrado, Omar** (2017): "Música y representación. Enfoques y perspectivas actuales", Programa de *Seminario de Posgrado*. ISM-UNL.
- Grabocz, Marta** (2009): *Musique, Narrativité, Signification*. Paris, L' Harmattan.
- Guembe, Gabriela** (2014): "La espacialidad en Eero Tarasti. Aportes a un modelo de análisis semiótico". *Huellas búsquedas en artes y diseño*. Nro 8.
- Koppisch, Nidia** (2003): "Argentinata para cello y orquesta", manuscrito.
- Koppisch, Nidia** (2003): "Argentinata para cello y piano", manuscrito.  
Programa de mano del estreno de la obra (original)
- Koppisch, Nidia** (2008): "Música..." Nueva literatura Argentina – Antología Los cuatro vientos.
- Koppisch, Nidia** (2013): "Argentinata para cello y orquesta" Editada por la Orquesta del Parque del Conocimiento.
- Koppisch, Nidia** "Argentinata para cello y piano":  
<https://www.youtube.com/watch?v=mGftMHYtqJo>
- Koppisch, Nidia** "Argentinata para cello y orquesta":  
[https://www.youtube.com/watch?v=qdMb\\_aNtvZs](https://www.youtube.com/watch?v=qdMb_aNtvZs)
- Nattiez, Jean-Jacques J.**(1990): *Music and Discourse. Towards a Semiology of Music*. Princeton-New Jersey, Princeton University Press.
- Plesch, Melanie** (1996): "La música en la construcción de la identidad cultural argentina: el topos de la guitarra en la producción del primer nacionalismo", *Revista Argentina de Musicología*, n°1. pp. 57-68.
- Reynoso, Carlos** (2015): *Antropología de la Música. Vol II. De los géneros tribales a la globalización*. SB Editorial (Ebooks).
- Tarasti, Eero** (1994): *A Theory of Musical Semiotics*. Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press.
- (2006): "Les signes dans l'histoire de la musique, histoire de la sémiotique musicale" *La Musique et les signes* .France, L. Harmattan.

# Nuevas formas de escucha para nuevas músicas: una propuesta de análisis para la música mixta con guitarra

ALEJANDRO MARTÍN RUSCIO

[am\\_guitarra@hotmail.com](mailto:am_guitarra@hotmail.com)

## Resumen

La música académica ha sido sacudida, a principios del siglo XX, por un universo sonoro que irrumpió y puso en discusión todo el sistema tonal decimonónico. Hacia la mitad del siglo surgieron las primeras experiencias con medios electrónicos y medios mixtos que llevaron dicha irrupción al extremo, generando una nueva tradición: la electroacústica. De esta nueva tradición emerge un nuevo sujeto intérprete que debe reformular sus saberes y hasta su propio rol a partir del advenimiento de las composiciones para música mixta. Por lo tanto, es necesario plantear y sistematizar cuáles son las relaciones posibles entre el instrumento solista y la pista electrónica.

A partir de un estudio detallado de algunas obras mixtas para guitarra y pista electrónica observamos que el instrumentista necesita vincularse desde una postura integradora con el soporte electrónico y proponemos usar herramientas de análisis necesariamente diferentes a las tradicionales. A partir de esas herramientas creadas observamos que para la interpretación de la música mixta es fundamental que el/la instrumentista se vincule desde una postura integradora, sea el/la primer/a escucha no sólo de la pista sino de la propia producción instrumental para relacionarla con aquella y que por lo tanto implique la tarea de analizar a partir de la escucha.

La escucha atenta, entonces, deviene en una herramienta fundamental para la interpretación no sólo de las obras inmersas en la tradición electroacústica sino, por extensión, de toda pieza musical de cámara y hasta, seguramente, del repertorio solista.

*Palabras clave:* Tradición electroacústica/ obras mixtas/ intenciones de escucha

*Escuchar música. Es algo muy difícil. Creo que hoy en día es un fenómeno raro. Escuchamos habitualmente de un modo literario, escuchamos lo que ha sido escrito, nos escuchamos a nosotros mismos... [...]. (Luigi Nono)*

## **Preludio**

Desde principios del siglo XX la música académica ha sido sacudida por nuevas formas de organización sonora. Para algunos es la consecuencia lógica del proceso que el romanticismo europeo llevó adelante y que se vio plasmada en dos tendencias que, parecen opuestas, pero en la práctica se complementan (De Pablo, 2009). Por un lado, Wagner y el uso total del cromatismo y, por el otro, Debussy, con la ausencia de las reglas armónicas y la preponderancia del *color* yendo hacia otras *funciones del tiempo* (De Pablo, 2009). En ese sentido la irrupción de las vanguardias de principios de siglo XX, en particular de la llamada “segunda escuela de Viena” con Schönberg, Berg y Weber, ha sido definitiva. Durante toda la primera mitad del siglo XX estos cambios fueron afianzándose y en la segunda mitad del siglo XX se radicalizaron. John Cage atribuye esa radicalización a varias cuestiones, entre las que tomamos: la aparición de piezas musicales con cierto grado de indeterminación, la tecnología que emparentó al compositor, el intérprete y el escucha, así como la difusa frontera entre la música *culta* y la *popular*. Cage afirma, a propósito del primer punto pero que claramente lo podemos aplicar a todos, que “Los oyentes también se ven alentados en el acto mismo de escuchar” (Cage, 2016: 203).

Durante la década del 50 aparecieron los primeros trabajos sonoros con medios electrónicos y mixtos. Esto dio inicio a una nueva tradición en la música académica: la electroacústica. Esta nueva tradición, no suele ser practicada por todos los compositores y, mucho menos, por los intérpretes. La música mixta forma parte de un subgrupo dentro de la música electroacústica que ya de por sí se encuentra marginada. Sin embargo, ella nos replantea las formas tradicionales de vincularnos con las obras a interpretar y, por ello, pone en primer plano la escucha. Todo esto da pie a un nuevo sujeto intérprete. Por lo tanto, proponemos analizar y sistematizar cuáles son las relaciones posibles entre el instrumento solista y la pista electrónica. Por ello planteamos abordar esta relación a partir del análisis de algunas obras mixtas que contienen a la guitarra como instrumento acústico. Este análisis nos ofrece la posibilidad de poner en primer plano la necesaria actitud de escucha del material sonoro reproducido por el soporte electrónico para llevar adelante la interpretación. Por lo tanto, trabajaremos con algunas herramientas de análisis creadas en un tra-

bajo anterior. En dicho trabajo se estableció que las pautas de análisis podían descomponerse en los siguientes ítems: a) el instrumentista debe vincularse desde una postura integradora; b) debe ser el/la primer/a escucha no sólo de la pista sino de la propia producción instrumental para relacionarla con aquella; c) el intérprete debe llevar la tarea de analizar a partir de la escucha; d) en la formación de todo instrumentista debe existir el acercamiento con la producción electroacústica (Ruscio, 2020). Estas herramientas no sólo facilitan ese vínculo con las obras mixtas del que hablábamos líneas arriba, sino que además dan relevancia a la actitud de escucha del material electrónico, como el propio.

Para la creación de las herramientas de análisis, nos hemos basado en trabajos anteriores como los de Dennis Smalley, compositor neozelandés, y de Mike Frengel, compositor estadounidense, intérprete, investigador y educador. Ambos analizan el comportamiento espectral de la fuente electrónica y su correlación con la fuente acústica. De la misma manera, aunque haciendo foco en el vínculo entre ambas fuentes, tomamos el trabajo de Iracema De Andrade, violoncelista, docente e investigadora mexicana. Así mismo, la idea de “gesto” de Joao Pedro Oliveira, compositor y docente portugués. Y, fundamentalmente, de Elizabeth Mc Nutt (2003), flautista e investigadora estadounidense, quién trabaja el aspecto vincular, pero desde la mirada exclusiva del instrumentista. No dejamos de mencionar el trabajo de Rosado Carabias (2019) que se dedica al vínculo entre el piano y las fuentes electrónicas, basado en el repertorio de la música de España.

Para describir las herramientas de análisis diseñadas partimos de la idea de que la obra mixta, en la nueva tradición electroacústica, obliga al intérprete a construir sentido a partir de lo que escucha. Esto se opone a la tradición escrita, la cual creaba la ilusión de que la totalidad de la obra se encontraba en el papel. Por lo tanto, surge una nueva percepción auditiva del propio trabajo, caracterizando a un nuevo sujeto intérprete.

## **Trabajos precedentes**

Para este trabajo, tomamos algunas obras para guitarra y pista electrónica y analizamos las diferentes maneras que el guitarrista tiene para vincularse. Pero a una nueva tradición no se le pueden aplicar categorías antiguas. Para ello, tomamos a diferentes autores que analizan las cualidades de la música electrónica y mixta. Denis Smalley propone el análisis espectral-morfológico. Este análisis consta de una serie de herramientas que sirven para describir y analizar experiencias de escucha, tiene en cuenta dos aspectos fundamentales: el espectro y la forma. Este autor con-

cluye que la creación de sonido está vinculada a una experiencia sensorio-motora y psicológica más completa. Mike Frengel plantea un análisis multidimensional brindando a los compositores herramientas para entender ciertas relaciones posibles en la música mixta. Eduardo Checchi dice que la relación entre el instrumento acústico y la pista electrónica se basa en un flujo de fases sustentado en la relación rítmica fundamental arsis-thesis. Según el compositor argentino, para analizar la música mixta nos encontramos “a merced de nuestros oídos”, los más fieles instrumentos para estudiar la música electroacústica por cuestiones psicológicas y fisiológicas propias del oyente (Checchi E. y otros, 2015). Iracema De Andrade afirma que es fundamental “(...) el papel de la gestualidad aportada por el intérprete durante una presentación en vivo dentro de un marco sonoro electroacústico, así como la organización perceptual por parte del oyente de los discursos sonoros que combinan instrumentos acústicos y material electroacústico, entre otros” (2013). Joao Pedro de Oliveira propone tres modelos de integración: rítmica, de alturas y gestual. En la primera hay dos opciones: de isocronía y de oposición rítmica entre la pista y el instrumento. En la segunda hay tres opciones: utilizar las alturas presentes en la pista y trasladarla al instrumento, continuar por el instrumento la propuesta de alturas en la pista y viceversa. Por último, la integración gestual de ambas, las separa en: a) el gesto y la energía moldeada temporalmente, esto lo toma de la idea de que “cualquier forma energética moldeada en el tiempo pueda interpretarse como significativa. Puede crearse o interpretarse en cualquier medio o canal, y puede conllevar cualquier percepción sensorial, acción motora o su combinación” (Hatten, 2006: 1); b) gesto y significado; c) gesto musical y gesto físico; y d) gesto e intuición. Y agrega, como otras opciones, modelos de integración morfológicos (interdependencia de las partes, de la resonancia continua y de la extensión de límites) y sintáctico (Oliveira, 2019). Todas estas posibilidades de análisis nos proporcionan diferentes enfoques posibles para aunarlos y aplicarlos, como herramientas, en los análisis que llevaremos adelante.

### **Confección de las herramientas de análisis**

En un trabajo anterior se propusieron dos posibles herramientas de análisis de la relación entre el instrumento (la guitarra) y la pista electrónica. Se tomaron los conceptos planteados por las y los autores citados anteriormente y, en base a dichos conceptos, se armaron las herramientas de análisis. Estas fueron descritas en el apartado 1 y referenciaban un trabajo anterior que desglosaban los cuatro puntos a tener cuenta en la relación intérprete-pista electrónica (Ruscio, 2020). Para este

trabajo, se propondrá tener en cuenta los puntos relacionados con la escucha. Se eligió, en el aspecto formal, distinguir entre la preponderancia de los elementos (pista e instrumento acústico): a) preponderancia de la pista b) del instrumento acústico, y c) balanceado. Desde el aspecto temporal: sincrónico o no sincrónico; y en lo funcional: a) ambiental b) dominado/subordinado c) igual/diferente y d) causal y de extensión. Y como grandes grupos a determinar y asignar por el intérprete: i) el aspecto tímbrico equivalente similar o no similar ii) la relación entre niveles de intensidad iii) la relación entre densidades cronométricas iv) nociones de continuidad (Ruscio, 2020). De dicho trabajo se concluyeron en las tablas de análisis que se muestran en la figura 1.

Título-compositor-segmento		
Formal		
Sincronización	Preponderancia	Funcional
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Click track</li> <li>● Cronómetro</li> <li>● Gráfico de onda</li> <li>● Partitura</li> <li>● Escucha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Electrónica</li> <li>● Instrumento convencional</li> <li>● Balanceado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Balanceado</li> <li>● Ambiental</li> <li>● Dominado/subordinado</li> <li>● Igual</li> </ul>
Tímbrico		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Similar</li> <li>● No similar</li> </ul>		
Intensidad		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mayor pista</li> <li>● Mayor guitarra</li> <li>● Equilibrada</li> </ul>		
Densidad cronométrica		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mayor pista</li> <li>● Mayor guitarra</li> <li>● Equilibrada</li> </ul>		

**Imagen 1:** Tabla de análisis

	<b>Título</b>	<b>Compositor</b>
<b>Pistas</b>	Tipo de relación Guitarra y pista: dialógica, mimética, continuidad, figura-fondo.	Preferencia del intérprete: Contador de tiempo Escucha de la pista Lectura partitura Clic-track

Imagen 2: tabla de preferencias

### **Análisis de algunas obras: metodología**

Para el presente trabajo, se tomarán dos propuestas de piezas mixtas para guitarra y pista electrónica de compositores argentinos consagrados, como son Mario Davidovsky (Médanos, Argentina 1934 - Nueva York, EE. UU. 2019) y Ricardo Dal Farra (Buenos Aires, 1957). Sus obras son: *Sincronismo X* y *Homotecia*, respectivamente. Ambas obras parecen encontrarse en el extremo opuesto de un largo recorrido que tiene como eje la partitura, característica principal de la tradición escrita. Por un lado, encontramos la pieza de Mario Davidovsky, en ella pareciera que cada elemento estuviera determinado por la escritura, aunque veremos que no es así. Por el otro, en la obra de Ricardo Dal Farra, la escritura es apenas una sugerencia para vincularse con la pista electrónica. En ambas, la escucha será fundamental y, por lo tanto, el papel del intérprete se verá alterado y se diferenciará de la manera de vincularse con la producción musical en la era de la tradición escrita<sup>1</sup>.

De las obras mencionadas, “Sincronismo X” (Mario Davidovsky) y “Homotecia” (Ricardo Dal Farra), tomaremos algunos de los fragmentos significativos. Estos ya han sido analizados con la aplicación de las tablas de análisis confeccionadas del trabajo anterior. Una vez descritas las características salientes de cada una de los fragmentos de las piezas musicales haremos hincapié en las cualidades de escucha necesarias para lograr una interacción adecuada con la pista electrónica.

#### **Sincronismo X de Mario Davidovsky:**

Mario Davidovsky compuso doce piezas para instrumento acústico y pista electrónica, llamados *Sincronismos*, entre los años 1963 y 2007. La mayoría de ellas

<sup>1</sup> Excluimos del presente trabajo las piezas mixtas que contemplan más de un instrumento acústico en interacción con la pista electrónica ya que la ampliación del número de intérpretes propone una relación de escucha diversificada que excede los límites de este estudio. A su vez, por cuestiones de espacio, no nos explayamos en la interacción en tiempo real, cuyo detalle se encuentra en el trabajo ya citado (Ruscio, 2020).

compuestas entre las décadas del 60 y del 70 para instrumentos solistas en interacción con la pista electrónica. No obstante, compuso también para formaciones camerísticas, como la II y la V para Coro, como la IV, para set de percusión y la VII para orquesta y pista electrónica. El sincronismo X, para guitarra solista y pista electrónica, fue publicado en el año 1992 en Nueva York y presenta una complejidad interpretativa, tanto desde lo estrictamente guitarrístico como en lo relativo a la nueva tradición electroacústica y la escucha. La pieza posee un detalle de escritura muy complejo (lo cual la transforma en una obra de nivel superior entre las piezas para guitarra), sin embargo, como veremos no es la única dificultad para interpretarla. La actitud de escucha del intérprete debe ser desarrollada al máximo para lograr una amalgama adecuada entre la guitarra y la pista electrónica. El mismo Davidovsky propone: “preservar las características típicas de los instrumentos convencionales y del medio electrónico respectivamente, e integrar a ambos en una textura musical coherente” (Ogara, 2011, p. 3). Veamos, entonces, según las herramientas de análisis como se estimula la escucha atenta para interpretar esta pieza.

a) Segmento 1 comprendido entre los compases 118 y 127

Según la tabla de análisis encontramos en este fragmento:

- Relación dialógica: la guitarra y la pista “dialogan”. La escucha está aplicada a atender la “propuesta” de la pista para poder “responder”.
- Relación formal: sincronización dada por la escucha, preponderancia igual entre ambas (pista y electrónica)
- Relación funcional: igualitaria
- Relación tímbrica: similar
- Relación intensidad: equilibrada entre ambas, modificándose a sugerencia del compositor a medida que se desarrolla el diálogo.
- Relación cronométrica: equilibrada

Casi todos los elementos descritos están especificados en la partitura de Mario Davidovsky a excepción de la tímbrica de la guitarra. Por esta razón es necesario aplicar la escucha detallada de la pista y, de esa manera, atribuir las características tímbricas para aplicarlas en la interpretación.

b) Segmento 2 comprendido entre los compases 258 y 290

- Para la entrada en el compás 267 y el final del 279 se debe escuchar con atención a la pista. En el primer caso el guitarrista escucha una entrada sugerida por el audio y realiza una serie de corcheas que terminan en dos semicorcheas. En el segundo caso el intérprete, mientras realiza un trino con variación de intensidad, debe escuchar las cuatro semifusas de

la pista, como anticipo del acorde final en el que ambos (pista y guitarra) coinciden.

- **Tímbrica:** compás 259 es importante escuchar la entrada anterior de la pista para buscar la tímbrica adecuada en la guitarra. De manera inversa, en el compás 271 y en el 277 el guitarrista propone la tímbrica que será continuada por la pista. Por ello, es primordial realizar una escucha de las características tímbricas de la pista.
- **Relación intensidad:** Equilibrada.
- **Densidad cronométrica:** Equilibrada.

Ambos elementos nos otorgan la idea de lograr una sincronización total hacia el final de la pieza. Es por eso que resulta necesario aplicar la escucha atenta tanto de la pista como de la propia producción guitarrística para equilibrar los niveles de intensidad. (Fig. 2)



**Imagen 3:** Fragmento del segmento 1: relación dialógica

Sincronismo N°10 –Mario Davidovsky-interacción fija-compases 118 al 127					
Formal					
Sincronización		Preponderancia		Funcional	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Click track</li> <li>Cronómetro</li> <li>Gráfico de onda</li> <li>Partitura</li> <li>Escucha</li> </ul>	Escucha	<ul style="list-style-type: none"> <li>Electrónica</li> <li>Instrumento convencional</li> <li>Balanceado</li> </ul>	Balanceado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Balanceado</li> <li>Ambiental</li> <li>Dominado/subordinado</li> <li>Igual</li> </ul>	Igual
Tímbrico					
<ul style="list-style-type: none"> <li>Similar</li> <li>No similar</li> </ul>			Similar		
Intensidad					
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mayor pista</li> <li>Mayor Guitarra</li> <li>Equilibrada</li> </ul>			Equilibrada (118 al 124) Mayor pista (125/126) Equilibrada (127)		
Densidad cronométrica					
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mayor pista</li> <li>Mayor Guitarra</li> <li>Equilibrada</li> </ul>			Equilibrada		

**Imagen 4:** aplicación de la tabla de análisis



**Imagen 5:** Fragmentos del segmento 2. Escucha atenta de la pista para lograr la sincronización

Sincronismo N°10 –Mario Davidovsky-interacción fija-compases 258 al 290					
Formal					
Sincronización		Preponderancia		Funcional	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Click track</li> <li>Cronómetro</li> <li>Gráfico de onda</li> <li>Partitura</li> <li>Escucha</li> </ul>	Escucha Gráfico de onda	<ul style="list-style-type: none"> <li>Electrónica</li> <li>Instrumento convencional</li> <li>Balanceado</li> </ul>	Balanceado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Balanceado</li> <li>Ambiental</li> <li>Dominado/subordinado</li> <li>Igual</li> </ul>	Igual
Tímbrico					
<ul style="list-style-type: none"> <li>Similar</li> <li>No similar</li> </ul>			Similar		
Intensidad					
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mayor pista</li> <li>Mayor Guitarra</li> <li>Equilibrada</li> </ul>			Equilibrada		
Densidad cronométrica					
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mayor pista</li> <li>Mayor Guitarra</li> <li>Equilibrada</li> </ul>			Equilibrada		

**Imagen 6:** aplicación de la tabla de análisis

### Homotecia de Ricardo Dal Farra:

Esta pieza, original para bandoneón y pista electrónica del año 1992, fue adaptada posteriormente para otros instrumentos, entre los cuales encontramos la guitarra (tanto la española, como la eléctrica). En esta pieza, la interacción se plantea desde una absoluta indeterminación del instrumento acústico, producto de la improvisación sobre la pista<sup>2</sup>, hasta la total adaptación a la pista hacia el final de la pieza. En palabras de Dal Farra, el instrumento se suma a la pista electrónica fija “desde su aparente libertad al comienzo de la pieza (...) perdiendo individualidad para sumergirse en una acción cada vez más coherente y coordinada con el material sonoro de la cinta” (Fondation Daniel Langlois, s/f). Nuevamente, y tal vez principalmente aquí, la escucha atenta de la pista es predominante. Pero, de manera inversa a la pieza de Davidovsky, aquí la escucha es necesaria para proponer niveles de sonoridad diferentes a los de la pista. En lugar de ser una escucha en pos de la cualidad imitativa, lo es para proponer la diferenciación de la tímbrica de la guitarra y la pista electrónica. Sólo en el final de la pieza de Dal Farra la interacción es imitativa. En realidad, la propuesta durante toda la pieza es hacer un recorrido desde la absoluta diferenciación con la pista hasta la imitación total.

<sup>2</sup> El compositor llama a este proceso “comprovisación”. En este proceso el instrumento acústico debe romper la monotonía de la pista grabada acercándose completamente sólo en el final de la pieza. La partitura es sólo una guía sin darle prioridad a las alturas propuestas.

a) Segmento 1: Compás 1 al 38

- Desde el aspecto formal encontramos que la sincronización está planteada completamente por la escucha. La pista tiene preponderancia entre ambos instrumentos y la guitarra se encuentra subordinada a ella.
- Desde la tímbrica: la guitarra no será similar.
- La intensidad es mayor en la pista
- La densidad cronométrica es mayor en la pista.

b) Segmento 2: Compás 39 al 66

- Desde el aspecto formal: La sincronización sigue dada por la escucha, la preponderancia va desde la dada por la pista hasta la equilibrada y desde el aspecto funcional la guitarra se encuentra subordinada a la pista.
- La tímbrica sigue siendo No similar
- La intensidad se presenta mayor en la pista y comienza a equilibrarse entre ambos instrumentos.
- Lo mismo sucede desde el aspecto cronométrico.

c) Segmento 3: Compás 67 al 103

- Desde el aspecto formal: La sincronización sigue dada por la escucha, la preponderancia será balanceada y desde el aspecto funcional la guitarra se encuentra subordinada a la pista.
- La tímbrica sigue siendo No similar a similar
- La intensidad será equilibrada.
- Lo mismo sucede desde el aspecto cronométrico.

d) Segmento 4: Compás 104 al 115

- Desde el aspecto formal: La sincronización sigue dada por la escucha, la preponderancia será balanceada y desde el aspecto funcional la guitarra se encuentra subordinada a la pista.
- La tímbrica ahora es completamente similar
- La intensidad es equilibrada.
- Lo mismo sucede desde el aspecto cronométrico.

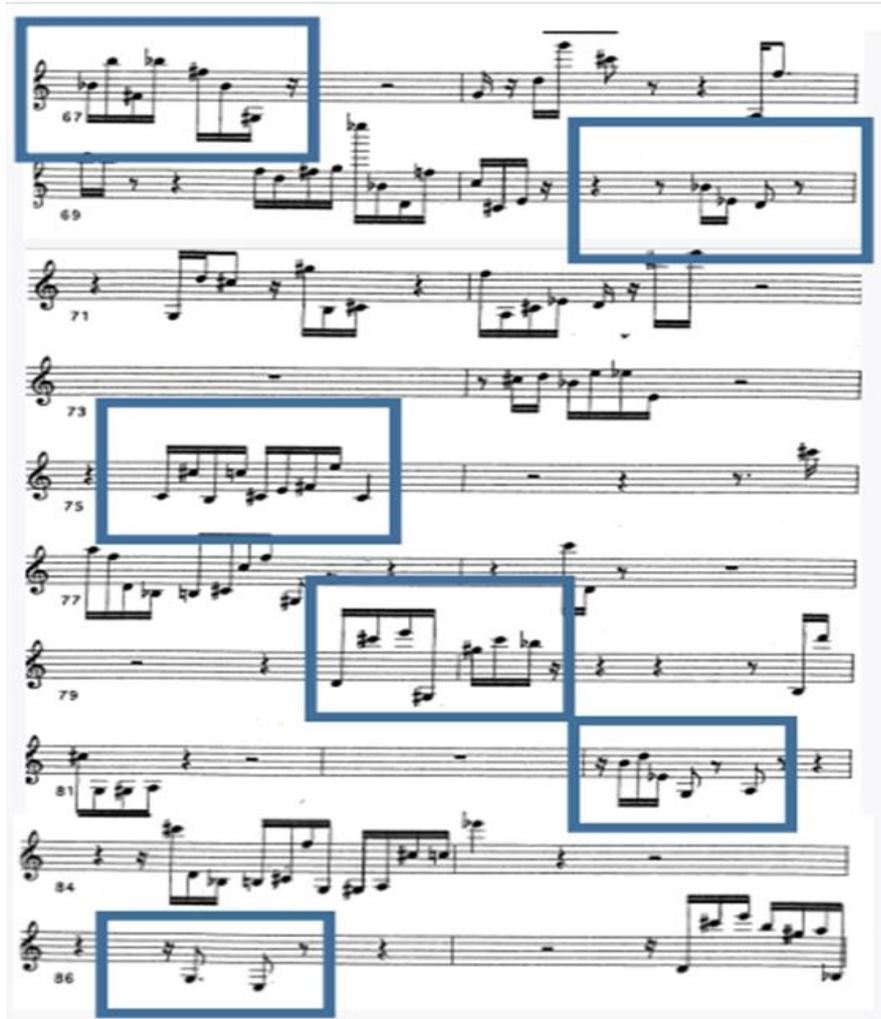
Algunos aspectos del análisis de estos segmentos los encontramos en la figura 3



**Imagen 7:** Segmento 1. Gestos presentes en la pista con los que la guitarra interactúa: escucha atenta.

Homotecia – Ricardo Dal Farra - interacción fija - compases 1 al 38					
Formal					
Sincronización		Preponderancia		Funcional	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Click track</li> <li>Cronómetro</li> <li>Gráfico de onda</li> <li>Partitura</li> <li>Escucha</li> </ul>	Escucha	<ul style="list-style-type: none"> <li>Electrónica</li> <li>Instrumento convencional</li> <li>Balanceado</li> </ul>	Electrónica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Balanceado</li> <li>Ambiental</li> <li>Dominado/subordinado</li> <li>Igual</li> </ul>	Subordinado
Tímbrico					
<ul style="list-style-type: none"> <li>Similar</li> <li>No similar</li> </ul>			No Similar		
Intensidad					
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mayor pista</li> <li>Mayor Guitarra</li> <li>Equilibrada</li> </ul>			Mayor pista		
Densidad cronométrica					
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mayor pista</li> <li>Mayor Guitarra</li> <li>Equilibrada</li> </ul>			Mayor pista		

**Imagen 8:** aplicación de la tabla de análisis al segmento



**Imagen 8:** Segmento 3. Guitarra subordinada a la pista

Homotecia – Ricardo Dal Farra - interacción fija - compases 67 al 103					
Formal					
Sincronización		Preponderancia		Funcional	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Click track</li> <li>Cronómetro</li> <li>Gráfico de onda</li> <li>Partitura</li> <li>Escucha</li> </ul>	Escucha	<ul style="list-style-type: none"> <li>Electrónica</li> <li>Instrumento convencional</li> <li>Balanceado</li> </ul>	Balanceado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Balanceado</li> <li>Ambiental</li> <li>Dominado/subordinado</li> <li>Igual</li> </ul>	Subordinado
Tímbrico					
<ul style="list-style-type: none"> <li>Similar</li> <li>No similar</li> </ul>			No Similar a similar		
Intensidad					
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mayor pista</li> <li>Mayor Guitarra</li> <li>Equilibrada</li> </ul>			Equilibrada		
Densidad cronométrica					
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mayor pista</li> <li>Mayor Guitarra</li> <li>Equilibrada</li> </ul>			Equilibrada		

**Imagen 9:** aplicación de la tabla de análisis al segmento



**Imagen 10:** Segmento 4. Último gesto: los parámetros de ambos instrumentos están equiparados.

Homotecia – Ricardo Dal Farra - interacción fija - compases 103 al 115						
Tipos de vínculos	Formal					
	Sincronización		Preponderancia		Funcional	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Click track</li> <li>Cronómetro</li> <li>Gráfico de onda</li> <li>Partitura</li> <li>Escucha</li> </ul>	Escucha	<ul style="list-style-type: none"> <li>Electrónica</li> <li>Instrumento convencional</li> <li>Balanceado</li> </ul>	Balanceado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Balanceado</li> <li>Ambiental</li> <li>Dominado/subordinado</li> <li>Igual</li> </ul>	Balanceado
	Tímbrico					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Similar</li> <li>No similar</li> </ul>			Similar		
	Intensidad					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mayor pista</li> <li>Mayor Guitarra</li> <li>Equilibrada</li> </ul>			Equilibrada		
Densidad cronométrica						
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mayor pista</li> <li>Mayor Guitarra</li> <li>Equilibrada</li> </ul>			Equilibrada			

**Imagen 11:** aplicación de la tabla de análisis al segmento

## Epílogo

Llegados a este punto podemos, claramente, advertir que ambas piezas proponen, desde una propuesta técnica diferente, una actitud de escucha completa para la interpretación más conveniente de la pieza. En ambas, el medio electrónico condiciona las decisiones interpretativas del guitarrista. La pista, si bien puede tener un soporte gráfico (en la partitura, en un espectograma, etc.) tiene su principal cualidad en la producción sonora y, por lo tanto, para acceder a ella la escucha es fundamental. Si bien en la obra de Mario Davidovsky la mayoría de los parámetros se encuentran estipulados en la partitura haremos dos salvedades a esto. Por un lado, y como es típico de la tradición escrita, las indicaciones trazadas en la partitura obvian el aspecto tímbrico. Por el otro, sabemos de la subjetividad que implica el abordaje de parámetros de intensidad. ¿Qué tan fuerte es un *p*, *mp*, *forte* o *fortís-*

*simo*? La respuesta es que depende de un contexto. No es lo mismo, para el guitarrista un *fortísimo* con cuerdas al aire que sobre una cejilla en casillero III, por ejemplo. Si un *mp* indicado en la partitura hay que ejecutarlo en una formación camarística, depende de los instrumentos con los que interactúe, será de tantos o menos decibeles. En este caso, el condicionante es la pista electrónica, pero también depende del soporte que la reproducirá, y la guitarra de sus condiciones de amplificación (si es que se trabaja con esta variante). Es decir, en definitiva, la aplicación de la escucha es siempre quien da la última palabra para el criterio de selección interpretativo.

## Bibliografía

- Cage, John** (2016): “El futuro de la música” en Battistón, M. (comp), *Ritmo, etc.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Interzona.
- Cecchi, Eduardo y otros** (2015): “Propuesta analítica para la Música Electroacústica”. Informe Final. Eduardo Cecchi (Director). 4 '33”. *Revista on line de investigación musical*. Año VII, N° 2. Universidad Nacional de las Artes.
- De Andrade, Iracema** (2013): “La música electroacústica mixta: el intérprete y los desafíos de la praxis musical contemporánea”. *Revista Vórtex*, Curitiba, n.2, p.49-64
- De Pablo, Luis** (2009): *Una historia de la música contemporánea*. Madrid, Rubes Editorial.
- Fondation Daniel Langlois** (s/f): *Latin American Electroacoustic Music Collection Ricardo Dal Farra, Homotecia [Va]*, 1992-1995 (Argentina). Recuperado el 11/08/2024 de <https://www.fondation-langlois.org/html/e/oeu.php?NumEnregOeu=000002738>
- Frengel, Mike** (2010): “A Multidimensional Approach to Relationships between Live and Non-live sound sources in mixed Works”. *Organised Sound* 15(2): 96–106 & Cambridge Uni
- Hatten, Robert** (2004): *Interpreting Musical Gestures, Topics, and Tropes: Mozart, Beethoven, Schubert*. Indiana University Press.
- Mc Nutt, Elizabeth** (2003): Performing electroacoustic music: a wider view of interactivity. *Organised Sound*, 8, pp 297-304 doi:10.1017/S135577180300027Xen Organised Sound / Volume 8 / Issue 03 / December 2003, pp 297 – 304. versity Press, 2010. doi:10.1017/S1355771810000087
- Ogara, Manuel** (2011): Vínculos entre el instrumento y la parte electrónica en Sincronismos de Mario Davidovsky [en línea]. Ponencia presentada en la *Octava Semana de la Música y la Musicología*. Jornadas Interdisciplinarias de Investigación “La Investigación Musical a partir de Carlos Vega”, 2, 3 y 4 de noviembre 2011. Instituto de Investi-

gación Musicológica “Carlos Vega”. Universidad Católica Argentina.  
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/vinculos-instrumento-electronica-sincronismosdavidovsky.pdf>

**Oliveira, Joao Pedro** (2019): *Modelos de interacción entre sonidos acústicos y electrónicos*. Videoconferencia y micro concierto. DSMC. Ponencia del autor: 23/10/2019. Bs. As.

**Rosado Carabias, Alberto** (2019): *Música española para piano y electrónica: Modelos de interacción entre intérprete y medios tecnológicos*. Trabajo Fin de Master. Universidad Internacional de Valencia. España, Consultado el 17/11/2019 en :  
[https://www.albertorosado.com/gallery/rosado\\_carabias\\_alberto\\_tfm\\_primera\\_convocatoria.pdf](https://www.albertorosado.com/gallery/rosado_carabias_alberto_tfm_primera_convocatoria.pdf)

**Ruscio, Alejandro** (2020): *Vínculos posibles entre la guitarra solista y la pista electrónica*. <https://Sites.google.com/View/Dsmc/Publicaciones-Contenidos/El-v%C3%ADnculo-Entre-La-Guitarra-Solista-y-Los-Medios-Electr%C3%B3nicos>.

**Smalley, Denis** (1997): Spectromorphology: Explaining sound-shapes. *Organised Sound*, 2(2), 107-126. doi:10.1017/S1355771897009059

## **Eje 2: Territorio, música y escuchas**

# Música pampeana en el Cancionero de los ríos: Una identidad construida desde 1950

LILIAN ANDREA ALOMAR

[andreaalomar9@gmail.com](mailto:andreaalomar9@gmail.com)

Universidad Nacional del Litoral

## Resumen

El río Atuel ingresaba a La Pampa por medio de tres brazos principales y otros secundarios que abarcaban una superficie de 300 km de largo por 15 km de ancho -como mínimo- de cauces, lagunas, islas, esteros y bañados. Estos arroyos fueron bloqueados definitivamente en 1947 con la inauguración de la represa El Nihuil en Mendoza. El impacto ambiental fue irreparable y afectó a 36.000 km<sup>2</sup>, hoy denominados 'desierto' o 'pampa seca'. Se hizo imposible el desarrollo agrícola y la ganadería murió de sed y de hambre. La población debió abandonar un territorio próspero frente a la imposibilidad de subsistir sin el abastecimiento de un derecho humano como lo es el agua.

Hacia finales de la década de 1950 un grupo de poetas y músicos inició la búsqueda de una sonoridad que identifique a la población con el territorio pampeano. Sus composiciones se encuentran en el libro denominado "Cancionero de los ríos", que representa una lucha provincial y que pretenden retratar el paisaje en que el oeste se fue convirtiendo tras la ausencia del río Atuel. El cancionero se distribuye de manera gratuita en todas las instituciones educativas de La Pampa desde 1986.

Una hipótesis inicial para el trabajo fue que existen poesías, diseños melódicos y armonías que se vuelven propios de épocas y regiones, y dan lugar a una reciprocidad entre música-tiempo-paisaje. Se recurrió al análisis multitextual que incorporó texto y contexto desde una perspectiva semántica donde predominó un estudio etnomusicológico que combinó metodologías de investigación exploratoria, descriptiva y explicativa, se utilizaron enfoques y técnicas de análisis cualitativo y cuantitativo.

Con este trabajo se pretende reflexionar sobre la influencia que la construcción cultural histórica y social puede ejercer en un discurso musical situado.

*Palabras clave:* Música / Identidad / La Pampa

## Breve referencia sobre las acciones realizadas

- En los años 1918 y 1933 el oeste se vio afectado con cortes esporádicos de los ríos y en consecuencia la población disminuyó durante esos períodos.
- El primer reclamo del cual hay registro data del año 1941 cuando una comitiva pampeana participó en el Primer Congreso Argentino del Agua exigiendo el libre escurrimiento del río Atuel.
- Con la inauguración de la represa El Nihuil en 1947, el corte del Atuel fue definitivo y la población debió abandonar sus campos devenidos en arena.
- El río Atuel alimenta al río Salado, por lo tanto, el bloqueo de aquel afecta a éste.
- En 1949 el telegrafista y policía Ángel Garay a cargo del destacamento de Paso de los Algarrobos, escribió una carta al entonces presidente Juan Domingo Perón, que fue respondida con la Resolución N°50/1949 bajo la Ley N°13.030 e indicaba la entrega periódica del río Atuel a La Pampa en tres turnos al año de siete días de duración cada uno durante los meses de enero, mayo y septiembre, a razón de quince metros cúbicos por segundo. Pero la provincia vecina desconoció por completo esta resolución.
- En 1973, tras veinticinco años de sequía ininterrumpida, La Pampa el río tuvo una
- En 1979 La Pampa presentó una demanda a la justicia y en 1987 la Corte Suprema de Justicia de la Nación falló a favor de La Pampa tras resolver que el río es interprovincial, y pidió un acuerdo entre las provincias. Mendoza propuso tres sueltas anuales de una semana cada una, pero nunca lo cumplió.
- En 2008 los gobiernos de ambas provincias firmaron un acuerdo con Nación para trabajar en solucionar el conflicto, pero este convenio no fue aprobado por Mendoza.
- En 2014 se inició un nuevo juicio<sup>1</sup> y el 1° de diciembre de 2017 La Corte Suprema fijó el paso mínimo permanente de 3,2 mts 3/s como una meta interina para una posterior determinación definitiva que permita recomponer el ecosistema afectado. El paso de ese caudal nunca se efectuó.

---

1 Expediente N° CSJ 243/2014 (50-L)/CS1

- El Gobernador de La Pampa Sergio Ziliotto trabaja de manera persistente en el caso y los diarios provinciales publican noticias sobre el río Atuel con una periodicidad semanal.

El gobierno de Mendoza considera que el Río Atuel les pertenece y argumentan que la construcción de la represa El Nihuil fue pagada por los mendocinos tras un acuerdo con Nación, que sancionó la Ley N°12.650 en 1940 y autorizó la construcción del dique con financiamiento nacional, desconociendo la inter provincialidad del río. El embalse de 9.600 hectáreas se encuentra ubicado en el departamento de San Rafael. El doctor Aldo Guarino Arias, abogado especialista en derecho del agua sostenía que, durante la construcción de la represa, La Pampa no era una provincia, sino un territorio nacional administrado por la Nación, y no tenía derechos políticos: “El hecho de que Mendoza haya pagado la totalidad de las obras y que la provincia de La Pampa después no haya pagado absolutamente nada nos da el derecho de reclamar que esas obras son auténticamente mendocinas” y agrega “no puede La Pampa pretender que se le dé agua de un río que no es río en territorio pampeano (porque allí es un torrente y el agua llega esporádicamente)”<sup>2</sup>.

Desde hace más de siete décadas Mendoza administra y distribuye el agua para riego de fincas, para generar electricidad y, como atractivo turístico. La Pampa se ve debilitada por el grave daño ambiental, sociocultural y productivo. Desde la Fundación Chadileuvú (FuChad) manifestaron que “En temas hídricos Mendoza tiene una política muy definida: quedarse con todo, lo propio y lo ajeno”<sup>3</sup>.

En 1994 se incorporaron los Derechos Ambientales en la Constitución Nacional, lo cual provocó un cambio en los tratamientos jurídicos porque comenzó a haber amparo legal para exigir la protección del ambiente y la obligación de preservarlo o de recomponerlo.

En 2008, luego del acuerdo firmado con Nación que no fue aprobado por Mendoza, los pobladores del oeste pampeano a través de la Fundación Chadileuvú, decidieron presentar el caso ante el Tribunal Latinoamericano del Agua, un organismo jurídico internacional que funciona como instancia alternativa, cuyos fallos son de carácter moral, basados en principios y tratados internacionales vinculados al agua. En 2012 tuvieron su última audiencia en Buenos Aires, donde Javier Bogantes y Phillippe Texier, presidente y jurado de dicho tribunal, declararon haber que-

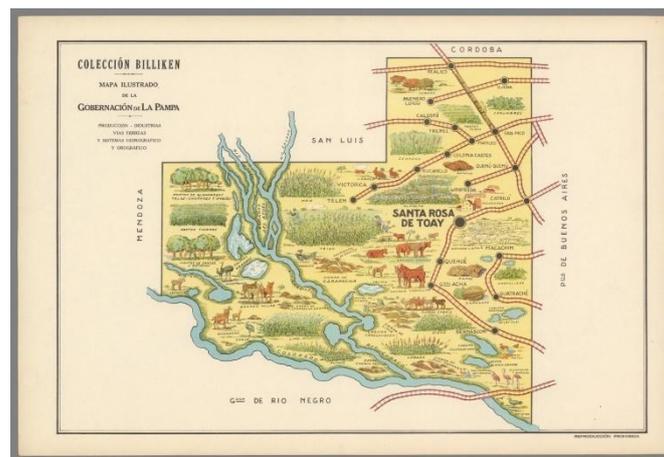
---

2 Viñasfm.com (2019, marzo 25). “La historia del dique el Nihuil y la razón por la que ‘el río Atuel es mendocino’”. <https://vinasfm.com/noticias/la-historia-del-dique-el-nihuil-y-la-razon-por-la-que-el-rio-atuel-es-mendocino/>

3 Diario Agencia News La Pampa (2020, noviembre 1). “Mendoza tiene la política de quedarse con todo” <http://www.agencianews.com.ar/politica/2020/11/01/fuchad-mendoza-tiene-la-politica-de-quedarse-con-todo/>

dado impactados por la situación ecológica de La Pampa y redactaron una resolución donde manifiestan, entre otros puntos: “Reconocer el estado de inobservancia de normas y principios ambientales vigentes, así como el incumplimiento de las decisiones ejecutivas, judiciales y convenciones relacionados a la problemática del Río Atuel por parte de la provincia de Mendoza y del Estado Nacional Argentino”<sup>4</sup>.

En julio de 2016, la ONU difundió un comunicado en el que solicitó al gobierno nacional una solución definitiva para que se garantice el acceso equitativo al agua y se respeten los derechos humanos de la población afectada.



**Imagen 1.** Editorial Atlántida (1933). Mapa ilustrado de la Gobernación de La Pampa: Producción, industrias, vías férreas y sistemas hidrográfico y orográfico.

## Canción pampeana y construcción de una identificación

El *Cancionero de los ríos* es un libro de dos tomos y reúne más de 400 páginas con canciones de compositores de La Pampa desde la década de 1950 hasta la actualidad. Su presentación fue en 1985 y, hasta su última versión en 2015, se publicaron cuatro ediciones en formato papel con actualizaciones significativas donde predominó el género folclórico. En el año 2019 la Secretaría de Recursos Hídricos publicó en la web una nueva edición llamada ‘Cancionero 2.0: Seamos el sonido de nuestros ríos’, su contenido contó con cincuenta canciones de géneros urbanos (como rock y rap) compuestas por estudiantes y docentes de música de Nivel Primario y de Nivel Secundario. La temática consiste en una lucha colectiva que reclama la vuelta del río Atuel y narra las consecuencias paisajísticas, poblacionales y materiales por motivo de su ausencia. En las ediciones del cancionero y en su difusión ha participado la Secretaría de Recursos Hídricos y la Fundación Banco de La Pampa, el Poder Legislativo, la Cámara de Diputados, la Secretaría de Cultura y el

4 Elemento Vital (2015, enero 15). “Atuel, el lamento del río (Parte 1) – Elemento vital. El agua en el siglo XXI”. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=mi45m4vybNI>

Ministerio de Educación, la Asociación Pampeana de Escritores y, la Asociación Pampeana de Músicos. En concordancia con esto, el doctor en Ciencias sociales y humanas Óscar Hernández Salgar -quien escribe sobre la semiótica musical- concibe que la música cumple múltiples funciones (religiosas, sociales, políticas) y refleja relaciones de poder, siendo relevante socialmente, políticamente y económicamente: “la música contribuye activamente en la creación de la realidad, de los grupos sociales a los que pertenecemos y de las identidades que asumimos”. (Hernández Salgar, 2012: 41).

Los precursores y principales encargados de la recopilación y dirección del cancionero provincial fueron el investigador regional e historiador Rubén Evangelista y el escritor Juan Carlos Pumilla, quienes integraban la Cooperativa Editora Pampeana (CEPA) integrada por periodistas, docentes y artistas de la ciudad de Santa Rosa. Propusieron a la Legislatura pampeana la edición de un cancionero local para su difusión y recibieron el apoyo esperado, además de tomarlo como problema de estado.

Entre los compositores de mayor renombre tenemos a Juan Ricardo Nervi, Juan Carlos Bustriazo Ortiz, Roberto Yacomuzzi, José Gerardo “Lalo” Molina, Guillermo Mareque, Enrique Fernández Mendía, Guri Jáquez, Alberto Cortez, Cacho Arenas, Julio Domínguez “El Bardino”, Delfor Sombra, Edgar Morisoli, Oscar García, Ernesto del Viso. El *Cancionero de los ríos* llegó a las escuelas en 1986 y el reclamo por los ríos fue teniendo eco en la sociedad. Su presentación fue publicada por el diario Clarín con una nota titulada ‘Con el canto y el ritmo de los pampeanos’, escrita por Sibila Camps, y fue considerada por ese diario como una de las tres obras más trascendentes del año. Se puede afirmar que la población pampeana asume la interpelación por el río Atuel cuyo reclamo se constituye como parte de la cotidianeidad.

Los hechos culturales que fueron dando lugar a las composiciones y con éstas a la creación del *Cancionero de los ríos*, se comenzaron a desarrollar hacia finales de 1940, más específicamente en 1947 cuando se creó en la localidad de Santa Rosa la Comisión Oficial Pampeana de Historia y Folklore. Esta Comisión Honoraria funcionaba como entidad cultural con el propósito de fomentar y difundir las expresiones artísticas del folclore nativo referente a poesía, música, danza, plástica y toda manifestación vinculada al acervo autóctono. En la misma ciudad comenzó a funcionar la Escuela de Bellas Artes de La Pampa en 1948 que funcionaba bajo dependencia de la Comisión de Historia y Folklore y en la cual se podía estudiar música, danzas nativas y clásicas, arte escénico y dibujo. Del mismo modo se fundaron peñas y academias que estimularon el desarrollo del folclore (Evangelista, 2017: 70-73). El primer Centro Tradicionalista de Santa Rosa nombrado La Querencia -por el

pianista, acordeonista y compositor Enrique Fernández Mendía-, permitió hacia 1950 que familias de las regiones de Cuyo y del noroeste argentino, radicadas en el Territorio Pampeano, organizaran eventos con costumbres típicas de sus lugares de origen (danzas, cantos folclóricos, comidas y bebidas), lo cual explicaría la fuerte influencia de esas regiones en La Pampa. Señala Evangelista (2017: 85) que el poeta Juan Carlos Bustriazo escribió cien zambas y muchas de éstas fueron musicalizadas en la primera etapa del nuevo Cancionero Pampeano. Pero, en respuesta a esta influencia nortea, un grupo de oyentes manifestó no sentirse representado plenamente con esas canciones y puso énfasis en el contexto provincial iniciando la búsqueda de un canto propio, de esta manera en 1957 la Dirección de Cultura de La Pampa presentó a un grupo de escritores denominado La Joven Poesía Pampeana que reunía, en sus escritos, temáticas sobre el oeste y el sur, el monte, el cardenal, el Atuel, el Colorado, los Puelches. La generación anterior había escrito sobre el Este de la provincia, con su desarrollo urbano y prosperidad, estos poemas no fueron musicalizados. Evangelista menciona a esta nueva generación de poetas y músicos como fundadores del cancionero folklórico contemporáneo de La Pampa. Juan Carlos Bustriazo Ortiz y Guillermo Mareque (guitarrista, pianista y compositor) son los compositores de ‘Canción para la niebla puelche’ -la letra en 1952 y la música en 1954-, que se considera la primera canción pampeana, luego de su provincialización en 1951. Los integrantes de la Joven Poesía Pampeana dieron identidad al cancionero pampeano que “nació teñido de paisajes geográficos y humanos virtualmente desconocidos para el habitante de la ciudad y en general para el poblador de la franja Este de La Pampa” (Evangelista, 2017: 100).



**Imagen 2.** Televisión pública pampeana (2017). *Documental: Crónicas de un río robado.*  
<https://www.youtube.com/watch?v=2b23MSdInIY>

La primera canción que hizo mención al corte del río Atuel se titula “Zamba del río robado” y fue escrita por el poeta salteño Manuel José Castilla en 1959, cuando visitó la ciudad de Santa Rosa como integrante del grupo Los Fronterizos y tomó conocimiento acerca del conflicto, la musicalización estuvo a cargo de Enrique Fer-

nández Mendía y de Guillermo Mareque. Fue entonces cuando se comienza a “conformar un cancionero regional con identidad propia, y que ha contribuido a expandir y enriquecer el acervo cultural de la región en las últimas décadas”, afirma Evangelista y agrega que “el cancionero nació y creció al amparo de un vasto y trascendente movimiento poético-literario de profundas raíces pampeanas” (Evangelista, 1997: 11).

El *Cancionero de los ríos* presenta composiciones que retratan el paisaje en que el oeste se fue convirtiendo y relatan historias de habitantes de esa zona devastada y empobrecida que hacia 1940 prometió progreso y crecimiento con una flora y fauna diversa y amplia, con ríos y humedales favorables para el cultivo y el turismo y con una ciudad fundada por decreto en 1909 con estos fines llamada Colonia Butaló - nombre de uno de los brazos del río Atuel- constituida sobre 9.700 hectáreas. La música aporta a la construcción de mundos mediante la imbricación cultural que menciona Francisco Cruces al referirse a la conexión de elementos que componen una cultura y que “sólo cabe desvelar a través de un estudio local y detallado” (Cruces, 2002: 1). En relación con esto, la pianista y compositora oriunda de Santa Rosa, Viviana Dal Santo, sostiene que mucha de la música compuesta en La Pampa muestra una “descripción y una homología con respecto al entorno geográfico y cultural” y considera que “se pretende lograr un estilo y una identidad musical propia” que influye en los recursos musicales que se utilizan (Dal Santo, 2020: 143-144). Expresa que generalmente las canciones pampeanas son cantadas y acompañadas por una misma persona y esto le da un carácter intimista, además, la caracteriza como más lenta que otras músicas folclóricas de otras regiones argentinas y agrega que las temáticas involucran aspectos profundos de la vida (V. Dal Santo, 2021). También el reconocido guitarrista y compositor Juan Falú (2011) caracteriza al folclore de la región pampeana como sobrio, dócil, humilde, portador de soledades y distancias, destaca el protagonismo de la palabra con melodías monótonas como lo es el paisaje, con expresiones reflexivas, lentas, que tratan sobre quienes las escriben y sobre los acontecimientos del lugar. Por esto es que el estudio al cancionero provincial no buscó analizar únicamente los aspectos musicales -como intervalos y armonías- sino que pretendió involucrar las significaciones dadas por la población a esos discursos. Francisco Cruces (2002), basado en Leonard Meyer, escribe que se estudian más los acordes y los intervalos que lo que los oyentes realmente escuchan. El autor destaca la escucha como una estrategia de la antropología de la música porque permite aproximarse al mundo social de la música desde un nivel contextual o pragmático-interaccional, la cual “contiene, evoca y construye todos esos mundos de experiencia, a través de la relación íntima que establece entre

patrones sociales y patrones sonoros (...) esa coherencia, como la propia de los lenguajes humanos, ha de ser descubierta en el campo” (Cruces, 2002: 3).

Rubén Evangelista afirma que, en sus inicios, hubo resistencia y oposición hacia las nuevas canciones folklóricas pampeanas por percibir las tristes, a diferencia de géneros norteros con gran influencia en la zona pampeana. Escribe que se trataba de un nuevo lenguaje “entrañablemente auténtico y bello” (1997: 12) y que por ser desconocido no fue apreciado ni valorado. Al respecto Ramón Alberto Sisti (2004), licenciado en ciencias políticas y diplomáticas, tras analizar el libro *Aires Indios* de Atahualpa Yupanqui -publicado en 1954-, toma el concepto de identidad para referirse a desarrollos culturales y musicales en ambientes geográficos determinados. Sostiene que hacia mediados del siglo XX el folclore argentino reflejó en sus poesías, las realidades situadas de diferentes regiones del país (Sisti, 2004: 55).



**Imagen 3.** Televisión pública pampeana, 2017, *Documental: Crónicas de un río robado*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=2b23MSdInIY>

En las canciones constitutivas del cancionero se encuentran rasgos musicales y poéticos que pueden presentar analogías geográficas, así como procesos de identificación en una parte de la población, frases como: “Si Usted no conoce el sur, y piensa que es el desierto, no sabe lo que La Pampa, ni conoce su secreto: La Pampa es un viejo mar, donde navega el silencio”. Las músicas que reúnen una memoria colectiva responden a asuntos identitarios debido a una conexión emocional individual y grupal (Simon Frith, 2001), pero además, la canción popular reúne aspectos musicales, performativos, mediáticos, sociales y semióticos (Alan Merriam, 2001) y la interacción de todo esto ofrece posibilidades de estudios con la formulación de propuestas metodológicas pertinentes (Ramón Pelinski, 1995) que involucren el contexto ambiental y social, pues las expresiones musicales poseen dimensiones culturales que interpelan a la sociedad (José Jorge de Carvalho, 2003). Este metadiscurso musical que abarca análisis y teoría -musical-, permite desarrollar conocimiento sobre música (Tagg, P. 2009). Partiendo de estos postulados, el análisis permite observar que las influencias del contexto y la desertización del oeste pampeano se reflejan en letras, movimientos melódicos, armonías, instrumentación,

ritmos, tempos, carácter musical, entre otros, y expone las características que hacen que unas músicas suenen como propias de un territorio, de acuerdo al relato de los pobladores músicos y oyentes.

La cantautora Sylvia Zabzuk, oriunda de Oberá (Misiones) y residente en La Pampa desde hace tres décadas, manifiesta que la música pampeana presenta una vinculación estrecha entre el paisaje y los pobladores: “el hombre es su paisaje (...) Somos parte de ese lugar en el que nacimos y nos desarrollamos”. Cuando se instaló en La Pampa comenzó a adentrarse en la geografía del lugar y conoció el oeste, describe que la vista amplia del cielo le provoca una introspección, una conexión intrapersonal para la cual, asegura, no todos están preparados: “Me impactó el cielo y siempre digo cuando me preguntan: -Che, pero ¿qué tiene La Pampa? Y le digo: -La Pampa tiene el cielo” cuenta, y agrega “siento que el paisaje pampeano me invitó a mirarme profundamente a mí misma. Me invitó a buscar, a encontrarme con mi identidad más profunda” (S. Zabzuk, 2021). Vinculado a esta experiencia, la doctora en antropología social y cultural Sara Revilla Gútiérrez (2011) escribe que las “investigaciones culturales sobre la identidad se han inclinado notoriamente hacia el estudio de las subjetividades” (Revilla Gútiérrez, 2011: 19). En sus estudios sobre música e identidad busca interpretar los procesos que actúan en la construcción de la identidad utilizando los modelos teóricos de Richard Middleton (1990), Simon Frith (1990), Martin Stokes (1994), John Shepherd (1994) y Pablo Vila (1996), y los tres paradigmas de interpretación propuestos por Pablo Vila y por Ramón Pelinski: homología estructural (que presupone que la música refleja una organización social), interpelación (que considera al individuo como subordinado al ‘poder’ de la música) y narrativa (que plantea que cada sujeto le da significado). Podemos pensar que la naturaleza que influye en cada individuo como una expresión cultural lo hace desde una construcción particular en función de experiencias, interacción social, capacidades y la manera en que recibe y procesa la cultura circundante. Zabzuk y Dal Santo coinciden al aseverar que las construcciones culturales vinculadas a características del contexto pueden afectar y ejercer influencia en las composiciones musicales. Dal Santo explica: “muchas de mis obras son paisajistas, entonces en mis obras también estoy yo como pampeana” (V. Dal Santo, 2021) y esto muestra cómo “De manera inconsciente asociamos determinados sonidos con determinados sentimientos, paisajes y momentos”, escribe Simon Frith y agrega que “Los gustos en la música popular no se derivan simplemente de nuestras identidades socialmente construidas; también contribuyen a darles forma” (Frith, 2001: 432-434).

Zabzuk explica que se sorprendió al saber sobre la existencia del *Cancionero de los ríos* pues pertenece a una provincia que no tiene ríos: “poetas tan talentosos que han escrito, a modo de reclamo a la hermana provincia de Mendoza por este río

robado ¿no? La fuerza de un río que no está y que necesitamos que vuelva” (S. Zab-zuk, 2021). La cantautora arribó a la provincia desconociendo la situación y con el pasar de los años ha hecho propio el pedido por el regreso del Atuel y se suma a la lucha del colectivo de músicos. Para los autores Julia Chindemi y Pablo Vila “la música popular ha participado activamente en la conformación de diferentes identidades de la sociedad argentina” (Chindemi y Vila, 2017: 10-11) y Vila (1996) explica las interpelaciones de la música popular como un artefacto cultural que ofrece elementos para la construcción de identidades sociales y sostiene que la narrativa construye la identidad del individuo al dar argumento a su historia, mientras que la identidad social es relacional y procesual, por eso requiere de los ‘otros’ en el complejo y continuo proceso de construcción identitaria.

### **Características de la canción pampeana**

*El oeste funcionó como “medio esencial en la construcción de una personalidad general y colectiva tranquila, pausada, paciente, contemplativa. El hombre pampeano es como su música y su música como él (...) la música ha sido el medio por el que el hombre pampeano se ha construido como hombre de la llanura, como resero, como gaucho, como hombre de campo, como cantor y guitarrero”*  
~ Viviana Dal Santo (2020: 150-151)

Como rasgos particulares de la música pampeana, en el *Cancionero de los ríos*, encontramos:

-Los géneros de zamba, milonga, canción, estilo, huella, cueca, triunfo, gato, vidalita, tonada, chacarera, baguala, loncomeo, cantata, tango.

-Predominan los tempos lentos; modos menores; intensidades suaves; textura de melodía acompañada (voz y guitarra); formas de una o dos partes/secciones (A o A-B).

-Las temáticas poéticas son referentes al agua, el viento, la llanura y el paisaje del oeste (desierto, sequía, pobreza, abandono).

-En las armonías, una vez planteada una tonalidad, el tema transcurre dentro de la misma predominando I-IV-V, y se suele recurrir a sustituciones por función tonal y a acordes relativos.

-Las melodías son mayoritariamente descendentes y lineales/oscilantes. Los intervalos se mueven por grado conjunto con algunas excepciones donde los saltos

más significativos enfatizan alguna palabra que puede manifestar fuerza, impotencia. Ejemplos: “Cuando cortan el Atuel, queda sin agua el Salado” con un salto en ‘Salado’, “llenos de arena los ojos, va lagrimeando el pampeano” con melodía descendente y luego oscilante (*Zamba del río robado*). Otro ejemplo se da en la estrofa: “Ya de ser voy dejando, me vuelvo arena, como aquel río Salado, que una vez fuera” siendo descendente al inicio y al cierre, y lineal/oscilante al medio, sólo enfatiza con una nota más aguda la palabra ‘río’ (Huella de ida y vuelta).

Una de las canciones analizadas de Zabzuk, que no se encuentra en el cancionero, en la cual la compositora buscó reflejar melódicamente los movimientos del viento y la fuerza con que atraviesa la provincia, escuchamos la frase “Nómade tu destino travieso amigo del sur, alma de barrendero esparce tu trajinar” que inicia con un movimiento oscilante que va descendiendo, luego asciende con melodía lineal y presenta un salto de séptima menor entre ‘esparce’ y ‘tu’ (*Viento nómade*). El análisis a la obra instrumental de Dal Santo titulada “*Aires de la pampa: Estilo*”, presenta un tempo de  $q=50$ , instrumentación de flauta travesa y piano, tonalidad en La menor y una forma que comprende las secciones: Introducción-A-A’-Coda-Interludio-A”-A”-Coda. Todas estas características muestran coherencia con lo explicitado al inicio de este apartado.

Este trabajo expuso una muestra de obras musicales que se adecúan con un momento histórico atravesado por el corte del río Atuel -y la consecuente merma del río Salado- y el estado ambiental suscitado en el oeste pampeano. Así como la construcción identitaria colectiva que se hace eco del reclamo por un derecho humano: el agua.

## Bibliografía

- Cruces, Francisco** (2002): Niveles de coherencia musical. La aportación de la música a la construcción de mundos. *TRANS, Revista Transcultural de Música* 6. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/225/niveles-de-coherencia-musical-la-aportacion-de-la-musica-a-la-construccion-de-mundos>
- Chindemi, J., & Vila, P.** (2017): La música popular argentina entre el campo y la ciudad: música campera, criolla, nativa, folklórica, canción federal y tango. *Artcultura*, 19(34). Disponible en <https://doi.org/10.14393/ArtC-V19n34-2017-1-01>
- Dal Santo, Viviana** (2020): *La influencia del paisaje en la Construcción del tema musical pampeano*, Santa Rosa, Fondo Editorial Pampeano.
- Dal Santo, Viviana.** Entrevista concedida a Lilian Alomar el viernes 12 de marzo de 2021

- De Carvalho, José J.** (1996): "Hacia una etnografía de la sensibilidad musical contemporánea". *Cuadernos de música Iberoamericana*. Volumen 1, pp. 253-272.
- Evangelista, Rubén** (2017): *Historia del Cancionero Folklórico Contemporáneo de La Pampa*, 2ª Edición Revisada, Santa Rosa, Fondo Editorial Pampeano.
- Evangelista, Rubén y Carpio, A.** (1997): *El folklore musical de La Pampa aplicado en las escuelas*, Santa Rosa, Subsecretaría de Coordinación del Ministerio de Educación de La Pampa.
- Falú, Juan** (2011): *Cajita de música argentina*, Compilado por Ximena Martínez, coordinado por Marcela Mardones, 1ª edición, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Frith, Simon** (2001): "Hacia una estética de la Música Popular" Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología. Madrid. Editorial Trotta S.A.
- Hernández Salgar, Óscar** (2012). La semiótica musical como herramienta para el estudio social de la música. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 7, nº 1, pp. 39-77.
- Merriam, Alan** (2001): *Definiciones de "musicología comparada" y "etnomusicología" una perspectiva histórico-teórica*. En Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología / coord. por Francisco Cruces Villalobos, 2001, ISBN 84-8164-474-9, págs. 59-78
- Pelinski, Ramón** (1995): Relaciones entre teoría y método en etnomusicología: los modelos de J. Blacking y S. Arom. *TRANS Revista Transcultural de Música* 1. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/298/relaciones-entre-teoria-y-metodo-en-etnomusicologia-los-modelos-de-j-blacking-y-s-arom>
- Pumilla, Juan Carlos y Evangelista, Rubén** (2015): *Cancionero de los ríos*. Santa Rosa. Cámara de Diputados de la Provincia de La Pampa.
- Revilla Gútiez, Sara** (2011): Música e identidad: adaptación de un modelo teórico. *Cuadernos de Etnomusicología SIBE* 1. pp. 5-28. <https://www.sibetrans.com/etno/cuaderno/11/cuadernos-de-etnomusicologia-n-1>
- Sisti, Ramón A.** (2004): Los caminos en el folklore del noroeste argentino: Geografía cultural. *Invenio*, 7(13), pp. 55-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87713705>
- Tagg, Philip** (2009): *Musical learning: epistemic diffraction or Integration*, Universidad de Villa María [Archivo del video]. Fuente: <https://vimeo.com/240038171>
- Vila, Pablo** (1996): Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones. *TRANS Transcultural de Música*. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/288/identidades-narrativas-y-musica-una-primera-propuesta-para-entender-sus-relaciones>
- Zabzuk, Sylvia**. Entrevista concedida a Lilian Alomar el día 11 de junio de 2021.

# Eco-92, devastação da Amazônia e Cubatão: a crítica ecológica presente em “Biotech is Godzilla”, do grupo brasileiro de metal Sepultura

ME. IVAN DANIEL BARASNEVICIUS

[ibarasnevicus@gmail.com](mailto:ibarasnevicus@gmail.com)

Instituto de Artes – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

DR. PAULO JOSÉ DE SIQUEIRA TINÉ

[tine@unicamp.br](mailto:tine@unicamp.br)

Instituto de Artes – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

DR. FÁBIO KUMMROW

[fkummrow@unifesp.br](mailto:fkummrow@unifesp.br)

Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – campus Diadema

## Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a canção “Biotech is Godzilla”, lançada no álbum *Chaos A.D.* pelo grupo de metal brasileiro Sepultura em 1993, através da Roadrunner Records. Esta faixa foi composta em parceria com Jello Biafra, ex-vocalista do grupo punk estadunidense Dead Kennedys e fundador da gravadora Alternative Tentacles.

Enquanto os dois primeiros álbuns do Sepultura, *Bestial Devastation* e *Morbid Visions*, traziam influências do death e black metal, os álbuns seguintes *Schizophrenia*, *Beneath The Remains* e *Arise* traziam como base o thrash metal oitentista. Já *Chaos A.D.* (Sepultura, 1993) representa uma ruptura na carreira do grupo, com sonoridades e ritmos não explorados antes, como reggae, hardcore e baião, além de referências à realidade do Brasil, já que as letras também mudam seu teor: em vez do ocultismo e satanismo dos dois primeiros álbuns, ou da alienação social e patologias, como dos três seguintes (Avelar, 2003), o conteúdo em *Chaos A.D.* é mais político, como é possível observar em faixas como “Refuse/Resist”; “Kaiowas”, “Manifest” e, é claro, em “Biotech is Godzilla”.

Nos anos 1990, o grunge atrapalhava as vendas do heavy metal e seus subgêneros. As mudanças pelas quais os meios de circulação de música passaram nesta época têm também importância na mudança de rumos do Sepultura. Afinal, neste período o vinil

era trocado pelo compact disc, a pirataria era cada vez maior e o analógico cedia cada vez mais espaço para o digital (Vicente, 2002), o que trazia grande incerteza para a indústria fonográfica.

Nesta análise, primeiro, buscou-se, a partir de Lilja (2009), Tiné (2014) e Schoenberg (1983) analisar a harmonia, forma e arranjo. Em segundo, buscou-se analisar a letra. "Biotech is Godzilla" expressa a desconfiança em relação aos líderes mundiais participantes da ECO-92, e questiona a sua capacidade de resolver problemas urgentes da humanidade (Oliveira, 2013), além de condenar a atuação do governo que "escondeu" as pessoas em situação de rua, criando uma sensação artificial de segurança no Rio de Janeiro. Sobre Cubatão, as críticas vão além e denunciam terríveis danos à saúde na região, envolvendo principalmente crianças (Costa, 2017). Por outro lado, nos anos 1990, a biotecnologia foi impulsionada pelo avanço da engenharia genética que, por meio da manipulação do genoma, aumentou a produtividade agrícola, introduziu novos tratamentos médicos e ajudou a desenvolver novos produtos. O uso generalizado destas ferramentas genéticas gerou desconfiança, o que levou à polarização em torno de dois discursos, onde por um lado a biotecnologia médica era considerada benéfica e por outro a biotecnologia agrícola era considerada problemática. Nesta época, os riscos da aplicação da biotecnologia ganharam mais espaço do que seus benefícios (Bhatia, 2018). A insegurança, os dilemas éticos e as dúvidas sobre a integridade dos cientistas envolvidos com biotecnologia podem ser observadas na letra em trechos como "New food and medicine?", "New germs and accidents!", "Gold rush for genes is on" ou "Mutations cooked in labs".

*Palavras-chave:* música brasileira / análise musical / emergência climática

## A Co-autoria de Jello Biafra

"Biotech is Godzilla" traz a participação de Jello Biafra, responsável pela letra desta canção (Wiederhorn, 2017). Além de sua carreira dentro do punk e hardcore estadunidense, Jello Biafra é conhecido por seu engajamento político. A sua participação pode ser vista como evidência da mudança nas letras do Sepultura no álbum *Chaos A.D.* Jello foi o vocalista da banda Dead Kennedys, e participou de projetos como Lard, NO WTO Combo, Jello Biafra with Mojo Nixon, Jello Biafra With No Means No, Jello Biafra With The Melvins, entre outros, fazendo também participações especiais em bandas como Napalm Death, Offspring e Brujeria. É também proprietário da gravadora AlternativeTentacles, sendo "California Uber Alles", o primeiro compacto do Dead Kennedys, o primeiro lançamento da gravadora (junho de 1979). O selo foi fundado em San Francisco em parceria com East Ray Bay, também integrante do Dead Kennedys. Logo depois, trabalhos de outras bandas foram também lançados (Espírito Santo, 2021).

## Análise melódico-estrutural

Com exceção de trechos em "Refuse/Resist" e "Manifest", "Biotech is Godzilla" é a única música do álbum *Chaos A.D.* que apresenta o padrão rítmico de acompanhamento característico do thrash metal e largamente utilizado em álbuns anteriores. Seu arranjo possui traços do hardcore, conforme se demonstrará na análise. Estes traços parecem mostrar uma vontade, por parte do Sepultura, de se afastar da sonoridade típica do thrash metal dos oitenta. A estrutura da canção é baseada em riffs de guitarra. Para efeito de análise, julgou-se aqui possível considerar que predomina nas seções Intro, A, B, C, A' e C' o tom de Mi maior. Já E e E' trazem uma modulação para Fá maior. Em C'', existe um retorno para Mi maior. No heavy metal é comum que as composições tenham características modais, principalmente modos menores (Lilja, 2009). Em "Biotech is Godzilla", porém, a composição não segue este padrão. Nesta música, as guitarras e baixo utilizados na gravação foram afinados meio tom abaixo. Porém, optou-se por transcrever meio tom acima, ou seja, sem transposição; esta é a estrutura do arranjo de "Biotech is Godzilla" (Imagem 1):

Intro	A	B	C	A'	C'	D	E	F	E'	C''
4 comp.	8 comp.	9 comp.	16 comp.	16 comp.	16 comp.	9 comp.				

**Imagem 1:** Forma do arranjo de "Biotech is Godzilla".

"Biotech is Godzilla" se aproxima da forma rapsódica, algo usual no contexto do heavy metal. Embora a canção analisada não seja improvisada, como é comum neste tipo de estrutura, as diferentes seções são encadeadas de forma mais livre, não estando organizadas em cima de estruturas como o rondó ou o blues. Existem também exemplos de formas rapsódicas na música brasileira (Tiné,2008), como em "Quebra-pedra" e "Pato preto", ou ainda em "De sábado para Dominginhos". Agora, serão analisadas brevemente alguns trechos das principais seções da canção.

The image shows the musical score for the Intro of "Biotech is Godzilla". It is in 4/4 time with a tempo of 240 BPM. The score includes parts for Voice (Voz), Electric Guitar 1 (Guitarra elétrica 1), Electric Guitar 2 (Guitarra elétrica 2), Electric Bass (Baixo elétrico), and Drums (Bateria). The key signature has three sharps (F#, C#, G#). The guitar part features a prominent riff of eighth notes with triplets, starting with an E5 chord and moving through F5, F#5, and G#5. The bass and drums provide a simple, driving accompaniment.

Imagem 2: Introe"Biotech is Godzilla"- fragmento 1.

Na Intro (Imagem 2), o riff principal aparece baseado em tercinas. É construído com um cromatismo Mi-Fá-Fá# e depois uma 2M entre Fá# e Sol#. As partes que compõem as seções são estruturas musicais de curta duração, o que mostra uma ligação com o hardcore, já que em grupos como D.R.I., Ratos de Porão e outros, trata-se de algo recorrente.

The image shows the musical score for Section A of "Biotech is Godzilla". It is in 4/4 time. The score includes parts for Voice (Vo.), Electric Guitar 1 (Gui. El. 1), Electric Bass (B. El.), and Drums (Bat.). The key signature has three sharps (F#, C#, G#). The guitar part features a prominent riff of eighth notes with triplets, starting with an E5 chord and moving through F5, F#5, and G#5. The bass and drums provide a simple, driving accompaniment. The vocal line is a melodic phrase with lyrics: "Ri o Sum mit Nine ty two Street".

Imagem 3: Fragmento da Seção A de"Biotech is Godzilla".

A melodia da seção A (Imagem 3) é composta por 8 compassos e 4 frases, denominadas a, a', b e b'. A repetição imediata das frases mostra uma estrutura de

sentença (Schoenberg, 1996; Tiné, 2020). É possível perceber o mesmo riff já apresentado na Intro, aqui utilizado como base para a primeira parte da letra.

The image shows a musical score for Section B, starting at measure 14. It features four staves: Vo. (Vocal), Gui. El. 1 (Guitar 1), B. El. (Bass), and Bat. (Drums). The key signature is three sharps (F#, C#, G#). The vocal line begins with the word "No!" and is marked as "semifrase a". The guitar and bass parts play a rhythmic pattern of eighth notes, with the guitar part labeled with chords E5 and G#5. The drum part features a consistent pattern of eighth notes with accents.

**Imagem 4:** Fragmento da Seção B de "Biotech is Godzilla".

A seção B (Imagem 4) possui 8 compassos e 4 semifrases, denominadas a, a', a'' e a'''. Aqui também se observa a estrutura de sentença. Esta seção apresenta no acompanhamento o padrão colcheia-semínima-colcheia, comum em composições do hardcore. Os acordes E5 e G#5 são utilizados em uma estrutura menor ainda do que aquelas do riff da Intro e da seção A.

The image shows a musical score for Section C, starting at measure 22. It features four staves: Vo. (Vocal), Gui. El. 1 (Guitar 1), B. El. (Bass), and Bat. (Drums). The key signature is three sharps (F#, C#, G#). The vocal line begins with the words "Bi o tech" and is marked as "semifrase a". The guitar and bass parts play a rhythmic pattern of eighth notes, with the guitar part labeled with chords E5 and G#5. The drum part features a consistent pattern of eighth notes with accents and a triplet in the final measure.

**Imagem 5:** Fragmento da Seção C de "Biotech is Godzilla".

Na seção C (Imagem 5), com 8 compassos e 4 semifrases, denominadas a, a', a'' e b, novamente vemos a estrutura de sentença. A seção C possui os mesmos acordes da seção B, porém existem diferenças no arranjo. Na seção D, é possível ouvir a voz de Jello Biafra, já que esta faixa traz elementos de gravações precárias de fitas-demo, mas que foram usadas na edição final. A seção E apresenta uma modulação para a tonalidade de Fá maior, ou seja, para a região bmvM, mediante maior da

quinta da medianta bemol menor (Schoenberg, 1983). A seção E (Imagem 6) possui 16 compassos e 8 frases, aqui denominadas como a, a', a", a"', b, c, d, e e, novamente com estrutura de sentença. A modulação para a região bmvM mostra uma mudança de centro tonal, porém uma análise alternativa poderia sugerir que no riff desta seção foi utilizada a escala de Fá dom-dim (Tiné, 2014).

The image shows a musical score for the song "Biotech is Godzilla" by Sepultura. It features four staves: Vocals (Vo.), Guitar (Gui. El. 1), Bass (B. El.), and Drums (Bat.). The key signature is E minor (one flat). The score is marked with a box containing the letter 'E' and the number '55'. The vocal line has two phrases: "frase a" and "frase a'". The lyrics are: "Mu ta tions cooked in labs" and "mo ney mad ex". Chord symbols F5, G#5, and A5 are indicated below the vocal line. The guitar and bass parts consist of rhythmic patterns, and the drums play a consistent beat.

Imagem 6: Fragmento da Seção E de "Biotech is Godzilla".

### Temática ecológica no contexto do hardcore e heavy metal

Nesse período o Sepultura abordou, em algumas de suas letras a questão ambiental, como é o caso de "Biotech is Godzilla". No final dos anos 1980, a banda estadunidense Nuclear Assault lançava o álbum *Handlewithcare*, cuja capa traz a Terra com um carimbo de aviso, utilizado quando são transportados objetos e que podem sofrer danos. Em letras como "Critical Mass", é evidente a crítica sobre a destruição ambiental. Existem outros exemplos, como o grupo inglês Napalm Death, que foi formado no começo dos anos 1980. O grupo belga Agathocles, na ativa desde 1985, é outro exemplo. Na sua produção, é notável a grande quantidade de split-álbuns e de EPs. Este grupo produz um estilo de grindcore que os próprios integrantes definem como "mincore". O grupo brasileiro de metal e hardcore Psychic Possessor, formado na cidade de Santos na segunda metade dos anos 1980, também tratou na faixa "Cubatão" do mesmo tema abordado em "Biotech is Godzilla", ou seja, a poluição na referida cidade, assim como a devastação ambiental em "Amazônia", e a contaminação nuclear em "Toxin Diffusion" e "Zombie Night". A faixa "China Dust" também se aproxima de "Biotech is Godzilla" pois trata do chamado "Pó da China", o inseticida organoclorado pentaclorofenol (PCP), um dos principais contaminantes presentes em diversas áreas da Baixada Santista. Esta letra fala de "resíduos sem valor", "jogados em qualquer lugar", e parece tratar do caso da empresa Rhodia. O trecho que diz "uma ameaça eterna" parece se referir ao fato de que nunca vamos estar totalmente livres desta contaminação, uma vez que o

PCP é poluentes orgânicos persistentes (POP). É comum que ainda sejam localizadas novas áreas contaminadas com organoclorados naquelaregião. Assim, como em "Biotech is Godzilla", "China Dust" também critica a ciência que destrói ao invés de beneficiar a humanidade. O Cólera, formado em 1979 na cidade de São Paulo, também aborda a ecologia nas canções "Don'twaste it" e "Verde". Ambas as faixas fazem parte do álbum *Verde, Não devaste!*. O álbum *Brasil*, do grupo Ratos de Porão, também trata da devastação ambiental em curso desde a invasão dos europeus na faixa "Amazônia nunca mais".

## **A conferência ECO-92**

Na seção A existe uma crítica ácida à Conferência Eco-92 ou Rio-92, tratada como um evento midiático hipócrita. A letra denuncia que "moradores de rua foram sequestrados, retirados da vista", mostrando a contradição em uma reunião de poderosos, onde "nossos governantes se encontraram, mas alguns tinham outros planos secretos", mas sem uma preocupação real com a degradação ambiental e sem atacar a real causa da miséria e da exclusão. Esta foi a primeira conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento e foi realizada na cidade do Rio de Janeiro em 1992. Apesar da crítica, esta conferência teve desdobramentos importantes nos campos científico, diplomático, político e ambiental, além de ampliar debates e contribuições para um modelo ambientalmente sustentável.

Durante os anos 1960, a ONU começou a se envolver nas questões ambientais quando os países do centro do capitalismo - Europa e Estados Unidos - começaram a sofrer os efeitos da poluição (Capobianco, 1992). Até o início dos anos 1970, o pensamento corrente era de que a natureza seria uma fonte inesgotável a ser explorada. A partir de um certo momento, os países mais ricos e industrializados notaram o impacto negativo das suas tecnologias na natureza, passando a questionar a visão de que os recursos seriam ilimitados (Ignácio, 2020). Nesse contexto, é publicado o relatório sobre a degradação ambiental do Clube de Roma, no qual é formalmente sugerida a possibilidade do esgotamento dos recursos naturais e de danos ambientais irreversíveis. Algo similar pode ser observado quando a partir do final da Segunda Guerra Mundial a preocupação com os poluentes químicos cresce e promove a lenta transição do paradigma da diluição para o paradigma do bumerangue. O conceito básico do paradigma da diluição é que a solução para todos os problemas de poluição é a sua diluição no ambiente, por exemplo, o poluente é lançado em um córrego que deságua em um rio que chega ao oceano, e nesse momen-

to o poluente estaria tão diluído que não seria mais possível encontrá-lo. O maior entendimento sobre os riscos da poluição levou à substituição deste paradigma pelo paradigma do bumerangue, onde se considera que os poluentes não desaparecem, mas circulam entre os compartimentos ambientais (ar, água, solo e seres vivos) e em algum momento retornam, causando prejuízos (Newman, 2009; Bosker&Vijver, 2020).

Nesse cenário de grande preocupação internacional é realizada em Estocolmo durante 1972, a Conferência das Nações Unidas sobre Homem e Meio Ambiente, que foi a primeira reunião entre os países para discutir questões ambientais (Capobianco, 1992). Como uma resposta à destruição, movimentos de proteção ambiental começaram a questionar o modelo de sociedade industrial. Até meados dos anos 1970 a proteção ambiental era algo raro. A partir destas movimentações, o discurso de preservar a natureza aos poucos passou a ganhar mais força. Como consequência, houve de fato mudanças de postura com relação aos problemas ambiental (Ignácio, 2020). Marco inicial da luta ambiental, a Declaração da Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente contém 19 princípios, em um Manifesto Ambiental, com as bases para a nova agenda da ONU. A partir daí, ficou compreendido que a exploração da natureza e comportamentos "parasitários" do homem no seu habitat levavam ao esgotamento.

Entre os acordos firmados nos anos 1970, pode-se citar a Convenção de Ramsar, em 1971, no Irã, que é um tratado de governos que buscam estabelecer marcos para ações internas e de cooperação cujo objetivo é promover a conservação e o uso racional das áreas úmidas. Essas ações estão fundamentadas no reconhecimento da importância da preservação ecológica e do valor social, econômico, cultural, científico e recreativo destas áreas. Esta Convenção está em vigor desde 21 de dezembro de 1975, sendo incorporada ao arcabouço legal do Brasil em 1996, pelo Decreto nº 1.905/96. Pode-se citar também a publicação de um relatório sobre as necessidades ambientais presentes e futuras, em abril de 1987, pela médica Gro Harlem Brundtland, mestre em saúde pública e ex-primeira-ministra da Noruega. O relatório – "Nosso Futuro Comum" – ficou conhecido também como a Comissão Brundtland e trazia consigo os conceitos de desenvolvimento sustentável (Ignácio, 2020).

A partir destes eventos, ficou evidente a necessidade de se montar um plano de desenvolvimento sustentável para as gerações futuras, bem como a responsabilidade em relação à utilização dos recursos naturais e uma necessária mudança nos padrões de consumo (Ignácio, 2020). Com base nas recomendações elencadas pela Convenção de Estocolmo, em dezembro de 1989, a assembleia da ONU decidiu que o Brasil seria a sede da conferência ECO-92 (Capobianco, 1992). Assim, a Eco-92

aconteceu 20 anos após a primeira conferência do tipo em Estocolmo que, devido ao ambiente político internacional favorável e pelas recomendações feitas pela Comissão Brundtland, alcançou grande repercussão. Com a presença de 178 chefes de governo, o encontro foi marcado pelo fortalecimento da atuação de representantes da sociedade civil, da efetiva participação das organizações não governamentais (ONG) e de movimentos sociais. O objetivo era mostrar que se todos buscassem o mesmo desenvolvimento dos países ricos não haveria recursos naturais para todos sem causar danos ambientais irreversíveis (Ignácio, 2020).

## **Biotecnologia e o Godzilla**

A seção C menciona o Godzilla, kaiju japonês criado para o filme Gojira de 1954. Nos anos 1950 e 1960, o Japão se recuperava da destruição em Hiroshima e Nagasaki e também dos problemas em sua infraestrutura. O filme fazia grande sucesso criticando o uso de armas de destruição em massa, além da interferência de outros países. O Godzilla, que é radioativo, sai do seu habitat natural, no fundo do oceano, devido a testes com bombas de hidrogênio. Na história, o dilema é o uso de uma arma poderosa para parar o Godzilla, mas que também destrói átomos de oxigênio, trazendo consequências ainda piores.

A biotecnologia é qualquer aplicação científica de sistemas biológicos, organismos vivos ou derivados, para produzir ou alterar produtos ou processos para usos específicos que visam beneficiar a humanidade. A biotecnologia moderna, iniciada em 1977, é marcada pelo avanço da engenharia genética que, por meio da manipulação das informações genéticas, permite aumentar o rendimento agrícola, introduzir novos procedimentos e tratamentos médicos, além de produzir uma ampla gama produtos nas indústrias (Bhatia, 2018). Durante os anos 1990 a aceitação de novos produtos e processos derivados da biotecnologia estava associada a um legado de controvérsias sobre a engenharia genética e outros horrores da ciência moderna (Davison et al., 1997). No período, os estudos relacionados à biotecnologia estavam muito atrelados aos transgênicos, tanto animais como plantas e outros organismos. Assim, era grande a preocupação com este tema, já que não se sabia, e ainda não se sabe exatamente, as consequências da produção e do uso de alimentos transgênicos. Três décadas depois, pouco se evoluiu nesse aspecto e as mesmas dúvidas com relação à segurança persistem, porém, alimentos e demais transgênicos são utilizados em larga escala.

## **Cubatão, o Vale da Morte**

A seção E menciona a cidade paulista de Cubatão que, com seu parque industrial ficou conhecida nos anos 1980 pelos males da degradação ambiental, sendo considerada pela ONU a cidade mais poluída do mundo. Por volta de 1977, agentes químicos tóxicos como monóxido de carbono, benzeno, óxidos de enxofre e nitrogênio, hidrocarbonetos e material particulado liberados em Cubatão somavam mais de 1000 toneladas/dia. A degeneração ambiental em Cubatão é violenta e a região passa a ser chamada de Vale da Morte. Em fevereiro de 1984, um incêndio na Vila Socó, causado por uma explosão em dutos da Petrobras, evidenciou a falta de cuidado com o planejamento urbano e com a população vulnerável. A favela que ali existia foi completamente carbonizada. Fumaça preta e amarela saía das chaminés o tempo todo sem qualquer controle. Pouco tempo depois, outra tragédia aconteceu, agora na Vila Parisi, próxima a várias indústrias de petróleo, fertilizantes e do setor metalúrgico, que descartavam agentes tóxicos na região sem qualquer critério. Nesse bairro de baixa renda nasciam crianças com graves malformações nos membros e no sistema nervoso e, pelo menos 37 nasceram mortas devido à anencefalia (Costa, 2017).

Alguns esforços têm sido feitos num projeto de recuperação, tanto que, em 1992, Cubatão foi reconhecida na ECO-92 como símbolo de recuperação ambiental. Instalação de filtros nas chaminés, fez com que as emissões de poluentes caíssem 90% e, com elas, o número de pessoas com doenças respiratórias e de bebês comprometidos. Em 1993, a fábrica da Rhodia foi fechada, devido aos grandes "lixões tóxicos" escavados em cidades como Cubatão, São Vicente e Itanhaém. Porém, outros problemas ambientais ocorreram, e a cidade de Cubatão ainda é considerada bastante poluída. No começo de 2017, um incêndio numa correia transportadora da empresa Vale Fertilizantes levou a uma explosão, causando liberação de uma fumaça alaranjada contendo nitrato de amônio e ácido sulfúrico, ambos considerados altamente tóxicos (Costa,2017).

## **Considerações finais**

Na análise formal, verificou-se que "Biotech is Godzilla" possui características de uma rapsódia. A partir da análise das seções, foi possível verificar que, de forma geral, estas possuem a estrutura denominada por Schoenberg (1996) como sentença. Com relação à tonalidade, enquanto nas seções A, B, C, D e F predomina a tonalidade de Mi maior, e nas seções E a tonalidade é Fá maior, mediante maior da

quinta da mediante bemol menor, ou seja, bmvM. Portanto, a canção é iniciada em Mi maior (região da T), possui uma modulação para Fá maior (região da bmvM), e ao final retorna para a tonalidade inicial. Com relação à análise melódico-estrutural da canção, algumas recorrências puderam ser verificadas com relação às outras faixas do álbum. Assim como acontece em diversas outras composições do álbum *Chaos A.D.*, em "Biotech is Godzilla" é possível verificar o uso de elementos que podem ser relacionados ao hardcore, como por exemplo, o uso do padrão rítmico colcheia-semínima-colcheia, ou ao acompanhamento predominante na bateria nas seções A, A', E e E'.

A letra da canção traz duras críticas ao enfrentamento dos problemas ambientais da época, ao uso indiscriminado da biotecnologia e da manipulação genética, à postura de governos e da ciência empregada para finalidades não éticas. Essas temáticas são recorrentes e características do punk rock e do hardcore, elementos trazidos por Jello Biafra e incorporados pelo Sepultura. Em conjunto, as características de construção musical e da letra de "Biotech is Godzilla" tornam essa canção importante não somente na criação da identidade do álbum *Chaos A.D.*, mas também no direcionamento dos álbuns seguintes do Sepultura.

## Bibliografía

**Avelar, Idelber** (2003): Heavy metal music in postdictatorial Brazil: Sepultura and the coding of nationality in sound, *Journal of Latin American Cultural Studies*, v. 12, p. 329-346.

**Bhatia, Saurabh** (2018): "History, scope and development of biotechnology" en Bhatia, Saurabh y Goli, Divakar (eds): *Introduction to Pharmaceutical Biotechnology*, Bristol, IOP Publishing Ltd.

**Bosker, Thijs; Vijver, Martina G.** (2020): "Pollution – How are food system related to environmental pollution?" en Behrens, Paul; Bosker, Thijs; Erhardt, David (eds): *Food and Sustainability*, Oxford, Oxford University Press.

**Capobianco, João Paulo** (1992): O que podemos esperar da Rio 92?, *São Paulo em Perspectiva*, v. 6, p. 13-17.

**Costa, Camila** (2017): Mais de 3 décadas após 'Vale da Morte', Cubatão volta a lutar contra alta na poluição, Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-39204054>. Acesso em 25/06/2021.

**Davison, Aidan; Barns, Ian; Schibeci, Renato** (1997): "Problematic publics: a critical review of surveys of public attitudes to biotechnology", *Science, Technology, & Human Values*, v. 22, p. 317-348.

- Espírito Santo, José Júlio do** (2021): AlternativeTentacles, selo de qualidade da música independente, Disponível em: <https://blog.hsmerch.com/2021/08/10/alternative-tentacles-selo-de-qualidade-da-musica-independente>. Publicado em 10/08/2021.
- Ignácio, Julia** (2020): "ECO-92: o que foi a conferência e quais foram seus principais resultados?", Disponível em: <https://www.politize.com.br/eco-92/>
- Lilja, Esa** (2009): Theory and analysis of classic heavy metal harmony. Advanced Musicology I, Helsinki, IAML Finland.
- Newman, Michael C.** (2009): Fundamentals of Ecotoxicology 3rd ed., Boca Raton, CRC Press.
- Oliveira, Leandro Dias de.** (2013): Da RIO-92 à RIO +20: um breve balanço de duas décadas, *Revista Geonorte*, v.7, n.1, p. 420-433.
- Schoenberg, Arnold** (1983): Structural functions of harmony (Editado por Leonard Stein), Londres, Faber and Faber.
- Schoenberg, Arnold** (1996): *Fundamentos da composição musical* (trad. Eduardo Seincman), São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.
- Sepultura** (1993): "Chaos A.D." en *The All Blacks B.V. (1993,1996)*, Streaming (Spotify).
- Tiné, Paulo José S. de** (2008): *Procedimentos modais na Música Brasileira: do campo étnico do nordeste ao popular da década de 1960*, Tese (Doutorado em Música), São Paulo, Universidade de São Paulo.
- Tiné, Paulo José S. de** (2014): Harmonia: Fundamentos de arranjo e improvisação, São Paulo, Rondó.
- Tiné, Paulo José S. de** (2020): "A poesia da música ou a música da poesia: a estruturação poética da fraseologia em alguns exemplos de música popular do Brasil", *Revista ORFEU*, v.5, n.3, p. 197-224.
- Vicente, Eduardo** (2002): Música e disco no Brasil: a trajetória da indústria nas décadas de 80 e 90, Tese (Doutorado em Música), São Paulo, Universidade de São Paulo, SP.
- Wiederhorn, Jon** (2017): 5 things you didn't know about Sepultura's Chaos A.D., Disponível em: <https://www.revolvermag.com/music/5-things-you-didnt-know-about-sepulturas-chaos-ad>.

## **Eje 3: Educación y escuchas musicales**

# El disfrute en la escucha musical: una apuesta política en la formación universitaria

RAQUEL BEDETTI

[ribedetti@ism.unl.edu.ar](mailto:ribedetti@ism.unl.edu.ar)

Instituto Superior de Música - Universidad Nacional del Litoral (UNL)

LÍA ZILLI

[liarzilli@gmail.com](mailto:liarzilli@gmail.com)

Instituto Superior de Música - Universidad Nacional del Litoral (UNL)

## Resumen

El presente trabajo comparte algunas problemáticas y desafíos en la formación de estudiantes de música de nivel universitario que surgen desde un estudio realizado entre 2022-2023 en el Instituto Superior de Música (ISM – UNL -Santa Fe). Dicho trabajo refiere a la implementación de prácticas musicales y acercamientos sensibles con la música en el marco de algunas políticas institucionales que dan cuenta de aspectos vinculados a la escucha.

Este estudio, surgió con la intención de indagar prácticas situadas de estudiantes o aquellos modos de aprender y vincularse con los saberes en la formación musical que se articulan por un lado, desde el desarrollo y la formación de habilidades artístico-pedagógicas y musicales específicas de cada carrera; y por otro, desde las prácticas que surgen de experiencias de extensión, de conformación de agrupaciones artísticas y del hacer musical-colectivo como parte de lo curricular. Esto nos convocó a revisar los espacios institucionales que se habilitan en la inclusión de estas demandas y que nos suponen atentos ante los acelerados cambios que se producen en los escenarios educativos actuales.

Para trabajar con voces directas de estudiantes se realizaron encuestas mediante formularios de google–anónimos y consignando solamente la carrera de pertenencia– para dar lugar en las mismas a ciertas apreciaciones que consideran acerca de sus trayectorias. Procuró relevar producciones musicales significativas; la participación en eventos musicales o académicos organizados por la institución –incluyendo motivos de interés o no asistencia; las vinculaciones afectivas con estos espacios de escucha y de disfrute emocional que la institución ofrece; la valoración de espacios compartidos con otros colegas o compañeros; los aportes a las prácticas curriculares y/o institucionales

en la formación y en torno al disfrute generado en las mismas; y con respecto a la vinculación con determinadas materias y cursadas, entre otros datos consultados.

Se estudiaron así, algunas menciones que remiten a estados de atención, de interés y de conocimiento –que surgieron en la encuesta– y que suponen una vivencia sensible propia del ser humano, vinculada a aquello que Barbanti (2017) propone desde una escucha activa y afectiva; o desde aspectos estudiados por Samper Arbeláez (2020) en relación con la experiencia emocional en los procesos formativos de los oyentes.

Este trabajo recupera entonces, en torno a la escucha musical, algunas dimensiones de análisis y postula el disfrute musical como un aspecto relevante a ser considerado en torno a las prácticas en la formación superior.

*Palabras clave:* formación musical /escucha / disfrute / prácticas musicales

## A modo de escucha primera...

*Me gustaría conocer algo acerca de ustedes y de sus intereses  
musicales*

*Murray Schafer, 1965*

Iniciamos este trabajo con la reflexión acerca de la cita que precede este párrafo y que plantea, con absoluta vigencia, Murray Schafer desde algunas de las discusiones que expone en su libro "El compositor en el aula" (1965). Dicho autor, nos permite pensar la importancia de la escucha y sus variadas dimensiones para la formación musical de un ser humano, aunque advierte en ese encuentro inaugural la necesidad de acercarse a los estudiantes mediante la escucha de sus intereses; y marca allí, una oportuna observación:

Siendo un intruso y con la inquietud de trabajar con los estudiantes de una manera no ortodoxa, fue necesario llevarlos primero a un relajado y discursivo estado de ánimo. De allí se deriva el carácter más bien exploratorio de la discusión inicial. (1965: 6)

Nos pareció pertinente incluir aquí su referencia en torno a un "relajado y discursivo estado de ánimo" para vincular esto a la posibilidad de entender la escucha en los inicios de un encuentro que es humano. Escucha desde esta apertura, que el autor se plantea para conocer de sus estudiantes lo que piensan, qué les gusta, qué les pasa con la música; y que aquí podemos decir: nos invita a pensar en la necesidad de vincular en primera instancia la escucha al otro –los otros. Esa re-dimensión sensible, afectiva y vincular como acto de atención inaugural en lo educativo, nos convoca como interpelación política para dar voz a los estudiantes; y así, iluminar aspectos que desconocemos de sus vivencias, experiencias y sentires que se habilitan dentro de la institución de la que somos parte las autoras de este escrito.

Por otro lado y en referencia a pensar dichos aspectos desde la institución que ocupamos, Elsie Rockwell nos comparte algunas resonancias desde las que piensa la vida institucional. Ella la sitúa como *una forma social viva* en la que conviven diversas personas, preocupaciones, roles, posiciones; y desde allí nos convoca a buscar algunas alternativas de *cómo dar* la palabra a los estudiantes y *cómo hacerlos parte* en las decisiones que se van tomando. Nos parece pertinente aquí pensar desde su reflexión:

Cada forma social viva, cada institución, es en efecto, historia acumulada, re-articulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y

concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente. Hacer inteligible el presente requiere buscar en el pasado el sentido y la fuerza de esas “huellas recibidas sin beneficio de inventario”. Este conocimiento es necesario para generar propuestas alternativas vinculadas a un movimiento histórico real. (2018: 62)

Los pensamientos de Rockwell irrumpen en nuestros oficios como desafíos que debemos asumir en la institución que habitamos y desde la cual es posible construir aportes transformadores entendiendo la escucha como dimensión política y social a implementar, investigar y desarrollar. Nosotros sostenemos que la escucha constituye uno de los rasgos más valiosos de esa forma social viva, llamada institución musical universitaria.

Por lo dicho hasta aquí, el presente escrito expone algunas de estas preocupaciones y aspectos en torno a la escucha musical y sus posibles dimensiones –entre ellas el disfrute–, y que recupera como antecedente los aportes de una investigación realizada entre 2019 y 2021 en el Instituto Superior de Música (ISM) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) de la que fuimos parte junto a otros colegas de la institución. Desde allí, partimos de algunos de sus resultados como antecedente situado a este trabajo, con la intención de explorar algunas inquietudes que fueron retomadas como indicadores de análisis y desde las que realizamos un estudio exploratorio –como continuidad– y que sostenemos desde 2022 hasta el presente.

### **Acerca de algunos antecedentes en la institución**

La investigación que sirvió de antecedente inmediato se denominó “Prácticas docentes situadas de estudiantes del ISM. Una exploración sobre las capacidades artístico-musicales adquiridas y su potencial desarrollo” y se concretó entre 2019 y 2021 en el marco del PAITI - ARTE (Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional). Esa investigación precedente indagó algunas prácticas situadas de estudiantes o alguno de los modos de aprender y vincularse con los saberes en la formación musical universitaria y por fuera de ella. Ese estudio nos convocó posteriormente, a revisar los espacios institucionales que se habilitan al presente. Es decir, una cuestión que necesitó profundizarse, como continuidad de la investigación inicial, desde el actual estudio exploratorio.

De esta manera, nos planteamos como objetivo general examinar las representaciones a través de las cuales los estudiantes jerarquizan, valoran y consideran pendiente en su formación, en relación con las prácticas y objetos artístico-

musicales que desarrollan en el marco de sus prácticas. Y como objetivos específicos nos propusimos sostener el estudio para poder: 1) relevar información acerca de aquellas situaciones, vinculaciones y escenarios que los estudiantes reconocen al modo de hitos en torno a la formación que ofrece el ISM –por fuera del cursado de las materias de cada carrera; 2) identificar en los discursos de los estudiantes aquellas experiencias de sus trayectos externos a la oferta curricular institucional, que los mismos enuncian como significativas en la construcción de su identidad profesional; 3) comparar, analizar y sistematizar puntos de encuentro y desencuentro que los estudiantes manifiestan respecto de los dos ámbitos antes mencionados.

De esa primera investigación emergió uno de los aspectos más relevantes en relación con la práctica de la escucha musical, aclarando que no fue el único pero sí el que nos permitió continuar con este estudio y que hoy aquí problematizamos como: la brecha existente entre prácticas de escucha que se realizan en la formación universitaria y otras propias de las prácticas cotidianas en el hacer con las músicas, de allí su continuidad. Brecha desde esas voces que se describieron como disminuidas, opacadas, o directamente no presentes en dicha formación –donde el disfrute o aspectos emocionales aparecen ausentes o desligados de la misma. Por lo tanto, el binomio entre *escucha y disfrute* (Zilli y Ferrero, 2021) nos pareció muy relevante de seguir indagando y profundizando.

Adelantamos aquí algunas preocupaciones relevadas que según los entrevistados se relacionan con determinadas experiencias de escucha y que: son abordadas desde algunos repertorios exclusivos y en detrimento de otros; constituyen prácticas–que en sus menciones– siempre se vinculan a propuestas de lectura y escritura desde el código musical o por medio de vivencias auditivas, expresadas como *pasivas o desubjetivantes*; evidencian tensión con los modos de escucha que siempre se terminan cotejando o remitiendo a aquello que se puede comprobar con lo escrito en la partitura –objetivable o medible–; entre otros aspectos relevantes que se indagaron. Pero antes de avanzar con el trabajo, es necesario compartirles algunas de las orientaciones teóricas que sostuvieron y sostienen este trabajo de investigación y exploración situada.

### **Orientaciones teóricas y metodológicas del estudio exploratorio**

La consideración y el aporte desde Rocha Iturbide fue central, ya que el autor desarrolla en relación con las experiencias de escucha propias del ser humano, la importancia de considerar los estados de atención, de contemplación y meditación –sin los cuáles la escucha no puede existir– y que expresa como forma de arte y

desde el arte, proponiendo el análisis y “el desarrollo de una escucha activa y afectiva” (2014: 3). La referencia también de aspectos de ordenamiento sensible, aparecen postulados en Barbanti (2017) quien nos aportó desde su enfoque la posibilidad de asociar la escucha desde “la captación de lo sensible”.

La invitación, ya por todos conocida -y no menos vigente-, de Murray Schafer nos permitió posicionar a la escucha como acción de comprender y en función de “abrir nuevos modos de percepción y representar modos de vida alternativos” (1994: 239).

Desde Kramer (2011, en Burcet y Jacquier, 2012: 12) retomamos y teorizamos acerca del placer de escuchar música y el regocijo estético al tratar de entenderla, alejándose de consideraciones únicas que remiten a la teoría musical exclusivamente. Por lo tanto, el aspecto del disfrute y ese regocijo estético aparece como medular cuando pensamos en la escucha y como ella se redimensiona sensiblemente en todo tipo de práctica musical. En sintonía con esta dimensión que potencia la escucha desde el disfrute, consideramos central el aporte desde las dimensiones corporeizadas, situadas, intersubjetivas y multimodales que complejizan la escucha para comprenderla en sintonía el desarrollo del oído musical. Estas dimensiones son oportunas cuando se admite la inclusión de prácticas subjetivas, de afectividad y de emocionalidad dentro de la escucha musical y desde las que diversos autores construyen base teórica y metodológica (Leman 2008, Small 1998, Malloch, 2008; Imberty, 1981, en Shifres, Burcet y otros, 2013).

Recuperamos por otro lado, los aspectos relacionales de la escucha que Cristian Villafañe plantea como “una relación entre saberes técnicos, conocimientos musicales, emociones, sensaciones, imaginarios sonoros y la acción creativa” (2020: 320). Esto nos permitió leer de maneras relacionales y vinculares algunas de las expresiones de los estudiantes que mencionaban como disminuidos esos espacios y prácticas que daban lugar a escuchas, disfrute y afectividades en la actividad musical de formación.

Así mismo, se problematizaron estos aspectos desde la configuración del binomio *escuchar - disfrutar* (Zilli- Ferrero, 2021) como aspectos que no pueden dissociarse de esa práctica perceptiva y que incluyen aspectos afectivos, emocionales, vivenciales y experienciales; y la consideración de algunos gestos del educar en torno a la atención y la predisposición como condicionante central a desarrollar en las prácticas educativas universitarias (Zilli, 2022). Coincidimos con Samper Arbe-láez cuando expresa que:

Lo que realmente está en juego no es *la música por la música* como objeto sonoro ni el virtuosismo por sí mismo ni la limpieza técnica por la limpieza. Lo que está en juego es

la experiencia que provoca y lo que anhelamos dentro de esa experiencia es el disfrute estético. (2020: 36)

Como abordaje metodológico se realizaron 13 entrevistas a docentes, recientes graduados y estudiantes avanzados de la carrera entre 2019 y 2022; 37 encuestas a estudiantes entre 2022 e inicios de 2023; y una segunda instancia de 18 encuestas que se realizaron entre julio y agosto 2023. La metodología que reunió esos elementos de orden cualitativo –surgidos de las voces de estudiantes, graduados y docentes– y cuantitativo –en porcentajes de las encuestas–, posibilitaron analizar entre otras cuestiones: temas mencionados como hitos dentro de su formación, preocupaciones vigentes, problemas detectados y algunas inquietudes planteadas como proposición o deseables. Desde algunos datos relevados en todas las encuestas realizadas, y a partir de algunos porcentajes y otras menciones allí obtenidas, podemos expresar que: partir de escuchar sus voces y considerar algunos de estos aportes, permitió y posibilitará producir intervenciones específicas en la enseñanza tendientes a acortar dicha brecha –mencionada previamente– entre los modos en que los estudiantes se apropian de esas prácticas y cómo luego lo redimensionan en su futuro profesional. A continuación, entonces, compartiremos algunos resultados analizados al presente y que, desde algunas políticas institucionales permiten otras búsquedas y alternativas.

### **Resultados que nos interpelan desde el disfrute en la escucha**

Damos paso a algunos resultados y volvemos una vez más sobre los datos obtenidos, ya que esto nos permite reflexionar de manera crítica sobre algunas menciones en torno a la escucha y las prácticas donde la misma se presenta. Estas expresiones hicieron referencia a: la seguridad profesional que proporcionan estos espacios de prácticas musicales institucionales –tanto a nivel de exposición como a nivel de desarrollo profesional– y que las mismas re-dimensionaron el acto de conocer nuevas músicas y nuevas prácticas; la posibilidad de ser escuchados y escuchar a otros comprendiendo así el principio de la diferencia desde espacios de recreación y encuentros; la provocación desde la escucha atenta en la formación de criterios de escucha; el compartir prácticas colectivas evitando el aislamiento frecuente en los diversos espacios curriculares de las carreras; la posibilidad de no estancarse en formas de conocimiento segmentados, universales o disociados de la práctica artística y cultural –dentro de la institución y por fuera de la misma. Así mismo, en la última encuesta sobresalen menciones que refieren a la potencia de

estar involucrados en la organización de estas prácticas, algunas auto-gestionadas y otras ofrecidas desde la organización institucional.

Desde las encuestas a estudiantes, casi la totalidad (91% de los mismos) consideró que uno de los principales aportes a su formación desde esas prácticas que la institución ofrece, potencia el “disfrute en la escucha” y le sigue con el 86 % la potencia de estas instancias como “modo de conocimiento de producciones de colegas y compañeros”. Es decir, desde aquí podemos analizar como el disfrute entendido como saber y forma de conocer en música es una demanda que preocupa centralmente a los estudiantes. En continuidad con otros porcentajes, el 81% de encuestados expresó que estos espacios son posibles y habilitantes para “compartir sus propias producciones artísticas”; así mismo, el 78% expresó que estas instancias generan “entusiasmo e impulso hacia nuevos desafíos en el hacer profesional”.

Queremos aquí detenernos en algunas menciones que refieren al porqué algunos estudiantes no asisten o participan de este tipo de propuestas musicales. Podemos mencionar desde sus voces, que es debido a: falta de participación por desconocimiento de las propuestas, dificultad para asistir en esos días y horarios, falta de disponibilidad de tiempo. Todas estas dificultades son cuestiones que merecen revisarse a la luz de las necesidades actuales y dan lugar a intentar proponer nuevas formas de diálogo y comunicación que motiven esos accesos, fundamentalmente con los ingresantes.

De sus voces también se pudieron inferir algunas habilitaciones que dieron lugar en primera instancia a la ponderación y re-dimensión de diversidad de músicas y prácticas a las que se les diera lugar en la formación, lo que está en directa vinculación con la incorporación de la nueva carrera de Licenciatura en Música Popular. Cabe aclarar aquí que esta nueva propuesta curricular –que se implementó a partir de 2018– tiene como eje estructurador desde la práctica grupal de la composición, el arreglo y la interpretación, a la asignatura Ensamble (Bedetti-López, 2022). Si bien la elección de un instrumento principal desarrolla prácticas de estudio individual, los demás espacios de prácticas musicales de esta carrera, en su mayoría, son de prácticas colectivas. Ejemplo de ellos son los Seminarios de Folklore, Tango, Rock, Jazz y de composición de canciones, las asignaturas de Aerófonos Andinos, Taller de Rítmicas Argentinas y Canto Colectivo, Taller de Rítmicas Latinoamericanas y Canto Colectivo, y algunas de ellas también están incluidas en la propuesta de la carrera de Profesorado de Música.

En segundo lugar podemos mencionar que los estudiantes ponderan la presencia de diversos espacios de autogestión y propuestas que se concretan desde proyectos que ellos ofrecen a la institución. Dichas propuestas se consideran valiosas prácticas musicales desde donde la escucha que se ofrece, contempla momentos de

formación, ejecución, creación, composición, disfrute y vinculaciones con diversos contextos artísticos, laborales y profesionales.

Por otro lado, se rescata de este tipo de prácticas, la necesidad de continuar trabajando en torno a experiencias de corporalidad y como parte identitaria del desarrollo de habilidades musicales, que se dan desde diversos espacios de la formación académica.

Se expone en cuarto lugar la inquietud de que la institución pueda seguir sosteniendo espacios de práctica de educación experiencial y de extensión –dentro y fuera de la institución–, como así también, apoyando determinados proyectos musicales generados y pensados por los estudiantes. La solicitud por sostener espacios de toque colectivo y compartido entre estudiantes y docentes, se valora finalmente, como algo clave en el desarrollo de estas prácticas de escucha y disfrute.

### **Análisis de la información y búsquedas al presente**

Resultó clave para el análisis de la información partir de las siguientes preguntas que hoy seguimos sosteniendo para repensar las políticas educativas y para sustentar el cuidado en las trayectorias profesionales y musicales de estudiantes. Ellas fueron y son: ¿qué es escuchar? ¿Qué dimensiones hacen a esa escucha musical? ¿Por qué pareciera que hay algunos aspectos de la formación universitaria que se asocian a la adquisición de la teoría musical, como hegemónica del “saber de música” y “escuchar música”? ¿Cuáles son aquellos modos que habilitan un tipo de escucha en detrimento de otras? ¿Por qué algunas formas de escucha tienen cierta predominancia sobre otras? ¿Qué impacto generan estas prácticas sobre la formación de sus futuros profesionales y dentro de la dimensión institucional situada?

De la información consultada, el binomio “escucha - disfrute” (Zilli y Ferrero, 2021) se relevó como poderoso y potente para afrontar diversas dimensiones de dicha práctica, como un enfoque a tener siempre presente ya que algunos resultados analizados insistieron en dicha mención. En expresiones de ellos podemos decir que manifestaron la necesidad de vincular el: “escuchar, sorprenderse y disfrutar”. Recuperamos así, otra expresión que los estudiantes nos comparten acerca de la escucha y que refieren acerca del “conocer otros trabajos y producciones, cuestión que impulsa a crear otros proyectos, investigar, realizar aportes a tus clases”. Ante esto, nos permitimos pensar en aquello que expresa Villafañe en torno a la escucha relacional: “una escucha que parte del sujeto, de su subjetividad y de sus saberes teóricos, para entramarse con el fenómeno sonoro que atiende y que, luego de este

abordaje, regresa al sujeto enriqueciendo su vivencia y su comprensión de lo escuchado” (2020: 327).

A partir de algunas necesidades específicas que emergieron en esta segunda instancia de encuestas en agosto 2023, nos planteamos nuevamente la necesidad de insistir en crear y sostener vínculos desde las prácticas musicales con los “recién llegados a la institución” –generando no solo sentido pertenencia en ellos, sino real dimensión de “hacerlos parte” de la agenda institucional.

Si bien hay otros resultados obtenidos, éstos nos parecieron los más significativos a compartirles; y así, creemos que esas indagaciones iniciales nos permiten seguirlas planteando a futuro en clave institucional y desde la reflexión desde sus voces.

### **Conclusiones, algunas políticas institucionales e inquietudes a futuro**

Estos enfoques necesitan revisarse permanentemente, atendiendo aquello que Maggio denomina: una inclusión genuina como enseñanza poderosa (2012- 2018) y que conlleva por un lado, los aprendizajes específicos de la formación superior; y desde lo investigado, aspectos vinculares, metafóricos, corporales, sensibles, placenteros y emocionales que no están escindidos del mismo acto de escuchar.

La escucha y el disfrute fueron estudiados y entendidos como una cuestión de política institucional, ya que impacta desde las apuestas y desde sus diversas aristas en la formación profesional de estudiantes de música.

La posibilidad de indagar o explorar sobre aquellas costumbres o modos tradicionales que estructuran muchas de las instancias de formación superior –entre ellas la propuesta curricular ofrecida desde la escucha–posibilita y habilita otros modos, otras maneras y otras aperturas del hacer musical; por ello, esta investigación se nos presentó como verdadera oportunidad para pensar en comunidad. Desde allí, pensamos en una mirada que constituye un aporte a la formación de profesionales desde la cual los estudiantes pueden comprender “el papel que juega su profesión en el contexto social amplio y, por tanto, del que juega él, como profesional, sujeto social parte constitutiva del tejido social.” (De Alba, 1995: 25)

Reflexionamos también sobre el currículum institucional, ya que lo concebimos como una “síntesis de elementos culturales –conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos–que conforman una propuesta político-educativa” (De Alba, 1995: 59) y que se encuentra en permanente cambio, adecuándose a los nuevos tiempos. Esto abre puertas para generar políticas institucionales que realmente se

construyan y se vivencien de manera colectiva, es decir, sobre aquello que la universidad pública debe sostener.

Consideramos central desde lo institucional y hacia lo que vendrá, la necesidad de continuar e incorporar algunos espacios y experiencias participativas como jornadas, propuestas de cátedras abiertas, a las que se suman propuestas de estudiantes, de espacios de prácticas y producción musicales. Son éstas prácticas las que posibilitan vivencias genuinas de escucha y disfrute en una etapa fundamental para la formación profesional y humana.

## Bibliografía

- Barbanti, Roberto** (2017): Elementos para una “acusia” de la ciudad en Rev. *Panambín*. 4 Valparaíso jun. 2017 ISSN ISSN 071963095109.
- Bedetti, Raquel y López María Inés** (2022): “Música popular y Universidad Pública. Recorridos en la implementación de un nuevo plan de estudios” en Tejada, Darío (ed.). 2022. “Le cayó la gota fría” Formación, trabajo y economías de la música popular en América Latina. Actas del XIV Congreso de la Rama Latinoamericana de la IASPM-AL. Santo Domingo: IASPM-AL.6.5
- Burcet, Inés** (2021): “Violencia epistémica en la formación musical. La perspectiva del sujeto que aprende en la educación audioperceptiva” en Rev. *Clang* (N.º 7), 017. 1 - 9. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/133518>
- Burcet, M. Inés, Jacquier, Ma. de la Paz y otros** (2012): *Educación Auditiva. Práctica y desarrollo de habilidades de audición y transcripción musical. Primera parte, La Plata*, SACCoM Ed. UNLP.
- De Alba, Alicia** (1995): *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.
- Maggio, Mariana** (2018): *Reinventar la clase en la universidad*, Bs. As., Ed. Paidós.
- Mendivil, Julio** (2017): “¿Cómo enseñar en contra de la música? Sugerencias para una pedagogía musical humanista y crítica, Actas de Músicos en Congreso: 6ta. Ed. 2017: *Músicas latinoamericanas: Perspectivas y enfoques en la educación*, Santa FE, Ed. UNL 9-18. [http://www.ism.unl.edu.ar/media/Investigacion/Actas%20congresos/Actas\\_2017\\_MusicosenCongreso.pdf](http://www.ism.unl.edu.ar/media/Investigacion/Actas%20congresos/Actas_2017_MusicosenCongreso.pdf)
- Murray Schafer, Raymond** (1965): *El compositor en el aula*. Buenos Aires, Ed. Paidós
- Rocha Iturbide, Manuel** (2015): “La escucha como forma de arte”, en *Revista de Arte sonoro y Aural*, N°2. 37-45, Valparaíso, Chile.
- Rockwell, Elsie** (1982): *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología Esencial*, Bs. As., CLACSO, 2018.

- Samper Arbeláez, Andrés** (2020): “La música como experiencia. Emoción y somática en la educación musical” en Carabetta, Silvia y Duarte Núñez, Darío (2020) *Tramas Latinoamericanas para una educación musical plural*. Ed. UNLP.
- Shifres, Fabio y Burcet, Ma. Inés** (2013): *Escuchar y pensar la música. Bases teóricas y metodológicas*. La Plata, Ed. Edulp.
- Villafañe, Cristian** (2020): “Escucha relacional: una posible estrategia de escucha para la enseñanza de la producción musical” en Sirarusa, C., [et al.] (2020). Libro de Actas. III Jornadas de Investigación en Artes UNVM: contextos, paradigmas y metodologías, Villa María, Universidad Nacional de Villa María.
- Zilli, Lía y Ferrero, Emanuel** (2021): “Binomios en la enseñanza musical. Resonancias desde la formación de docentes de educación general.” En Rev. RISM N° 18 ISM. 51-74. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ISM/article/view/10590/14072>
- Zilli, Lía** (2022): “La escucha como experiencia de umbral”. Ponencia en encuentro Inter-cátedras e inter-institucional: *Reflexiones en torno a la escucha*. 28 de junio, ISM / UNL.

# Rasgos característicos de la persona musical. Descubriendo elementos performáticos orientadores para la elaboración de una metodología de la performance musical

PALOMA CASTRO PAVEZ

[paloma.castro.p@mi.unc.edu.ar](mailto:paloma.castro.p@mi.unc.edu.ar)

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

## Resumen

Este trabajo corresponde a la etapa inicial de una investigación en desarrollo que busca generar una herramienta metodológica que sirva a los intérpretes en la preparación de obras musicales, planteándose reflexiones en torno a cómo se relacionan las dimensiones sonora-musical y gestual-corporal en el resultado de una propuesta musical. Para ello se estableció una analogía de las abstracciones gestualidad, personaje y guión a modo de didáctica con conceptos abordados desde la musicología de la performance. En concordancia los conceptos usados fueron: gesto musical (López Cano, 2009); persona musical (Auslander, 2006); y partitura (Cook, 2001), pudiendo también ser otro sistema de representación (Burcet, 2018). Bajo la guía de personaje-gestualidad-guion es que se propuso observar, utilizando técnicas de autoetnografía, la preparación de dos piezas para violoncello solo. ¿Qué elementos performáticos denotan mi persona musical? ¿Se puede hablar de “personalidad” musical mediante ciertos gestos de la persona musical? o ¿Es posible trazar una correspondencia entre personalidad y gestos musicales? son las preguntas que movilizaron el análisis de los casos a estudiar y que pusieron en evidencia cómo cada performer mantiene un catastro propio de gestos al momento de tocar, así como la posibilidad de resolver aspectos técnico-musicales desde la examinación de la performance como fenómeno multidimensional y representacional.

*Palabras clave:* gesto musical / persona musical / interpretación musical / didáctica musical/ performance

## Introducción

El presente trabajo corresponde a la fase inicial de una investigación que está enfocada en la búsqueda de didácticas que a futuro puedan constituir una herramienta metodológica al servicio de intérpretes musicales y docentes del área, tanto en el proceso de estudio de una obra como en la creación de una propuesta musical.

Sabemos que en la representación de una obra o texto musical<sup>1</sup> se manifiestan diversos aspectos, los cuales muchas veces no contemplamos dentro de la preparación de esta por no considerarlos fundamentales e inherentes a nuestro desempeño como músicos.

Con la intención de orientar pedagógicamente el abordaje de una obra musical es que se propuso trabajar desde una analogía de las abstracciones “gestualidad”, “personaje” y “guión” con los conceptos de “gesto musical”, “persona musical” y “partitura”<sup>2</sup> respectivamente. Esta transferencia conceptual fue escogida en función de su familiaridad disciplinar y su arraigo en los estudios relacionados a la performance musical.

Tomando palabras de López Cano (2009) entenderemos al gesto musical como el despliegue motor productor de sonido y, al mismo tiempo, la actividad cinética que acompaña esa producción, así como un factor de estetización que “En mayor o menor medida . . . imprime cierta teatralidad a la performance e influye de manera sensible en la actividad cognitiva tanto del músico como del espectador, especialmente en la producción de significado” (López Cano, 2009). Por otra parte, hemos adoptado la idea de persona musical (*musical personae*) desarrollada por Auslander (2006) quien sostiene que la persona musical es la versión de sí mismo que un músico performa como músico o bien la persona pública que se encuentra entre la ficción y la realidad (Auslander, 2006). En cuanto a la perspectiva de concebir la partitura, o mejor dicho la obra escrita como guión, se la debemos a Cook (2001) cuando sugiere pensar en las partituras como guiones (de teatro) en lugar de “textos”, haciendo referencia al carácter performático de la música (Cook, 2001).

Partiendo, por tanto, de la premisa de que los gestos musicales en su conjunto operarían como la gestualidad que expresa la “personalidad” de un personaje/persona musical, el objetivo principal de esta investigación fue por un lado sistematizar las relaciones entre la gama de gestos musicales que se disponía como

---

1 Será usado texto musical para referirnos a la obra puesta en escena, utilizando el concepto de texto desde una perspectiva semiótica, no a la partitura. En “La Semiosfera I. Semiótica de la cultura y el texto” (Lotman, 1996).

2 Nos referimos a partitura como el sistema de representación (Burdet, 2018) que alberga una composición o idea musical, pues este “guión” podría perfectamente presentarse en otro tipo de soporte según el lenguaje o género musical.

intérprete/performer en la situación de ensayo del guión/partitura de una composición, y por otro observar la conexión de cada elemento del discurso musical posible de visualizar con el contenido de la obra que el propio sistema de representación entregaba.

Con el fin de guiar este trabajo se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué elementos performáticos definen o denotan nuestra persona musical?
2. ¿Cuáles de estos elementos se pueden abordar deliberadamente en las distintas fases del proceso interpretativo?
3. ¿Se puede advertir la presencia de una personalidad musical, en calidad de rasgos característicos, manifestada en la persona musical?
4. ¿Es posible trazar una correspondencia entre personalidad y gestos musicales específicos?

Para llevar adelante este estudio se planteó analizar el proceso de preparación de dos composiciones para violoncello solo en primera persona, mediante el uso de técnicas de autoetnografía ofrecidas en López Cano y San Cristóbal (2014). Las obras escogidas como caso fueron el Preludio de la Suite n° 1 en Sol mayor de J.S.Bach para violoncello solo y el Preludio y Cueca en Do mayor de José Luis Sánchez (2009), las cuales compartían el criterio de ser piezas de dificultad media y escritas originalmente para el instrumento en notación musical occidental tradicional, pero que aportaban diferencias al ser de estilo, periodo y género contrastantes.

Con el propósito de adentrarnos en esquema didáctico propuesto (gestualidad-personaje-guión) es necesario hacer el ejercicio de asimilar cada una de las piezas como si fuera el guión de una obra de teatro a representar por un personaje, el cual debería ser capaz de expresar desde su gestualidad (dimensiones cinético-sonoras) su “carácter” en coherencia con el discurso musical de la composición en la puesta en escena. En consecuencia, para poder organizar de forma óptima la observación del gesto musical se consideraron dos aspectos que apoyaran la idea de personaje/persona musical, a saber: el sonido del instrumento como la voz y manifestación audible de nuestro personaje y la expresión corporal como la actitud, siendo esta el elemento representacional que abordaría la gestualidad facial, la postura y los movimientos (de torso, cabeza y extremidades), los cuales en su conjunto ayudarían a construir un relato en concordancia de lo que se busca interpretar.

## Organización del proceso de observación

Para el registro y recolección de los datos que se fueran obteniendo, se dispuso de una bitácora escrita, la que también sirvió para ir apuntando las reflexiones que surgieran en las actividades o que sugirieran nuevas.

El estudio de ambas piezas, por parte de la intérprete, comenzó con un acercamiento a estas desde la lectura con y sin el instrumento y un posterior análisis musical de cada una, el cual fue de tipo formal en primer lugar y posteriormente melódico y rítmico. Durante el estudio práctico se alcanzó a realizar un aprendizaje motor de la estructura de cada obra, propuestas de fraseo, conducción y dinámicas así como la resolución de algunos detalles técnicos. Posteriormente se dio lugar a algunos ejercicios de experimentación y finalmente a la grabación de videos de la parcialidad de las obras para su análisis gestual-musical.

Las actividades de autoobservación en la práctica que se realizaron fueron:

1. Sesiones de estudio: constan de la descripción de dos y tres sesiones de estudio de cada obra y las respectivas reflexiones en relación a estas. Esta tarea abordó desde el proceso de lectura de las obras hasta la primera ejecución de principio a fin de cada una.
2. Ejercicio “frente al espejo”: actividad de ensayo y error que permitió ir visualizando en tiempo real los cambios de movimiento que se iban proponiendo en cuanto a las búsquedas de timbres, fraseos, articulaciones y expresión corporal deseados.
3. Registros audiovisuales: se grabaron las obras de manera parcial y completa con dos modalidades distintas para comparar los distintos resultados observados.
  - a) Obra completa, con apoyo de la lectura de la partitura: se lograron dos registros por obra en días distintos.
  - b) Obra por segmentos, sin apoyo de la lectura: se concretaron tres segmentos por obra durante el mismo día.

## Aspectos del gesto: voz y actitud corporal

Al aproximarnos a nuestro primer *guión*, el “Preludio de Bach”, se advierte que la producción del sonido siempre estará mediada por la técnica del arco frotado, esto se traduce en que las posibilidades tímbricas que se busquen para la voz de nuestro o nuestros personajes serán las que el espectro de la técnica tradicional del instrumento nos permita. Por otro lado, como se puede observar en el “Preludio y

Cueca de Sánchez” las fuentes productoras de sonido han de ser más de una: la pulsión y frotación de las cuerdas –pizzicato y arco frotado respectivamente–, golpes de manos sobre el tasto y la voz hablada de el o la performer.

Estas constataciones abrieron algunas preguntas de orden estético conceptual. Si definimos que la voz de nuestro personaje es el sonido que proviene del instrumento ¿Cómo funciona en el caso de que se hable o cante dentro de la interpretación? ¿Se trataría de la presencia de más de un personaje o persona musical? ¿Quién es o encarna el personaje? ¿La voz o el performer?

Si bien no fue posible resolver íntegramente estos cuestionamientos que se tocaban con nuestra propuesta de metodología, estuvieron presentes en el transcurso de este avance y esperamos poder abrir esa discusión en una siguiente etapa investigativa.

## **Observaciones del comportamiento del gesto musical por actividad**

### a) Sesiones de estudio

En el caso del Preludio de Bach el trabajo sobre fraseo y conducción se intentó seguir el “dibujo” del ligado sugerido en la edición<sup>3</sup>. Se percibe que hacia el final de la pieza tanto la armonía como la dinámica se “abren”, lo cual es acompañado por un batimento cada vez más amplio del brazo izquierdo. En tanto el sonido/voz, el timbre se ve permeado por las digitaciones sugeridas y el uso de cuerdas al aire propio del estilo. Además se identificaron problemas de índole técnico con el cuarto dedo (meñique) que dificulta la nitidez de pasajes en la cuerda re.

En el Preludio y Cueca de Sánchez es evidente la presencia de la hemiola tan característica de la cueca chilena tradicional –6/8 alternado con 3/4– la cual guía hasta cierto punto la conducción de las frases, por lo que fue necesario identificar cada hemiola que pudiera proporcionar sentido musical a la Cueca. Para trabajar los timbres se probaron digitaciones que permitieran acercarse al estilo de la danza en la cual se basa la pieza, priorizando cuerdas al aire en ciertos lugares o buscando mayor estridencia y reverberación. En cuanto a las articulaciones, se usó un golpe de arco menos a la cuerda que sumara diversidad a sonora los spiccatos. Se hizo énfasis en las dinámicas y cómo estas podían dar indicios del fraseo y de la inten-

---

<sup>3</sup> Para este estudio se utilizó la edición urtext de la *Suite n° 1* de Bach “Sechs Suiten Für Violoncello Solo” de editorial Bärenreiter Verlag, 1988.

ción musical de cada segmento. Finalmente, en esta fase surge la pregunta sobre qué narra o cual sería el personaje que aparece en el preludio introductorio.

#### b) Ejercicio “frente al espejo”

Al inicio de este ejercicio se planteó la pregunta ¿cómo comienzo? En la obra de Bach se propuso intentar descubrir qué personaje suscitaba el imaginario desde la música y para la intérprete resultaron ser dos personajes. Con espejo al frente surgen las preguntas ¿debo actuar alguno de estos personajes o ambos a medida que avanza la pieza? ¿Soy eventualmente solo un personaje narrador? Los personajes, identificados como femenino y masculino tienen su origen en la distinción de una voz soprano y una voz de bajo. Se busca aliviar la voz aguda y contrastarla con el peso de la voz grave, así que se dejó caer más peso natural al inicio en las primeras dos notas de la primera cuartina de cada compás y en las siguientes se probó ir soltando dedos y muñeca para hacer más flexible la ejecución y en un rango más corto de movimiento. Por otro lado, se pudo advertir que mantener la vista en la partitura no significaba un distractor para el ejercicio que requería ir supervisando visualmente los gestos en el espejo, presumiblemente por la reiteración de patrones rítmicos y armónicos del preludio, lo que se percibió como organicidad en la gestualidad facial en relación al producto “cinético-sonoro” a medida que avanzaba la música. En cuanto al acorde final este debía terminar con el brazo derecho en el aire haciendo un semicírculo, lo que otorgaba fluidez tanto al sonido, luego de sacar el arco de la cuerda, como a la estética del movimiento espacial.

Con respecto a la obra de Sánchez (2009), al plantearse las mismas preguntas o pie forzado inicial se notó una dificultad para poder “conectar” con un personaje, pero si en su lugar se lo pensaba como una narración de imágenes y atmósferas resultaba más cómodo al momento de buscar qué conducción hacer para el Preludio. Al irse fijando cómo se visualizaban los gestos y actitud en el espejo, fue posible observar que en ciertos lugares como los acordes en pizzicato del comienzo, el hecho de que la performer fuera siguiendo la partitura con la vista interrumpía la frase tanto musical-sonora como coreográfica y kinésicamente. En cuanto a la idea de fraseo a seguir desde el propio sistema, se determinó que en lugar de buscar transiciones forzadas para pasar de un segmento a otro –de la introducción– funcionaría mejor enfatizar los contrastes, representándolos desde la gestualidad musical. Sumado a lo anterior, se analizó la transición desde el Preludio a la Cueca y se propuso que esta última debía comenzar con otro semblante, quizás algo más *picaresco* o inmerso en la situación “cueca” desde una perspectiva teatral, lo que debió ser en-

sayado y no dejado al azar, así como el gesto al pasar del tapping a los pizzicatos al comienzo de la Cueca.

### c) Registro audiovisual

#### *1. Obra completa: utilización de partitura*

En cada registro se fue incorporando conscientemente las decisiones que surgieron durante las etapas previas. En las grabaciones al comienzo del Preludio de Bach se puede observar cómo el semblante de la intérprete se muestra “gentil”, es decir, amable y tranquilo con una leve sonrisa, pero que a medida que avanza la pieza aquella gestualidad se va estandarizando hacia una menos expresiva y más concentrada en la lectura. En cuanto al resto del cuerpo, tronco y extremidades superiores, al momento de tocar los bajos se genera un balanceo hacia abajo, formando una especie de rebote, lo cual ayudaba a la sensación de incorporar peso natural al arco. Hasta el compás 22 el cuerpo completo junto al instrumento genera un movimiento circular, que trabaja en concordancia con la coreografía musical del brazo derecho. Es posible aseverar que las articulaciones sugeridas en la partitura van moldeando los distintos timbres, independiente de una búsqueda más profunda de los mismos. En el caso del violoncello este cambio de articulación y/o timbre tiene una transferencia perceptible visualmente en el cuerpo, fundamentalmente en el movimiento del brazo derecho.

Bajo los mismos criterios de observación, en la obra de Sánchez es notorio cómo el rostro y postura de la performer parecieran “escondarse” detrás del instrumento lo que pareciera influir en el escaso volumen y poca nitidez del sonido en la primera parte de la obra. Adicionalmente se advierte poca expresividad performático-gestual al momento de los contrastes de carácter en el preludio introductorio, lo que se mantiene hasta el comienzo de la Cueca. Ya en la Cueca se observan movimientos más amplios e histriónicos a nivel de extremidades superiores, el tronco y la cabeza. Por otra parte si bien los pasos de un tipo de producción sonora a otra suelen ser más o menos orgánicas posturalmente, el semblante se advierte serio y ligeramente rígido, al igual que las extremidades en algunos de los pasajes, provocando una falta de unidad dentro del discurso cuerpo-persona musical. Esto último puede deberse al desconocimiento previo de la obra por parte de la instrumentista.

A modo de comparación se pudo identificar como rasgo característico transversal a ambas obras el movimiento del brazo derecho, el cual suele ser rápido y un poco brusco al igual que el movimiento del cuello y cabeza. Se observó la permanencia del rostro y la mirada fija en la partitura en gran parte de la obra, donde no

se evidencian cambios en la expresión del semblante de una pieza a la otra, salvo en comienzos y finales o bien cuando musicalmente muta el carácter de manera contrastante

## 2. *Obra por segmentos: recurso de memoria*

Al comienzo del preludio de la Suite 1 no se distinguen diferencias sustanciales en relación al registro anteriormente analizado, sin embargo la percepción de focalización cero en tiempo real de la ejecución del fragmento inicial fue de mayor organicidad y conexión con lo musical. En cuanto al extracto final, los movimientos que sugería la articulación y la progresión armónica se tornaban más exagerados y visibles, incluso “pirotécnicos”. Podría decirse que “aparece” una persona musical, la cual que se vale de la efusividad en el movimiento para generar el sonido.

Por otro lado, al inicio del Preludio y Cueca se ve una leve diferencia en relación a las tomas realizadas con ayuda de la lectura, pues la gestualidad facial presenta una mayor gama de expresiones, lo que a su vez ocurre también con las extremidades. Respecto al segmento final de la Cueca, si bien hay errores de notas en la interpretación, se advierten más “tránsitos” de una frase a otra o de una articulación a otra, esto es que tanto el movimiento de cabeza, la cara, los brazos e incluso la respiración revelan al observador el paso de una cosa a otra más nítidamente. Finalmente, es posible percibir en estas interpretaciones sin la partitura algo más *presente* a la intérprete en la performance, logrando involucrar el sonido/voz con la expresión/actitud.

## **Respuestas tentativas y conclusiones**

En relación a qué elementos definen mi persona musical se podría aventurar que, al menos en la primera fase del proceso de creación de una propuesta musical –vale decir el ensayo– son todos aquellos gestos que atraviesan o se mantienen de un repertorio a otro, en cada intérprete de forma particular, es decir que existen ciertos gestos musicales propios de un performer que son posibles de observar –ver y escuchar– que se manifiestan independiente de la obra, pero que solo le pertenecen al intérprete. Ahora, cuáles de esos gestos se pueden abordar deliberadamente o conscientemente por el intérprete en pos de un mejor resultado musical, posiblemente todos aquellos que modifiquen el sonido resultante, la definición de la es-

estructura musical y la actitud escénica, como las expresiones para musicales, pero que se encuentren dentro de las posibilidades que cada instrumento o voz permita.

Respecto a la pregunta sobre si era posible advertir la presencia de una *personalidad* desde los rasgos característicos de cada persona musical, quizás entren en juego la necesidad de clarificar algunas cuestiones conceptuales planteadas al comienzo de este escrito. Consideramos tras esta primera fase de análisis que cada *personalidad o carácter* musical puede variar según la obra, sin embargo la persona musical permanece o trasciende, ya que de alguna manera esta se enviste de un *personaje* distinto según el repertorio.

Es pertinente mencionar que, dado el corto alcance de este estudio, la factibilidad de trazar una correspondencia entre “personalidad” y gestos musicales específicos aún no es posible de definir, ya que requeriría de más procesos de observación, aunque nuestra hipótesis sea que efectivamente es así.

Consecuentemente consideramos que estandarizar el tipo de ejercicio para cada estilo y exigencia técnico-musical puede ser más desafiante en algunos casos que para otros.

Por otra parte, algo muy importante que se advirtió fue que el no depender de la partitura permitió una detección más definida de lo que en este trabajo se da a entender por persona musical, pues se percibía una interacción más coherente entre los elementos del discurso performático musical. Podría aseverarse que la lectura, mientras se interpreta una obra, puede ser un factor distractor para la audiencia, así como un obstaculizador para el músico en el proceso de comunicación con esta. Hacer eco de esta reflexión en una siguiente discusión permitiría ahondar en la función social y comunicativa de la música.

Finalmente, para avanzar en una siguiente fase de indagación será preciso realizar un análisis de las obras escenificadas en una situación de audiencia, entendiendo la performance pública como la culminación del proceso de creación de la propuesta musical. Asimismo, se espera poder contrastar los datos obtenidos con otra investigación que proyecte la revisión de otros casos de intérpretes en una misma o distinta obra, en este u otro instrumento.

## Bibliografía

**Auslander, Philip.** (2006): “Musical Personae”. TDR: The Drama Review 50(1), 100-119.  
<https://www.muse.jhu.edu/article/197242>

- Bach, J.S.** (1988): “Sechs Suiten Für Violoncello Solo”. Neue Bach-Ausgabe, Serie VI, Band 2 (pp.1-52, 53-104). Editorial Bärenreiter Verlag, 1988. Hans Eppstein, editor. Plate BA 5068
- Burcet, María Inés** (2018): “Notación musical: ¿código o sistema de representación?: implicancias psicológicas y educativas”. Revista del Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”, 32, 32 (2018). <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=Revistas&d=notacion-musical-codigo-sistema>
- Cook, Nicholas** (2001): “Between process and product: Music and/as performance”. Music Theory Online, Journal of the Society for Music Theory. Volume 7, Number 2, April 2001 Copyright © 2001 Society for Music Theory
- López Cano, Rubén y San Cristóbal, Úrsula** (2014): “Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos”. ISBN: 978-84-697-1948-0 Primera edición: Barcelona, Diciembre 2014
- López Cano, Rubén** (2009): “Música, cuerpo, mente extendida y experiencia artística: la gesticulación de Keith Jarret en su Tokyo '84 Encore”. Conferencia presentada en la VIII Reunión anual de la SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música); La experiencia artística y la cognición musical, 25 y 26 de Junio de 2009. [www.lopezcano.net](http://www.lopezcano.net)
- Lotman, Yuri** (1996): “La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto”. Madrid: Cátedra.
- Sánchez, José Luis** (2009): “Preludio y Cueca para Cello en Do Mayor”. Bajo licencia Creative Commons Attribution 3.0

# La guitarra descolonial. Ideas y aportes para la formación guitarrística de educadores musicales

LIC. JULIETA DÁVILA FEINSTEIN

[guitarraedumus@fba.unlp.edu.ar](mailto:guitarraedumus@fba.unlp.edu.ar)

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL)  
- Facultad de Artes (FdA) - Universidad Nacional de La Plata - UNLP

LIC. ERNESTO MATÍAS JÁUREGUI

[guitarraedumus@fba.unlp.edu.ar](mailto:guitarraedumus@fba.unlp.edu.ar)

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL)  
- Facultad de Artes (FdA) - Universidad Nacional de La Plata - UNLP

## Resumen

¿Qué sería descolonizarnos en la guitarra circunscripta a las carreras con orientación en educación? ¿Cuáles serían los contenidos guitarrísticos imprescindibles para los educadores musicales? Continuar enseñando obras del repertorio clásico surgido de las currículas de carreras con orientación en instrumento, no sólo refuerza una valoración hegemónica de la música, sino que al mismo tiempo supone que saber ‘tocar clásico’, habilita al guitarrista/educador a interpretar todo tipo de música, negando la existencia de técnicas propias a cada estilo o género musical.

*Palabras clave:* Guitarra / Educación Musical / Pensamiento decolonial

## ¿Cómo decolonizar la formación en guitarra para futuros educadores musicales?

Desde hace muchos años que se habla de los cambios necesarios en la educación y en la formación de los educadores y, por cierto, se ha avanzado en la actualización de los diseños curriculares. En este camino, el pensamiento decolonial (Grosfoguel, 2008) echó raíces, abriendo paso a producciones culturales muy diversas, desde lo impuesto por las productoras y masificado a través de los medios de comunicación hasta músicas de circulación menos masiva.

Los NAPs<sup>1</sup> (2004-2021) han entendido la necesidad de incorporar a los alumnos como sujetos con conocimientos particulares, subjetivos y propios del ámbito de crianza. Así, la formación pedagógica de los educadores musicales también se vio afectada, a partir de la teoría crítica, que desplazó el centro del docente a los alumnos proponiendo la idea de que la educación es un proceso de ida y vuelta, que es consciente del aspecto social, político, contextual, colaborativo y multidimensional (Vigotsky, 1978; Freire, 2003). Sin embargo, las asignaturas de formación instrumental siguen poniendo mayor peso en el abordaje del repertorio clásico y europeo. Cabe preguntarse entonces cómo pretendemos que los futuros docentes de música sostengan el pensamiento crítico en sus prácticas de enseñanza, si el mensaje curricular es confuso (Carabetta, 2016), es decir, si en el transcurso de su formación, se sobrevaloran unas músicas por sobre otras, en las que tienen más peso las que responden al canon decimonónico (Cook, 2010; Eckmeyer, Cannova, 2016).

Pensar que nuestros contenidos están ocultos en las currículas escolares y en la manera en que pueden ser abordados con la guitarra, podría convertirse en un camino alternativo. Así, podemos arriesgar que los contenidos que necesitan aprender los futuros educadores musicales son cantar y acompañarse con diferentes modos de acompañamiento, moverse con comodidad a lo largo del diapasón y tener recursos que le permitan desarrollar arreglos en géneros y estilos diversos tales como el repertorio dirigido al público infantil y las músicas que consumen los jóvenes en los múltiples medios de comunicación. Sin embargo, somos conscientes de la imposibilidad que implica enseñar géneros musicales, ya que esto supone una especialización. Por lo que consideramos necesaria la selección de contenidos técnico-instrumentales, técnico-musicales e interpretativos que sirvan a una amplia gama

---

1 Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP's), son el resultado de un proceso de construcción federal que se inició en el año 2004 con la aprobación de la resolución 225/04 por parte del Consejo Federal de Educación. Se trata de "...un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los estudiantes ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura..." (Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/introduccion\\_anexos\\_res\\_cfe\\_343\\_18\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/introduccion_anexos_res_cfe_343_18_0.pdf))

de estilos musicales. De este modo, las herramientas técnicas y musicales aprendidas en guitarra, habilitarían a los docentes a desarrollar estrategias para la enseñanza de diversas músicas y la composición de arreglos para tocar en contextos escolares, es decir, recursos prácticos para la conceptualización y la comprensión de la música y de los dispositivos que suelen instalar o reforzar estereotipos estandarizados.

En primer lugar, vamos a establecer lo que entendemos por pensamiento decolonial en tanto todo pensamiento, idea y/o producción que se desarrolla en un marco epistémico diverso, no mesiánico, que parte de “preguntar y escuchar” y que va a la retaguardia y en oposición al lineamiento historiográfico positivista que privilegia a las “...élites blancas-burguesas-patriarcales-occidentales y [en el que] las masas son entes pasivos, objetos...”, según planteos de Grosfoguel (2008). En el caso puntual de la guitarra, el pensamiento decimonónico, romántico-positivista, pone el centro en tres nodos: el compositor, la obra y partitura (Eckmeyer, 2014; Cook, 2010). Estos puntos definen el canon: las obras de tradición escrita, compuestas por hombres, en su mayoría europeos o bien de otras regiones adoptando esta tradición. En su paralelismo didáctico-pedagógico, el modelo tradicional de maestro, forjado principalmente en los conservatorios europeos durante el siglo XIX y agudizado como tecnicista en el siglo XX, supone la posesión de ‘secretos’ para la realización musical, frecuentemente vinculados al amplio manejo de la información y la destreza física e interpretativa, muchas veces considerada como innata, telúrica o racial, según el tipo de música de que se trate (Poleman, 2011).

El pensamiento decolonial en la guitarra partiría por preguntarse. Por preguntarse hacia todas las direcciones y dimensiones posibles, en las vanguardias y en las retaguardias, en América Latina y su diversidad, en las diversidades y las vertientes culturales (Aharonian, 1994) de las cuales se nutrió y se nutre: en Europa, África, India, en las cortes, en las plazas, en las academias, en los ámbitos rurales y los urbanos. Porque el pensamiento decolonial supone la diversidad cultural, social, geográfica y económica, y por lo mismo, que la conquista y la colonización impusieron lo suyo, pero también que las resistencias dejaron huellas y subvirtieron factores y éstos se movilizaron de ida y de vuelta, hacia arriba y hacia abajo.

Consideremos para esta tarea tres núcleos de análisis a tener en cuenta: la historia del instrumento y los primeros métodos de enseñanza impresos; la guitarra y sus técnicas compositivas e interpretativas según los diversos ámbitos de producción y circulación, y, por último, la diversidad cultural que intervino en la guitarra en Latinoamérica (García de León Griego, 2002). Así mismo, cuando hablemos de guitarra, lo vamos a hacer en plural, es decir, pensando en la guitarra moderna, pero también en la vihuela, el laúd, la bandola, las guitarras de cuatro y cinco órde-

nes, en la bandurria, el tres, el cuatro y demás derivaciones producto del mestizaje acontecido tras la conquista y la colonia.

Es difícil llegar a los orígenes cronológicos y geográficos, y tampoco nos incumbe en esta tarea, puesto que vamos a concentrarnos en las guitarras poco tiempo antes de la conquista de Nuestra América (Martí, 1891). Podríamos imaginar las guitarras en ámbitos de producción y circulación europeos: la plaza, la corte y el hogar pequeñoburgués, entre los siglos IX a XVI. Como es de suponer, al no contar con registros escritos, ya que estamos refiriendo a músicos populares, nos enfrentamos a suposiciones y especulaciones provenientes del análisis crítico y de fuentes literarias y gráficas (Eckmeyer y otros, 2010), pero no por esto menos rigurosas.

Con rasgueos sonoros que más recuerdan a la percusión que al sonido de una cuerda, pero también al punteo melancólico que acompañara a la poesía de goliardos, trovadores y troveros. Juglares y goliardos, aunque ambos artistas vagabundos, los primeros se caracterizaron por el anonimato y la habilidad de hacer un poco de todo, tocar algún instrumento, actuar, bailar y hacer malabares, mientras que los segundos se trataban de monjes exiliados con formación, que sabían leer, escribir y tocar instrumentos con relativa destreza. Muchas de las poesías que escribían los goliardos, así como las compuestas por trovadores y troveros, aristócratas aficionados a la poesía, fueron compiladas en manuscritos, de los cuales el más conocido es *Carmina Burana* (s.XIII). La iconografía presente en esos tomos muestra al trovador junto al juglar viella en mano, lo que corrobora el hecho de que esta canción fuera acompañada (Raynor, 1986), probablemente con música más tenue que el rasgueo y el tambor del juglar. Estas representaciones, nos permitirían establecer lejanos puntos de comparación con imágenes telúricas de la pampa húmeda y al punteo de la payada y la décima tan extendida en Latinoamérica. Raynor afirma que el hecho de no saber con “...certeza qué era lo que se interpretaba (...) conocemos lo suficiente de la música misma como para poder seguir el desarrollo de los estilos.” (Raynor, 1986, p.57). Esta afirmación nos habilita a pensar en situaciones similares en diferentes ámbitos de producción y circulación musical.

Las idas y vueltas de estos personajes del pueblo a las cortes, así como el establecimiento de las primeras ciudades amuralladas y la posibilidad de asentarse en compañías organizadas (gremios), dio lugar al proceso de estilización, en el cual la música del pueblo es pulida para representar valores cortesanos, despojándola de ritmo, de ‘ruido’ y “...otros componentes sonoros que referencien a lo vulgar, lo corporal, la danza y lo sexual, así como también lo directo y carente de ambigüedades.” (Eckmeyer, 2019: 106), adecuándose así al ámbito de circulación. Este proceso, al igual que el mestizaje, es un proceso recíproco: elementos del ámbito popular se filtran en las cortes y técnicas del espacio cortesano y luego académico, se funden

en la música del pueblo. El virtuosismo empieza a asomar como recurso necesario de subsistencia para los músicos que Raynor define como músicos domesticados, empleados en la ciudad medieval y en los gremios, pero también en las cortes y más adelante, financiados por el mecenazgo (Raynor, 1986).

La inexistencia de registros escritos, en particular de la partitura, no debiera limitarnos, si consideramos que la música es parte de un proceso de continua transformación, y que la composición y las técnicas instrumentales, tanto en el marco de lo académico/cortesano como en el ámbito popular, no son emergentes espontáneos. Entonces, no suena raro afirmar que, por ejemplo, los tratados de guitarra de Carles Amat (1596) y de Gaspar Sanz (1674), no fueron escritos de la noche a la mañana, sino que son producto de prácticas que tienen su punto de partida probablemente en el origen de los instrumentos de cuerdas pulsadas, así como en los cruces culturales entre francos, godos, árabes, judíos, entre otros. Este mestizaje se escucha en músicas del presente, en el flamenco, en la música romaní y moldava, rusa, eslava, con huellas árabes, klezmer, gitanas.

En estas músicas y en los tratados mencionados se detectan al menos tres características que perviven en el presente: los rasgueos, los arpeggios como técnicas de acompañamiento armónico y la construcción melódico-armónica, es decir, la ejecución simultánea de melodía y armonía. Así mismo, en el caso de los tratados, escritos ya en épocas de la imprenta, así como en manuscritos anteriores, se destaca el uso de cifrado armónico similar al muy difundido cifrado americano y la notación armónica sobre el texto de una canción con indicaciones de direccionalidad del rasgueo (Alexander Dean, 2014).

Siguiendo esta lógica de pensamiento y esta cronología, podríamos arriesgarnos a pensar en la diversidad socio-cultural de los primeros conquistadores que llegaron a América Latina y así mismo, si bien no existen registros certeros, podemos suponer que, por tamaño y características culturales, probablemente podría haber viajado alguna vihuela, guitarra o bandola y con éstas, las canciones y las formas de acompañamiento. En las crónicas de Colón, el almirante narra el momento en que divisaron tierra firme: "...cantaron la salve a su manera...", con atabales y trompetas y tal vez, algún instrumento de cuerda, que rasgueando festejaron el 'descubrimiento'. Difícilmente los marinos que emprendieron esta aventura fueran músicos de la corte o músicos municipales agremiados, en efecto se sabe que gran parte de las personas que integraron los primeros viajes a Nuestra América, eran judíos y árabes conversos por la Inquisición y la Reconquista española, por cuanto es probable que la música y los instrumentos que tocaran, ya mestizos en su origen, estuviera teñida de orientalismos (Eduard Said, 1978 en Treitler, 1992). Tampoco podemos dejar de lado el obligado paso por las Islas Canarias, punto de referencia en el tráfico de es-

clavos africanos que, junto con los puertos de Cuba, Jamaica, Santo Domingo y Veracruz conformaron la red de intercambio comercial, social y cultural del Gran Caribe y el Caribe afroandaluz (García de León Griego, 2002).

Lo que sigue a la conquista, el extenso período colonial, es bien conocido: el adoctrinamiento, la enseñanza de música al estilo europeo, tanto en lo popular como en lo cortesano y posteriormente académico. Sin embargo, como en toda colonización hay resistencias. Los nativos aprendieron muy bien las técnicas instrumentales y las músicas europeas, pero dejaron rastros y formas propias, que sobreviven en transformación constante, incluso en géneros y formas de producción lejanas. Seguramente, uno de los rasgos particulares más extendidos en el uso de cuerdas pulsadas en América Latina, ha sido la subversión del virtuosismo propio de las burguesías europeas. Tanto en las músicas urbanas como en las rurales, las cuerdas pulsadas se destacan por la exigencia técnica, sea en rasgueos rítmicos o en arpeggios y punteos melódicos. Seguramente, la necesidad de preservación motorizó a los nativos a convertirse en instrumentistas virtuosos, sobre todo en ámbitos urbanos, donde la música cumplió un rol central en el período colonial (Baker, 2005).

Esta breve síntesis, nos permite dar cuenta de la diversidad musical latinoamericana, producto del mestizaje, así como del extendido uso de las guitarras y de aquellas técnicas que fueran omitidas en la institucionalización académica del instrumento, para distanciarse de “...ese instrumento pobre con el que los sarnosos desprendían las costras de sus manos a través de los rasgueos...” (Belinche, 2010). También nos refleja aquello que se sabe, pero no se enseña en las academias, aquello que es parte constitutiva de nuestras músicas y que debiera atravesar la educación obligatoria y por lo mismo, los docentes debieran saber, aquello que va a la retaguardia y, sin embargo, siempre está al frente en la guitarra, instrumento acompañante por excelencia, mestizo y latinoamericano.

### **Una vez decolonizada, ¿hacia dónde vamos?**

Respondidas las preguntas anteriores en relación al instrumento y su historia, surgen nuevas preguntas: ¿Qué se enseña en la escuela? ¿Cuáles son las prescripciones curriculares? ¿Qué debe saber tocar un educador musical? ¿Cómo enseñar a tocar la guitarra en la escuela? ¿Cuáles son los consumos culturales de niños, niñas y jóvenes?

Si el repertorio y la técnica per sé ya no son nuestros contenidos y objetivos, nos queda pensar en las músicas que circulan entre los niños, niñas y jóvenes, es decir, en los consumos culturales de los y las alumnos/as del sistema educativo obligato-

rio, así como en los diseños curriculares y los NAP's, tanto como en las técnicas de acompañamiento instrumental. No obstante, no renunciamos a la tradición de la enseñanza del instrumento, sino que tomamos los aspectos que consideramos pertinentes y que han servido y sirven para un mejor desempeño instrumental.

Las prescripciones curriculares<sup>2</sup> dan cuenta, en el eje de construcción de identidad y la cultura, de la necesidad de trabajar con las músicas que circulan en la población escolar, así como en el ámbito local y en los medios de masas. Así mismo, promueven en el eje de práctica del lenguaje musical, la necesidad de enseñar herramientas de acompañamiento y auto-acompañamiento con instrumento armónico, así como los distintos ámbitos de producción musical. Entonces, nuestro rol como asignatura obligatoria en la formación de docentes de música, debe ser enseñar recursos y técnicas instrumentales que permitan a los y las futuros/as educadores desempeñarse con soltura en las aulas escolares, haciendo uso de la guitarra en estos términos.

Una última pregunta que emerge en nuestro mar de interrogantes, ha sido respecto a nuestros ingresantes: qué músicas escuchan, qué hábitos de estudio tienen, tocan guitarra o algún otro instrumento, cantan, tienen registro consciente de la afinación vocal-instrumental, por enumerar las más importantes. La heterogeneidad de respuestas se vio ampliada por la incorporación de nuestra cátedra a la nueva carrera de Tecnicatura en Sonido y Grabación. Esta nueva propuesta académica, además de enseñar contenidos y herramientas técnico-conceptuales, pone a la institución en sintonía con los nuevos hábitos, consumos y herramientas tecnológicas de producción musical que utilizan las nuevas generaciones, y por lo mismo nos impone el desafío de pensar a un instrumento del siglo XVI inmerso en un presente continuo en desarrollo.

Se trata de elaborar un programa que, tomando las músicas que circulan en la actualidad, brinde herramientas técnico-conceptuales que permitan desarrollar contenidos propedéuticos vinculados a la enseñanza-aprendizaje y la producción musical desde la guitarra: el acompañamiento, al arreglo, la composición, la lectoescritura, la técnica, la interpretación y el análisis. La premisa es partir de un contenido claro y delimitado, lo que hace posible el desarrollo de consignas que se podrán abordar desde la diversidad de músicas que proponen los estudiantes.

Para llevar adelante nuestra tarea, la de hacer un aporte crítico a la formación de las y los futuros educadores musicales y sonidistas, diseñamos un programa con cuatro unidades temáticas pensadas transversalmente, desde el Ciclo de Formación

---

2 Los documentos curriculares analizados para este trabajo incluyen los NAPs (Recuperados de <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>) y los Diseños Curriculares de Educación Primaria y Media de la Provincia de Buenos Aires (Recuperados de <https://abc.gob.ar/secretarias/>)

Musical Básica hasta cuarto año de la asignatura. Cada unidad propone el desarrollo de un trabajo práctico a partir de una consigna guía y de materiales específicos para el desarrollo de los mismos.

En el CFMB<sup>3</sup>, nivel que brinda herramientas tanto a estudiantes de Educación Musical como de la Tecnicatura en Sonido y Grabación, el eje central de la asignatura está puesto en el aprendizaje y desarrollo de recursos instrumentales y musicales para la composición de acompañamientos de canciones de los repertorios infantil y popular (Programas de Instrumento Introductorio-Guitarra (Educación y Sonido. 2023). A tal fin utilizamos diagramas escalísticos que facilitan a los estudiantes principiantes familiarizarse con el diapasón de la guitarra y con las escalas mayores y menores en pos de utilizar estos materiales para el desarrollo de trabajos prácticos de auto-acompañamiento tanto de canciones del repertorio infantil como de diversos géneros musicales populares o de consumo masivo. El trabajo áulico supone el uso de la voz cantada al unísono con el instrumento con el fin de identificar alturas y buscar la afinación vocal adecuada. El objetivo de este proceso es que puedan cantar y auto-acompañarse al tiempo que evidencia las características tímbricas y espaciales de la voz y el instrumento al unísono, y a las octavas inferiores y superiores, y lentamente incorporar la notación tradicional. Así mismo se trabaja con herramientas técnicas y posturales que permitan tocar con soltura y continuidad el instrumento.

Un trabajo similar se desarrolla con acordes en primera posición, que nos permite el trabajo con diferentes formas de acompañamiento armónico utilizando acordes plaqué, quebrados y arpeggios. En este punto, la incorporación de obras de repertorio de nivel inicial, permite a los estudiantes entender cómo se pueden desarrollar secciones instrumentales melódicas y melódico-armónicas. Como cierre de esta etapa, la propuesta final es que los estudiantes puedan hacer un arreglo a partir de una canción a elección, en el cual despliegan diversos recursos de auto-acompañamiento melódico y armónico, incorporando secciones instrumentales (introducción, interludio, coda) y poniendo en juego herramientas conceptuales abordadas en otras asignaturas del C.F.M.B.

Este eje transversal que se desarrollará en los siguientes niveles en que se despliega la materia, complejizando la producción musical, da cuenta de una lógica dialéctica entre materiales de la música y contenidos técnico-instrumentales. Así, se propone que la melodía es, entre otras cosas, la convergencia de ritmo, timbre, espacio, intensidad por lo que también trata tipos de toque con ambas manos (liga-

---

3 El Ciclo de Formación Musical Básica (C.F.M.B.), es un curso curricular de un año de duración, previo al ingreso a las carreras pertenecientes al Departamento de Música de la Facultad de Artes (UNLP), tiene como objetivo general brindar las herramientas básicas necesarias para el ingreso a las carreras de música de la FdA.

dos, toques apoyado y libre, articulaciones staccato/legato). El trabajo armónico también es ritmo, timbre, espacio e intensidad, así como el trabajo de la acción conjunta de los dedos de mano derecha tanto en acordes plaqué, arpeggios y acordes quebrados y la coordinación de los dedos de mano izquierda. El estudio sobre secciones instrumentales y obras de repertorio implica el desarrollo técnico de ambas manos para diferenciar planos texturales. De esta manera, vencemos el primer problema que subyace a nuestra asignatura, los contenidos y los objetivos dejaron de ser el repertorio tradicional.

A modo de ejemplo de nuestra lógica propedéutica, en el primer año de la Licenciatura y el Profesorado en Educación Musical, podemos citar el primer trabajo práctico, cuya consigna es elegir una canción del repertorio infantil y componer un acompañamiento melódico que implique unísonos, 3ras, 6tas, 8vas paralelas, líneas melódicas por movimiento contrario incorporando bajos en estado fundamental. En el desarrollo del mismo, se retoman contenidos abordados en el C.F.M.B tales como la ejecución instrumental y cantada de diversos diagramas escalísticos no sólo como ejercicios de repaso si no como materiales para la resolución del trabajo. Otro contenido que se retoma en este primer trabajo, es el de la lecto-escritura musical. A tal fin, la consigna aclara que el arreglo deberá ser presentado en partitura para voz y guitarra. Para ello trabajamos en el entorno áulico con software de edición de partituras tales como el MuseScore. Los contenidos que se esperan alcanzar en esta primera etapa son la interpretación vocal afinada y el ajuste instrumental, que la ejecución concuerde con la partitura, que los estudiantes puedan desplegar recursos de auto-acompañamiento e interpretativos acordes a la consigna y que puedan lograr fluidez y continuidad al momento de la muestra en vivo.

En segundo año, el trabajo central que se desarrolla en torno a la melodía, se trata de elegir una canción del repertorio popular para realizar un arreglo de auto-acompañamiento basado en un ostinato melódico que tenga mayor o menor extensión que la métrica de la canción elegida, lo que va a generar un corrimiento en la repetición, es decir, si la canción está en 4/4 el ostinato debería durar 3, 5 o 6 pulsos, produciendo un corrimiento respecto de la frase de la melodía. En este punto no se trata solamente de ritmo, metro y melodía. Los estudiantes deberán tener especial cuidado en la selección de alturas utilizadas para el ostinato de modo tal que no se produzcan roces armónicos o bien que las notas elegidas se resignifiquen en torno a las tensiones/colores armónicos aceptados para cada armonía emergente de la canción. A estos fines, los estudiantes cuentan con ejemplos seleccionados por la cátedra, tanto de producción propia como de intérpretes y compositores de diversos géneros y estilos.

Se espera que, componiendo arreglos vocal-instrumentales con este tipo de materiales, los y las estudiantes incorporen nuevos recursos compositivos y técnico-instrumentales. Así mismo que, a partir de la experiencia, adquieran nociones vinculadas al desplazamiento métrico y la convivencia de dos o más configuraciones texturales en relación de subordinación, complementariedad y autonomía de los planos o configuraciones sonoras.

En el tercer año, de manera propedéutica, se continúa con la elaboración de arreglos para canto auto-acompañado a partir de una canción a elección, pero poniendo el foco en la exploración de otro tipo de sonoridades y modos de ejecución tanto instrumentales como vocales. Para llevar a cabo este trabajo práctico se toma como referencia el abordaje e interpretación de una obra del repertorio guitarrístico tanto académico como popular, perteneciente al siglo XX. En esta instancia los estudiantes eligen junto al docente a cargo una obra acorde a sus posibilidades y recursos técnico-instrumentales para su estudio e interpretación con el objetivo de familiarizarse con recursos compositivos y de ejecución instrumental que pongan en juego nuevos recursos sonoros y tímbricos tales como el uso de mediadores convencionales (uña, uñero, púa, dedo), y no convencionales, integrando así nuevos y diferentes recursos de acompañamiento. A partir de estas obras y otras referencias musicales, se propone realizar un trabajo que contemple estos recursos y seleccione los que se considere adecuados para realizar un arreglo a partir de una canción a elección. Además, en esta instancia se promueve a su vez que los estudiantes exploren otros modos de emisión vocal tales como el canto hablado, el grito, el susurro, el ruido, entre otros.

Por último, en Guitarra IV se promueve un trabajo de síntesis, que permita a los y las futuros/as docentes desarrollar estrategias áulicas a partir de la guitarra, sea para enseñar guitarra en las aulas escolares como para enseñar contenidos puntuales como afinación, timbre, ritmo, melodía, armonía, entre otros. Este trabajo implica el repaso y la conceptualización de los contenidos, objetivos y trabajos realizados en los años anteriores. Así mismo, se estipula la práctica de enseñanza instrumental en aulas escolares y en talleres barriales que permitirá hacer ensayos y pruebas sobre las propuestas de los estudiantes.

## **Conclusión**

Este enfoque no solo nos acerca a los imaginarios, consumos, gustos e inquietudes de los y las estudiantes actuales, sino que además creemos, contribuye a saldar una cuenta pendiente hacia el interior de las instituciones universitarias de arte

que, durante décadas abordaron un cuerpo teórico escindido de la sociedad. Baste pensar, a modo de ejemplo, que la Facultad de Artes en 2008 tuvo las condiciones para abrir una carrera de Música Popular, siendo resistida por los sectores más conservadores de dicha institución argumentando que las músicas populares no contaban con un corpus teórico que habilite a esta categoría a entrar en la academia.

Los y las formadores/as de educadores musicales tenemos la obligación de investigar y conceptualizar aquellas músicas que, por tradición, carecen de notación, es decir, desarrollar el corpus teórico y llenar el vacío. Con el transcurso del tiempo, y más allá de los debates sobre los diversos enfoques que va tomando la carrera de Música Popular, podemos afirmar que no afectó el funcionamiento de las carreras tradicionales, sino que amplió la oferta académica incorporando a nuevas generaciones a la enseñanza universitaria y en particular a los docentes de la carrera de Educación Musical nos impuso el desafío de pensar cómo enseñar música en las escuelas, eliminando todas las adjetivaciones que de la música se han hecho desde la alta cultura, y en función de ello, qué y cómo enseñar a nuestros estudiantes.

A modo de conclusión, lo que se pretende poner en relieve es que los contenidos, objetivos y metodología desarrollados en la cátedra, no sólo no han afectado a la calidad instrumental, técnica y musical de nuestros estudiantes y egresados, si no que contemplan y utilizan como materia prima los gustos, prácticas previas, consumos e imaginarios que hasta hace unas décadas atrás era impensado que sean tenidos en cuenta en las instituciones oficiales de enseñanza musical, dejando afuera géneros como el rock, el pop, la cumbia o el trap, tan en boga entre las generaciones actuales. Incorporando estos repertorios, promoviendo este tipo de propuestas e incentivando la elaboración de músicas por fuera de los cánones establecidos, creemos que, además de ampliar nuestro campo de estudios, logramos que los y las estudiantes sean protagonistas y tengan un plus de motivación al tener la posibilidad de elegir músicas que los y las interpelen, y sean afines a sus gustos y elecciones.

## Bibliografía

**Aharonian, Coriun** (1994): “Factores de identidad musical latinoamericana tras cinco siglos de conquista, dominación y mestizaje” *Revista de música Latinoamericana*, Vo. 15, N°2, 1994, pp. 189-225.

- Baker, Geoff** (2005): “Parroquia, cofradía, gremio, Ayllu: organización profesional y movilidad en el Cuzco Colonial” en Bombi, A. y otros. *Música y cultura en la edad moderna*. PUV, Valencia, 2005.
- Belinche, Daniel** (2016): *Arte, Poética y Educación*. Facultad de Artes (U.N.L.P.), La Plata.
- Carabetta, Silvia** (2016): *Sonidos y silencios en la formación de los docentes en música*. Editorial Maipué, Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación** (2007-11): *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial, Primario y Secundario*. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Cook, Nicolas** (2010): *De Madonna al canto gregoriano: una muy breve introducción a la música*. Alianza, Madrid.
- Dean, Alexander** (2014): “Strumming in the void: A new look at the guitar and rhythm in early 17th-century canzonettas”. *Early Music*, Vol. 42, N°1 pp.55-72. <https://www.jstor.org/stable/26546380>
- Eckmeyer, M. y Cannova, P.** (2010): Historiografía e historia de la música. II *Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Projectual y V Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales*, Facultad de Artes (U.N.L.P.), La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires** (2018): Diseño Curricular para la Educación Primaria. (<https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-primaria/educacion-primaria/disenos-curriculares>)
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires** (2006): Diseño Curricular de Educación para la Educación Secundaria (<https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/disenos-curriculares>)
- Eckmeyer, M. y Cannova, P.** (2016): “Historia de la música y morfología musical. Algo más que una cuestión de formas”. *Revista Clang*, N°4, 2016, pp.47-54. Facultad de Artes (U.N.L.P.), La Plata.
- Eckmeyer, Martín** (2014): “Entre la música de las esferas y la sordera del genio”. Actas de las VI *Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales*, Facultad de Artes (UNLP), La Plata.
- Freire, Paulo** (2003): *El grito manso*. Siglo XXI Editores Argentinos, Buenos Aires.
- García del León Griego, A. (2002). El mar de los deseos. El caribe hispano musical. Historia y contrapunto. Siglo XXI Editores, México D.F.
- Grosfoguel, Ramon** (2008): “Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial”. *Tabula Rasa. Revista de Humanidades.*, núm. 9, julio-diciembre, 2018, pp.29-37. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.

- Martí, J.** (1891). Nuestra América. *Observatorio social de América Latina*, N°27, Año XI, abril 2010. Buenos Aires. Recuperado en <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20140310040752/14Marti.pdf>
- Poleman, Alejandro** (2011): “La clase de instrumento. Un espacio para la producción de sentido”. *Revista Clang*, N°3, pp. 65-71, 2011. Facultad de Artes (U.N.L.P.), La Plata.
- Raynor, Henry** (1986): *Una historia social de la música: desde la Edad Media hasta Beethoven*. Siglo XXI Editores.
- Treitler, Leo** (1992): “The politics of reception”. *Journal of the Royal Music Society Music Association*, Vol. 17, N°1 (1992).
- Vigotsky, Lev** (1978): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica S.L., Barcelona.

# El repertorio codiseñado en la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Bajo Eléctrico de la Escuela de Música (FHUMyAR - UNR)

PROF.LIC. CRISTIAN VILLAFANE

[cristian.villafane@gmail.com](mailto:cristian.villafane@gmail.com)

Escuela de Música (Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario. FHUMyAR - UNR)

Instituto Superior de Música (Facultad de Humanidades y Ciencias - Universidad Nacional del Litoral.FHUC - UNL)

PROF.LIC. ADRIANA NOTTA

[adriananotta@hotmail.com](mailto:adriananotta@hotmail.com)

Escuela de Música (Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario. FHUMyAR - UNR)

PROF. ELÍAS JARA CARRÓN

[eliasmusica@gmail.com](mailto:eliasmusica@gmail.com)

Escuela de Música (Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario. FHUMyAR - UNR)

## Resumen

La Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Bajo Eléctrico (en adelante, TUIBE) fue creada en el año 2022 en la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario, Argentina). Como finalidad, propone la formación de un/a instrumentista de probada solvencia y sensibilidad en la interpretación de diferentes géneros y estilos musicales, tanto en situaciones de concierto como de grabación en estudio. En este sentido, el proceso de diseño implicó reflexionar en torno a las modalidades de conformación de un repertorio que, sin descuidar el perfil del/ de la egresado/a, conserve una intención de apertura que aloje dentro del marco institucional una pluralidad de músicas pertinentes para el trayecto académico. De esta manera, la conformación del repertorio para *Bajo Eléctrico*, espacio curricular troncal de la TUIBE, fue propuesto como núcleo temático parcialmente en codiseño (Maggio, 2022), es decir, a ser desarrollado conjuntamente entre docente responsable y estudiantado durante el período de cursada. Este trabajo se propone recuperar esta expe-

riencia e indagar en el codiseño del repertorio musical utilizado durante la cursada de la asignatura *Bajo Eléctrico* en el año académico 2023, haciendo foco en la articulación entre diseño y desarrollo curricular.

*Palabras clave:* bajo eléctrico / repertorio / codiseño / músicas populares / canon

## Orígenes de la carrera: experiencias, necesidades, confluencias

La Escuela de Música, dependiente de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), desde su creación<sup>1</sup> en 1949, ofreció trayectos académicos con dos características bien definidas. Por un lado, la formación de músicos profesionales que pudieran acceder a puestos laborales en los organismos estables<sup>2</sup> que, en aquella época, comenzaban a consolidarse en la ciudad. Por otro, aunque en estrecha relación con el punto anterior, el marcado protagonismo del repertorio perteneciente a la música europea de tradición escrita<sup>3</sup>, utilizada en, prácticamente, la totalidad de los trayectos académicos<sup>4</sup>.

La ausencia, en aquel momento, de programas de estudio dedicados específicamente a las músicas populares no es casual. Entendemos que esta vacancia guarda relación con las reflexiones de Theodor W. Adorno, quien planteara en 1973 una diferencia taxativa entre la música “seria”, ponderada y, por añadidura, digna de ser conservada y estudiada y, por otro lado, la música “liviana”, *cooptada* (según sus palabras) por la industria cultural, destinada al consumo masivo, irreflexivo y, a fin de cuentas, no merecedora de ser estudiada. No obstante, se impone en este sentido recuperar las palabras de Coriún Aharonián, quien señalara tempranamente diversos motivos por los que sería necesario ocuparse institucionalmente de la enseñanza de la música popular:

La música popular o mesomúsica constituye por lo menos el ochenta por ciento del consumo musical de la sociedad. Su incidencia es pues de un inconmensurable valor psicológico y sociológico. Su gravitación económica es descomunal en relación con cual-

---

1 Las identificaciones de la institución fueron diversas desde su creación hasta la fecha. A los fines operativos, usaremos la expresión “Escuela de Música (FHUMyAR - UNR)”, que abreviaremos eventualmente como “Escuela de Música” o “Escuela”. Una reseña histórica que, entre diversos aspectos, detalla los sucesivos cambios de denominación de la institución, puede encontrarse aquí: <https://musicaunr.info/resena-historica/>.

2 Nos referimos, principalmente, a la Orquesta Sinfónica Provincial de Rosario (OSPR), dependiente del estado provincial, y constituida mediante concurso en el año 1960. También podemos mencionar los ensambles estables dependientes de la Municipalidad de Rosario: la Orquesta de cámara de Cuerdas Municipal, el Ensemble Municipal de Vientos, el Quinteto de Cuerdas Municipal y el Quinteto de Vientos municipal.

3 La elección de esta categoría responde a la necesidad operativa de este artículo de dinamizar las prácticas más vinculadas a la oralidad, con aquellas vinculadas a la escritura. No es motivo de este trabajo brindar definiciones pormenorizadas de categorías tales como música “cultura” o “académica”, o “música popular” o “mesomúsica”.

4 Más información al respecto al plan de estudios vigente al año 1970, puede consultarse en el documento *Universidad Nacional de Rosario. Escuela Superior de Artes. Instituto Superior de Música*, publicado en el mismo año.

quiera de los otros estratos musicales. Su peso político es alarmante. (Aharonián, 2013 [2004]: 135- 136).

Conforme al avance del tiempo y a los diferentes procesos de institucionalización<sup>5</sup> de las músicas populares, tanto a escala internacional<sup>6</sup> como nacional<sup>7</sup>, y del creciente auge en las demandas que esto implicó en los claustros que conforman las instituciones educativas, la Escuela de Música incluyó, desde el año 2018, actividades de carácter extracurricular, destinadas al abordaje, desde perspectivas diferentes y complementarias a la vez, de las músicas populares<sup>8</sup>. En este sentido, en su reseña histórica de la institución, la Lic. María Josefina Bertossi<sup>9</sup> destaca que:

En los últimos años se han venido desarrollando, sistemáticamente, numerosas actividades relacionadas a la música latinoamericana tanto académica como popular. Así es como se han organizado Seminarios Curriculares y extracurriculares, Talleres, Charlas, Conferencias y muestras en torno a dicha temática abiertas también, a la comunidad. (2018: 1)

---

5 Nos referimos a la creación de trayectos de formación específica en instituciones educativas en torno a prácticas directamente vinculadas con el estudio, la composición, interpretación y producción de músicas populares. Asimismo, es importante también recuperar la creación de asociaciones internacionales y regionales dedicadas tanto al estudio de la música popular (International Association for the Study of Popular Music - IASPM - en 1980, con la creación de su rama latinoamericana - IASPM-AL - en 2001; la Asociación Regional para Latinoamérica y el Caribe de la International Musicological Society - ARLAC-IMS - en 2012, particularmente su Grupo de Trabajo "Músicas populares Urbanas", creado en 2021), y al estudio de la educación musical de las músicas populares (Association for Popular Music Education - APME - en 2010; Foro Latinoamericano de Educación Musical - FLADEM -, en 1995)

6 Recordamos, en este sentido, la fundación en 1945 del Berklee College of Music por Lawrence Berk en la ciudad de Boston (Estados Unidos), instituto de formación musical que nació ubicando en el centro de sus prácticas formativas repertorios de músicas populares, particularmente el jazz y las músicas populares vinculadas a la diáspora cultural africana. Cf. <https://www.berklee.edu/about/mission-and-philosophy>.

7 La Escuela de Música Popular de Avellaneda (EMPA), fundada en 1986 en la localidad de Avellaneda (Provincia de Buenos Aires), focalizó los repertorios empleados en sus trayectos formativos en torno a las músicas populares, haciendo hincapié en el tango, el folklore y el jazz. En cuanto a la elaboración de los contenidos, se destaca la participación de los reconocidos músicos argentinos Horacio Salgán, Manolo Juárez y Hugo Pierre. Cf. <https://www.empa.edu.ar/qui%C3%A9nes-somos>.

8 Excede los propósitos de este trabajo ahondar en las definiciones que circulan en torno a la o a las músicas populares. No obstante, para aproximaciones a diversas definiciones de música popular, hemos partido de las siguientes referencias: González, Juan Pablo. (2013). "Los estudios en música popular" en González, Juan Pablo. (2013). *Pensar la música desde América Latina*. Buenos Aires: Gourmet musical ediciones; de Goldsack, López & Pérez. (2011) "Música popular: algunas propuestas para su estudio. Aproximaciones a la música de fusión en la ciudad de Santa Fe", en *Revista del Instituto Superior de Música* núm.13; Hidalgo, García Brunelli & Salton. (1982). "Una aproximación al estudio de la música popular urbana" en *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"* N° 5.

9 Cantante lírica y Profesora de Locución. Secretaria de Comunicación y Extensión de la Escuela de Música (FHUMyAR - UNR), por los períodos 2015-2019, 2019-2023 y 2023-2027.

De esta cita, destacamos tanto la apertura a la comunidad local, más allá de las necesidades de profesionales de organismos estables y/o de la escena musical de la ciudad, así como también la explícita intención de la institución de desarrollar y fomentar actividades en torno a las músicas populares al interior del ámbito institucional.

Habida cuenta de lo recuperado hasta aquí, consideramos importante mencionar un aspecto que interpela directamente a quienes escribimos este artículo. Pues, en tanto egresados de la institución y como músicos *prácticos* con experiencia laboral en las distintas escenas de las músicas populares de la ciudad y de la región (y que, además, formaron el equipo de gestión 2019-2023 de la misma<sup>10</sup>), entendimos que la Escuela precisaba *aggionarse* a las demandas de la comunidad educativa, particularmente con aquellas dirigidas hacia la ausencia de las músicas populares en la institución, muchas veces formuladas en comentarios orales en tanto “deuda histórica”. Una deuda que, como referimos previamente con la cita de Bertossi, se relacionaría no con la ausencia de actividades y contenidos vinculados con las músicas populares, sino particularmente con la vacancia de trayectos de formación específica (es decir, curriculares), relacionados con la formación instrumental en músicas populares<sup>11</sup>. En particular, se atendió la necesidad de incluir trayectos de formación específica en instrumentos musicales amplificados, ausentes, hasta el momento, de la oferta académica de la institución<sup>12</sup>.

En consecuencia, entre los años 2021 y 2022, el equipo de gestión antes mencionado elevó a los órganos de co-gobierno de la Facultad de Humanidades y Artes primero, y de la Universidad Nacional de Rosario después, las propuestas de crea-

---

10 El equipo de gestión 2019-2023 de la Escuela de Música (FHUMyAR - UNR) estuvo conformado por la Prof. y Lic. Adriana Notta (Directora), la Lic. María Josefina Bertossi (Secretaria de Comunicación y Extensión), el Prof.Lic. Cristian Villafañe (Secretario Técnico-Docente), el Mg. Alexis Perepelicia (Sub-Secretario Técnico Docente), el Prof. Elías Jara (Auxiliar coordinador) y el Ing. Gustavo Pellicore (Auxiliar coordinador).

11 Es importante recordar que, a la fecha de publicación de este artículo, existen en la Argentina trayectos académicos de formación específica en músicas populares en diferentes niveles educativos. Desde nuestro conocimiento del nivel universitario, y sin pretensiones de exhaustividad, podemos citar las experiencias de la Licenciatura en Música Popular (Universidad Nacional de Cuyo), la Licenciatura en Composición con orientación en Música Popular (Universidad Nacional de Villa María), y la Licenciatura en Música Popular con especialización en Canto o Instrumento (Instituto Superior de Música - Facultad de Humanidades y Ciencias - Universidad Nacional del Litoral).

12 Es preciso mencionar la existencia en el Plan de Estudios vigente (Resolución 728/2004 C.S. UNR) de trayectos formativos específicos que incluyen en su diseño y desarrollo curricular músicas populares de diversas épocas y tradiciones. Ellos son la Tecnicatura en Batería, Tecnicatura en Bandoneón y la Licenciatura y el Profesorado en Saxofón. En el año 2015 se crea la Licenciatura en Tecnologías Aplicadas al Arte Sonoro, en cuyo diseño curricular se incluyen materias que trabajan específicamente a partir de repertorios más próximos a las músicas populares, aunque esto no se propone explícitamente desde la denominación de las materias, las presentaciones de los programas anuales, o bien desde los contenidos mínimos de estos espacios curriculares.

ción de las Tecnicaturas Universitarias en Interpretación de Acordeón, Guitarra Eléctrica y Bajo Eléctrico. Las propuestas fueron revisadas, aceptadas e instituidas<sup>13</sup> como trayectos de formación específica de la Escuela de Música, inaugurando sus primeras cohortes en el año 2021 (Acordeón) y 2023 (Guitarra Eléctrica y Bajo Eléctrico) respectivamente.

## **El diseño curricular de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Bajo Eléctrico**

### a) Finalidad, objeto de la profesión y perfil del/de la egresado/a

En su primera página, el Plan de Estudios de la TUIBE explica que, como finalidad:

propone la formación de intérpretes graduados/as con una sólida preparación en el campo de lo artístico-musical. El/la egresado/a contará con un conocimiento intensivo del instrumento, basado en las técnicas de ejecución y fundamentado en la interpretación de los géneros y estilos pertenecientes a regiones y épocas históricas diversas, además de una amplia formación a través de asignaturas específicas que profundizan el conocimiento de distintos aspectos relacionados con la música (Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Bajo Eléctrico, Plan de estudios:1).

En cuanto a los destinatarios de la misma, expone que:

La Tecnicatura está dirigida a todas aquellas personas interesadas en profundizar el estudio del Bajo Eléctrico en sus diversas técnicas de ejecución y en los diferentes estilos en los que se lo utiliza, haciendo foco en el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para su desempeño en el ámbito profesional de la interpretación y composición original, tanto en la performance en vivo (recitales, conciertos) como en el trabajo en estudios de grabación, edición y mezcla de sonido (ibidem).

Por su parte, y comenzando a puntualizar la temática que nos ocupa en esta oportunidad (la conformación del repertorio), el Plan explica que:

---

13 Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Acordeón (Ordenanza 0341/2022 C.S. UNR), Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Guitarra Eléctrica (Ordenanza 621/2022 C.S. UNR), Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Bajo Eléctrico (Ordenanza 038/22 C.S. UNR). Los Planes de Estudio de las tres carreras pueden consultarse aquí: <https://musicaunr.info/carreras/>

El repertorio estará conformado, por un lado, por músicas de diferentes géneros y estilos, entre los que se destacan rock, pop, blues, jazz, funk, reggae, R&B, tango, música folklórica argentina, música latinoamericana y música popular urbana de difusión masiva. Por otro lado, se le dará lugar a aquellos repertorios cuya inclusión en los programas de la carrera sean pertinentes para la formación y el perfil profesional propuestos (op.cit: 2).

La TUIBE tiene una duración total de tres años, luego de cumplimentar con el Ciclo de Nivelación, requisito de ingreso para la misma. El diseño curricular incluye, además del espacio curricular principal *Bajo Eléctrico*, otros espacios curriculares (veintitrés, en total) que atienden aspectos relacionados con la formación general y la formación específica, de acuerdo con perfil de título propuesto<sup>14</sup>.

#### b) El espacio curricular *Bajo Eléctrico*

El diseño del espacio curricular *Bajo Eléctrico* está formulado en términos de contenidos mínimos dentro en el Plan de Estudios, de acuerdo con cada año de cursado. Cada contenido mínimo representa un aspecto conformado por prácticas, habilidades y competencias específicas en torno a las que se organizará el programa anual del espacio curricular, atendiendo a las habilidades que deben desarrollarse en pos de alcanzar las competencias específicas que el trayecto propone para el desempeño en el campo profesional.

En cuanto a los programas anuales del año académico 2023 para los tres primeros años de la TUIBE, su confección recupera los aspectos expresados en los contenidos mínimos del Plan, y los amplía en términos de ejes temáticos.

A continuación, recuperamos y exponemos a continuación los ejes temáticos propuestos en los programas anuales 2023 para los dos primeros años del Ciclo de Nivelación (CN) y el primer año del Ciclo Técnico (CT):

- CN : ejecución sin lectura (tocar sin leer, *sacar de oído*), lectura de partituras, lectura de cifrados, digitación técnica, digitación (técnica y escalas), funcionamiento y partes del instrumento (elemental) e historia del instrumento (elemental).
- CT: ejecución sin lectura (tocar sin leer, *sacar de oído*), lectura de partituras, lectura de cifrados, digitación técnica, digitación arpeggios, escalas e intervalos, grabación del Bajo eléctrico (básico), transcripción (básico).

---

14 Para una descripción completa de los espacios curriculares, cf. <https://musicaunr.info/wp-content/uploads/2024/03/Resolucion-CS-38-2022-Tecnicatura-Universitaria-en-Interpretacion-de-BAJO-ELECTRICO.pdf>

### c) La conformación del repertorio para el eje *Ejecución sin lectura*

El eje temático *Ejecución sin lectura* tiene como objetivo desarrollar dos habilidades específicas: por un lado, poder reconocer la línea melódica del bajo eléctrico a partir de la escucha de una música grabada, sin contar con apoyo visual o escrito (partitura, tablatura); por otro, desarrollar la posibilidad de interpretar dicha línea melódica, tocándola al mismo tiempo que suena la música de referencia. De esta manera, al no mediar ningún tipo de notación en la práctica de este campo específico, desde este eje temático en particular se busca fomentar la práctica de *sacar de oído*<sup>15</sup>, actividad central para las músicas populares.

Aunque el Plan de Estudios de la TUIBE incluye una lista no exhaustiva de géneros y estilos de músicas populares variadas, la selección de canciones y sus versiones (así como también el hecho de revisar su disponibilidad y accesibilidad para el estudiantado) planteó un desafío considerable al momento del diseño del repertorio para cada programa anual. Particularmente, dos interrogantes fungieron como puntos de partida: ¿existe actualmente un repertorio canónico para enseñar Bajo eléctrico en el nivel superior? Si argumentamos afirmativamente, surgen nuevas preguntas: ¿qué músicas lo conforman? ¿Es el repertorio musical compuesto e interpretado por quienes son considerados *íconos*, nacionales y/o internacionales, en la interpretación del instrumento? ¿Es aquel donde el bajo eléctrico alcanza niveles elevados de despliegue técnico, a partir de técnicas de ejecución que son específicas del instrumento (por ejemplo, el *slap*<sup>16</sup>)? ¿Es aquel que, independientemente del protagonismo del instrumento, tiene mayor difusión en términos de consumo masivo? ¿Es aquel que se ciñe exclusivamente a los géneros y estilos descritos en el Plan de Estudios? ¿Cuáles serían los criterios de inclusión de músicas en la conformación de un repertorio para esta carrera, en la actualidad? ¿Podría actualizarse? ¿De qué maneras, y con qué criterios? ¿Qué incidencia tiene en la conformación del repertorio la era *postbroadcasting* en la que vivimos actualmente, y la omnipresencia de agregadores de contenido digital?

---

15 *Sacar de oído* es una expresión émica del campo de las músicas populares, que implica poseer la habilidad y las competencias necesarias para poder transcribir en algún sistema de notación - usualmente, el sistema de notación tradicional, europeo, o bien el cifrado americano, muy usado en este género - y/o poder hacer sonar, ya sea con el canto o mediante la ejecución de un instrumento, un fragmento de música oído previamente, o en tiempo real. Esta actividad es quizás uno de los rasgos más característicos de las músicas populares en cuanto componente de las prácticas de la oralidad sobre las que ellas se sustentan y desarrollan.

16 Técnica para tocar el bajo eléctrico que consiste en percutir con el canto del dedo pulgar derecho sobre las cuerdas. El sonido logrado se caracteriza por ser percusivo y metálico, producto del golpe de la cuerda con el traste, ambos elementos metálicos.

Es de fundamental importancia comprender la problemática que instalan estos interrogantes en el primer año de desarrollo curricular de una carrera universitaria como la TUIBE, considerando la incidencia que tienen los espacios curriculares en la conformación de repertorios canonizables. Como sostiene Omar Corrado:

Los espacios institucionales son decisivos en la conformación y perpetuación de las normas y los valores que presiden el canon. En primer lugar, el espacio académico lo establece y lo preserva a través de los repertorios de obras analizadas, de las selecciones, cortes y filtros en los programas de historia y/o de análisis, de los modelos compositivos que instaura -con sus reglas y exclusiones-, de los programas recurrentes en las cátedras de instrumento. En estas últimas se consagran no sólo repertorios, sino tradiciones interpretativas también canónicas. (2005: 7)

Sin descuidar las tensiones que señala Corrado, entendemos que la incipiente tanto de la TUIBE como del espacio curricular *Bajo eléctrico* comportan una oportunidad en cuanto a cómo pensar la conformación del repertorio a utilizar.

En tal sentido, el programa anual de *Bajo eléctrico*, para 2023 en los tres años de cursado, propone para el eje temático *Ejecución sin lectura* una distinción entre repertorio *fijo* y repertorio *variable*<sup>17</sup> (ambos repertorios para el año académico 2023 se encuentran detallados en el apéndice de este artículo).

El primero es seleccionado por el docente, previo a iniciar la cursada, e incluido en el programa anual. Si bien toda selección para conformar un repertorio comporta criterios y opciones ejercidas para la inclusión y la exclusión de músicas, así como también un inevitable sesgo personal en cuanto a gustos personales, valoraciones y posicionamientos ideológicos respecto de ellas, en el caso del repertorio *fijo*, el docente se propone como objetivo seleccionar músicas que se ciñan a las habilidades y competencias que se describen tanto en el perfil del egresado/a en el plan de estudios de la carrera, como también en las expectativas de logro de los programas anuales de cada año de *Bajo eléctrico*. Por su parte, el segundo (repertorio *variable*) se propone para ser completado durante la cursada a propuesta de cada estudiante. De esta manera, el repertorio llamado *variable* recupera la intención plasmada en el Plan de Estudios de *dar lugar* a músicas que, más allá de no estar incluidas explícitamente en un programa anual, puedan considerarse pertinentes

---

17 Como experiencia similar, aunque desde otro espacio curricular, podemos citar la instancia de examen final de los espacios curriculares Lectoescritura musical II, Percepción Musical y Entrenamiento II y Lectoescritura Musical Especializada del Instituto Superior de Música. Allí, como parte del examen, se le requiere al estudiante que seleccione y proponga una música que no figure en el repertorio trabajado en las cátedras. La selección debería guardar relación, y ajustarse lo más posible, a los contenidos propuestos en el programa de cada asignatura.

en función del perfil de egresado y los alcances propuestos por la TUIBE. En este sentido, es importante destacar que no existe, desde la propuesta del codiseño del repertorio de los programas analizados, ninguna restricción en cuanto a género y estilo musical que el estudiantado pueda proponer. El inciso que citamos a continuación se encuentra en los programas anuales de los tres años activos a 2023, y describe pormenorizadamente la propuesta:

Repertorio musical co-construido: se propone un dispositivo de co-construcción del repertorio a partir de pautas propuestas por el docente y el acuerdo previo entre estudiante y docente. La intención de este dispositivo es que el estudiantado participe activamente y de manera individual-grupal en la conformación del repertorio con el que se trabaja desde la cátedra y, por extensión, desde la carrera. En este sentido, del total de músicas que conforman el rubro "Ejecución sin lectura" para la materia de referencia, se propondrá el 50% desde la cátedra, llamado "repertorio fijo", mientras que el 50% restante, llamado "repertorio variable", será propuesto por cada estudiante e incluido en el repertorio de trabajo del año, y consensuado con el docente responsable durante el año de cursado. De esta manera, cada estudiante tiene la posibilidad de proponer e integrar una música propuesta por sí mismo en el desarrollo de la currícula. (Villafañe, 2023: 3)

Aquí, es preciso explicar que homologamos lo que se expresó anteriormente en tanto co-construcción, a la categoría de *codiseño* que propone la pedagoga argentina Mariana Maggio (2022). En este sentido, y directamente vinculada con lo que la misma autora explica como "enseñanza poderosa"<sup>18</sup> (Maggio, 2012), la autora enfatiza la potencia que comporta realizar prácticas académicas de manera colectiva, incluyendo genuinamente<sup>19</sup> a cada actor de la comunidad educativa en los procesos de diseño curricular. En efecto, Maggio no solo destaca la riqueza del trabajo inter-cátedra (entre docentes), sino que puntualiza la potencia de convocar a las tareas de diseño curricular al claustro estudiantil:

Es aquí donde se abre una oportunidad enorme: entramar ese acto con las miradas y las voces de los estudiantes que expresan sus miradas, historias, preguntas, intereses y preocupaciones. También, por supuesto, sus saberes, que en muchos casos remiten es-

---

18 Según Maggio, la enseñanza poderosa es "la que perdura y deja huella". Entre sus características, propone que una enseñanza de este tipo comporta un abordaje teórico actual, permite pensar al modo de la disciplina, mira en perspectiva, está formulada en tiempo presente, ofrece una estructura que en sí es original, y conmueve y perdura. Cf. Maggio, Mariana. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

19 Maggio propone, en el mismo libro, la categoría de "inclusión genuina", explicando que se compone por las dimensiones epistemológicas, culturales y didácticas. Maggio, *ibidem*.

pecíficamente a los contenidos de la materia, aunque casi siempre se haga caso omiso de esto. (2022: 44)

En particular sobre la confección del programa anual, argumenta que:  
(...) el programa es el primer elemento de la materia que puede ser abierto al codiseño con estudiantes. Ellos pueden ayudarnos a hacer elecciones necesarias, poner acentos o desocultar aquello que fue negado o subsumido, con o sin intención. Entrar en este ejercicio implica ser parte de esta historia desde el minuto uno y comprometerse. (Maggio, 2022: 45)

Asimismo, entendemos que la propuesta del codiseño del repertorio enmarcada en un ámbito académico, guarda una estrecha relación con la definición de repertorio de trabajo propuesta por Becker & Faulkner (2013) en su estudio de las comunidades de intérpretes de jazz en la ciudad de Chicago en los años '30. Al definir la categoría repertorio como compuesta por canciones, ejecutantes, circunstancias de ejecución y repertorio de trabajo, los autores dan cuenta de la situacionalidad y la contingencia que tiene la selección de las músicas en función de la escena particular en la que debían interpretarse. De esta manera, la conformación del repertorio de trabajo (el conjunto de músicas que se interpretará en una circunstancia de ejecución determinada) se realiza a partir de micro negociaciones que tienen lugar entre los actores involucrados en las circunstancias de ejecución, que no son siempre las mismas.

### **El codiseño en el desarrollo curricular de Bajo eléctrico en 2023: propuesta, circulación y selección**

Habida cuenta del diseño curricular de la TUIBE, en este inciso nos dedicaremos a recuperar los aspectos relacionados con la experiencia de cursada del espacio curricular *Bajo eléctrico* para los años 1 CN, 2 CN y 1 CT en el año 2023.

Al iniciar la cursada, comenzamos con la descripción de la propuesta del codiseño, explicando un único requisito fundamental, junto con algunas pautas para la selección de músicas, que operaron como límites organizadores y orientadores para la selección del repertorio. El requisito, considerado como condición *sine qua non* para la inclusión de una música al repertorio *variable*, es que la música propuesta debe guardar una relación explícita con las habilidades y competencias propuestas para desarrollar en el programa del año de cursada. Ilustramos esto con dos ejemplos: 1) Si el año de cursada propone la interpretación usando púa (plectro), una

música propuesta con el estudiante donde el bajo eléctrico esté tocado con púa, cumple con el requisito; 2) si en el primer año del CN de *Bajo eléctrico* no propone trabajar la técnica *slap*, las canciones propuestas donde el bajo eléctrico toque con esta técnica no serán tenidas en cuenta, por más que cumplan con una o varias de las pautas orientadoras.

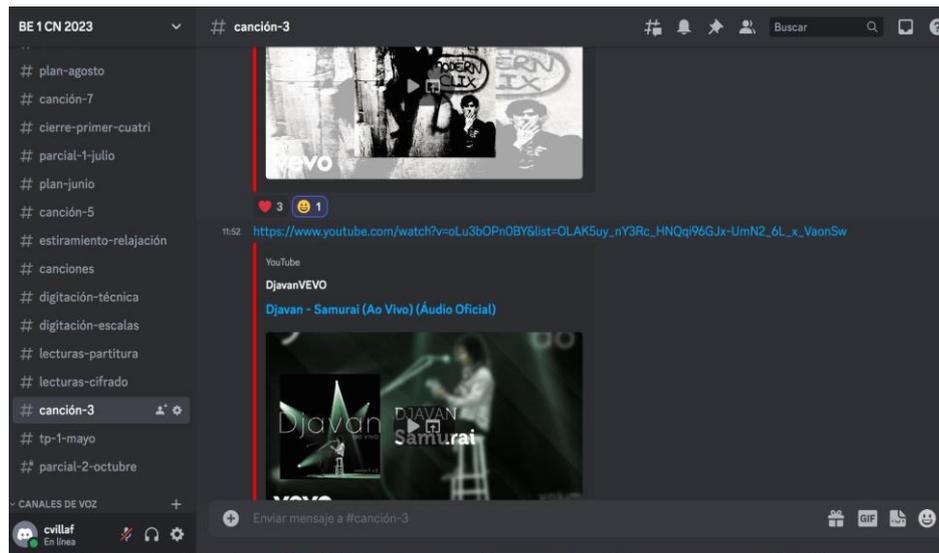
Por su parte, las pautas fueron formuladas en términos generales, con la intención de guiar al estudiante en la selección de las músicas: que sean músicas que no hayan tocado hasta el momento; músicas que hayan escuchado en algún momento, y hayan pensado que tocarlas les podría proponer, para el momento de aprendizaje en el que se encuentran, algún tipo de desafío; que no sean músicas incluidas en el repertorio *fijo*. La música propuesta podrá coincidir con todas, o con algunas de ellas.

En cuanto a la propuesta de las músicas, en términos concretos, ocurrió en dos modalidades, complementarias entre sí: en la presencialidad (en el marco de las clases presenciales y semanales de *Bajo Eléctrico*), y en modalidad virtual asincrónica. En las clases presenciales, la propuesta se realizó desde la verbalización del nombre de la canción, hasta su reproducción desde algún agregador de contenido musical, tales como YouTube y/o Spotify. En el marco de la clase se escuchó la música propuesta.

En cuanto a la modalidad virtual asincrónica, ella ocurrió en el entorno de la plataforma Discord<sup>20</sup>. Allí se produjo gran parte del intercambio de músicas mediante enlaces vinculados a agregadores de contenido digital (predominantemente YouTube y Spotify). Cada año de *Bajo Eléctrico* tuvo un servidor de Discord a disposición, dedicado no solamente a alojar recursos propuestos para usar durante la cursada, sino fundamentalmente pensado para ser utilizado por los estudiantes en tanto red social dentro del espacio curricular. Este servidor alojó desde materiales y actividades, hasta canales específicos (organizados mediante *hashtags*) que, siendo que todos los inscriptos a la cursada participaron de los intercambios en el servidor, facilitó la circulación de músicas que pronto conformaron una colección de gran diversidad. La imagen siguiente recupera parcialmente la experiencia llevada a cabo en 2023 en el espacio curricular *Bajo Eléctrico 1 CN* en modalidad virtual asincrónica:

---

20 Discord es una plataforma gratuita de comunicaciones y mensajería de texto, voz y contenido multimedial, creada en 2015 por la empresa Discord Inc. La plataforma se popularizó entre la comunidad gamer, y, en el marco de la pandemia por Covid-19, se popularizó en otros ámbitos, encontrando nuevas aplicaciones y usos posibles de la plataforma. Está disponible en versión web y como aplicación para descargar en el teléfono móvil. Disponible en [www.discord.com](http://www.discord.com)

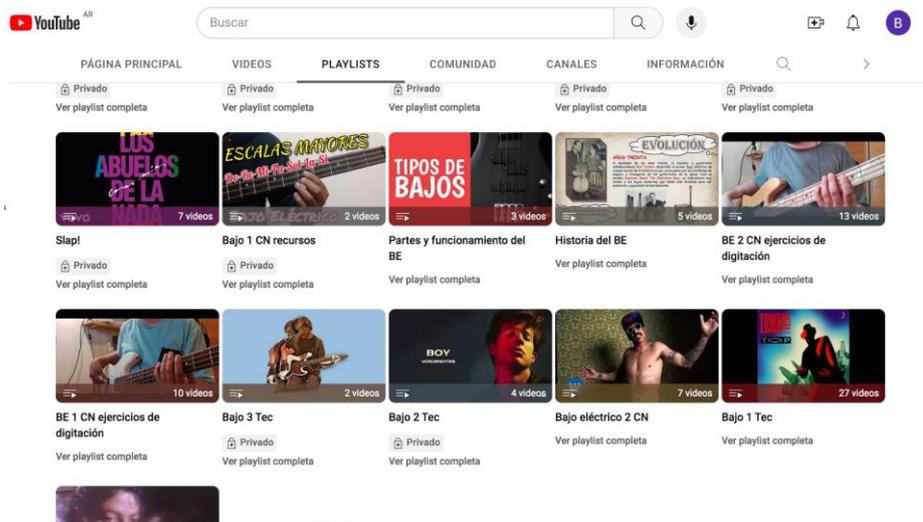


**Imagen 1:** captura de pantalla del servidor de Discord dedicado a *Bajo Eléctrico 1 CN* en 2023. A la izquierda puede verse la organización por canales, que responden a diversos contenidos y actividades previstas en el programa. A la derecha, se visualiza el contenido del canal seleccionado (en este caso, el canal #canción-3). Fuente: elaboración propia.

En la imagen recuperada no sólo pueden verse parcialmente dos músicas propuestas (una perteneciente a Charly García, otra a Djavan, cantautor brasileño), sino también reacciones, expresadas mediante el uso de *emojis*, de otros usuarios participantes del mismo servidor, y que pudieron ver (y escuchar) la publicación en el canal<sup>21</sup> “#canción-3”. Además, a modo de sistematización de las músicas propuestas por cada estudiante, se crearon listas de reproducción (*playlists*) en el canal de YouTube del *Bajo eléctrico*, de modo de poder concentrar el acceso al material en un mismo enlace y poder así facilitar el acceso de los estudiantes.

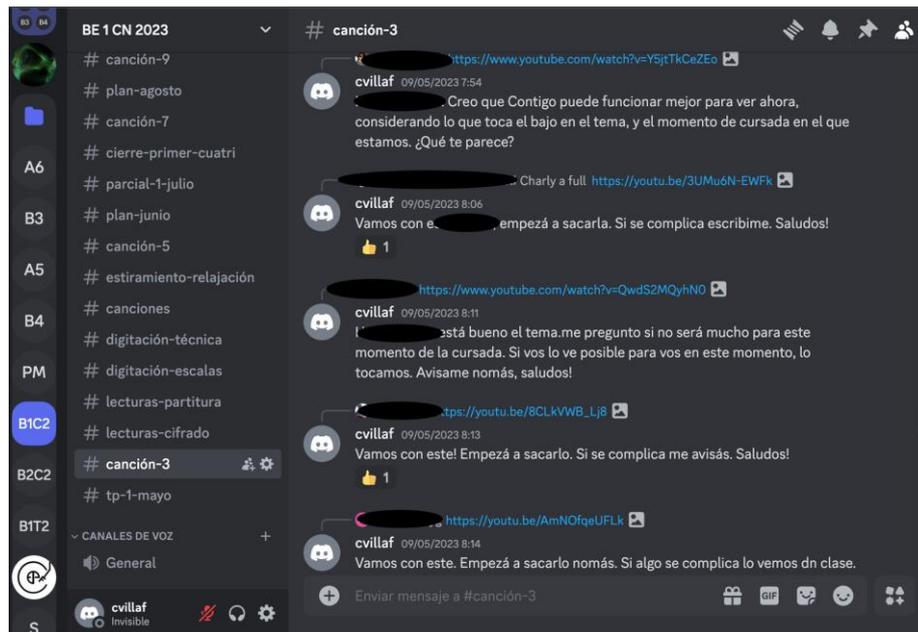
---

21 Los canales permiten organizar el contenido del servidor, facilitando su recuperación por los usuarios que interactúan en él. En este caso, los canales se corresponden principalmente con los campos/rubros expresados en los programas anuales. Las excepciones se corresponden con canales dedicados a instancias de evaluación (#tp-1-mayo, #parcial-j1-julio) o a cuestiones pertinentes para el espacio curricular que no están detalladas en el programa anual (#extra).



**Imagen 2:** captura de pantalla del canal público del espacio curricular *Bajo Eléctrico*, disponible en YouTube (@bajoelectricounr3596). El listado de *playlists* recupera algunas listas de reproducción en las que se compilaron las músicas propuestas por los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

La selección del repertorio se realizó en dos instancias. Primero, el docente realizó una escucha detenida de la música propuesta por el estudiante, evaluando su pertinencia en función del programa anual, de los contenidos propuestos, y del nivel de exigencia pensado para el año en curso. Segundo, el docente comunicó sus consideraciones al respecto, lo que dió lugar a micro negociaciones cuyo objetivo fue dirimir la utilidad de incluir la música propuesta. En el caso de acordar su inclusión, el docente brindó precisiones respecto a cómo abordar la interpretación de la misma de acuerdo con los contenidos, habilidades, competencias y exigencia esperada en el programa del año. La imagen que sigue recupera algunos de los intercambios mantenidos en la plataforma Discord:



**Imagen 3:** captura de pantalla para el canal #canción-3 de Bajo eléctrico 1 CN. La imagen muestra las instancias de propuesta de la música, y las consideraciones docente al respecto. Fuente: elaboración propia.

Caso contrario, el docente explicó las razones por las que no era conveniente incluir la canción propuesta en ese momento de la cursada, y solicitó al estudiante la búsqueda y proposición de una nueva música.

Finalmente, el repertorio variable para el año 2023 de *Bajo eléctrico*, en 1 CN, 2 CN y 1 CT, permaneció alojado tanto en los canales de cada uno de los servidores de Discord, como también en las listas de reproducción creadas en el canal de YouTube del espacio curricular.

## A modo de cierre

Con este trabajo hemos recuperado las características del repertorio codiseñado en el espacio curricular *Bajo eléctrico*, y de su desarrollo en el marco del año académico 2023. Asimismo, hemos inscripto sucintamente esta propuesta y la TUIBE, en desplazamientos y tensiones históricas (sociales e institucionales) en la ciudad de Rosario y la región, en torno a la formación musical y, en particular, en torno a trayectos de formación instrumental específica en el nivel superior dedicados a las músicas populares. A modo de cierre, puntualizaremos algunas últimas reflexiones al respecto.

Como sostiene Mariana Maggio, “el programa no es una entidad separada de lo real, inmune a lo que lo rodea” (2022: 40). En efecto, entendemos que la posibilidad del codiseño de una parte considerable del repertorio a trabajar en un año académico (en 2023 fue del 50% de uno de los ejes temáticos) ha promovido la partici-

pación y el involucramiento del estudiantado en decisiones que hacen a su trayecto formativo en términos inmediatos, y en forma sostenida en el tiempo. Asimismo, al tener que realizar el ejercicio de selección y evaluación de músicas propuestas por ellos, esta actividad reflexiva ha contribuido al progresivo pasaje de la heteronomía hacia la autonomía, propiciando en el estudiante la posibilidad de reconocer los propios límites y alcances posibles de acuerdo al momento del aprendizaje en el que se encuentra.

No obstante, es preciso destacar que al incluir al codiseño como un requisito de aprobación, la experiencia no fue positiva para todos los estudiantes. Hubo quienes no supieron proponer ninguna música para completar el repertorio, y así cumplir con la formalidad establecida por programa, como también ocurrió que hubo quienes propusieron músicas que ya conocían y no solo tocaban, sino que claramente dominaban desde el punto de vista de la interpretación, superando ampliamente el nivel de exigencia previsto para el año de cursada. En este sentido, y pensando en las futuras cursadas de *Bajo eléctrico*, consideramos que es preciso tanto profundizar en el desarrollo de criterios que permitan afinar la búsqueda como la selección de músicas propuestas por el estudiantado, como también confeccionar un repertorio musical alternativo, no incluido como repertorio *fijo* explicitado en el programa anual, pero del que puedan tomarse músicas y ponerlas a disposición del estudiante que no sepa qué músicas proponer para completar el repertorio *variable*.

En cuanto a la experiencia una cursada mixta (clases presenciales, combinadas con una plataforma virtual asincrónica en formato de red social) para la circulación de las músicas, ella promovió la conformación de un repertorio con cierto grado de estabilidad, lo que habilitó la posibilidad de ser usado en el espacio curricular, y de quedar a disposición de todos los participantes (recursos educativos abiertos, en línea, alojados en servidores públicos). En este sentido, nos permitimos dudar de la eficacia del codiseño en *Bajo Eléctrico* si la propuesta fuese llevada a cabo sin recursos accesibles al estudiantado en forma virtual asincrónica. Como vimos en las imágenes incluidas previamente, la inclusión del servidor dedicado en la plataforma Discord facilitó la socialización (y el registro cronológico, con las interacciones entre los participantes del servidor) de las opciones que cada estudiante propuso, permitiendo recuperarlas, revisarlas, cuestionarlas y, en algunos casos, reutilizarlas. Asimismo, este recurso permite utilizar la huella del propio recorrido de la cursada para, en lugar de partir deductivamente de un corpus predeterminado y cerrado, construir colectivamente, de manera inductiva, listados de repertorios que guardan vínculos con cada eje temático del programa.

Por otro lado, en cuanto al diseño del repertorio musical en sí mismo, tanto del *fijo* como del *variable*, creemos necesario detenernos en dos cuestiones. Primero,

que trabajar con “la realidad musical misma” (Acevedo, 2023: 12) implica una complejidad diferente a, por ejemplo, trabajar con métodos o manuales cuya música fue compuesta *ad hoc* para desarrollar su propuesta pedagógica. Finalizada la experiencia del desarrollo curricular 2023, podemos afirmar que ninguna de las músicas del repertorio variable coincidió a la perfección con el requisito y las pautas de selección e inclusión consideradas previamente. No obstante, algunas canciones funcionaron, considerando las habilidades y competencias adquiridas por cada estudiante y el nivel de exigencia previsto para el momento de la cursada. En algunos casos, el consenso alcanzado luego de las micro negociaciones fue hacer una *versión adaptada* de la canción a las exigencias del año, que mayormente consistió en omitir dificultades que exceden las previstas para el año de cursada. Otras músicas no fueron incluidas, considerando que no cumplían con la mayoría de las pautas de selección e inclusión.

También, es necesario asumir que hoy en día, en la era de la hipermediatización y del *postbroadcasting* (Fernández, 2014) en la que vivimos, no se pueden conocer todas las músicas, y estar permanentemente actualizado respecto de la música disponible que sea pertinente y útil para los propósitos de nuestra disciplina. En este sentido, abrir al codiseño parte del repertorio en *Bajo eléctrico* ha promovido la circulación de una pluralidad de músicas no necesariamente conocidas para todos los participantes del espacio curricular (en muchos casos desconocidas para el docente). Sin embargo, es importante señalar que, considerando que cada estudiante debía proponer una música (por lo menos), la cantidad de músicas que el docente tuvo que escuchar críticamente y evaluar demandó demasiado tiempo.

Más allá de esto último, y valorando positivamente la experiencia del codiseño del repertorio, afirmamos que esta estrategia promueve una dinámica de circulación de músicas que evita la posible tendencia a la petrificación de un repertorio elegido por un docente, y potencialmente conservado y reproducido por años, instalando la necesidad de realizar regularmente una escucha crítica de las músicas propuestas por el estudiantado, de tocarlo en su instrumento para ponerlo a prueba considerando las competencias que se propone desarrollar en cada año de cursado, y de reflexionar en cuanto a su posible incorporación al repertorio *fijo* de años posteriores. De esta manera, el codiseño se constituye como un mecanismo de revisión y actualización periódica de una parte de los contenidos, tanto del Plan de Estudios<sup>22</sup> como de los programas anuales, como también una estrategia para acumular músicas diferentes conforme pasen los años, que puedan ser pertinentes para el espacio curricular.

---

22 Es importante mencionar que la revisión y actualización periódica es uno de los requerimientos que prevé la Ordenanza 759/2022 C.S. UNR para los planes de estudio de las carreras de la Universidad Nacional de Rosario.

Finalmente, nos preguntamos de qué maneras sería posible poner en práctica el codiseño de repertorios musicales, tanto en otros ejes temáticos de los programas anuales del mismo espacio curricular como también en otros espacios curriculares pertenecientes a los trayectos de formación específica en música, tengan o no en su centro de interés la formación en una práctica instrumental. Sabemos que esto no está exento de las dimensiones valorativas, ideológicas y políticas que, sin dudas, son parte fundamental y decisiva de las opciones que se ejercen al conformar un repertorio musical. No obstante, y habida cuenta de la experiencia que recuperamos aquí, entendemos que abrir al codiseño parte del repertorio musical a utilizar en un espacio curricular puede, como sostiene Denise Najmanovich, “(...) comenzar a construir campos problemáticos fértiles” (2019: 14).

## Bibliografía

- Acevedo, María** (2023): Enfoques sobre el lenguaje musical. La organización del ritmo y las alturas en el contexto de la escritura y la audición. Buenos Aires, Dunken
- Adorno, Theodor W.** (2009, [1973]): “Sobre el carácter fetichista de la escucha musical y la regresión de la escucha” en *Disonancias. Introducción a la sociología de la música*. Madrid, Akal
- Aharonián, Coriún** (2013): Educación, arte, música, segunda edición. Montevideo, Tacuabé
- Becker, Howard y Faulkner, Robert** (2011): El jazz en acción. La dinámica de los músicos en el escenario. Buenos Aires, Siglo XXI
- Corrado, Omar.** (2005): “Canon, hegemonía y experiencia estética” en *Revista Argentina de Musicología*, núm 5-6. Disponible en: <https://ojs.aamusicologia.ar/index.php/ram/article/view/183> [Consultado: 10 de noviembre de 2023]
- Fernández, José Luis** (ed.) (2014): *Postbroadcasting. Innovación en la industria musical*. Buenos Aires, La crujía
- Maggio, Mariana** (2022): *Híbrida. Enseñar en la Universidad que no vimos venir*. Buenos Aires, Tilde
- Maggio, Mariana** (2012): *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós
- Najmanovich, Denise** (2019): *Complejidades del saber*. Buenos Aires, Noveduc
- Villafañe, Cristian** (2023): *Bajo Eléctrico 1 CN (Programa de la asignatura)*. Disponible en: <https://rephip.unr.edu.ar/items/b5f1a3e2-a40e-4f81-ae40-6c0547531f35> [Consultado: 5 de diciembre de 2023]

## **Panel**

### **Eje 2 Territorio, música y escuchas**

# El lenguaje musical del Chamamé a través del bandoneón de Isaac Abitbol: propuestas metodológicas para la transcripción en formato lead-sheet

PABLO JAVIER SUÁREZ

[pablosuarezprod@gmail.com](mailto:pablosuarezprod@gmail.com)

Universidad Nacional del Litoral - UNL

## Resumen

La cultura musical-danzaria del chamamé es compartida por una población que se estima entre 30 y 35 millones de personas distribuidas en seis países de Sudamérica. En este contexto, la figura del bandoneonista y compositor Isaac Abitbol es central en la historia del género. Sin embargo, aunque un número considerable de investigaciones se han dedicado al estudio de esta expresión cultural, muy pocas se han enfocado en lo estrictamente musical. El propósito de este trabajo es aportar a la construcción consciente, profunda y respetuosa de un *corpus* de partituras de chamamé en formato *lead sheet*. Para ello, se diseñó una metodología de análisis, y se entrevistó a músicos/as autodescriptos/as al género a fin de conocer sus perspectivas *emic* y generar instancias colaborativas de trabajo. Los aportes metodológicos, como así también las partituras producidas en este trabajo podrían representar una contribución significativa a la difusión y enriquecimiento del chamamé, y a una mayor comprensión y asimilación de este género en instituciones de enseñanza y otros ámbitos musicales.

*Palabras clave:* Argentina / música popular / chamamé

## Introducción

La cultura musical-danzaria del chamamé es compartida por una población que se estima entre 30 y 35 millones de personas distribuidas en seis países de Sudamérica<sup>1</sup>. En este contexto, el bandoneonista y compositor Isaac “Isaco” Abitbol es central en la historia del género y considerado uno de los pioneros junto a Tránsito Cocomarola, Ernesto Montiel y Tarragó Ros<sup>2</sup>. Su obra musical es ampliamente reconocida, llegando a configurarse como uno de los paradigmas estilísticos del chamamé.

En el medio académico se han producido numerosos estudios sobre el chamamé. No obstante, muy pocos se han focalizado en tópicos específicamente musicales del género. Por otra parte, la disponibilidad de partituras es sumamente escasa y hasta el momento no he podido relevar investigaciones dedicadas al aspecto melódico instrumental, ni a problemáticas relacionadas con los procesos de transcripción y lectoescritura de esta música de tradición oral.

Ante este panorama se pone de manifiesto, por un lado, la necesidad de disponer de un *corpus* de transcripciones que permita abordar desde la lectoescritura el lenguaje musical del chamamé y su amplio espectro de posibilidades estéticas, y por otro, la importancia de profundizar la reflexión teórica y metodológica acerca de las problemáticas relativas a la transcripción de músicas de tradición oral.

El presente artículo, como avance de un proceso de investigación más amplio<sup>3</sup>, brinda algunas propuestas metodológicas tanto para la selección de un repertorio representativo y versiones de referencia<sup>4</sup> (López Cano, 2011: 10-11 en López 2012: 1), como para el análisis musical orientado a la transcripción en formato *lead sheet* (Pease, 2003: 1).

## ¿Por qué en formato lead sheet?

---

1 Además de comprender amplias regiones contiguas de Argentina, Paraguay, Uruguay, Brasil y Bolivia, esta cultura musical-danzaria se arraigó fuertemente en áreas patagónicas de Argentina y Chile de la mano de trabajadores migrantes durante el siglo XX. Para más información ver: <https://rauldeloshoyos.com/chamame-patrimonio-cultural-de-la-humanidad/> <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/el-continente-sonoro-del-chamame-nid1809098/>

2 Véase, entre otros, Díaz (2009: 206, 212) y Zubieta-Lescano (2017: 22, 68, 116, 140).

3 Se hace referencia aquí al proyecto de investigación El lenguaje musical del Chamamé a través del bandoneón de Isaac Abitbol: elaboración de un *corpus* de transcripciones en formato *lead-sheet*. Dicho trabajo se enmarca en el proyecto CAI+D 2020: 'Procesos creativos en la canción popular argentina: composición, arreglo, versión e interpretación' dirigido por la Prof. Elina Goldsack.

4 Es “aquella grabación o performance que en determinado momento y con determinado fin, se usa como modelo para comparar otra versión”, optamos por esta denominación, evitando lo problemático del término *original*. Aclara este autor que el término versión referencial es de Gustavo Goldman.

Este formato de escritura musical surge en EEUU en el contexto del jazz hacia 1970 y se propaga hasta establecerse en numerosas regiones del mundo como el modo más usual de escritura de la música popular. Como lo indica Robert Witmer, contiene la estructura temporal formal con la melodía, los acordes y una indicación del ritmo de la versión original (Witmer 2007 en Mendoza, 2008).

(...) funciona como un medio para la expresión libre musical, conteniendo cierta información mínima de la música pero permitiendo la creación abierta sobre esta información, una especie de brevariario creativo musical (...) (estas partituras son utilizadas) como guías tipo esqueleto para la ejecución, y (los músicos) aprenden por vía de la tradición oral cómo interpretar la notación en una auténtica e idiomática manera del jazz” (Mendoza, 2008: 18).<sup>5</sup>

Es interesante destacar, por un lado, la función de este tipo de partitura de estimular la re-creación de la música a partir de una síntesis escrita, y por otro, la necesidad ineludible de aprender por vía de la tradición oral / performativa aquellos elementos del lenguaje que no están contenidos en la escritura<sup>6</sup>. Estas características posibilitan que el formato *lead sheet* funcione como un eslabón entre la tradición oral y la escrita, vinculando de manera complementaria sus dinámicas.

Otro de los rasgos sobresalientes de este formato de escritura es su carácter abierto e inclusivo, ya que al no estar pensado para un orgánico específico, las partituras pueden ser abordadas por un sinnúmero de posibles agrupaciones o solistas tanto en reuniones espontáneas, como en proyectos preconcebidos.

### **Manos a la obra: Selección del repertorio y versiones de referencia. Análisis y transcripción.**

La primera etapa de la metodología planteada consistió en la elaboración de un orden de representatividad dentro de la extensa obra del compositor a partir de la elaboración de una serie de criterios, el relevamiento y análisis de la discografía completa, la realización de una encuesta entre cultores/as (músicos/as y/o bailari-

---

<sup>5</sup> Es importante mencionar la edición de *El Libro de la Folcloreishon* en 2007 como una propuesta pionera en plasmar un repertorio de música popular argentina imitando el modelo del *Real Book*. Siguiendo esa línea, se han realizado más recientemente algunas ediciones del género que nos ocupa, como el *Cancionero De Costa a Costa* y la colección *Partituras* de chamamé editada por Moglia ediciones.

<sup>6</sup> Cabe mencionar que esto también sucede en el contexto de la música de tradición escrita europea y la partitura convencional, con la diferencia de que la dinámica colonialista impuso la noción de que sus parámetros no escritos son “universales”.

nes/as) autoadscriptos/as al género y personas expertas en la temática<sup>7</sup>, y la elaboración de criterios de selección de versiones de referencia.

Una vez establecida la lista de composiciones y las versiones de referencia, se procedió a su análisis musical mediante procedimientos diseñados *ad hoc* y se realizaron entrevistas semiestructuradas a músicos/as autoadscriptos/as al género, a fin de conocer sus perspectivas *emic*, y generar instancias de colaboración e intercambio durante el proceso de trabajo (López Cano y San Cristóbal 2014: 115).

### a) Análisis musical

En cuanto al análisis de las obras seleccionadas, se utilizaron herramientas de análisis creadas *ad hoc* con el foco puesto en el aspecto melódico, y más específicamente en la comparación de motivos y frases melódicas entre las repeticiones de una misma sección y/o entre iguales secciones de diferentes versiones. Para este propósito se tomaron como referencia las categorías de análisis comparativo de Grela (1985: 7). Identidad - Semejanza - Desemejanza - Oposición.

A los fines de clasificar y distinguir dentro del rol melódico, elementos que responden a funcionalidades distintas y a los que puede atribuirse diferentes grados de estructuralidad, se crearon y utilizaron las siguientes categorías: Estructuras Melódicas Primarias (EMP). Variaciones Rítmicas de las EMP (VR). Variaciones Melódicas de las EMP (VM). Variaciones Melódico-Rítmicas de las EMP (VMR). Armonizaciones de las EMP (Arm). Ornamentaciones de las EMP (Ornam). Estructuras melódicas secundarias o contracantos (EMS). Combinaciones (Comb).

### b) Aplicación en La calandria

A continuación se ofrece un ejemplo de la aplicación de esta metodología de análisis, sobre el fragmento comprendido en los últimos cuatro compases de la sección B de *La calandria*, el más difundido y emblemático chamamé de Isaco<sup>8</sup>. En este caso se decidió analizar, por un lado, la primera versión grabada en 1946 por el Cuarteto Santa Ana, y por otro, la versión grabada más recientemente (y posiblemente la más difundida) en el álbum *El patriarca del chamamé* (1990). A partir del análisis de ambas versiones se optó por una de ellas como versión de referencia y se procedió a la elaboración de la transcripción.

---

<sup>7</sup> Dicha encuesta fue realizada de acuerdo a los preceptos elaborados por López Cano y San Cristóbal (2014: 98).

<sup>8</sup> Esta composición figura entre los tres primeros puestos en todas las respuestas de la encuesta realizada.

En la grabación de 1946 el fragmento analizado es interpretado seis veces, siendo la estructura formal A-A-B-B [x3] y en total se presentan dos versiones (muy semejantes entre sí) del mismo fragmento, ya que Isaco lo toca cuatro veces de una forma y dos veces de otra, las cuales se presentan transcritas y analizadas a continuación:

**Imagen 1:** Transcripción y análisis fragmento sección B, repeticiones 1, 2, 4 y 6 de *La calandria*. Versión cuarteto Santa Ana (1946).

**Imagen 2:** Transcripción y análisis fragmento sección B, repeticiones 3 y 5 de *La calandria*. Versión cuarteto Santa Ana (1946).

En cuanto a la versión del álbum *El patriarca del chamamé* (1990), a diferencia de lo observado anteriormente, el fragmento analizado es interpretado cinco veces (la última es sustituida por una variación final), y ninguna de ellas es idéntica a otra. Como puede apreciarse en los fragmentos expuestos, en la versión de 1946 las repeticiones de la sección analizada presentan entre sí un alto grado de semejanza, mientras que en la grabación de 1990 cada repetición ofrece una versión diferente. Esta tendencia se mantiene en el resto de las secciones de la composición, lo que sugiere considerar a muchas de las ideas plasmadas en 1990 como variaciones de aquel primer registro realizado por el Cuarteto Santa Ana. Por esta razón se decidió, aunque se trata de la menos difundida de ambas, tomar como versión de referencia a la más antigua.

En cuanto al trabajo sobre el conjunto de las composiciones seleccionadas, cabe señalar que la metodología de análisis propuesta fue diseñada como una herramienta general para la transcripción de chamamés instrumentales interpretados por instrumentos de fuelle (polifónicos) a partituras en formato *lead sheet*. No obstante, de su aplicación fue surgiendo de manera dinámica la necesidad de elaborar criterios y tomar decisiones específicas. Un claro ejemplo de esto puede observarse

en *La calandria*<sup>9</sup> (ver ejemplo 6), ya que presenta la particularidad de aludir al canto de este ave mediante determinados ornamentos (mayormente apoyaturas con intervalos de décima) y otros recursos. Dichos elementos, que según la metodología planteada quedarían excluidos de la transcripción por no ser estructurales, fueron considerados en este caso particular, esenciales de la composición, por lo que se incluyeron excepcionalmente en el *lead sheet*.

A continuación se mencionan otros aspectos del trabajo sobre el conjunto de las transcripciones que no han sido mencionados hasta aquí y pueden resultar de interés:

- Las tonalidades de las transcripciones corresponden en todos los casos a aquellas en las que fueron grabadas las versiones de referencia.

En ocasiones, puede considerarse que determinados elementos que en general no consideraríamos estructurales, como segundas voces (ejemplo 3, c15), melodías de enlace, cortes, contracantos, variaciones de una sección completa (ejemplo 3, A'), etc., pasan a formar parte de la identidad de la composición, ya sea por su recurrencia (incluso en versiones de otros intérpretes), por su pregnancia, etc. En estos casos el criterio adoptado fue incluirlos en la transcripción.

---

<sup>9</sup> Ave de amplia distribución en toda América del Sur, posee un canto muy característico, además de la capacidad de imitar los cantos de otras aves.

**La Calandria**  
(chamamé)

Transcripción: Pablo Suárez  
Versión de ref: Cuarteto Santa Ana (1946) I. Abitbol / J. Montes

$\text{♩} = 75$

The musical score is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 6/8 time signature. It begins with a tempo marking of quarter note = 75. The score is divided into several sections: Section A (measures 1-6), Section B (measures 7-11), Section A' (measures 17-21), and Section A'' (measures 28-32). Chords are indicated above the notes, including A, E7, A7, and D. Rhythmic patterns such as triplets and sixteenth-note runs are used throughout. The score concludes with a final cadence marked 'De // a final con repeticiones'.

Imagen 3: Transcripción completa de *La calandria*.

## Conclusiones

El proceso de trabajo de esta investigación se desarrolló en tres etapas: selección del repertorio y versiones de referencia, análisis musical y confección de las partituras a partir del análisis.

Una vez finalizado este proceso considero que los aportes metodológicos y las transcripciones realizadas pueden representar una contribución significativa para

la construcción consciente de un *corpus* de partituras de chamamé en formato *lead sheet*, que aporten a una mayor comprensión y asimilación del género en instituciones de enseñanza y otros ámbitos musicales. De esta manera podrían propiciarse mayores grados de equilibrio y coherencia entre el repertorio abordado y las prácticas institucionales de enseñanza-aprendizaje, integrando dinámicas propias de la oralidad y de la lectoescritura. Asimismo, por su carácter abierto e inclusivo, este tipo de material puede resultar un aporte tangible a la difusión y expansión estética del lenguaje musical del chamamé a través de una de sus personalidades más valoradas y representativas, don Isaco Abitbol.

## Bibliografía

- Díaz, Claudio** (2009): Variaciones sobre el “Ser Nacional”. Una aproximación al “Folklore” argentino, Villa María, EDUVIM.
- Grela, Dante** (1992): Análisis musical: una propuesta metodológica, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- Lopez Cano, Rubén** (2011): “Lo original de la versión. De la ontología a la pragmática de la versión en la música popular urbana”, en *Consensus* (16803817), 16(1).
- Lopez Cano, Rubén y San Cristobal, Úrsula** (2014): *Investigación Artística en Música*, Barcelona, ESMUC.
- Lopez, María Inés** (2012): “El tratamiento de versiones en grupos de la ciudad de Santa Fe (Argentina) en la década del 80”, *Actas del X Congreso de la IASPM-AL*. Córdoba: IASPM-AL y EUM.
- Mendoza, Emilio** (2008): “El cancionero de PTT: prototipo de preservación y difusión digital de la música popular venezolana”, en *Música, ciudades, redes [Recurso electrónico]: creación musical e interacción social: del 6 al 9 de marzo de 2008*: Conservatorio Superior de Música de Salamanca (p. 36). Sociedad de Etnomusicología (SIBE).
- Pease, Ted** (2003): *Jazz Composition, Theory and Practice*, Boston, Berkeley Press.
- Witmer, Robert** (2007): “Notation Jazz”, en *Grove music online*, ed. Laura Macy.
- Zubieta, Juan Pedro y Lezcano, Carlos** (2017): *Industria Chamamé*, Corrientes, Moggia Ediciones.

# Cancionero gualeyo Vol. 1: recopilación y transcripción de canciones folclóricas de la ciudad de Gualeguay compuestas en la segunda mitad del siglo XX

MICAELA MALLARINO

[mica\\_gu@hotmail.com](mailto:mica_gu@hotmail.com)

Universidad Nacional del Litoral – UNL

## Resumen

En la segunda mitad del siglo XX surgió en la ciudad de Gualeguay (Entre Ríos, Argentina) una gran producción de canciones folclóricas, cuya circulación ha estado muy vinculada a la transmisión oral. Gran parte de estas canciones carecen de registro escrito e inclusive, en algunos casos, de registro fonográfico. Con el fin de preservar en el tiempo este acervo, facilitar su accesibilidad, difusión y enseñanza, este trabajo propone la creación de un cancionero mediante la transcripción de cincuenta canciones compuestas en la ciudad durante el período mencionado. Para realizar este cancionero se recopilamos canciones de Gualeguay a partir de fuentes audiovisuales, entrevistas a compositores y consultas a colegas. Fueron seleccionadas canciones de diversos artistas y géneros folclóricos. Estas canciones fueron transcritas en el formato de *lead sheet*, debido a su simplicidad y practicidad a la hora de la lectura musical, así como por su capacidad de síntesis de los fenómenos musicales. El diseño y maquetación de estas partituras se determinó a partir de la observación de cancioneros de distintos estilos y épocas.

*Palabras clave:* Gualeguay / cancionero / folclore / música popular

*Más de una vez se ha llamado a Gualeguay la Capital Cultural de la Provincia [...] esa designación no era por cierto caprichosa, sino que obedecía a una indiscutible realidad. Esa inquietud por las bellas artes, por las letras, por las manifestaciones culturales en general se evidenció desde temprana edad (Vico, 1972: 234).*

## Presentación

La ciudad de Gualeguay<sup>1</sup> ha tenido desde sus comienzos, un amplio desarrollo cultural<sup>2</sup>, siendo cuna de numerosos artistas de distintas disciplinas con trascendencia, en algunos casos, más allá de la provincia de Entre Ríos. El campo cultural<sup>3</sup> de Gualeguay está nutrido de una vasta producción artística, con una predominancia en el área de la literatura, seguida por las artes visuales. Sin embargo, la música también tiene un lugar importante en el desarrollo artístico de la ciudad.

En la segunda mitad del siglo XX surgió en Gualeguay una gran producción de canciones folclóricas, cuya circulación ha estado muy vinculada a los distintos festivales tradicionales y a las guitarreadas. Estas canciones de transmisión oral, carecen de registros en notación tradicional (partitura), e incluso en muchos casos, no poseen registros fonográficos.

Frente a esta ausencia de registro, este trabajo se propone la realización de un primer cancionero, mediante la recopilación y transcripción en formato *lead sheet*<sup>4</sup> de una selección de 50 canciones folclóricas, compuestas durante la segunda mitad del siglo XX en la ciudad.

## Metodología

La metodología de trabajo utilizada para la realización del cancionero consta de tres pasos principales: recopilación, selección y transcripción y diseño. En primer lugar, la recopilación de canciones se realizó a partir de:

---

1 Gualeguay es el municipio cabecera del departamento de Gualeguay en la provincia de Entre Ríos.

2 El Senado Provincial, a través de la Ley Provincial N° 10351 de 2014, otorgó a la ciudad el título de "Capital de la Cultura de Entre Ríos" en reconocimiento a su destacada dimensión cultural.

3 El concepto de campo cultural hace referencia a "...un espacio social relativamente autónomo, dotado de una estructura y una lógica que le son propias" (Altamirano, 2002: 9).

4 "Una *lead sheet* es un tipo de partitura que incluye la melodía de una canción en notación musical, los símbolos de los acordes sobre la línea de la melodía y, a veces, la letra de la canción debajo de la línea de la melodía" (Stevens, 2004).

- Relevamiento de entrevistas, artículos y material audiovisual en la web de compositores de Gualeguay, y de discos y canciones, tanto de versiones propias como de otros intérpretes.
- Consultas acerca de canciones y compositores de ese período, a músicos de la ciudad, aficionados y artistas en general contemporáneos a los autores.
- Solicitud de material a algunos de los compositores de este período, tanto de su propia música como de sus contemporáneos.
- Listado personal de canciones folclóricas de la ciudad.

A partir de las canciones recopiladas, se realizó una selección con los siguientes criterios: el nivel de circulación y difusión de la canción en recitales, festivales, entrevistas, guitarreadas; la inclusión de diversos compositores, para mostrar un panorama más amplio de la música folclórica de la ciudad de ese momento; la presencia de distintos géneros folclóricos representativos de la ciudad; y la información obtenida a partir de las entrevistas y charlas con distintos agentes culturales de la ciudad.

El tercer y último paso consiste en la transcripción y el diseño. Para definir el formato, la estética y la selección de qué elementos incluir y cómo presentarlos fueron relevados más de 46 cancioneros de diversos estilos y épocas, de los cuales se registraron observaciones de particularidades y elementos recurrentes.

#### Folclore

- Corazón alegre. Obra de Gustavo "Cuchi" Leguizamón - INAMU
- El libro de la Folkloreishon - Gindre, Beilinson y Zaidman
- Hermanos Ábalos. Álbum para piano - Hermanos Ábalos
- Dúo Juárez-Quiroga. Transcripciones - Andrés Pilar y Juan Quintero
- La semilla del folklore argentino - Meneclier Chantal
- Cancionero de música argentina de raíz folclórica - Bazán, Brener, Caballero, Flores, Frías, Lacrou, Sebban
- Suplementos de la revista "Folklore"
- Folclore argentino en guitarra - Pico Rubio
- Cancionero popular santiagueño - Ricardo Sgoifo

#### Música del Litoral

- Cancionero DCAC Vol. 1 - DCA
- El Taita. Obra de Mario del Tránsito Cocomarola - INAMU
- Cancionero uruguayense DCAC Vol. 1 - DCAC
- Todas las guitarras desde su guitarra. Horacio Castillo - Romina Bisciaglia
- Sentimiento de un entrerriano. Obra completa de Abelardo Dimotta - LGG
- Suplementos de la revista "Ivera"

#### Canciones infantiles

- Canciones para mí - María Elena Walsh
- Canciones para mirar - María Elena Walsh
- El país de Nomeacuerdo - María Elena Walsh

#### Rock

- Charly García. Partituras para piano vol. 1, 2, 3, 4 - Guilo Villar
- Fito Páez. Partituras para piano vol. 1, 2, 3, 4 - Guilo Villar
- Soda Stereo. Piano y voz - Guilo Villar
- Luis Alberto Spinetta. Piano y guitarra - Guilo Villar y Guido Cefaly
- Luis Alberto Spinetta. Cancionero - Ministerio de educación/INAMU

#### MPB

- Arrasta-pé. Partituras para acordeón - Adair Júnior
- Baiao. Partituras para acordeón - Adair Júnior
- Trío Parada Dura. Partituras para acordeón - Adair Júnior
- Choros de Paulinho da Viola - Marcia Taborda
- Djavan. Músicas cifradas - Anónimo
- FakeBook. Ed Motta - Marcelo Donatti
- Modas e Sertanejas - Anónimo
- Raul Seixas. Songbook - Easy Play
- Samba cifrados - Anónimo
- The Brazil real book. Bossa Jazz - Anónimo
- Cancionero Jobim - Abdalan

#### Jazz

- Real Book vol. 1, 2, 3 - Anónimo
- Real Vocal Book - Anónimo
- Brazilian jazz. Real book - Anónimo
- The Latin Real Book - Chuck Sher

**Imagen 1:** cancioneros relevados

## Desarrollo

El presente trabajo se encuentra en proceso ya que, la selección, transcripción y maquetación se ha realizado sobre 30 de las 50 canciones. Estas canciones pertenecen a 7 compositores: Hugo Duraczek, Omar Morel, Julio Faggiana, Héctor “Turco” Ahibe, Ricardo Maldonado y el dúo Raúl Ponce-Adolfo Cosso.

Fueron seleccionadas canciones de los cuatro géneros con mayor presencia en el repertorio recopilado: chamamé, chamarrita, rasguido doble y milonga.

Compositores	Chamamé	Chamarrita	Rasguido doble	Milonga
<b>Hugo Duraczek</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que te han hecho río</li> <li>• Soy entrerriano</li> <li>• Barrio Centenario</li> <li>• Canción a Gualeguay</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrerriana enamorada</li> <li>• Gurisito de Entre Ríos</li> <li>• Domingo de tardecita</li> <li>• Pa' pago de Puerto Ruiz</li> <li>• La siestera</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Casero e' sequía</li> </ul>
<b>Julio Faggiana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canto al río Gualeguay</li> <li>• Goyo bichero</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cordionita montielera</li> <li>• Canción de los lindos días</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertando recuerdos</li> </ul>	
<b>Ricardo Maldonado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arroyo Clé</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flor del Rincón</li> </ul>
<b>Omar Morel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La rosa del Litoral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo que el tiempo se llevó</li> <li>• "Cherero" Ríos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pa' los de abajo</li> </ul>
<b>Raúl Ponce - Adolfo Cosso</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• El boliche está de fiesta</li> <li>• Con el tango del Montiel</li> <li>• Chamarra de enamorar</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caminando en coplas</li> </ul>
<b>Héctor "Turco" Ahibe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mensual de estancia</li> <li>• Pa' que el criollo se refresque</li> <li>• Bailongo e' campo</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rincón del Nogoyá</li> <li>• Puerto esquina</li> </ul>	

**Imagen 2:** selección de 30 canciones

Las transcripciones toman como formato el *lead sheet*, es decir que contienen la melodía principal y la armonía expresada en cifrado americano, por lo que se excluyen elementos relacionados con el arreglo, la interpretación, las dinámicas, el timbre, etc.

Uno de los objetivos de este trabajo es lograr un cancionero accesible, que incentive su abordaje y sea inclusivo con diferentes niveles de lectura musical. Por este motivo, fue priorizada la simpleza y claridad de las transcripciones, sin comprometer rasgos estructurales de las obras. Esta decisión se basa en, por un lado, la concepción de la notación musical como un instrumento de representación y no como un instrumento de codificación (Burcet, 2017), ya que al funcionar como una representación, se comprende que la escritura no refleja la totalidad del fenómeno musical, sino que representa algunos elementos del mismo. Por otro lado, la forma de escritura está determinada a partir de la información obtenida de la observación de los cancioneros relevados. A su vez, se pretende que las lecturas propuestas en este cancionero sean acompañadas de la escucha, como es muy común en la práctica de la música popular. La escucha será facilitada a través de una playlist de

youtube, a la que se podrá acceder a través de un código QR ubicado al comienzo del cancionero.

En la partitura, además de la melodía y los acordes en cifrado americano, fueron incluidas la letra e información general de la canción como el título, los compositores, el género al que pertenece, el tempo de la versión de referencia<sup>5</sup> utilizada y un cuadro de estructura formal.

The image shows a musical score for the song "El boliche está de fiesta" (Chamarrita). The score is annotated with several key elements:

- Tempo:** Indicated by a quarter note followed by "= 88".
- Título:** "El boliche está de fiesta" in orange text.
- Género Forma:** "(Chamarrita)" and a box containing "||: Intro-A-Interludio-A'-B :|| - Final".
- Compositores:** "Letra: Adolfo Cosso" and "Música: Raúl Ponce".
- Cifrado americano:** Chords are written above the staff: D, A7, D, A7, D, D, A7, D, D, A7, D, D, G, D, A7.
- Melodía:** The melody is written on a treble clef staff in 2/4 time.
- Forma:** The structure is indicated by brackets and labels: "Intro", "A", and "B".
- Lyrics:** The lyrics are written below the staff, with some words underlined to indicate syllable boundaries.

Imagen 3: ejemplo de diseño de la partitura

En la página siguiente a la de la partitura, se encuentra la letra con cifrado armónico, título, compositores, género, forma y un soporte de lectura alternativo que consiste en un resumen de la armonía de cada parte de la canción, escrito en nomenclatura latina. Este mismo formato se aplicará a las 50 canciones seleccionadas.

<sup>5</sup> "...el concepto de 'original' es problemático por lo que se proponen nociones alternativas para designar funciones específicas como versión de referencia, versión actual, canción de base, versión dominante o hegemónica, etc." (López Cano, 2011: 57)

The diagram illustrates the layout of a song page. It is divided into several sections:

- Top Left:** "Título", "Género", "Compositores".
- Top Right:** "Forma", "Resumen armónico".
- Center:** A diamond-shaped graphic containing the title "El boliche está de fiesta" and subtitle "(Chamarrita)". Below it, the lyrics are written in "Letra Cifrado americano" style, with chords (D, D7, G, A7) indicated. The authors are listed as "Letra: Adolfo Cosso" and "Música: Raúl Ponce".
- Right Side:** A section for "Forma" and "Resumen armónico" showing a sequence of chords: Intro, A, Inter, A, B, and Final.

Imagen 4: ejemplo de diseño de letra y cifrado

El cancionero se articula en capítulos correspondientes a cada género, con un separador que describe brevemente algunos elementos esenciales, como patrones de acompañamiento, rasguidos, arpeggios y características melódicas o armónicas destacables.

## Conclusión

A modo de reflexión y tomando como referencia mi experiencia personal al llevar a cabo este cancionero en calidad de participante observadora<sup>67</sup>, considero que las investigaciones centradas en lo regional y en la preservación del patrimonio cultural son sumamente enriquecedoras tanto para quien las lleva a cabo como para su contexto cultural. Proporcionan una valoración profunda y concreta del acervo cultural regional y frecuentemente producen descubrimientos dentro del mismo. Así mismo, conllevan un intercambio humano de homenaje y valoración a la obra de artistas locales. Además, contar con un cancionero local es una herramienta muy útil para preservar la cultura e historia de la ciudad, facilitar su difusión y promover su enseñanza. Por los motivos expuestos, aliento a que se realicen más investigaciones de esta índole que aborden la multiplicidad de expresiones culturales regionales de nuestro país.

6 "...designa al investigador que participaba desde antes en la práctica que ahora es sujeto de su investigación" (López-Cano y San Cristóbal, 2014: 112).

7 Pertenezco a esta categoría porque soy música y nací en la ciudad de Gualeguay.

## Bibliografía

- Bazán, Andrea, Brener, Alejandro, Caballero, María Laura, Flores, Julio, Frías, Miguel, Lacrouts, Román, Y Sebban, Benjamin** (2009): “Cancionero de música argentina de raíz folclórica”, CABA, Kollias Impresiones.
- Burcet, María Inés** (2008): “Hacia una epistemología decolonial de la notación musical”. *Revista Internacional De Educación Musical*, 5, 129-138, Granada, ISME.
- Falú, Juan** (2011): “Cajita de Música Argentina”, CABA, Ministerio de educación de la Nación.
- Figuroa, María Eugenia** (2015): “Cancionero De Costa a Costa”, Vol.1, *Movimiento de música entrerriana De Costa a Costa*, Paraná, Print Argentina.
- Godoy, Daniela María** (2008): *Gualeguay: la conformación de un campo cultural en las primeras décadas del siglo XX (1925- 1935)*, Rosario, UNR.
- López-Cano, Rubén, y San Cristóbal Opazo, Úrsula** (2014): *Investigación Artística en Música*, Barcelona, ESMUC.
- Vico, Humberto P.** (1972): *Historia de Gualeguay (desde sus orígenes hasta 1910)*, Tomo 1, Santa Fe, ediciones COLMEGNA S.A.
- \_\_\_\_\_ (1976): *Historia de Gualeguay (1910-1940)*, Tomo 2, Santa Fe, ediciones COLMEGNA S.A.
- \_\_\_\_\_ (2004): *Historia de Gualeguay (Crónicas Del Gualeguay Contemporáneo, 1940-1955)*, Tomo 3, Paraná, editorial de Entre Ríos.

# Melodías de enlace y cierre típicas del chamamé. Análisis a partir de las grabaciones realizadas por el Cuarteto Santa Ana desde 1944 hasta 1951

ESTANISLAO FRANCISCO TONÓN

[estanitonon@hotmail.com](mailto:estanitonon@hotmail.com)

Universidad Nacional del Litoral – UNL

## Resumen

El chamamé es una manifestación musical y cultural presente principalmente en el Litoral argentino, parte de Paraguay y el sur de Brasil, que está transitando un proceso de creciente institucionalización. Cuando se estudia el chamamé como género musical, es habitual el abordaje de su distintivo patrón de acompañamiento, su instrumentación y sus temáticas poéticas. Sin embargo, es menos frecuente focalizar en sus rasgos melódicos, a pesar de su audible importancia en su experiencia musical. Esta investigación pretende aportar a este aspecto, mediante el estudio de frases melódicas típicas del género que conforman parte de su identidad estética. Estas melodías tienen como característica dos funciones principales: servir como nexo de melodías, funciones armónicas y partes de la estructura formal y como cierre de obras. Como caso de estudio, se utilizaron las grabaciones del cuarteto Santa Ana desde 1944 hasta 1951, ya que fue una época de conformación y cristalización de elementos del género. A su vez, el marco temporal comprende los 7 años en que el cuarteto estuvo bajo la dirección de dos referentes del chamamé: Isaco Abitbol y Ernesto Montiel.

*Palabras clave:* chamamé / Cuarteto Santa Ana / música popular / frases melódicas

## Presentación

La música popular está transitando un proceso creciente de institucionalización. Dentro de las propuestas académicas más recientes en Argentina, se encuentra la Licenciatura en Música Popular del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral<sup>1</sup>, en el marco de la cual se desarrolla el presente trabajo de investigación.

Dado que la música popular constituye un objeto de estudio de difícil delimitación<sup>2</sup>, su estudio suele focalizarse en determinados géneros o regiones, dejando otros de lado. Comprender esta limitación, denota la importancia de que desde la Universidad Nacional del Litoral, se investigue y se produzca material para el abordaje y comprensión de los géneros de la región que representa esta institución.

Esta investigación pretende aportar en este sentido, indagando sobre características musicales del chamamé<sup>3</sup> y generando una producción escrita.

El objeto de estudio de este trabajo está conformado por frases melódicas breves que se utilizan para enlazar tanto cambios armónicos, como cambios de secciones estructurales. También pueden ocupar la función de contracantos, embelleciendo momentos de silencio melódico. Estas melodías son parte del texto-código<sup>4</sup> del chamamé, remiten a su sonoridad, dan cuenta de algunos de sus principios compositivos y se pueden encontrar en gran parte del repertorio del género, ya sean grabadas, escritas, pautadas en la práctica musical o incorporadas de manera espontánea. No son exclusivas de una época determinada, ni de un compositor o grupo particular y tampoco están destinadas a ser tocadas por un instrumento específico.

La producción del trabajo propuesto toma como caso de estudio los chamamés grabados por el Cuarteto Santa Ana en formato 78 rpm, para el sello Odeón, en los años comprendidos entre 1944 (fecha correspondiente a su primera grabación) y 1951.

---

1 En 2017, el Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral dispuso la creación de la carrera de grado "Licenciatura en Música Popular" en el ámbito del Instituto Superior de Música de la Facultad de Humanidades y Ciencias, propuesta que entró en vigencia a partir del año 2018.

2 Cuando digo "música popular" me estoy refiriendo a las múltiples modalidades y variantes de la música contemporánea, con o sin valor artístico, de divulgación más o menos masiva, y que es la materia esencial de un proceso de comercialización, en oposición a la que comúnmente llamamos música "clásica", "cultura", "erudita", "de concierto", etcétera (Alchourrón, 1991: 4).

3 El chamamé es un género musical y danza del folklore argentino que tiene su epicentro en Corrientes, pero que también se encuentra muy presente en el resto del Litoral argentino, en Buenos Aires y en países limítrofes como Uruguay, Paraguay y el Sur de Brasil.

4 Entendemos al texto-código como "...un texto que sirve como modelo pero que actúa, frecuentemente, sin que se tenga conciencia, organizando, en el caso de la música, la memoria del instrumentista o del compositor, dictándole los límites de la variación posible del texto" (Sánchez, 2004: 6).

## El Cuarteto Santa Ana

El Cuarteto Santa Ana, o como fue llamado en un comienzo, Cuarteto Típico Correntino Santa Ana, fue uno de los grupos pioneros más importantes del género. Fundado por dos de los más grandes referentes<sup>56</sup> del chamamé, Ernesto Montiel (quien ocupó el rol de director artístico hasta su fallecimiento) e Isaco Abitbol, quien se desvinculó del proyecto en 1951 (motivo que determina el recorte temporal del caso de estudio de este trabajo). El cuarteto fue sumamente influyente en el ámbito musical, forjadores de un estilo musical que fue adoptado por músicos de generaciones venideras<sup>7</sup>, así como también aportaron a la estandarización de “la formación que muchos consideran ‘tradicional’, es decir acordeón, bandoneón y dúo de voces y guitarras” (Lezcano y Zubieta, 2017: 140).

“Por sus filas desfilaron los más grandes del género tanto en las voces como en lo que a instrumentistas se refiere” (Lezcano y Zubieta, 2017: 140). Entre sus integrantes, participaron una vasta y diversa cantidad de músicos, de los cuales muchos vieron sus carreras impulsadas, ya que integrar “Santa Ana” era sinónimo de prestigio<sup>8</sup>.

El conjunto alcanzó un alto grado de masividad, teniendo fuerte presencia tanto en la escena musical del Litoral como en la de Buenos Aires<sup>9</sup>. Su música recorrió las radios porteñas más escuchadas, en los horarios de principal difusión (Lezcano y Zubieta, 2017: 142). Parte de su éxito comercial fue dado por su contrato con el prestigioso sello Odeón, quienes “...tenían un aceitado sistema de promoción y ventas de discos por catálogo, llegando a los más recónditos parajes del Litoral con una logística que aún hoy sería difícil de replicar...” (Lezcano y Zubieta, 2017: 65).

---

5 Según el investigador especialista en chamamé Enrique Piñeyro “mencionar al “Cuarteto Santa Ana” es señalar al mismo tiempo las figuras de dos pioneros del Chamamé: Ernesto Montiel e Isaco Abitbol” (Piñeyro, 2005: 352).

6 Las primeras décadas desde la aparición discográfica y urbana del chamamé tendrán como sus máximos exponentes, aún hoy considerados las principales referencias del género tanto en Argentina como en el exterior, a Mario del Tránsito Cocomarola, Ernesto Montiel, Isaac “Isaco” Abitbol y Antonio Tarragó Ros (Schiro Díaz, 2021: 58).

7 Como por ejemplo: Hector Ballario, Juancito Montiel, Honorio Serpa, Joaquín “Gringo” Sheridan, Carlos Talavera, “Ernestito” Montiel, entre otros (Piñeyro, 2005: 151).

8 Como es el caso de Julio Montes, Francisco Casís, Antonio Niz, Mateo Villalba, entre muchos más. (Proyecto de declaración 15395 de la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Corrientes, del 02/11/20: 2).

9 “Y para los conjuntos señeros del género [...] ya no habrá limitaciones a la hora de realizar presentaciones en el interior profundo del Litoral, por lo que a partir de 1945 brillan de igual manera en los salones y pistas de Buenos Aires, como en las improvisadas pistas del Nordeste Argentino” (Lezcano y Zubieta, 2017: 140).

Este conjunto sigue en actividad bajo la dirección del sobrino de Montiel y con más de 80 años de trayectoria es una de las agrupaciones musicales activas más longevas de Argentina.

## Metodología

### a) Recopilación y categorización del material

La primera instancia consistió en relevar las músicas grabadas por el Cuarteto Santa Ana desde 1944 a 1951. Este proceso se sustentó de medios digitales y físicos, como discos, revistas, catálogos discográficos y web especializadas<sup>10</sup>. Una vez finalizada esta etapa, se delimitó el corpus mediante la segregación de las grabaciones pertenecientes al género pertinente.

### b) Fichaje

Se realizó una escucha atenta a la integridad del corpus, en la cual se ficharon datos relevantes de cada grabación, como el compositor, la tonalidad y el año de grabación. En simultáneo, se identificaron y registraron las marcas temporales de las potenciales melodías de enlace y cierre, así como una descripción de las características de dichas melodías, como la dirección melódica, la incorporación de cromatismos, instrumento en el que se ejecutó, etc.

Título	Compositores	Duración	Tonalidad	Fecha de grabación
Celina	Luis Ferreyra	2:51	F	28/02/1944
Melodía 1	1:13 y 1:55   Ascendente   Guitarra   I - I			
Melodía 2	2:43   Desc. por grado conjunto   Fuelle   V - I			

Imagen 1: Ejemplo de fichaje del chamamé "Celina"

### c) Transcripción y transposición

A continuación, se transcribieron las melodías de enlace y cierre en notación tradicional, acompañadas de la información armónica expresada en cifrado americano y en análisis funcional. Posteriormente, se transportaron a la tonalidad de C, en el caso de las tonalidades mayores, o Am, en el caso de las tonalidades menores,

10 Como es el caso de la Fundación Memoria del Chamamé, un museo virtual, en el cual se encuentra acopiada una gran cantidad de información sobre muchos de los músicos más representativos del género. En sus colecciones se pueden encontrar grabaciones, fotos, revistas, letras y partituras. <http://www.fundacionmemoriadelchamame.com/>

y se ubicaron en el registro central del pentagrama para facilitar la comparación visual de las melodías.

#### d) Análisis y organización

La última instancia de esta metodología implica un análisis comparativo de las melodías transcritas con la finalidad de detectar repeticiones y variaciones dentro del corpus y, por otra parte, un análisis estadístico con la finalidad de visualizar y comprender qué tan recurrentes son en el caso de estudio seleccionado y cuáles son sus funciones más comunes en relación a la estructura formal, la armonía y la melodía. Cabe aclarar que el proceso de análisis comparativo anteriormente mencionado ha sido aplicado a gran parte del corpus, no obstante no a su totalidad, por consiguiente los resultados que serán expuestos a continuación serán expresados en calidad de resultados parciales.

### **Resultados parciales**

En el marco temporal propuesto se encontraron 62 grabaciones realizadas por el Cuarteto Santa Ana, todas para el sello Odeon en 78 rpm por un contrato de exclusividad con la discográfica. De estas 62 grabaciones, solo 48 pasaron a formar parte del corpus por los siguientes motivos: luego de la grabación de "Angelica" en enero de 1951, Isaco se desvincula del cuarteto y se centra en otros proyectos musicales, por lo tanto las grabaciones posteriores a ese mes no fueron consideradas en este trabajo; por otro lado, de las 56 obras que grabó el Cuarteto estando bajo la dirección de Montiel y Abitbol, 8 pertenecen a géneros no pertinentes a esta investigación, por lo que fueron excluidas del corpus del trabajo. Podemos notar una fuerte inclinación hacia al chamamé ya que grabaron un total de 48 chamamés, lo que equivale a un 85,7% de las grabaciones totales realizadas. Dentro de dicho corpus se hallaron un total de 155 potenciales melodías de enlace y cierre.

A continuación se expondrán a modo de ejemplo las dos melodías con mayor cantidad de repeticiones idénticas identificadas.

- Ejemplo 1

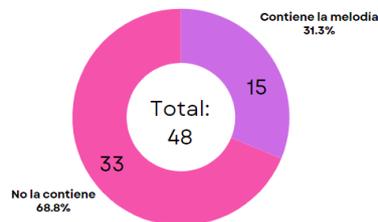


**MELODÍA 25**

- La papeleta - 1:08
- Cuando llora el acordeón - 0:21
- Tito Bompland - 0:35

- 24 Repeticiones idénticas
- 51 Repeticiones con variaciones

**Presencia dentro del corpus**



**Imagen 2:** Melodía con mayor número de repeticiones

- Ejemplo 2

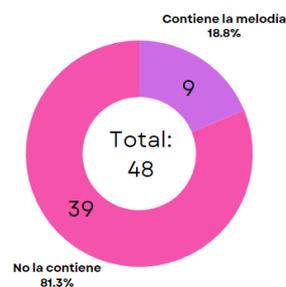


**MELODÍA 52**

- Angélica (cantada) - 2:12
- Santa Ana - 1:21
- El desconsolado - 0:20

- 12 Repeticiones idénticas
- 21 Repeticiones con variaciones

**Presencia dentro del corpus**

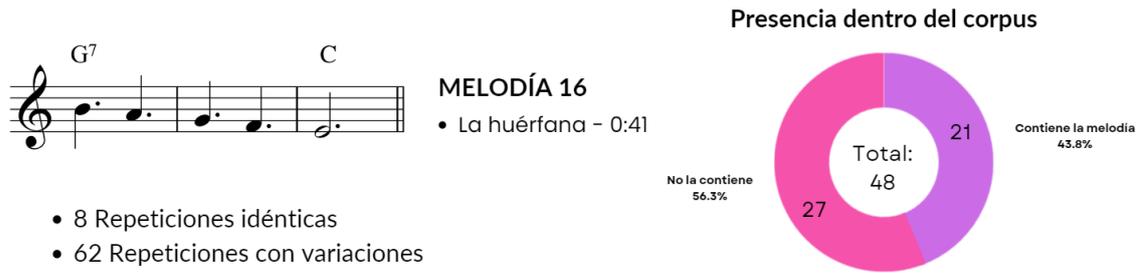


**Imagen 3:** Segunda melodía con mayor número de repeticiones

En las ilustraciones se puede apreciar la melodía en cuestión transportada a la tonalidad de C o Am; por debajo la cantidad de reiteraciones idénticas y variadas; en el centro tres ejemplos de reiteraciones idénticas en obras junto a las marcas temporales; y sobre el costado derecho se encuentra un diagrama sectorial que indica en qué porcentaje del corpus se encuentra presente la melodía en cuestión. Como podemos observar en los gráficos, ambas melodías tienen una cantidad considerable de repeticiones, tanto idénticas como variadas.

- Ejemplo 3 y variaciones

El siguiente ejemplo no es el subsecuente en cuanto a cantidad de reiteraciones idénticas. No obstante, su simetría rítmica y la claridad de su movimiento unidireccional descendente por grado conjunto, vuelven al siguiente ejemplo idóneo para realizar una comparación visual de algunas de las variaciones recurrentes.



**Imagen 4:** Melodía arquetípica

**MELODÍA 16**      **MELODÍA 61**

**MELODÍA 130**      **MELODÍA 10**

**MELODÍA 5**      **MELODÍA 148**

**MELODÍA 2**      **MELODÍA 69**

**Imagen 5:** Variaciones

Si tomamos como referencia la melodía 16, podemos notar que dentro de los recursos implementados en las variaciones se encuentran: incorporación de anticipaciones; enlace de otras notas pertenecientes a los acordes de las funciones V7 - I; variaciones rítmicas; y armonización por sextas, las cuales pueden presentarse ejecutadas de manera plaque o quebradas.

### Conclusiones parciales

Si bien el proceso de análisis no está completo, se encontraron valores considerables de reiteraciones idénticas y variadas de algunas melodías. Por consiguiente, y considerando mi experiencia personal como participante observador<sup>11</sup>, considero que es factible pensar en la implementación de estas melodías a arreglos de chamamé, ya que es una manera de incorporar un elemento estilísticamente apropiado. Por otro lado, el análisis de un elemento con tanta presencia en el repertorio

<sup>11</sup> "...designa al investigador que participaba desde antes en la práctica que ahora es sujeto de su investigación" (López-Cano y San Cristóbal, 2014: 112).

chamamecero deja traslucir algunos de los bloques constructivos de sus melodías, conformando así una puerta al abordaje al género, así como a su composición y arreglo.

## **Bibliografía**

- Alchourrón, Rodolfo** (1991): Composición y arreglos de música popular. Ricordi.
- Lezcano, Carlos y Zubieta, Pedro** (2017): Industria Chamamé. Ediciones Moglia.
- López-Cano, Rubén y San Cristóbal Opazo, Úrsula** (2014): Investigación Artística en Música. ESMUC.
- Piñeyro, Enrique** (2005): El chamamé, música tradicional de Corrientes (Génesis, desarrollo y evolución). Moglia Ediciones.
- Sánchez, Octavio** (2004): La cueca cuyana contemporánea. Identidades sonora y socio-cultural. El arte musical argentino: retrospectiva y proyecciones al Siglo XXI. UNC.
- Schiro Díaz, Manuel** (2021): Identidad, patrimonio cultural inmaterial e integración regional: la patrimonialización del chamamé en el marco del Mercosur Cultural (2004-2021). Tesina UNR.

## **Panel**

### **Eje 3 Educación y escuchas musicales**

# A la escucha: productos culturales desde las Didácticas de la Educación Musical

PABLO LANG

[plang@ism.unl.edu.ar](mailto:plang@ism.unl.edu.ar)

Instituto Superior de Música- Universidad Nacional del Litoral (UNL)

GUSTAVO OMEGA

[gustavoomega2@gmail.com](mailto:gustavoomega2@gmail.com)

Instituto Superior de Música- Universidad Nacional del Litoral (UNL)

LÍA ZILLI

[liarzilli@gmail.com](mailto:liarzilli@gmail.com)

Instituto Superior de Música- Universidad Nacional del Litoral (UNL)

## Resumen

El siguiente panel comparte el trabajo realizado desde las cátedras de Didáctica de la Educación Musical I, II y III (DEM), materias correspondientes al 3er. 4to. y 5to. Año del Profesorado de Música del Instituto Superior de Música (UNL). Dichos enfoques se estructuran a partir de creaciones colectivas en formas de Productos Culturales (PC) que tienden al desarrollo de diversas habilidades pedagógico-musicales en el futuro profesor de música.

Así mismo se exponen una serie de preocupaciones pedagógicas y musicales que, frente a los acelerados cambios que se producen en los escenarios educativos actuales, nos interpelan en la formación de docentes de música; y nos permiten recuperar inquietudes surgidas de una investigación en dicha Institución entre 2019 y 2022, de la que formaron parte los autores de este trabajo.

Nos vimos interpelados a rediseñar contenidos, formas y formatos de enseñanza, desde nuevas estrategias interpretativas, lo cual conlleva la alteración de nuestras propuestas formativas. Bajo la noción de Productos Culturales (PC), y como una de las transformaciones desde las cuáles comenzamos en 2021 a articular la cátedra, nos referimos a objetos reales de la cultura y del arte que en el marco de las didácticas pueden ser asumidos como objetos prácticos y musicales de reflexión del hacer, a la vez que teoría para fundamentar su inclusión en una propuesta de enseñanza.

Se desarrollan en este trabajo algunos interrogantes que resultaron clave para la investigación y para la problematización en torno a las producciones que se favorecen en la

formación universitaria. Entre ellas nos cuestionamos: ¿cómo lograr que la ideación del PC resulte una dinámica estratégica desde la cual acercar y tramar los diversos contenidos abordados en los programas de las DEM? ¿Qué músicas considerar y qué operaciones expresivas, cognitivas y creativas activar desde ellas? ¿Cómo hacer inmersiva la experiencia de escucha, de disfrute, de producción musical, de creación colectiva? ¿Cómo lograr que los espacios y lenguajes implicados resulten territorio fértil de la experiencia, de vínculos, afectos, corporeidades, en tanto oportunidades para las percepciones, la imaginación y la creación en el aprender?

Para dar lugar a las conversaciones entre cada uno de los tres espacios curriculares de la misma cátedra desarrollamos la presente ponencia abordada desde la descripción de cada producto cultural en primer lugar; la relación de los mismos con cada uno de los niveles para los que se piensa la enseñanza musical en segunda instancia (Nivel Inicial y Primer ciclo de Primaria -DEM I-, Segundo y tercer ciclo de Primaria y secundario – DEM II-, Nivel Superior y Educación especializada de la Música –DEM III); las ideas claves que articularon cada producción colectiva y musical en tercer lugar; y finalmente algunos trabajos realizados junto al marco de efectos y resonancias que se construyeron desde las voces de estudiantes y colegas para re-significar dicha propuesta de trabajo.

*Palabras clave:* productos culturales /formación docente / Educación musical

## **Introducción y breve contextualización**

Intentamos a continuación plasmar algunos ejes de conversación que iremos presentando en el artículo e intercalando desde los tres espacios de las Didácticas de la Educación Musical I, II y III del Profesorado de Música del Instituto Superior de Música de la UNL.

Inicialmente les compartimos que este panel surge desde el interés por conversar y con la intención de compartir en ideas la experiencia de construcción de un espacio de cátedra que intenta pensarse desde la variedad y multiplicidad de experiencias en el recorrido que se ofrece a la formación de profesores de música. Así mismo, de estructurar un trabajo de cátedra con singularidades y rasgos valiosos que hacen al oficio docente y que permiten al estudiante universitario diversas instancias creativas y formativas desde lo musical y pedagógico.

Por lo tanto, aquí quedarán plasmadas tres maneras diferentes de articular recorridos particulares –ya que constituimos un equipo con diversas improntas y múltiples intereses– desde los que potenciamos la organización curricular considerada clave en el armado de un programa flexible y en coherencia con el recorrido variado que se brinda a los estudiantes. Lo que distingue nuestra propuesta, y que a la vez nos permite la multiplicidad de aspectos a desarrollar, es aquello que se potencia desde la pluralidad de enfoques y aspectos ofrecidos mediante Productos Culturales –y particularmente musicales– para la formación superior.

Es importante, entonces, algunas menciones iniciales que sirvan a modo de contextualización de cada uno de los productos y del trabajo realizado en cada DEM. La DEM I (que aborda la enseñanza de la música en el Nivel Inicial y Primer ciclo de Primaria) considera un marco reflexivo, crítico e interpretativo de formación docente, que vincula las Infancias y la Educación Musical con el actual contexto artístico, tecnológico y comunicacional. El abordaje de diversos escenarios lúdicos, pedagógicos y musicales, articulados con la cultura digital, interpela a la disciplina hacia posibles mutaciones, redefiniciones y desplazamientos. La ideación de cada PC (Cuentos interactivos, Muestras Lúdicas y Salas de escape) conlleva la trama de diversos ambientes, lenguajes, medios y narratividades; a la vez que aliena la implicación de múltiples dimensiones, prácticas y textualidades. Articular dicho escenario con las categorías interpretativas desde la cuales opera la DEM, implica promover en los estudiantes, permanentes instancias de revisión y configuración en torno a los diversos procesos perceptuales, reflexivos, estético/expresivos, operativos y creativos devenidos en el abordaje pedagógico de las músicas.

La DEM II (que aborda la enseñanza de la música en el segundo y tercer ciclo de Primaria y Nivel Secundario) tiene como objeto de reflexión, la transmisión de la música con jóvenes y adolescentes; principalmente en el ámbito de la educación secundaria. Uno de los primeros elementos del programa persigue el hecho de poder distinguir esas formas de nombrarlos y poder reflexionar acerca del tipo de prácticas y bienes culturales que la educación debe ofrecer. En torno a esto, los estudiantes que cursan esta didáctica se vinculan principalmente con el lenguaje teatral, creando una pieza dramática con canciones y composiciones originales propias. Esta creación, nos permite realizar un abordaje y problematización de los contenidos didácticos que se vinculan con la enseñanza de la música en relación con los jóvenes. En esta ocasión, nos detendremos en fragmentos y reflexiones en torno a las obras producidas en los dos últimos años, tituladas: *La suite de la decencia* y *Música a la carta*.

A través del PC que se denomina *Ficciones sonoras* (Podcasts dentro del marco de la DEM III -que aborda la enseñanza de la música en el Nivel Superior y en instituciones de Formación Artístico-musical) se promueve y habilita el desarrollo de la escucha atenta, sensible y comprensiva, abordada desde espacios imaginarios en torno a diversas obras musicales y autorales. La ideación de estos PC para la formación docente de educación general y la enseñanza específica de la música en el nivel superior, incluye al presente la realización de una Práctica de Extensión de Educación Experiencial (P.E.E.E.) que se sostiene desde el ciclo lectivo 2021 con docentes de música y de Nivel Inicial de la ciudad de Santa Fe.

## **Didácticas, Productos Culturales y relevancia de la escucha musical**

Adentrándonos en la temática que nos congrega en el presente congreso, exponemos a continuación el trabajo realizado desde las cátedras antes mencionadas y desde creaciones musicales en formas de Productos Culturales (PC) que se ponen en juego al estructurar nodalmente cada propuesta. Estos PC tienden al desarrollo de diversas habilidades y modos de hacer y enseñar desde la música—entre ellas la de una escucha musical comprensiva y activa— propuestas en cada una de estos espacios.

Recuperamos, a propósito del título, el sentido de Nancy (2002) cuando refiere “A la escucha”, ya que esto nos permitió pensar sobre la disposición de lo que implica estar atentos, expectantes, deseantes y pensantes, frente a los nuevos desafíos pedagógicos y artísticos que se presentan actualmente. Hacemos referencia a esa

disposición que según Nancy se produce desde la escucha al mismo tiempo que se percibe el acontecimiento sonoro; podríamos decir, disposición para la acción y disposición de resonancia desde donde se puede escuchar el propio cuerpo para hacer resonar entre sí los registros sensibles y los inteligibles. El autor expresa “estar a la escucha es estar dispuesto al inicio del sentido y por ende a una entalladura, un corte en la indiferencia insensata, al mismo tiempo que una reserva anterior y posterior a toda puntuación significativa” (2002: 45), y que nosotros situamos y habilitamos desde y por medio de los PC dentro de cátedras específicas de la formación pedagógica.

Pensamos y problematizamos “el escuchar” entendiéndolo desde nuestras cátedras como un núcleo de sentido en donde se combina el uso de un órgano sensorial (el oído) y una *tensión, una intención y una atención* particular sobre lo musical y lo pedagógico. Es decir, Nancy nos permite plantearnos esa disposición como estado, en el que “estar a la escucha” remite a la construcción de sentidos (nunca únicos, controlables o inmutables); más bien siempre al borde, en los extremos de aquello que sucede, pero a la vez de aquello que queda resonando. Un “estar” que permite hacer, crear, inventar y producir sentido desde la enseñanza musical.

### **Diálogos y acciones en el quehacer musical-pedagógico**

Nos parece importante compartirles aquí, cómo esta dinámica de trabajo en torno a la ideación de PC nos permitió particulares diálogos y acciones desde el diseño de los programas, al que referiremos brevemente con la intención de:

- pensar una horizontalidad entre las DEM (y así dar continuidad en las trayectorias de los estudiantes en su formación universitaria), desde lo que se promueve un recorrido que alienta la ideación de diversos tipos de producciones con particulares características.
- promover tres programas articulados desde un mismo enfoque, en torno a tres ejes interdependientes y en común para pensar en los contextos, territorios y sujetos; la enseñanza musical en esos espacios educativos; y los desempeños y el oficio en tanto formación docente.
- plantear un marco operativo que permite aunar habilidades musicales (modos de conocer en música), con diversas propuestas para la educación musical en los niveles implicados, así como pluralidad de músicas en tanto el abordaje pedagógico de las mismas.
- triangular instancias de investigación (PAITI, RISM 18, Congresos), enseñanza (central desde el abordaje de las didácticas en la formación) y

extensión (otros territorios, otras instituciones que incluyó invitación a instituciones educativas al ISM - PEEE 2022 y 2023; articulación con instituciones musicales de Santa Fe, creación y el acompañamiento escriptuario en una revista de publicación de artículos de estudiantes y recientes graduados: Revista PROMETEICA - encuentros de escritura).

- organizar charlas, ciclo de conferencias y conversatorios, con diversos referentes de la pedagogía y la enseñanza/producción musical (concretados entre 2021 /2022/2023 (algunos presenciales y otros virtuales) abiertos a la comunidad en general.
- promover encuentros intercátedras entre estudiantes de todas las DEM, configurados como particulares instancias de conocimiento, diálogo y construcción colectiva (realizadas en el cierre de cursada).
- incorporar estudiantes adscritos a la cátedra, otorgándoles un rol activo en torno a diversas acciones (análisis de bibliografía, configuración de ambientes tecnológicos, tutoría a estudiantes, planificación de dinámicas para las clases, entre otras).

A su vez, resulta importante que podamos situar a qué nos referimos con Productos Culturales, ya que esta noción encuentra puntos de contacto y de diferencia con otras lógicas análogas como las de planificación por proyectos, el movimiento maker y otras que privilegian el hacer como forma de aprender.

Entendemos por Productos Culturales a la construcción colectiva de objetos tangibles de la cultura. Como ejemplos, podemos decir que un producto cultural puede ser un cortometraje, una obra teatral, un libro de cuentos, una muestra de obras de arte, un noticiero, una máquina, un ciclo de podcast, una sala lúdica de escape, entre muchos otros.

Cabe aclarar que un producto cultural no es -necesariamente- un producto u objeto artístico, aunque los lenguajes artísticos participen activamente en su creación.

En este caso, los estudiantes de cada una de las cátedras son invitados a construir a lo largo del cuatrimestre uno de estos productos culturales. Podemos pensar así, que el PC es una brújula que orienta y da sentido a todas las acciones, tanto teórico como prácticas, que se llevan a cabo a lo largo de la cursada; el PC es punto de partida y punto de llegada. Es así, como privilegiando y anticipando una propuesta seductora, los estudiantes son invitados y/o desafiados a su construcción al modo de un objetivo o una misión a cumplir, creando niveles altos de compromiso y de sentido en cada una de las acciones. En la planificación por Productos Culturales,

los estudiantes son verdaderos protagonistas, ya que son convocados constante y activamente a avanzar en dichas producciones.

Por otra parte, desde nuestra concepción, los PC permiten desplazar falsos opuestos o falsas antinomias como el hacer teórico y el hacer práctico o la tensión entre “procesos” y “resultados”, ya que se privilegia tanto la calidad del proceso como el arribo a producciones de calidad que custodien los modos de hacer de las disciplinas artísticas.

Además, en esta lógica de planificación se privilegia una relación ecuánime entre los desarrollos y procesos individuales, grupales y colectivos; se enlazan los contenidos teóricos con problemas concretos a resolver dentro de los PC.

Otros rasgos a destacar, son que si bien la finalidad de los PC es una apropiación didáctica o su utilización como recurso para la enseñanza, cada producción no es concebida como un producto didáctico o *didactizados*. Además, la planificación por PC permite vincular a los estudiantes con los procedimientos creativos; aspecto extremadamente relevante en las carreras vinculadas a la enseñanza de la música y de la educación artística.

### **La propuesta de la cátedra de DEM I**

Se construye en vinculación de las infancias y la Educación Musical (EM) con el actual contexto artístico, tecnológico y comunicacional. Accionar desde los destinos plurales de las músicas en dicho contexto, conlleva la ideación colectiva de PC enmarcados en la cultura digital.

Articular dialógicamente las diversas prácticas y textualidades embebidas en la estructura disciplinar, con el campo de la Tecnología Educativa, requiere asumir particulares perspectivas, interrogantes y marcos operativos, que interpelan a la disciplina hacia posibles mutaciones, redefiniciones y desplazamientos. Cada creación colectiva alienta marcos de intersubjetividad, participación activa, diseño, colaboración y co-creación. Se promueven permanentes instancias de revisión y configuración didáctica en torno a los procesos perceptuales, reflexivos, estético/expresivos y creativos devenidos en el abordaje pedagógico de las músicas.

Las dimensiones creativas implicadas en la producción de Cuentos interactivos, Muestras lúdicas y Salas de escape musicales, se asumen como puntos comunes y de conexión con cada uno de los componentes del programa de cátedra. Dicho marco operativo, permite tramar conceptos, teorías, metodologías, medios y herramientas, en un amplio y diversificado universo pedagógico-musical.

Dispuestos en un entorno hipermedial, e ideados para ser utilizados en el nivel inicial, los cuentos interactivos, alientan narrativas que promueven variedad y multiplicidad de experiencias musicales. Desde una perspectiva lúdica, sensible y situacional, promueven la implicación de habilidades musicales específicas (modos de conocer en música), además de particulares marcos metodológicos propios de la educación musical, desplegados desde pluralidad de músicas.

Concebidas en un espacio digital interactivo, de itinerario flexible y reticular, las muestras lúdicas digitales, ideadas para el primer ciclo del nivel primario, se enmarcan en un universo digital lúdico/narrativo enlazado y abierto. Cada relato desplegado, alienta múltiples experiencias operativas con los sonidos y las músicas, que requieren la implicación de diversas habilidades musicales.

Como juegos que se asumen a partir del trabajo en equipo, las Salas de Escape Musicales, diseñadas para el segundo ciclo del nivel primario, interpelan y motivan a los destinatarios, a resolver colectiva y colaborativamente diversos desafíos sensoriales, cognitivos y creativos, presentados como enigmas o acertijos. Cada experiencia invita a un recorrido que conjuga lo ficcional, lo metafórico, lo lúdico y lo imaginativo, a la vez que promueve la asunción de roles para la experimentación a partir del encuentro con los otros.

Con la firme convicción de dotar a las músicas de un tipo de operatividad simbólica, expresiva e inmersiva, se invita a los estudiantes a considerar un proceso creativo que conlleva particulares abordajes de las mismas. El marco narrativo convocante de cada experiencia, se construye desde la articulación de tres dimensiones troncales específicas de la disciplina: la exploración sonoro/musical, diversos tipos de escuchas, y múltiples haceres musicales articulados con métodos de Educación Musical específicos.

Se destacan en el trayecto creativo, tres grandes puntos de orientación y acción en los que vale la pena detenernos. El primero de ellos son las infancias, asumidas en su diversidad, en permanente transformación. Apelando a su espíritu nómada y sedentario al mismo tiempo, focalizamos nuestra mirada en el juego, enmarcado en territorios cada vez más diversificados y complejos. Dicha perspectiva, alienta particulares instancias reflexivas, críticas e interpretativas, en permanente vinculación con las categorías interpretativas desde las cuales opera la DEM y el ecosistema mediático implicado.

Ocuparnos de los actuales consumos culturales de las infancias, requiere posicionarnos críticamente ante ellos, a fin de alentar experiencias musicales lúdico/mediatizadas que no inmovilicen a los niños frente a una pantalla, sino que, por el contrario, coloquen en juego el esquema corpóreo en sus dimensiones afectivas, creativas y comunicativas. Por ello, a modo de ejercicios creativos, a lo largo del

cursado se plantean múltiples dinámicas que interpelan a los estudiantes de la cátedra a concebir y configurar particulares tipologías textuales adaptadas a los retos comunicativos actuales. Porque cada PC considera marcos dialógicos entre los espacios físicos y virtuales habitados por el juego, como anclajes emocionales o vehículos de la trama, se contempla también un abordaje en torno a los objetos, puntualizando en sus dimensiones simbólicas, poéticas y narrativas.

Dado a que el entorno hipermedial en el cual se configura cada PC, requiere de particulares procesos integradores, pero también expansivos, reparamos en los conceptos de intermedialidad y transmedialidad, como otros dos puntos claves de orientación y acción en torno a las múltiples facetas creativas, comunicativas, interactivas consideradas.

Asumimos la noción de intermedialidad (véase Higgins, 1966, 1981, 1995, 2001) en términos estéticos, culturales y comunicativos. Por ser un enfoque que ampara obras o productos que hibridan técnicas y recursos propios de más de un lenguaje, insta permanentes revisiones de las diversas modalidades que configuran la experiencia musical. Durante la cursada, se enriquece en cada diálogo ya que, a modo de bisagra, promueve marcos analíticos, dialógicos y operativos, que reparan en la influencia mutua e hibridación entre:

- la escena cultural y la pedagógica
- el saber musical y el saber didáctico
- los espacios físicos y virtuales implicados
- los dispositivos, medios y objetos: analógicos y digitales
- las corporeidades desde el juego y la estesis
- los escenarios lúdicos y la escena pedagógico/didáctica
- las mediaciones: tecnológicas y pedagógicas
- las temporalidades: sincrónicas y asincrónicas

Como concepto que permite vincular diversas formas de expresión y representación híbridas, a la vez que habilita un diálogo entre distintos medios tecnológicos y artísticos, la noción de transmedialidad resulta ser otro particular punto de orientación y acción. Su abordaje en el marco del trayecto creativo, insta a particulares dimensiones de análisis, a la vez que se enmarca como estrategia estética de actuación intencional (véase de Toro, 2003) que invita a expandir las producciones. El abanico de posibilidades mediales y la multiplicidad de combinaciones posibles, resulta ser el universo desde el cual abordar las complejas articulaciones acontecidas entre los marcos lúdicos de las infancias, las tecnologías, el conocimiento y la didáctica.

Entendemos que accionar desde un enfoque de educación experiencial constructivista, instalado en la cultura del hacer, aporta nuevos sentidos a la didáctica, a la vez que invita a repensar la formación de docentes de música. Centrando el sentido en el diseño de experiencias musicales para las infancias, surgen en el proceso creativo, permanentes preguntas y reformulaciones, en tanto posicionamientos críticos respecto a la enseñanza y el conocimiento en sus formas de promoverlo y habitarlo.

Cada nueva experiencia musical ideada, conlleva la vinculación de preguntas disciplinares clásicas, con objetos culturales contemporáneos, a la vez que permite recrear el campo de la didáctica y su marco de referencia epistémico. Emergen diversas problemáticas del campo, que interpelan a los estudiantes a posicionarse en un rol meramente activo, en pos de hallar nuevos sentidos para las músicas vivenciadas en particulares ambientes y prácticas emergentes.

Asumir el juego como principal estrategia de intervención pedagógica para las infancias, implica configurar experiencias directas de disfrute, conocimiento e interacción con el medio. El abanico de recursos, lenguajes, medios y géneros comunicativos al alcance de los y las estudiantes y educadores es muy basto. Se requiere repensar la acción didáctica potenciada desde nuevas interpretaciones y creaciones. Considerar variedad y multiplicidad de experiencias con diversas tipologías textuales en arquitecturas que permitan reformular el conocimiento y sus diferentes formas de habitarlo y recorrerlo. Se requieren particulares disposiciones para “aprender a aprender”, mirando el entorno cotidiano con nuevos ojos, con extrañeza, con asombro y sensibilidad frente a los espacios, los objetos, las infancias, sus absurdos e imprevistos (Ivaldi, 2014).

## **La propuesta de cátedra de DEM II**

Hemos realizado dos tipos de PC. Durante 2021, período signado por la virtualidad, hemos optado por un ciclo de seis cortometrajes titulados *Enormes vidas de la música en cinco injustos minutos*. Allí trabajamos construyendo cortometrajes de ficción que operaban como recurso de apertura de la planificación de diferentes unidades didácticas. Los estudiantes agrupados en pequeños equipos de trabajo, tenían designado un compositor sobre el que debían indagar en torno a su vida y su producción. Esas indagaciones, permitieron luego, construir a través de un guión dramático, un guión pedagógico, un guion de música y efectos sonoros y un guión visual, las producciones finales de los cortometrajes.

El segundo tipo de PC que hemos abordado, ya retomando el retorno a la presencialidad, consistió en la composición y puesta en escena de dos espectáculos de teatro musical con canciones originales compuestas por los estudiantes. En este caso, cada grupo recibía un compositor y a través de diferentes consignas a lo largo de la cursada debían resolver un fragmento de la obra teatral. En 2022 estrenamos frente a un grupo de 60 jóvenes de educación secundaria un espectáculo que se denominó *La suite de la decencia* y en 2023 un segundo espectáculo titulado *Música a la Carta*, frente a 60 jóvenes y luego en una función que tuvo lugar en el marco del congreso de las presentes Actas, frente a un público constituido por estudiantes de Profesorado de Música y colegas Profesores e Investigadores del ámbito musical.

En cuanto a las ideas claves y conceptos que los estudiantes transitan a lo largo de la cursada y que son el sostén de las producciones, las nociones de “Adolescencia” y “Juventud” resultan claves ya que son los destinatarios de los PC y los sujetos que se vuelven objeto de reflexión de DEM II. Al comenzar la cursada iniciamos problematizando estas nociones, principalmente desde la perspectiva de Débora Kantor (2008). En este sentido, las categorías “Adolescentes” y “Jóvenes” resultan un primer problema abordado, ya que para la pedagogía, la primera remite a una categoría biológica ligada a lo escolar y casi en desuso, mientras que la segunda refiere al afuera escolar, a lo cultural y es en algún sentido más “fresca”, más “cool”.

En este aspecto, los aportes de Débora Kantor nos resultan claves, ya que esta autora se pregunta acerca de por qué insistir tanto en la diferencia entre adolescencias y juventudes y al mismo tiempo problematiza qué es lo que esos plurales vienen a aportar o qué ocultan. Kantor señala que muchas veces, lo que queda escindido en el uso de estos plurales que siempre acaloran los debates, es la responsabilidad adulta de prever y establecer algunos trazos para estos “nuevos” nuevos; es decir, la importancia del lugar adulto de tomar decisiones y selecciones para los recorridos de estos sujetos y ofrecerles un espejo en dónde mirarse.

De esto deducimos otras ideas claves en nuestro trabajo que tienen que ver con hacerle lugar a las tensiones entre “lo que se trae” y “lo que se ofrece”<sup>1</sup>. Si bien intentamos cuidar y respetar lo que adolescentes y jóvenes traen de sus hogares y de su propio bagaje cultural, ponemos especial acento en convidarles un mundo de cosas, prácticas musicales y músicas que no son tan próximos a sus contactos culturales. Apelamos a trabajar con los criterios de lejanías y multiplicidades (Lang, 2020), ofreciendo siempre la posibilidad de ampliar la oferta identitaria, de que lo educativo resulte el encuentro con una otredad, que para muchos es la única posibilidad de encuentro con ciertos recortes del patrimonio cultural.

---

1 Sobre esta tensión entre “lo que se tiene” y “lo que se trae”, hemos insistido mucho anteriormente. Véase Lang, 2020.

Así, para la construcción de los PC, resulta clave la selección de obras y propuestas musicales con las que trabajamos. Todos los años, fijamos diferentes criterios para seleccionar los compositores, obras o temáticas sobre las que centramos la mirada, procurando también que cada cohorte de la materia se encuentre y estudie elementos diferentes. Siempre tratando de combinar y de poner a jugar las tensiones entre “música popular” y “música académica” o de tradición escrita y oral, de aquí y de allá, etc.

Por último, dentro de las ideas claves, es fundamental para nosotros que tanto el programa como el producto cultural ofrezcan instancias para desarrollar diferentes tipos de dominios y habilidades, por un lado en el sentido estrictamente artístico y musical de los estudiantes y por el otro de sus saberes o habilidades profesora-les. Entre ellas podríamos citar: la selección del repertorio y su estudio profundo, la exposición al ejercicio e interpretación de obras, a la composición (aspecto extremadamente poco explorado en estudiantes de profesorado), la capacidad de organizar el discurso, el trabajo con lo ficcional y el humor, la gestión grupal y el arribo a acuerdos, la capacidad de resolver problemas, la creación de interés, el conocimiento de normativas específicas del nivel secundario, entre muchas otras de relevante importancia.

### **La propuesta de cátedra de DEM III**

La DEM III abordó desde el 2021 hasta el presente, el trabajo en torno a la edición de PODCAST como producto cultural fundante. Sobre dicho producto se estructuró el plan de cátedra y cada propuesta que articuló: trabajos prácticos grupales e individuales; intercambios entre estudiantes y grupos de trabajo de otras cátedras (Práctica de la Educación Musical III del ISM, Sonorización y grabación; y materias de formación artística de nivel superior); experiencias artístico- pedagógicas con instituciones de formación docente; articulaciones con estudiantes del nivel especializado de la música en nivel universitario, entre otras actividades concretadas. Cada podcast formó parte de una serie de episodios que se alojaron posteriormente en diversos sitios web denominados: “Ficciones sonoras. El arte de contar, imaginar y compartir historias desde algunas músicas”<sup>2</sup> (en 2021), y como parte de un trabajo colaborativo dentro de una propuesta de Extensión de Educación Expe-

---

2 El sitio web que alojó las producciones de la DEM III 2021 estuvo organizado por diversos episodios tanto en el 1° como en el 2° cuatrimestre (cursada anual)

<https://sites.google.com/view/ficcionesonoras?usp=sharing>

riencial denominada: “Los productos musicales viajan a la Educación Inicial. Un aporte a la formación de docentes y las infancias”<sup>3</sup> (en 2022 y 2023).

Los podcasts se estructuraron a partir de la creación de ficciones que surgieron desde la asignación de un álbum musical y autor de referencia, entre los que mencionamos a: Susana Baca; Lila Down, Marta Gómez, Charo Bogarín, Freddy Mercury, Gustavo Ceratti, Chacho Müller, Luis Alberto Spinetta, Serú Girán, Queen, Leo Masliah, Natalia Lafourcade, David Lebón, Perotá Chingó, Juana Molina, Beethoven, Murray Schafer, Claude Debussy, Agueda Garay, Astor Piazzolla, Martí Ruiz, Mauricio Kagel, Iannis Xenakis, Agarrate Catalina, G. Ligetti, Yudith Akoschky, Ok GO, Damian Kulash, Luis Pescetti, Jorge Drexler, Vuelta Canela, Alicia Naffa, Evelyn Glennie, Liliana Herrero, Ariel Ramírez, Sergio Prokofiev, Offenbach, Rimsky-Korsakov, A. Mozart, Carlos Gianni, Leo Sujatovich, entre otros.

Es importante mencionarles algunas de las músicas y autores que pasaron por estas creaciones ya que como podremos apreciar implican: diversos tiempos, diversos contextos y ubicaciones, diversas vanguardias, diversas improntas, diversos “rescates culturales”. Es por ello que se incluyeron artistas que debían reunir una serie de ítems para dar cuenta de su pluralidad asegurando: presencia de mujeres latinoamericanas, argentinas y particularmente santafesinas; intérpretes solistas y bandas; autores contemporáneos y ya fallecidos; de diversos tiempos, lugares y procedencias. Y desde allí, propusimos variados enfoques narrativos y abordajes metodológicos pensados en torno a la enseñanza musical específica y en el Nivel Superior.

Cada ciclo de podcast estuvo conformado por tres tipos de componentes, entre los que mencionamos: el componente literario (de la ficción narrada y la estructuración a partir de la obra y su autor asignado); el componente sonoro (desde el uso de efectos, del relato ficcional, del empleo de la voz, de las músicas que el ciclo expone y de las características musicales particulares de cada obra musical); y finalmente por el componente pedagógico que se estructura al pensar este producto en relación al diseño de una unidad curricular para la Enseñanza Especializada de la Música (EEM) o pistas pedagógicas para la formación de docentes de Educación General.

En el caso de la articulación entre la DEM III y el PC, insistiré en algunas claves que marcaron la creación de estas ficciones sonoras, la organización del programa, el diseño de la propuesta curricular y su posibilidad de compartirse con sujetos reales del nivel para el cual está pensada esta didáctica. En primer lugar señalaré que la idea estructurante de disposición y apertura desde la creación de podcasts

---

<sup>3</sup> Sitio web que aloja producciones de DEM III del 2022 y 2023 (de cursadas cuatrimestral junto a la cátedra de PEM III (Práctica de la Educación Musical del ISM): <https://view.genial.ly/623e67b5a4a94b0012ddaac8/presentation-los-productos-musicales-viajan-a-la-educacion-inicial>

habilitó el desarrollo de la escucha atenta, sensible y comprensiva de diversas músicas, que redimensionan el oficio de profesor desde algunos gestos en la formación que luego son posibles de compartirse desde sus prácticas docentes. Decimos esto, por la posición de atención ante algunas músicas, autores o particularidades del discurso musical; por la sensibilidad que despliegan estos acercamientos mediante producciones creativas y por la comprensión contextualizada que estas propuestas permiten a la formación profesional.

En segundo lugar, esos podcasts permitieron la idea valiosa de articulación entre conocimiento pedagógico y musical, aquello que Maggio refiere como “enseñanza poderosa” (2012) desde la generación de pistas de escucha, trabajo y guías posibles; como así también desde el manejo de programas de grabación, utilización de editores de audio, compaginación y composición digital sobre y de los PC. El diseño de pistas pedagógicas surgió -como idea potente- a partir del trabajo articulado junto a la cátedra de Práctica de la Educación Musical III en el año 2021 y ante la convocatoria de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Santa Fe, quienes nos invitaron a crear algunos recursos pedagógicos para docentes de música a partir de la vida y legado de Ariel Ramírez en los 100 años de su nacimiento. Este proyecto gestionado entre diversas instituciones musicales de Santa Fe y materializado desde los cuadernos didácticos “Ariel va a la escuela”<sup>4</sup> fue estructurante para comenzar a compartir estos productos en territorios concretos del enseñar y proponiendo “pistas” que configuraron ideas posibles a compartir. Pensar a partir de pistas significó trascender la idea de clase, para proponer alternativas, sugerir ideas, presentar guías que orienten el trabajo, pero que no lo condicionan de manera única, más bien orientan o pautan algunas posibilidades que luego impactarán en las decisiones de cada docente y sus clases. Así la escucha de esos podcasts se convirtieron en disparadores de propuestas pedagógicas y musicales.

En tercer lugar, la idea clave de hacer creando de manera situada, colectiva, implicada y artesanal (dimensión que plantean Larrosa (2020) y Sennet (1997) en la formación de docentes), posibilitó el diseño original de estos productos cuando se sitúan en torno a las prácticas del nivel superior. Este aspecto se potenció cuando dichos productos fueron pensados para territorios concretos y sujetos reales de este nivel: es así que en 2021 se trabajó con otros organismos en la creación del material

---

4 El siguiente sitio web contiene los podcasts y pistas pedagógicas diseñados a partir de la obra de Ariel Ramírez y fueron creados en el marco de las cátedras del ISM para articular estos PC con la Formación de docentes de música. Este material forma parte de la edición del proyecto “Ariel va a la escuela” (2022): <https://view.genial.ly/613cc92715c6c40d2612365d/interactive-content--ariel-va-a-la-escuela-> Dentro del mismo proyecto se incluyen publicaciones anexas (realizadas por otras instituciones musicales de Sta. Fe) que incluye abordaje de canciones, de propuestas de ejecución y de diversas creaciones musicales para el aula: <https://www.santafeciudad.gov.ar/capitalcultural/ariel-ramirez/ariel-va-a-la-escuela/>

“Ariel va a la escuela”; en 2022 la Práctica de Extensión de Educación Experiencial realizada con docentes de Nivel Inicial 1364 de la ciudad; y en 2023 continuando con esa misma Práctica de Extensión pero en torno al abordaje de canciones en los podcast. Es decir, se hizo posible la articulación de la enseñanza con la extensión e investigación relacionada con la publicación de estos materiales para implementar en territorios concretos.

### **Fragmentos, efectos y resonancias...**

La propuesta planteada nos interpela a desafiar el orden estandarizado de la planificación curricular para trabajar a partir de Productos Culturales propios y esto abre puertas a caminos impensados. En ningún momento negamos ni los componentes de la planificación, ni la estructuración previa que la misma amerita; sino más bien, cómo esas ideas iniciales siempre parten de la creación musical y artística para luego devenir en clases, propuestas, unidades didácticas, planes anuales, proyectos, entre otros posibles constructos pedagógicos.

Dicen los estudiantes:

La tarea, que se abordó grupalmente, no era para nada sencilla: requería (tan sólo para empezar) una exhaustiva investigación sobre el autor o la autora musical asignada y su producción musical. Requería también una toma de decisiones para establecer un recorte, seleccionando ciertos tópicos que nos permitieran esbozar los guiones de cada episodio. Sin embargo, de tan ecléctica, diversa y sorprendente, la música parecía escapar a toda delimitación. Felizmente, esa misma dificultad de establecer un recorte se convirtió en el germen de los episodios sonoros: condujo a tomar, como hilos conductores, la múltiple pertenencia a diversos mundos, la capacidad de trascender barreras de todo tipo, de deconstruirse y reafirmar su identidad en ese cruce de universos<sup>5</sup>.

Durante 2022 se habilitó –desde un primer acercamiento a las obras– el desarrollo de la unidad curricular a diseñar que buscó recordar, recordar, poner en práctica y nombrar el bagaje musical para formalizarlo según conceptos de la teoría musical. Esto supuso al estudiante que aprovechara el recorrido previo y desde allí, la posibilidad de entramar y complementar el saber cotidiano (de sus músicas y prácticas) con el académico.

---

<sup>5</sup> Esta expresión surge de las reflexiones finales en la jornada de coloquio evaluativo del cierre de la cursada.

Hacia el año 2023 el PC tuvo como prioridad el abordaje y selección de canciones desde diversas voces representativas de pueblos latinoamericanos. Propuesta de ficción sonora que luego se articuló con lo pedagógico y que fue destinada a docentes en ejercicio profesional. Los contenidos principales a trabajar desde las canciones giró en torno a saberes específicos de la cátedra, las prácticas de sentido en música, la escucha relacional y otras dimensiones que permitieron el abordaje musical desde la escucha comprensiva, el análisis formal, la ejecución instrumental y la creación de una versión propia de la canción.

Desde lo desarrollado hasta aquí nos preguntamos: ¿qué cuestiones en torno a la escucha y comprensión musical se potencian desde un Podcast como producto cultural para la formación de docentes? Podemos pensar algunas respuestas tentativas, pero deseamos enfatizar que desde este trabajo se instaló la posibilidad de pensar en la formación de docentes de música como una comunidad de trabajo creativo, autogestivo y que permita compartir de otras maneras aquellas creaciones musicales y pedagógicas. Se le dio lugar protagónico al pensamiento imaginario que incluyó algunas historias, tramas, relatos desde las obras y a partir de las músicas... y desde allí la posibilidad de variados espacios y abordajes metodológicos.

Además, entendemos que los podcast fueron excusa para: pensar desde otros lugares lo educativo; proponer otros tipos de acercamientos discursivos que se distingan de entre cada una de las DEM y que potencien la enseñanza musical en diversos niveles; permitir el acceso a producciones no conocidas, no exploradas o antes no vivenciadas; habilitar otro tipo de escucha y así acercarse y adentrarse en otros mundos musicales; plantear pistas pedagógicas con las cuales trabajar sobre los productos culturales e inspirarse en las músicas para producir nuevos sentidos en la formación universitaria.

### **A modo de cierre abriendo...**

La creación, el diseño y la puesta en juego de cada uno de los PC como objetos prácticos de reflexión en el hacer musical y desde la construcción teórica, viabilizó otras maneras de pensar las propuestas de enseñanza de manera crítica. Esto implicó para los profesores y para cada estudiante de formación docente: por un lado la disposición de una serie de habilidades y saberes relacionados al hacer pedagógico; y por otro lado, el desarrollo creativo de una serie de saberes vinculados al hacer musical.

## Bibliografía

- Carabetta, Silvia** (2020): *Tramas Latinoamericanas para una Educación Musical en plural*. La Plata, Ed. UNLP.
- Stager, Gary y Libow Martínez, Sylvia** (2019): *Inventar para aprender. Guía práctica para instalar la cultura maker en el aula*. Bs. As., Ed. Siglo XXI Editores.
- Kantor, Débora** (2008): *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Paraná, Del estante Editorial.
- Lang, Pablo** (2020): *En el nombre de la música*. Ed. UNL
- Larrosa, Jorge** (2020): *El Profesor artesano*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- Maggio, Mariana** (2018): *Reinventar la clase en la universidad*. Bs. As., Ed. Paidós.
- Maggio, Mariana** (2023): *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. 2da versión. Ed. Tilde.
- Masgrau-Juanola, Mariona; Kunde, Karo** (2018): *La intermedialidad: un enfoque básico para abordar fenómenos comunicativos complejos en las aulas*. *Arte, Individuo y Sociedad* 30(3), 621-637.
- Nancy, Jean Luc** (2002): *A la escucha*, Bs. As., Ed. Amorrortu.
- Omega, Gustavo, Porta, Mariano y Vergara, Gustavo** (2021): "Propuestas híbridas en Educación Musical: mapeando interfaces de la contemporaneidad" en *Revista del ISM*, (18), 75–90. <https://doi.org/10.14409/rism.voi18.10591>
- Sennet, Richard** (1997): *El artesano*. Barcelona, Anagrama.
- Zilli, Lía y Ferrero, Emanuel** (2021): *Binomios en la enseñanza musical. Resonancias desde la formación de docentes de educación general*. *Revista Del ISM*, (18), 51-74. <https://doi.org/10.14409/rism.voi18.10590>

## **Eje 4 Tecnologías y escuchas musicales**

# (Hay) algo que está haciendo ruido: afectividad, procesos de formación y gestión de la atención en la era de la escucha en formación y gestión de la atención en la era de la escucha en 2x

ALEJANDRO BRIANZA

[alejandrobrianza@gmail.com](mailto:alejandrobrianza@gmail.com)

Universidad Nacional de Lanús (UNLa)

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

MARCELA LAURA PERRONE

[marcelalauraperrone@gmail.com](mailto:marcelalauraperrone@gmail.com)

Instituto de Historia y Teoría del Arte Julio E. Payró, FFyL, Universidad de Buenos Aires (UBA)

CRISTIAN VILLAFANE

[cristian.villafane@gmail.com](mailto:cristian.villafane@gmail.com)

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Instituto Superior de Música - Universidad Nacional del Litoral (UNL)

LÍA ZILLI

[liarzilli@gmail.com](mailto:liarzilli@gmail.com)

Instituto Superior de Música - Universidad Nacional del Litoral (UNL)

## Resumen

El presente panel propone abordar la escucha desde diferentes enfoques, alojando desde el pensamiento colectivo, multiplicidad de voces y preocupaciones en torno a la misma en el marco de la formación de docentes de música, de técnicos, investigadores y de músicos en general. Situados desde el trabajo en instituciones de formación musical en Rosario, ciudad de Buenos Aires, el conurbano bonaerense y Santa Fe (Argentina) se intentarán reconstruir inquietudes, búsquedas y preguntas que articulen algunas propuestas analíticas, críticas, e interpretativas surgidas de conversaciones, estudios, lecturas e investigaciones.

Se expondrán y discutirán algunas particularidades sobre la escucha como práctica multidimensional desde tres abordajes posibles.

En primer lugar, Alejandro Brianza retoma estas problemáticas en relación con la lógica en la que se desenvuelven las clases post pandemia: encuentros presenciales, virtuales sincrónicos, materiales asincrónicos y la convivencia y competencia con las redes sociales. A partir de relatos de experiencias concretas, se propondrán algunas estrategias respecto a cómo volver al diálogo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como así también en contextos de creación y de investigación, puntualizando los conflictos que emergen en el cruce entre institución, culturas app, tecnoceno y procesos de atención.

A continuación Marcela Laura Perrone y Cristian Villafañe ensayan respuestas al siguiente interrogante: ¿cómo observar nuestros procesos de atención, en el marco de espacios curriculares de enseñanza musical específica a nivel terciario y universitario, en la era de la escucha en 2x?

Para finalizar, Lía Zilli problematiza la escucha como algo en el orden de lo vincular, de lo cognitivo, lo sensorial y lo afectivo; propondrá algunas líneas para pensar plurales – que discuten la noción de destino. Se compartirán algunas ideas que entiendan a la escucha y sus condiciones de producción en la formación universitaria, no como exclusiva vinculación a un acto perceptivo, sino en relación con aspectos simbólicos que remiten a gestos de lo social y que cuestionan: asimetrías que se producen en esos actos de escucha, el lugar de lo afectivo en esos lugares de escucha social y los posicionamientos desde donde se inscribe la práctica de escuchar.

*Palabras clave:* escucha / instituciones / formación musical

## Introducción

Si bien ya era un tema de discusión durante el período de aislamiento producto de la pandemia de COVID-19, al volver paulatinamente a las aulas para retomar las prácticas de la presencialidad y tener el problema frente a frente, no hubo forma ya de mirar hacia otro lado. Muchas cosas habían cambiado: el ambiente de las clases, los niveles de atención, el cansancio tanto de parte de estudiantes como de docentes, el esfuerzo de volver a ir a clase en lugar de simplemente conectarse a una videollamada desde un dispositivo móvil, o el tiempo que esperamos dedicarle a la resolución de un problema.

Y si bien siempre existen los casos excepcionales, los buenos grupos, las buenas cohortes y aquellos estudiantes que gozan de una resiliencia tal que pueden sin problemas hacerle frente a cualquier adversidad saliendo a flote, la sensación generalizada es que la mayor parte del estudiantado ha perdido cierto encanto por estudiar. O al menos por hacerlo de la manera tradicional, aquella en la cual la mayoría de los docentes fuimos formados y que solemos replicar – en menor o mayor medida, con más o menos novedades– en nuestros propios cursos.

Hoy por hoy, en el trayecto universitario de las diferentes carreras de música, salvo en un puñado de materias de tipo taller y en las instrumentales, las clases no han vuelto a ser lo que eran previo a la pandemia sino que combinan de diferentes maneras la presencialidad y las formas de aprendizaje a distancia. Esto crea una gran variedad de interacciones: los profesores utilizan diferentes plataformas y medios para profundizar o ampliar distintos temas; los estudiantes ya no solo aprenden de su profesor de aula, sino que pueden interactuar con materiales de otros docentes, aprovechar una gran cantidad de recursos educativos e informativos que se encuentran en línea, e intercambiar vivencias y experiencias con sus compañeros; pero nada les impide que busquen referencias de estudiantes de otros centros educativos, de otras zonas y hasta de otros países. Es innegable que esta maquinaria de interacción es especialmente potente, sin embargo, como todo, tiene un doble filo.

Estos procesos de aprendizaje se ven inscriptos en una lógica de consumo fast (Guardiola, 2019) alimentada por la proliferación de contenidos cada vez más breves y de menor profundización que circulan principalmente en TikTok, pero también en Instagram y en YouTube, quienes para estar a la altura – competir– desarrollaron productos de similares características, los reels y los shorts, respectivamente. La existencia de estos contenidos mueve fuertemente el foco de las expectativas respecto a lo que puede aprenderse fácil y rápido.

Esto se combina además con el llamado Fear of Missing Out [FOMO], un tipo de ansiedad social que se caracteriza por ser un sentimiento generalizado de que otras personas están teniendo experiencias de las cuales uno no forma parte, pero que puede salvarse, en parte, consumiéndolas mediante redes sociales.

Es en este contexto que nacen las clases asincrónicas, materiales pregrabados para que quien toma la clase pueda acceder a ellos en el momento que mejor le quede de su semana. Si bien esto suena bien y permite gozar de todos los beneficios mencionados anteriormente, requiere de una organización activa muy fuerte de parte de los estudiantes. Y es aquí donde sucede parte de lo que le da razón de ser al título de este artículo: los materiales, al ser pregrabados pueden ser accedidos a una velocidad mayor que aquella en la que fueron concebidos, dando la ilusión de poder procesar una explicación de 10' en 5' al reproducirlo en 2x, es decir, al doble de su velocidad original.

Por supuesto, también se mantienen las clases presenciales, donde la atención para con el docente convive y compite con este universo infinito de clips de las distintas redes sociales, donde el scrolleo tiende a infinito y donde la importancia de los procesos se ve deteriorada por la expectativa de que, una vez más, todo puede aprenderse o resolverse en 5'.

De hecho, esa relación entre expectativas y realidad, tanto de parte de los estudiantes como de los docentes se ve muy afectada por toda esta particular combinación de factores y es por eso que dedicamos estas páginas a pensar al respecto del lugar que están ocupando los procesos de atención en el marco específico de los distintos espacios en los que nos desempeñamos, relativos a la enseñanza musical.

### **Adiestramiento elemental para humanos: sobre liturgias conservatoriles, escucha en 2x y disponibilidad afectiva**

Continuamos con una invitación a realizar una pausa y preguntarnos: ¿cómo observar nuestros procesos de atención y cómo observar nuestra percepción, en el marco de espacios curriculares de enseñanza musical específica a nivel terciario y universitario, en la era de la escucha en 2x? De este interrogante de partida se desprenden otros, que lo amplían y particularizan: ¿cómo salir de ciertos guiones preestablecidos en las prácticas docentes y abrir nuestra escucha a las experiencias previas de lxs estudiantes y las singularidades con las que nos encontramos en las aulas para proponer otro tipo de experiencias? ¿Cómo recuperar nuestra capacidad de ser sensibles al entorno sonoro? ¿Cómo hacerlo desde

los espacios en los que estamos dando clases? ¿Cómo des-automatizar las escuchas en el contexto académico, con su tendencia a la mecanización y estandarización? Sin proponernos contestar a cada una de estas cuestiones, las tomamos como disparadores para la reflexión y las colocamos en diálogo con algunas experiencias que aquí compartimos.

Retomamos la idea planteada en el título de la comunicación, advertimos la existencia de materiales y metodologías que se sabe que ya no funcionan y, en algunos casos, la pertinencia de los mismos para el estudiantado de hoy día ni siquiera se pone en duda. Notamos que existen, tanto para la comunidad docente como estudiantil, ciertas figuras y ciertos textos que, desde la construcción del relato en torno a ciertas materias como audioperceptiva o armonía que parecen ser ineludibles. No se trata de cancelar textos o figuras, sino reflexionar en torno a dónde, cuándo y para qué surgieron y de qué manera puede sernos útil este recurso desde el aquí y ahora.

### **Adiestramiento elemental para ¿humanos?**

Este subtítulo alude al famoso libro “Adiestramiento elemental para músicos” de Paul Hindemith (Elementary training for musicians, Schott & Co., Ltd., London, 1946) que se sigue utilizando como bibliografía obligatoria en materias dedicadas a la lectoescritura y audioperceptiva en instituciones de formación profesional. El problema no está en el material, sino más bien en los usos que se hacen de éste y de las potenciales proyecciones de sentidos que pueden ocurrir implícitamente. Existen otras bibliografías, contemporáneas y posteriores, además de recursos nacionales, que abordaron la temática con otros enfoques.

Repasemos algunas definiciones: en primer lugar, adiestrar es bajar una escucha o conducta/respuesta correcta por parte del docente que debe ser adoptada por el estudiantado, lo cual implica un sistema jerárquico y una toma de conciencia sobre cómo se utiliza el poder. En segundo lugar, adiestrar se relaciona con amaestrar o domar un animal (segunda definición del diccionario de la RAE); se relaciona con la imposición mediante repetición, es decir, algo que no tiene que ver con la valorización de la propia experiencia compartida sino con inculcar un conjunto de conceptos y valores, con concebir la enseñanza como un movimiento unidireccional y forzado de traspaso de saberes por parte de una persona sobre otra, con la premisa de que tal movimiento unidireccional redundará linealmente en un aprendizaje. La imposición de una verdad o de una única manera de hacer o de escuchar se relaciona con esta acepción: amaestrar que se

vincula a la domesticación e implica desconocer la humanidad del otrx. Considerando estas definiciones, vemos que el concepto de adiestramiento no es compatible con nuestra intención de abrir la escucha en quienes conformamos la comunidad del aula. Al tomar en parte el título del libro de Hindemith, en particular de su traducción al español y las derivaciones del verbo adiestrar, proponemos reorientar la pregunta hacia el nivel de la atención sobre los propios procesos perceptivos de las personas involucradas en estas aulas, en tanto base necesaria para poder desarrollar los aprendizajes en términos de contenido que puede proponer este material.

Desde una perspectiva de este tipo, la crisis en infraestructura y la desactualización pedagógica eran preocupantes ya antes de la pandemia de la COVID-19. Luego, la consiguiente virtualización forzosa de gran parte de las actividades presenciales de la formación profesional en música agudizó y dejó más expuestas las dificultades con las que se venía trabajando. En la etapa post pandemia, que aún estamos tratando de descifrar, notamos que casi no hay tiempo para la reflexión, para la apropiación genuina, virtuosa y potente del saber que se comparte en el aula. Hay que pasar rápido, completar el programa a cualquier precio, en 2x, como en los servicios de mensajería y transmisión en línea, haciendo zapping sobre los contenidos, las actividades, las músicas y las múltiples posibilidades de apropiación de ellas, por razones que conforman lo que hemos llamado liturgias conservatoriles. Nos referimos a frases armadas, proferidas y repetidas en el tiempo, sin demasiado argumento o explicación, fórmulas hechas. Estas frases, que llegan a veces a constituir verdaderos relatos, entendemos que no hacen más que clausurar la posibilidad de una vinculación genuina con las músicas. Enumeramos algunas frases que hemos escuchado:

“Esto se hace así/no hay otra forma de hacerlo o comprenderlo”. La frase suele venir del docente/sacerdote y se va a buscar la bendición institucional. En caso de sospecha o desacuerdo se acepta... para poder aprobar. Enfatiza desigualdades de poder, no considera las experiencias previas relacionadas con la escucha de lxs otrxs. Estamos conmemorando 40 años de democracia en Argentina y lo vinculamos con cuántas cosas que están pasando, y lo frágil que es la construcción de los consensos dentro y fuera del aula. Creemos en la necesidad de que la memoria y la participación democrática sean ejercicios constantes.

“Yo antes tocaba de oído pero... Acá vengo a aprender de verdad”. Las instituciones suelen funcionar como lugar de legitimación, pero existen otras instancias y modalidades de aprendizaje valiosas. Nuestra palabra en tanto docentes tiene un peso,

nos cabe la responsabilidad gestionar nuestro poder de la mejor manera: qué explicamos, cómo, cuánto decir y en qué momento, qué esperamos que vaya sucediendo a través de la experiencia sin anticiparnos.

Hay que “sobrevivir a la carrera”: la metáfora se suele dar con una peregrinación religiosa o una prueba para una guerrera en una saga de aventuras, pero nos preguntamos si estudiar en estas condiciones es humanamente compatible.

“Cada docente con su librito” / al docente “hay que creerle todo”; como docentes proponemos que es válido hacer preguntas, dudar, buscar varias fuentes bibliográficas y generar un recorrido propio para buscar y construir respuestas.

“Escuchar en 2x”. La escucha en 2x suele ser un recurso para la supervivencia institucional: la necesidad de trabajar y cursar al mismo tiempo la carrera suele ser muy árdua para el estudiantado. Pero la tiktokización y otros fenómenos de redes sociales y tutoriales en línea alimentan la ilusión de que es posible ahorrarse tiempo en el aprendizaje, sin tener en cuenta que la experiencia tiene lugar en el tiempo vital de cada persona, en el tiempo humano del descubrir y entender que es único e irremplazable.

Disponibilidad afectiva/Invitación a escuchar: es más que una disposición a aprender. Tomar en cuenta qué le sucede a cada unx en sentido afectivo, no sólo tratando de encontrar elementos que se relacionen con los contenidos que la clase está trabajando, implica tomar en consideración y valorizar las resonancias afectivas de los sonidos y las músicas. Tomar las opiniones y percepciones del grupo, constatar y resaltar las coincidencias/ diferencias y construir consensos. Tiene implicancias en lo que lxs estudiantes vienen a buscar, encuentran, las expectativas que se traen -estudiantes y docentes- sobre qué es lo que se debería hacer en tal o cual espacio. Es recíproco e involucra también lo institucional.

## Elementos técnicos- y expresivos- de la música



### memesdelconservatorio Dedicado a mi profe de contrapunto

**Imagen 1:** meme de la cuenta de Instagram de memesdelconservatorio. Agradecemos la dedicación y la inspiración.

Hay una tendencia muy arraigada a empezar por la teoría en la materia Elementos Técnicos de la Música, que puede trasladarse a las instituciones que presentan las materias Armonía y Contrapunto de manera separada. Se suele tomar a la teoría (como si fuese una sola la manera en que puede conceptualizarse) de la música (dando por sentado que se trata de la música occidental, concretamente el período de la práctica común), sin un correlato sonoro, en formato de reglas y prohibiciones proporcionadas a priori en un pizarrón pentagramado. Se le resta importancia a los aspectos formales, tímbricos, rítmicos, texturales, y en ocasiones directamente no se los considera. Las reglas de conducción vocal clásicas desprovistas de contexto histórico y estético funcionan como mandamientos, es una práctica habitual conservatoril que no se revisa. ¿Pero funciona? Constatamos que este enfoque conservatoril suele generar miedo a equivocarse y una sensación de frustración en lxs estudiantes. Por ello, a continuación e inspirados en algunos memes, expondremos algunas cuestiones que nos desafían e interpelan a revisar nuestras prácticas. El meme del perfil de Instagram memesdelconservatorio ilustra la herejía de desobedecer las reglas y lo lleva a un extremo al castigarlo con cárcel.

Como propuesta alternativa podemos pensar en principios constructivos del contrapunto vocal clásico, que se aplican a diferentes contextos (o que en algunos

directamente no se aplican) y que suenan de una u otra manera: la referencia perceptiva -la escucha- puede ser el comienzo y/o el final de un encuentro, no una simple ejemplificación de la clase. Puede dar lugar a una composición propia o a una investigación en el repertorio vocal e instrumental que se esté estudiando, entre otras situaciones. Invitamos a considerar los elementos expresivos junto a los elementos técnicos, desafiando las limitaciones de los programas de estudios y desaconsejando la posibilidad de dejarlos afuera.

### Sensibilizar la escucha: convocar las múltiples dimensiones desde marcos institucionales



**Imagen 2:** Meme de autor(x) desconocido, sacado de alguna red social, que ilustra las múltiples capas de los aprendizajes y sus conexiones rizomáticas.

En otro trabajo nos preguntamos sobre cómo lograr que los espacios formativos sean realmente transformadores para quienes los vivencian y no un mero trámite para la aprobación. Parte de esa búsqueda encuentra respuesta al darle lugar a la multiplicidad en las maneras de escuchar e interpretar, a concebir el conocimiento como un proceso continuo y a la capacidad creciente para establecer relaciones con otros fenómenos y procesos, inclusive los que no parecían estar conectados en un primer momento. Frecuentemente sucede que alguien se olvida de cómo se llama algún recurso desplegado en una obra, pero lo que no olvida es cómo se sintió al escuchar eso por primera vez. Recuperar esa memoria emotiva puede ser el comienzo de otras conexiones y saberes significativos.

## Consideraciones en proceso

Nuestra voluntad de salir de las liturgias institucionales tradicionales está en consonancia con dar voz a lxs estudiantes y tomar esa escucha para reformular las propuestas y planificaciones en nuestro cotidiano. Entendemos que la enseñanza en una currícula profesional, inserta en una institución, tiende a la repetición. Cierta cantidad de repetición, especialmente de recursos que dieron buenos resultados, no es perjudicial en sí misma, pero necesitamos estar atentxs y despiertxs a los cambios que son necesarios para que tenga sentido nuestra labor. Escuchar es también parte de una construcción democrática, poniendo en práctica y en valor la conmemoración por los 40 años de la democracia en Argentina, la cual concebimos como un ejercicio constante de escucha al prójimo y de construcción de consensos.

La construcción democrática que permea nuestras prácticas docentes implica mucho más arrojito de nuestra parte. Salir de los lugares comunes o de cierta comodidad para apostar a una creación conjunta. A veces puede ser incómodo no tener una respuesta, pero puede ser interesante como docentes decir “no sé” o “no lo sé aún” en las ocasiones en que sea eso lo que suceda. Puede ser un lugar para mostrar nuestra vulnerabilidad y renovar nuestra curiosidad para seguir aprendiendo. La primera invitación a escuchar no busca saturar de conceptos, funciona como disparador para el diálogo y el mutuo conocimiento, para poder relevar qué experiencias y conceptos previos traen nuestros estudiantes o cuáles vienen a cuento en un momento en particular, qué expectativas se configuran a partir de los mismos y de qué manera el diálogo grupal nos puede llevar a la formulación de preguntas e hipótesis.

Entendemos el conocimiento como una construcción personal y compartida socialmente, basado en la historia de nuestras escuchas, experiencias en grupo y conversaciones posteriores, no algo a inculcar mediante adiestramiento y desde una instancia de superioridad, algo que se repite del docente sacerdote o de un youtuber que subió un tutorial y que se puede copiar en cinco minutos. Hemos compartido estas preguntas que permean nuestras prácticas docentes y experiencias creativas con el anhelo de que también puedan ser provechosas para otrxs colegas.

## Plurales para pensar (desde) la escucha...

*Si el sonido contribuye hoy y de manera significativa al control biopolítico y a la desubjetivación en acto, es decir, al actual modelo de*

*interiorización del control y la captación de lo sensible, la escucha puede permitirnos una reapertura de los posibles*

*Roberto Barbanti, 2017*

La cita de Barbanti recuperada en el inicio de este apartado fue inspiradora para deshilar algunas ideas desde la escucha y a partir de lo que pensamos y hacemos desde ella. Pero nos preguntamos al respecto: ¿cuáles son esos posibles hoy? ¿Qué reflexiones y asociaciones podemos hacernos desde la escucha? ¿Cuáles son esas interpelaciones que podemos hacernos desde esos posibles en la era 2x? ¿A qué “posibles” podríamos atender desde la formación universitaria?

Sin lugar a dudas, podríamos ensayar muchas posibles respuestas o afirmaciones pero nos parece importante enfrentarlas aquí con lo que dicen recientemente estudiantes de música del Instituto Superior de Música en un estudio exploratorio sobre las actividades institucionales, en el que manifiestan en torno a la escucha algunas expresiones como: “*pocas veces podemos escuchar lo que nos gusta dentro de la facultad...*”, “*también, se aprende de escuchar a compañeros y compartir lo que cada uno está trabajando; es una instancia muy importante que desde algunas cátedras no se da o no se incentiva*”, “*escuchar otras cosas es necesario para no estancarme y para dejarme sorprender*”. Claramente una demanda por el tiempo, el espacio, las situaciones y la gestión de la atención en el escuchar.

Desde las voces recuperadas de estudiantes y aquellos *posibles* que Barbanti planteaba en el inicio existen un sinfín de posibles intersticios. Podemos advertir que esas tensiones en torno al escuchar refieren a: que existen unas prácticas que parecen escindidas entre escuchas que dan lugar a unos intereses particulares, y otras escuchas que si bien presentan algo nuevo, no permean a nuevas formas de escuchar en la formación universitaria. En segundo lugar, que los lugares asignados a la escucha no siempre habilitan esos diversos que la misma posibilitaría. Y un tercer aspecto, refiere a que hay rasgos de lo vincular –que luego denominaremos relacionales- que remiten a la presencia de otros, de afectos, de interrelaciones y situaciones de la escucha que merecen recuperarse, pero que no siempre se les da tiempo o relevancia para su inclusión o acceso.

Se sostiene entonces, que no podemos separar la escucha como acto de percepción de la persona misma que atraviesa esa experiencia de escuchar; y por otro lado, es imposible no pensar en cómo esa persona *hace experiencia* junto a otros dentro de la dimensión social de la que es parte; diríamos, de esa escucha como efecto de unos encuentros con sí mismo y con otros. Pero aquí surgen otros interrogantes que nos parecen oportunos exponerlos para buscar otras aristas del pensar desde la gestión de la atención: ¿cómo emergen estas problemáticas dentro de una carrera que aborda la formación musical y considera clave la formación en torno a la escu-

cha? ¿Cómo estas escuchas se ven influenciadas por la urgencia o inmediatez de hacerla y resolverla al instante? ¿Cómo esto impacta en la formación musical en la que consideramos central el atravesamiento sensible, corporal, cognitivo y social de la vivencia desde el escuchar?

Algunos pensamientos podrían ser leídos a la luz de aportes de quienes estamos leyendo en el último tiempo. Compartimos aquí, por ejemplo, algunas consideraciones que plantea desde hace más de 100 años George Simmel –filósofo, sociólogo y crítico alemán de origen hebreo, que nació en 1858 y falleció en 1918–. Este pensador, que actualmente está siendo recuperado para estudiar entre otras cosas los fenómenos sonoros, de escucha y auralidad desde un enfoque relacional, nos permite hilvanar algunas ideas que pueden brindarnos algunos andamios. Dicho autor propone dos dimensiones analíticas para el estudio sociológico de la percepción: por un lado, el estudio de las condiciones históricas de la percepción, y por el otro, los efectos de la mutua percepción o “percepción recíproca”. Entendemos así, que Simmel perfila el problema de la percepción como algo relacional, cognitivo, sensorial y afectivo; y ofrece una propuesta teórico-metodológica pertinente para la investigación o los problemas que estamos intentando analizar. Por lo tanto, es clave que para abordar la enseñanza se dé lugar a estos aspectos.

Queremos aclarar que desde los estudios de la sociología contemporánea de los sentidos se “cuestiona la enumeración clásica de los cinco sentidos y asume la percepción es mucho más extensa que aquello que captamos por los sentidos entendidos de modo convencional (...) involucrando el cuerpo como las extensiones tecnológicas –bastón, lentes, audífonos, etc (Sabido Ramos, 2017: 376). Podríamos pensar entonces, que esas extensiones hoy en día las constituyen: el celular, las aplicaciones, las plataformas de producción y reproducción de músicas, las formas de producir y el contexto que hace posible las escuchas; y que cuando nos referimos a aspectos de lo relacional, se comprende tanto con el propio cuerpo, como el cuerpo de otros y los objetos de la cultura material.

A partir de los aportes de Simmel, para pensar en la percepción desde múltiples niveles asociados con prácticas corporales (1879), recuperamos a otros autores que se han inspirado en ese legado. Uno de ellos es Maurice Merleau Ponty, para quien la percepción consiste en una configuración significativa de sensaciones; es decir, que no hay separación opuesta entre percepción y sensación. Desde su escrito en “Fenomenología de la Percepción” Ponty nos advierte: “lo sensible es aquello que se capta con los sentidos; pero actualmente sabemos que ese ‘con’ no es sin más instrumental, que el aparato sensorial no es un conductor, que incluso en la periferia la impresión fisiológica está empeñada en relaciones antaño consideradas centrales” (1945: 32). Es por eso que, las consideramos como vinculadas a lo recordado, a

lo reconocido, lo asociado por esa persona que escucha. Podemos coincidir con el autor que entiende que, esto supone asumir que la percepción está mediada y depende tanto de nuestro cuerpo y de los órganos de los sentidos como de las preconcepciones mentales y los condicionamientos culturales. Por otro lado, nos encontramos con los aportes de Le Breton (2002) quien estudia desde Simmel la mediación sensorial en las interacciones sociales y expresa la importancia de considerar en la percepción “los innumerables estímulos que el cuerpo puede recibir en cada momento, en función de la pertenencia social del actor y de su modo particular de inserción en el sistema cultural” (2002: 59).

En relación con esos aspectos relacionales que desarrolló Simmel traemos a este análisis los aportes que Roland Barthes refiere en torno a las tres maneras de entender el acto de escuchar y que desarrolla dentro de una publicación póstuma a su fallecimiento<sup>1</sup>. Barthes nos ubica ante concepciones plurales, diversas, situadas y no taxativas que refieren al acto de escuchar. La primera de ellas, está en directa relación con un tipo de escucha que se define en torno a los índices y que denomina alerta ya que posibilita al ser vivo “orientar su audición en el ejercicio de su facultad de oír” (Barthes, 1982: 243). En segundo lugar, define la escucha en torno a un desciframiento que intenta captar los signos y que se asocia con ciertos códigos preestablecidos que el ser humano fue construyendo simbólicamente con el paso de la historia. Esta categoría guarda estrecha relación con la significación de esa escucha y remitiría junto al primer tipo de conceptualización a aquello referido a lo obvio, lo intencional por parte de quien habla y que presenta un sentido claro para el oyente que pueda decodificar eso escuchado. Para complementar estas caracterizaciones, el autor describe una tercera escucha a nivel de una significancia general, que incluye la determinación del inconsciente y cuyo estudio:

No se encara con –o no se espera– unos determinados signos clasificatorios: no se interesa en lo que se dice o emite, sino en quien hable, en quien emite; se supone que tiene lugar en un espacio intersubjetivo, en el que “yo escucho” también quiere decir “escúchame” (Barthes, 1982: 244).

Barthes refiere entonces, con este tercer tipo, a un sentido socialmente creado y compartido por quien atraviesa la experiencia de escuchar desde un espacio intersubjetivo. De esta manera, no sólo nos preocupamos aquí por esta actividad de escuchar en torno a las comprensiones acerca de las músicas, sino sobre los vínculos comprensivos que establecen los seres que escuchan cuando lo hacen.

Por lo dicho, se problematiza la escucha como algo en el orden de lo vincular, de lo cognitivo, lo sen-sorial y lo afectivo y se proponen algunas líneas para pensar

---

<sup>1</sup> Estas tipologías son explicitadas dentro del libro “Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces” publicado en el año 1982, dos años después de su muerte.

plurales desde esos aspectos relacionales. Cuando hacemos referencia a “plurales” nos permitimos la mención de esos plurales que discuten la noción de destino (Zilli, 2023) y que ampliamente han desarrollado muchos autores: Julio Mendivil, por ejemplo, al instaurar el plural “músicas” como algo “concerniente a la actividad humana que refiere a los procesos históricos y culturales específicos y derivaciones particulares de historias de vida – ni universales, ni con valor intrínseco (2016:16). En sintonía con ello, Pablo Semán (2019) refiere a algunos plurales desde los usos que se instalan particularmente sobre las canciones: en tanto receptores, en tanto empleos de las mismas y en tanto lenguaje común para determinadas generaciones y proveniencias. Todas estas menciones refieren a plurales sobre lo sonoro-musical y nosotros situamos a su vez, desde las habilidades que hacen posible esa comprensión, es decir, las escuchas de las mismas.

Hasta aquí, remitimos una serie de aspectos que serían posibles de pensar sobre las prácticas musicales, las enseñanzas en la formación universitaria y el abordaje en dicha formación desde la pluralidad de escuchas. Así mismo, se exponen algunas herramientas para pensar en los condicionamientos recíprocos que impactan desde las escuchas, sobre las escuchas y mediados por escuchas en la formación universitaria. Podríamos arriesgar entonces cuatro dimensiones que hacen a esos plurales y que pueden concebirse dentro de las prácticas musicales en relación con: lo múltiple (que alojan muchos singulares); lo distintivo (que remite a un modo de lo singular, pero situadas en cada lugar y contexto donde acontecen de manera distintiva; lo colectivo (que es siempre con otros, juntos a otros, mediante otros, gracias a otros); lo corpóreo (en el sentido de que el movimiento del cuerpo, su balance y su orientación son importantes para la percepción). En resumen: las maneras de pensar la enseñanza desde la escucha pueden ser variadas, distintas entre sí, situadas junto a otros que escuchan y mediadas por un cuerpo que la aloja y le imprime afectos, sentimientos y emociones.

Desde estas cuatro dimensiones que configuran los plurales pensamos en las escuchas y al acto perceptivo como posibles de estudiarse y leerse desde lo social, vincular y relacional. Así mismo, se habilitan algunos gestos que se inscriben en formas de sensibilidad, de movimientos comunicativos, de actividades perceptivas y que delinean un estilo particular de relación con el mundo (y con las músicas en nuestro caso).

Estas potencias, desde las pluralidades y los enfoques relacionales, discuten la noción de destino y configuran a las escuchas como “tramas nunca sencillas de desentrañar, ya que, si entendemos que hay palabras, hay miradas, hay expresiones que fijan posiciones y reafirman destinos” (Skliar, 2020: 31), también podrían existir escuchas que fijan posiciones en la formación y reafirman algunos desti-

nos posibles de las escuchas. Posiciones que debemos cuidar para asegurar el reparo de lo común (lo no homogéneo) en la formación universitaria de estudiantes de Música.

## Taller

(Hay) algo que (me) resuena: hay algo que tejemos en el entramado sonoro

*Callar puede ser una música  
o también el vacío  
ya que hablar es taparlo.  
O callar puede ser tal vez  
la música del vacío*

*R. Juarrós “Callar puede ser la música”, 1958.*

En relación con el panel desarrollado por los autores, le sucedió un taller vivencial que se denominó: “(Hay) algo que (me) resuena”, en el cual se visibilizaron las conexiones establecidas entre lo expuesto previamente acerca de la escucha y algunas dimensiones que se concretaron de manera colectiva y sensible junto a los asistentes.

Formulamos inicialmente un momento de silencio, de relajación y de escucha hacia el entorno sonoro del espacio áulico; percibiendo en silencio algunos sonidos cercanos, lejanos, entre otros. Luego, realizamos una invitación, en términos de observar los propios procesos de escucha a partir de sonidos y palabras que se presentaban desde un sonomontaje colectivo realizado previamente<sup>2</sup>. El sonomontaje contiene grabaciones hechas en los diferentes lugares que habitamos: Santa Fe, Rosario, Capital Federal, Remedios de Escalada y Foz de Iguazú. Incorporamos también la grabación de la lectura de un poema realizado con frases del ensayo *O ouvido* (1979) de José Saramago en portugués, en la voz de Bia Cyrino. Utilizamos un editor multipistas en línea para editar y mezclar estos materiales.

En sintonía con las propuestas de Pauline Oliveros, en el taller partimos de la escucha como acto voluntario, diferente de la audición como acto fisiológico e involuntario. Propusimos a continuación, al igual que Oliveros, una escucha activa del sonomontaje en la que fueron importantes los sonidos –en tanto llaman la atención de cada persona– y desde donde se tejieron posibles relaciones con ellos y entre ellos a partir de preguntas-guías. A continuación, trabajamos en torno a la inten-

---

2 El sonomontaje puede escucharse siguiendo el enlace [https://soundcloud.com/hayalgoquestaciendoruido/paseo-sonoro-imaginario?utm\\_source=clipboard&utm\\_medium=text&utm\\_campaign=social\\_sharing](https://soundcloud.com/hayalgoquestaciendoruido/paseo-sonoro-imaginario?utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing)

ción, la selección y el foco de la atención de manera dinámica utilizando materiales sonoros de diversa procedencia: lectura de fragmentos poéticos de dos poemas de Juarroz y Saramago (que ya habían estado presentes en el sonomontaje pero en esta ocasión en español), concertaciones de esas lecturas de manera aleatoria, producción concertada y grabación de dicha sonoridad colectiva<sup>3</sup>.

La invitación se realizó desde la escucha sin juicio previo: escuchar “todo”. La escucha que nos incluye, es decir, la percepción dentro de ese "todo" que se escucha donde se hace posible variar el foco: filtrar algo/ filtrar otra cosa. Así fue posible detenernos en algo, registrarlo y compartirlo en el tramo final del encuentro. De esta manera, se potenció el poder detenerse, bajar la velocidad de nuestras rutinas cotidianas para tomarnos un tiempo que cobra gran importancia ya que implica salirnos de la mecanicidad, recuperar un poco de nuestra sensibilidad y en conexión con la propuesta del seminario de Cristian Villafañe (2019 - 2023), recuperar algunas posibilidades que nos habilita el sensibilizarnos por la escucha. La multiplicidad de escuchas dio lugar así al diálogo y alimentó la multiplicidad de voces.

Es por ello, que luego de las experiencias individuales dialogamos con los presentes acerca de dicha práctica de escucha en contextos de enseñanza y aprendizaje, de creación colectiva y de investigaciones académicas. Y en particular, en el contexto de Músicos en Congreso, apostamos a la práctica del diálogo desde la escucha y como revitalizadora de lo vincular y lo social. Así mismo, reflexionamos sobre los procesos de socialización altamente mediados por la tecnología en época de pandemia y confinamiento, e hicimos foco en la práctica del diálogo en vivo sobre los procesos de escucha, los cuales se diferencian del tutorial de youtube –que va en una sola dirección– o el posteo de red social –en el cual veo y escucho pero no me ven ni me escuchan.

En esta oportunidad, enfrentándonos al avasallamiento de nuestra afectividad y de nuestra atención que conlleva la escucha en 2x, quisimos poner el énfasis en la posibilidad de compartir un espacio de escucha y reflexionar colectivamente a partir de potenciar esos momentos de intercambio en vivo.

## Bibliografía

**Barbanti, Roberto** (2017): Elementos para una “acusia” de la ciudad en Rev. *Panambí* n. 4 Valparaíso jun. 2017 ISSN ISSN 0719-630 X. 95-109.

---

3 El registro de la performance en vivo puede escucharse siguiendo el enlace [https://soundcloud.com/hayalgoquestaciendoruido/poema-colectivo-performance-del-taller-en-musicos-en-congreso-santa-fe-14092023?utm\\_source=clipboard&utm\\_medium=text&utm\\_campaign=social\\_sharing](https://soundcloud.com/hayalgoquestaciendoruido/poema-colectivo-performance-del-taller-en-musicos-en-congreso-santa-fe-14092023?utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing)

- Barthes, Roland** (1982): *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Barcelona, Ed. Paidós.
- Costa, Flavia** (2022): *Tecnoceno: algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*, Ciudad de Buenos Aires, Taurus.
- Gardner, Howard; Davies, Katie** (2014): *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su privacidad y su imaginación en el mundo digital*, Ciudad de Buenos Aires, Grupo Planeta.
- Guardiola, Ingrid en Debord, Guy** (2019): *Contra el cine*, Buenos Aires, Caja Negra.
- Juarróz, Roberto** (1958): *Poesía Vertical. Antología esencial* (Selección de Sandra Santana Mora y Beatriz San Vicente supervisada por Laura Cerrato).
- Le Breton, David** (2006): “La conjugaison des sens: essai” en *Anthropologie et Sociétés*, 30(3), 19–28. <https://doi.org/10.7202/014923ar>
- Mendivil, Julio** (2019): “La vida de las canciones” en Gilbert, Abel y Liut, Martín (2019) (comp.), *Las mil y una vidas de las canciones*, Gourmet Musical Ediciones.
- Oliveros, Pauline** (2019): *Deep listening. Una práctica para la composición sonora*, Buenos Aires, Dobra Robota.
- Perrone, Marcela Laura** (2021): “Perspectiva integradora de los Elementos Técnicos de la Música. La propuesta de la ESEAM J. P. Esnaola en *Tercer Encuentro sobre Prácticas Pedagógicas en Educación Musical*. Disponible en <https://youtu.be/4nEDJx1qFbk?feature=shared&t=2880>
- Ponty, Merleau** (1945): *Fenomenología de la Percepción*, Barcelona, Ed. Planeta - De Agostini.
- Reyna, Alejandro; Brianza, Alejandro y Villafañe, Cristian** (2023): *Habitar escuchando*. Actas de las Segundas Jornadas de Estudio sobre Música y Ecología en Revista del ISM N°23, Santa Fe, Ediciones UNL.
- Sabido Ramos, Olga** (2017): “George Simmel y los sentidos: una sociología relacional de la percepción”, en *Revista Mexicana de Sociología* 79, núm. 2 (abril-junio, 2017); 373-400. ISSN: 0188-2503/17/07902-06.
- Saramago, José** (1979). *Poética dos cinco sentidos: o ouvido (Los cinco sentidos: El oído)*. Obra colectiva, Bertrand Editora, Portugal.
- Semán, Pablo** (2019): “Prólogo. La canción nunca es la misma”, en Gilbert, Abel y Liut, Martín: *La mil y una vida de las canciones*, Gourmet Musical.
- Simmel, George** ([1882] 2003): *Estudios psicológicos y etnológicos sobre música*, Ed. Gorla (2003)
- Simmel, George** ([1908] 2014): Digresión sobre la sociología de los sentidos, en *Sociología 2. Estudios sobre las formas de socialización*. Rev de Occidente pp. 260-300.
- Simmel, George** [1917] 2002): *Cuestiones fundamentales de la sociología*, Gedisa editores.

**Villafañe, Cristian** (2020): "Escucha relacional, una posible estrategia de escucha para la enseñanza de la producción musical" en Libro de *Actas. III Jornadas de Investigación en Artes*, Universidad Nacional de Villa María. Disponible en: [https://www.academia.edu/44622509/Villafan\\_e\\_Cristian\\_Escucha\\_relacional\\_una\\_posible\\_estrategia\\_de\\_escucha\\_para\\_la\\_ensenanza\\_de\\_la\\_produccion\\_musical](https://www.academia.edu/44622509/Villafan_e_Cristian_Escucha_relacional_una_posible_estrategia_de_escucha_para_la_ensenanza_de_la_produccion_musical)

**Zilli, Lía** (2023): "La enseñanza en la formación de docentes para las primeras infancias", en *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências*, 12 (01), 139-156. <https://doi.org/10.22481/rbba.v12i01.12597>

## Relatorías

# Mapa histórico sonoro de argentina: huellas migrantes, devenir sonoro de la inmigración ultramarina en la Argentina

LEONARDO FERRANDO

[leonardo.ferrando@gmail.com](mailto:leonardo.ferrando@gmail.com)

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)

MARÍA VANESA RUFFA

[vruffa@untref.edu.ar](mailto:vruffa@untref.edu.ar)

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)

## Resumen

El Mapa Histórico-Sonoro de Argentina es un proyecto artístico, musical y tecnológico de vinculación interdisciplinaria que se inició en el año 2020. Busca difundir el Patrimonio Cultural-Artístico musical y sonoro de Argentina, y, a través de una experiencia estética, favorecer la reflexión sobre ciertos procesos sociales y cómo estos determinan la identidad sonora. Se gesta dentro del marco de la Especialización en Arte Sonoro y la Maestría en Arte y Estudios Sonoros de la UNTREF. Está dirigido por el Mg. Raúl Minsburg y conforman el equipo de investigación María Vanesa Ruffa, Luciano Borriello, Leonardo Ferrando, Andrés Claiman y Alejandro Clemente.

El proyecto aborda un trabajo de investigación y creación artística-tecnológica enfocado en la recolección y análisis del material sonoro de la cultura argentina en sus diferentes períodos históricos, con el fin de construir una base de datos sonora sólida y de valor cultural que la represente.

La primera edición de la investigación se centró en lo sonoro de la ola de Inmigración Europea Ultramarina sucedida entre 1880 y 1950 en nuestro país.

El presente artículo se enfocará en el trabajo desarrollado hasta el momento entre 2020 y 2022, así como en las actividades desarrolladas durante el 2023 sobre la misma estética y base conceptual, orientada a grupos de estudiantes específicos en el contexto de la 2<sup>da</sup> edición del proyecto de investigación “Mapa histórico sonoro de Argentina, huellas itinerantes sonoras de Argentina”.

*Palabras clave:* arte sonoro / historia y tradición cultural sonora /tecnología musical.

*Cuando los acontecimientos vividos por el individuo o por el grupo son de naturaleza excepcional o trágica, el derecho [a la memoria] se convierte en un deber: el de acordarse, el de testimoniar.*  
~ Tzveran Todorov

## **Desde dónde escuchamos el acontecimiento migratorio**

Cuando uno de los inmigrantes entrevistados en el trabajo de campo de nuestra investigación<sup>1</sup> – colaborador de la primera presentación de este trabajo, a través de su testimonio- narra las desventuras de trabajar bajo tierra a los trece años de edad, es posible intuir la presencia de lo contingente en la cotidianidad. Este inmigrante cuenta en su relato – entre muchas situaciones impactantes- que, al sostener la barrena contra la piedra para que alguien más golpee con una gran masa en el otro extremo, era habitual que la puntería del compañero fallara y el impacto fuese a dar en el propio cuerpo del ayudante. Sin embargo, propone como perfectamente calculado el largo de la mecha que lo separaba del explosivo -sea de un metro o metro y medio-, dándole el tiempo necesario para huir de la explosión que le permitiría seguir adentrándose en la tierra. Cuenta, también, el cambio que significó establecerse en Buenos Aires, las ventajas de poder comer pan y comprarse zapatos (literalmente). No obstante, es en esta parte del relato donde aparece la palabra sufrimiento. Lejos ya de las romerías de antaño, dice: “yo vivía en una pieza alquilada. Yo me quedaba ahí, y lloraba...No tenía padre. No tenía madre, no tenía nada.”<sup>2</sup>

Parece que el riesgo contingente de trabajar con explosivos bajo tierra a una edad muy temprana – trabajo que describe como muy duro- no es recordado con la misma carga de sufrimiento que el desarraigo. Más allá de estar representado en su frase por un vínculo directo (madre, padre), es posible intuir en su relato que lo doloroso excede esa dimensión vincular, que se relaciona con estar desprovisto de su romería, de su lugar, donde puede expresarse en un código que le es propio.

Por suerte para nuestro amigo, le fue posible integrarse al centro Luzencia y reencontrarse con sus paisanos. Le fue posible construir su lugar de pertenencia.

En las complejas condiciones históricas en la que se han dado los procesos migratorios transatlánticos de finales del siglo XIX y principio del XX sobran relatos

---

1 Inmigrante español quien amablemente ha compartido sus experiencias durante el trabajo de campo realizado por el equipo de este proyecto. Su relato es parte de las presentaciones de la obra basada en la primera etapa de investigación, según se explicará más adelante.

2 Obtenido en la desgrabación de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo para la presente investigación.

de carencia y desintegración social, por no hablar de los riesgos y vejaciones sufridos por buena parte de la población general. Desde hambrunas y situaciones laborales marcadas por el abuso, hasta la esclavitud y el asesinato masivo. En contrapartida, existen también experiencias asociadas a las expectativas sobre lo nuevo. Desde el viejo continente partía gente con la expectativa de hacer la América.

En muchos casos – tal vez la mayoría-, esa experiencia migratoria está precedida por eventos sumamente traumáticos. Otros -menos- simplemente por cierta idea de progreso. En todo caso, parece que el proceso migratorio al cual nos referimos en este trabajo, está propiciado por una serie de sucesos que – a nivel subjetivo- aparecen como contingentes. Más allá de la historización de los eventos, de la explicación causal que podamos analizar de los sucesos, los protagonistas aparecen atrapados en una sucesión de eventos que los desbordan. El hecho singular de la migración como un hecho del que es imposible reconocer sus causas, pudiendo establecer su causalidad recién en un momento posterior, cuando el sujeto se historiza – cuando construye su experiencia desde el presente-.

Cada relato de migrantes recopilado en este trabajo nos permite acercarnos a la noción que Slavoj Žižek propone de acontecimiento:

[...]el efecto que parece exceder sus causas – y el espacio de un acontecimiento es el que se abre por el hueco que separa un efecto de sus causas-”. La vivencia de rompimiento en la continuidad causal-consecuente no sólo replantea lo cotidiano y lo posible, sino también las condiciones previas, resignifica el pasado en su intento de sentido, un acontecimiento es “un trauma en el orden simbólico que habitamos; el surgimiento de un nuevo Significante Maestro, un significante que estructura todo un campo de significado; una ruptura política radical (2014).

En el caso que abordamos -la inmigración transatlántica de finales del siglo XIX- es posible pensar que esas rupturas del orden simbólico, ese cambio político radical, convergieron en acciones individuales que decantaron en formas colectivas, tal vez como mecanismo para sobrellevar el trauma al que se refiere Žižek. Un modo de deshacer el acontecimiento, de volver a construir su historia. A un primer momento de perplejidad ante la falta del sentido que otorga la comunidad, le sobreviene la instancia de organización colectiva. Es posible decir que esto trasciende la idea de integración, sino que propone la idea de construcción, de co-creación. Aún hoy podemos encontrar innumerables centros sociales que rinden tributo al terruño original – cientos de centros españoles e italianos, por nombrar algunos-. Es válido decir que sus actividades no se limitaban – en sus inicios- a recrear las

costumbres vividas en Europa, sino más bien se orientaban a construir la identidad de sus participantes.

La necesidad de colectivismo aparece como necesidad fáctica: organizar la habitabilidad, la búsqueda de sustento; pero sobre todo en su carácter simbólico: los despojados de sus tierras y sus hábitos deben construir su pertenencia.

En el sentido expuesto, proponemos un acercamiento a un momento histórico desde los registros existentes, intentando a la vez pensar cierto carácter de un proceso masivo desde los matices que ofrece cada vivencia. Una experiencia estética fundamentada en una perspectiva crítica.

Para explayar nuestra posición, tal vez nos sirva recordar lo que escribió Max Horkheimer cuando piensa en “La función social de la filosofía”:

Nuestra misión actual es [...] asegurar que en el futuro no vuelva a perderse la capacidad para la teoría y para la acción que nace de esta, ni siquiera en una futura época de paz, en la que la diaria rutina pudiera favorecer la tendencia a olvidar de nuevo todo problema. Debemos luchar para que la humanidad no quede desmoralizada para siempre por los terribles acontecimientos del presente[...] (Horkheimer, 1968: 289.)

Este proyecto –en distintas formas y en sus distintas etapas, pero con un fuerte anclaje en una materialidad sutil: el sonido- aborda la inmigración transatlántica en su carácter de acontecimiento: eventos contingentes que la realidad presenta de forma dramática a sus protagonistas, y simbolización que estos se dan para asumir una posición, y conformar una compleja noción de identidad, que los define en una relación de pertenencia, presente en nuestro entramado social.

Lo hace a través de testimonios en primera persona, en la voz de sus protagonistas, reivindicando esas vivencias en el intercambio dado con el público que interactúa. Lo hace al demandar acción para experimentarla, transformando al espectador en performer, que devela los sonidos de otro tiempo. Lo hace al convocar a su construcción, reeditando la acción colectiva en una búsqueda funcional pero también estética. Lo hace al defender, como sugiere Horkheimer, el

[...]derecho y el deber de acordarse, de testimoniar ante lo trágico, sin perder de vista que es nuestro deber luchar para [...] que la fe en un futuro feliz de la sociedad, en un futuro de paz y digno del hombre, no desaparezca de la tierra. (Horkheimer, 1968: 289).

## **Desde dónde partimos respecto al abordaje sonoro**

A comienzos de 1970, Murray Schafer, junto a otros especialistas en acústica, educación y antropología sonora, fundaron el World Soundscape Project. Este buscaba acoger todos los sonidos del mundo como material, tanto musical como de análisis del ambiente, sobre la concepción de que el artista tenga la posibilidad de transformar el discurso del paisaje sonoro en un agente activo que lidie con aspectos estéticos, en busca de un camino hacia la reinserción en sociedad, desde una mirada artística y multidisciplinar (Jaramillo A., 2018: 176). El concepto mapa sonoro nace en el seno de la ecología acústica, ésta disciplina enfoca su estudio en la relación que se da entre los seres vivos y su ambiente sonoro circundante, también llamado paisaje sonoro: para conocer eficazmente el paisaje o entorno sonoro, hemos de tomar en consideración a la vez el pasado y el presente, con objeto de formular recomendaciones relativas al futuro. Pero, ¿cómo proceder? Podemos hacer grabaciones y analizar paisajes sonoros del momento, y podemos hablar con personas que en ellos habitan para descubrir lo que piensan. Pero no podemos adentrarnos en la historia con nuestros micrófonos y nuestro instrumental analítico. En este caso, la historia se convierte en geografía (Schafer M., 1976: 5).

En la actualidad existen una gran cantidad de proyectos que enfocan su trabajo en la creación y análisis de mapas sonoros. Por lo general, funcionan a través de un software de mapeo, que decodifica los archivos de audio y construyen así bancos de datos y /o paisajes sonoros geo-localizados. El avance en las herramientas tecnológicas y digitales a las que se accede, brinda a los cartógrafos enfocados en lo sonoro la posibilidad de abordar el análisis del sonido desde un aspecto tridimensional en su desarrollo en el tiempo y espacio. Según Krygier, "el sonido, utilizado solo o en conjunto con el espacio abstracto bidimensional o tridimensional, las variables visuales, el tiempo y la interactividad, proporciona un medio para expandir el repertorio representativo de la cartografía y la visualización" (Krygier, 2008).

Estos mapas sonoros se encuentran generalmente en plataformas on line con libre acceso, y dan la posibilidad no sólo de acceder a los sonidos de su base de datos, sino que, en algunos casos, permiten el agregado de archivos de audio abriendo así el proyecto a la colaboración pública.

Existen en la actualidad dos caminos de trabajo con los mapas sonoros: los que se dedican a la geolocalización de los sonidos, dando cuenta nada más de la grabación del contenido acústico específico de un espacio-tiempo particular; y los que se enfocan en el uso del paisaje sonoro y sus componentes sonoros particulares desde una perspectiva artístico-musical. En el caso de nuestro proyecto de investigación nos enfocaremos en el segundo, el de la perspectiva artística-musical.

En esta línea, el abordaje realizado en el presente "Mapa Histórico-Sonoro de Argentina" y su nueva edición "Mapa Histórico-Sonoro de Argentina, huellas sonoras que itineran", intenta exceder a lo que comúnmente se conoce como mapa sonoro, para transformarse en un trabajo artístico en constante evolución a partir de la suma de resultados con el trabajo de campo, el de investigación y las diversas experiencias llevadas a cabo en vivo por las personas implicadas en él: estudiantes, docentes, artistas, público y todo aquel y toda aquella que se sienta convocado/a por la experiencia propuesta.

### **Acerca de la primera etapa del proyecto**

Como se dijo, esta primera edición de la investigación se centró en lo sonoro de la ola de Inmigración Europea Ultramarina que se dio entre 1880 y 1950 en nuestro país. Describiremos aquí el proceso de creación de la instalación sonora "Huellas migrantes, devenir sonoro de la inmigración ultramarina en la Argentina" y nuestras reflexiones sobre la experiencia con el público

#### a) Respecto a la instalación sonora

Ésta consta de una escultura sonora interactiva que interviene el espacio con sonidos representativos de la inmigración europea. La escultura aloja una librería de sonidos con material obtenido durante el trabajo de campo de la investigación, a través de entrevistas, relatos, archivos musicales y grabaciones de campo de inmigrantes europeos/as y de sus familiares, más material sonoro de archivo obtenido en la Biblioteca Nacional, el Archivo General de la Nación, el Archivo de Historia Oral del proyecto "Otras Memorias", entre otros.

La forma que domina el aspecto estructural de la escultura es un dodecaedro<sup>3</sup> de gran tamaño. Cada una de sus caras contiene, a su vez, varias esculturas de menor tamaño, que simbolizan los distintos oficios de la época. Desde lo sonoro, el dodecaedro busca representar diferentes dimensiones y elementos de la inmigración, tales como experiencias de inmigrantes, música tradicional, paisajes sonoros, etc. Estas representaciones sonoras y visuales, si bien representan diferentes aspectos de la inmigración, no intentan linealidad entre la escultura y el sonido, evitando así un abordaje axiomático.

Desde su configuración tecnológica, cuenta con una interfaz de audio conformada por sensores integrados conectados a una placa open hardware. Estos sensores registran la actividad en cada una de las doce caras del dodecaedro, y emiten

---

3 Figura geométrica poliédrica de doce caras.

información en cuanto la interacción táctil del público con esas caras. El audio se procesa en tiempo real a través de una programación en Pure Data.



**Imagen 1:** Dodecaedro sonoro interactivo. Registro de la exposición "Huellas migrantes, devenir sonoro de la inmigración europea en Argentina", en el Museo de la Inmigración (MUNTREF) en diciembre de 2022.

La instalación estuvo expuesta en diferentes Museos y espacios de Arte y Tecnología, en dónde el público interactúa con el objeto tocándolo y manipulándolo para que, a través de esta acción, dispare y procese en tiempo real los archivos alojados en él.

b) Respecto de las experiencias durante la primera etapa

Posiblemente, para los compositores que leen este artículo, resulte calculable un conjunto de desafíos a la hora de articular distintas perspectivas en el accionar compositivo conjunto. Para los/as propios/as autores/as de esta obra colaborativa – aún en el marco de objetivos bien definidos y perspectivas estéticas acordadas- la visión subjetiva de la plasticidad buscada en la materia supone un marco de adaptación. Y converger en una materialización consistente y orgánica es fruto de una larga búsqueda.

Desde nuestra posición, la experiencia suscitada en el público durante la exposición de la escultura responde a una naturaleza un tanto diferente. Quienes se acercan a participar, movidos por la curiosidad vinculado a lo sonoro – en su atractiva plasticidad, ya que la escultura ofrece la posibilidad de aplicar procesos en tiempo real; o atraídos por lo narrativo, ya que alberga testimonios valiosos-, o bien vinculado a su aspecto físico – esculturas rígidas que representan oficios-; o, también, atraídos a descubrir aquel sonido velado por el tiempo -que el tacto de la pieza puede reivindicar en el presente-, se incorporan a una obra colectiva con naturalidad, aportando y descubriendo desde un lugar cooperativo, lo que conforma una

versión única del aspecto sonoro de la experiencia. Aún ante una alta demanda del público no se ha dado el monopolio del objeto. Sería posible pensar que esto está favorecido por las dimensiones de la pieza, que no permiten controlar todo el espacio por un solo espectador, sin detrimento del atractivo que genera la acumulación de masas de sonido. O por el proceso de asimilación de funcionamiento sonoro, ya que la presentación de la obra solo indica la necesidad de entrar en contacto con la pieza, no el resultado sonoro de este contacto -qué caras del dodecaedro alojan relatos, música, sonidos o paisajes, mucho menos los procesos que suceden ante distinto tipo de contacto-. Sin embargo, es habitual que, en un uso un tanto más prolongado, varios participantes en breve terminen organizando su participación, generando un tipo de diálogo con las pistas que disparan y como las articulan. Pasado un primer momento de sorpresa, en general parecen sentirse interpelados a descubrir su organización -cómo se relaciona el sonido de cada cara del dodecaedro con otra, cuál es la estructura organizativa de esos sonidos-, o bien a sostener el relato que reproduce su accionar -cuando se accionan pistas que reproducen testimonios-. Como existen procesamientos de audio que se profundizan a mayor contacto, también se pueden observar casos donde piden “manos prestadas” para maximizar la función. Pareciera entonces que la instalación tiende a favorecer un trabajo colectivo, produciendo una materialidad sonora que requiere un trabajo grupal organizado. En un espacio de interacción libre con la escultura, ante las limitaciones en el abordaje por parte del público -ya sea las dimensiones, el desconocimiento inicial del funcionamiento, las limitaciones impuestas técnicamente, etcétera- surge una organización cooperativa administrada espontáneamente por sus participantes.

Se puede observar entonces que este dodecaedro interactivo, potencia el trabajo colaborativo y en conjunto, hace que la sala de exposición se transforme en un ámbito de encuentro con el/la otro/a, desde la emoción, la complicidad y el emergencia de lo sonoro contenido en él. Desde afuera, lo que se observa es un conjunto de personas que, rodeando la escultura, parecerían abrazarse entre sí, construyendo una especie de fraternidad momentánea y espontánea, que resulta en una composición sonora efímera que daría un sentido novedoso y creativo a “lo sonoro de la inmigración europea”.



**Imagen 2:** Compilado de registros fotográficos de la interacción con el Dodecaedro sonoro interactivo

### **Respecto a las actividades complementarias y de vinculación con la nueva etapa del proyecto**

Se desarrollaron durante 2023 una serie de actividades de carácter educativo con niños, niñas y adolescentes en diferentes instituciones tales como museos y escuelas. A continuación, describiremos brevemente cada una de ellas.

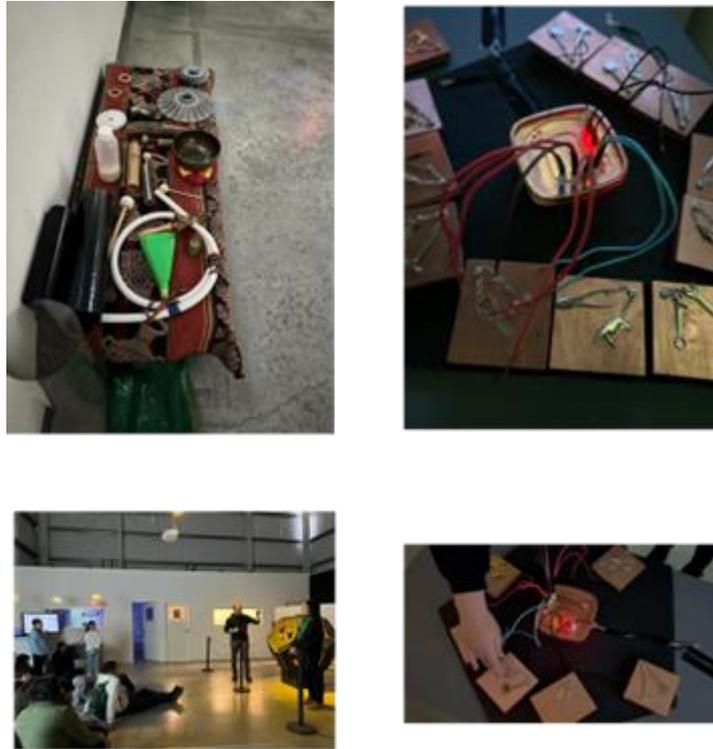
- Taller “Oídos atentos, pequeñas y pequeños artistas sonoros”. Espacio de experimentación con lo sonoro para niñas y niños, dictado por Vanesa Ruffa, Alejandro Clemente y Federico Orecchio. Este taller se dictó en dos sedes de la red de Museos de la Untref (MUNTREF): el “Museo de la Inmigración” y el “Centro de Arte Contemporáneo” en Tecnópolis. La actividad constó de una experiencia de paseo sonoro, el dibujo de un mapa descriptivo de la cartografía sonora del entorno y por último la construcción de mini esculturas sonoras.



**Imagen 3:** Compilado de registros del taller dictado en el Museo de la Inmigración en julio de 2023

- Taller “Escultoras y escultores sonoros”, taller de exploración sonora, arte y tecnología para adolescentes, dictado por Vanesa Ruffa y Andrés Claiman. En este

taller se trabajó a partir de la exploración sonora de diferentes fuentes, ya sean instrumentos musicales, objetos, etc; la grabación y edición de esos sonidos, la creación de un nuevo prototipo de escultura sonora interactiva, y por último la programación e interacción con ella.



**Imagen 4:** Compilado de registros del taller dictado en Tecnópolis en agosto de 2023.

- Taller de construcción de esculturas sonoras con material reciclado: Se desarrolló una experiencia de escucha y creación de esculturas sonoras con materiales de descarte con alumnas y alumnos de 6° grado de la Escuela Saint Patrick, guiados por su docente de música, Federico Orecchio y supervisados por Vanesa Ruffa (integrante del equipo de investigación).



**Imagen 5:** Compilado de registros fotográficos del taller en la Escuela Saint Patrick en diciembre de 2023.

### **Sobre la próxima etapa del proyecto**

El proyecto prevé dos instancias:

- Creación de una página web alojada en el sitio web de Arte Sonoro UNTREF (<https://artesonoro.untref.edu.ar>), que reunirá el trabajo desarrollado hasta el momento. Para esto se realizará la virtualización de la instalación interactiva “Huellas migrantes, devenir sonoro de la inmigración ultramarina en la Argentina” -de este modo los/as usuarios/as podrán acceder de forma virtual a la experimentación interactiva con el dodecaedro sonoro-; además, se creará un archivo digital de libre acceso que reunirá el material auditivo obtenido durante el trabajo de campo, a la vez que permitirá el aporte del público, gestando así un archivo sonoro colaborativo y activo que cuente con contribuciones directas de la comunidad, enriqueciendo el vínculo entre la Universidad y su entorno social.

- Desarrollo de una experiencia a nivel educativo: para esto se trabajará en tres instituciones educativas de la zona de AMBA: Escuela Técnica n°1 de Santos Lugares o Escuela Técnica n°2 de Martín Coronado, y Escuela Secundaria Especializada en Artes n°1 (ESEA n°1) de San Isidro, y Escuela primaria Saint Patrick, de CABA.

En esta experiencia se llevará a cabo un taller de experimentación y creación sonora e interactiva que se organizará en etapas: muestra itinerante -la escultura sonora interactiva será expuesta en las diferentes escuelas seleccionadas donde las y los estudiantes podrán experimentar con ella y observar su funcionamiento in-

terno (Conexiones, procesamiento en Pure Data etc.); desarrollo de un breve taller de experimentación sonora con el dodecaedro virtual, con grupos de estudiantes de las escuelas visitadas. El objetivo es que los/as estudiantes experimenten la grabación de algunos registros sonoros en la app y luego procedan a la carga de esos archivos al dodecaedro virtual y puedan experimentar la interacción con éstos mediante la programación en Pure Data.; gestación de un dodecaedro sonoro, donde cada institución se enfocará en un tipo de actividad, articulada con sus docentes y las/os miembros del equipo del presente proyecto de investigación. La escuela técnica trabajará en la interconexión entre la placa open hardware y los sensores, así como en la programación en Pure Data. La Escuela Saint Patrick trabajará en la grabación de campo. La ESEA n°1, trabajará en la creación de la escultura y en la edición de los audios; Como cierre se llevará a cabo una exposición de la escultura sonora interactiva abierta a la comunidad, de la que participarán las/os estudiantes de las diferentes instituciones. El material sonoro obtenido en cada experiencia también pasará a formar parte del archivo alojado en la aplicación web del proyecto general.

### **Expectativas sobre la próxima etapa**

El presente proyecto busca aportar una herramienta artístico-tecnológica que ayude al conocimiento de nuestra compleja cultura musical y sonora desde la experiencia estética y el trabajo de campo (recopilación sonora). Asimismo, aportar una nueva mirada y abordaje en el campo artístico respecto al conocimiento de nuestro bagaje cultural, a la vez que brindar -a través de las esculturas, los objetos sonoros, y la plataforma web- una herramienta de trabajo en el área de la Educación. Esta búsqueda se realiza acercando la experiencia de la instalación. No solo la experiencia del público participante, sino también la experiencia de investigación y composición. Una experiencia que tanto virtual como presencialmente, invita a aportar a su materialidad, transformando a sus participantes en parte de ella.

La articulación de grupos de distintas segmentaciones demográficas en un trabajo colectivo supone un desafío, donde el estímulo a la integración está dado por la necesidad de cooperación para arribar a un resultado funcional. Así mismo, es posible suponer que la práctica artística colectiva favorece la transversalidad relacional de sus participantes, aportando a la socialización desde la práctica conjunta.

## Conclusiones

Para la nueva etapa del proyecto, es nuestro deseo acercar a niñas/os y jóvenes en formación -en sus ámbitos de pertenencia educativos- la posibilidad de reconocer, interactuar y experimentar con lo sonoro de la historia del lugar que habitan, y el diálogo de ésta con su propia historia y constructo cultural individual. Brindarles una experiencia que sirva de ayuda para pensar cómo la historia y la cultura se construyen entre todas/os, en ese ir y venir de vivencias individuales y colectivas.

Hemos asumido en este escrito -y como guía en nuestra actividad- la necesidad de mantener nuestra memoria activa desde una perspectiva crítica sin desatender su potencialidad constructiva, como dice Horkheimer(1968): “para que la fe en un futuro [...] de paz y digno del hombre, no desaparezca de la tierra.”

También, cómo un acontecimiento puede replantear lo cotidiano y lo posible, y todo nuestro orden simbólico. Sucesos que, desde la perspectiva de sus protagonistas, aparecen como contingentes, y que pueden generar “el surgimiento de un nuevo [...] significante que estructura todo un campo de significado; una ruptura política radical” (Zizek, 2014).

En esta línea, pensar cómo ciertos eventos históricos confluyen en nuestro presente es pensar de qué forma nos vinculamos con ellos. Acercar al público a un hecho desde una perspectiva personal e íntima -como sucede con los testimonios que forman parte de la obra en sus diferentes versiones-, tanto como la experimentación cooperativa con sonidos que traen vivencias de otro tiempo, constituyen una forma de ficcionar un encuentro imposible -tal vez como todo encuentro-. Ficción que intenta pensar cómo nos construimos, con qué nos identificamos y desde donde. Intento generar, desde el acontecimiento creativo colectivo, un nexo que permita reflexionar sobre cómo nos vinculamos con un/a otro/a – de ayer o de hoy- y que contradicciones nos presenta. En definitiva, aportar a la construcción identitaria - como escribió Freire:

[...] entendida en esta relación contradictoria que somos nosotros mismos entre lo que heredamos y lo que adquirimos, relación contradictoria en la que a veces lo que adquirimos en nuestras experiencias sociales, culturales, de clase, ideológicas, interfiere vigorosamente a través del poder de los intereses, de las emociones, de los sentimientos, de los deseos (...) Por eso mismo es que no somos ni una cosa ni la otra (...) En el fondo, la libertad como hazaña creadora de los seres humanos, como aventura, como experiencia de riesgo y de creación, tiene mucho que ver con la relación entre lo que heredamos y lo que adquirimos (2010: 117)

## Bibliografía

- Freire, Paulo** (2010): *Cartas a quien pretende enseñar*. 2da edición. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires. Argentina.
- Horkheimer, Max** (1968): “Teoría crítica”. (Comp.): *La función social de la filosofía* (1940). Bs. As. Amorrortu.
- Jaramillo Arango, Julian** (2018): “Cartografías de la Sorpresa: prácticas artísticas y paisajes sonoros urbanos de Colombia”. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* / Volumen 13 - Número 1 / Enero - Junio de 2018, Bogotá, D.C., Colombia / pp. 173-191.
- Jkryjier, John** (2008): “Making maps with sound.Making maps 3rd edition”. Obtenido en: <https://makingmaps.net/2008/03/25/making-maps-with-sound/> - López, Xoán-Xil, (2010). *Cartografiando el Sonido*. Texto presentado en el IV Encuentro Iberoamericano de Paisaje Sonoro. Fonoteca Nacional de México, DF. Obtenido en: <http://www.unruidosecreto.net/cartografiando-el-sonido/>
- Murray Schafer, Raymond** (1976): “El Mundo de los sonidos, los sonidos del mundo”. *Revista El Correo*. UNESCO.
- Todorov, Tzveran** (2000): *Los abusos de la memoria*. Barcelona. Paidós.
- Zizek, Slavoj** (2014): *Acontecimiento*. Madrid. Editorial Sexto Piso.

# Más allá de la escucha. La escucha sensible como medio para potenciar la enseñanza musical

MARÍA CANDELARIA ACUTAIN

[acutaincandi@gmail.com](mailto:acutaincandi@gmail.com)

Instituto Superior de Música – UNL

AGUSTÍN MORETTI

[agumoretti97@gmail.com](mailto:agumoretti97@gmail.com)

Instituto Superior de Música – UNL

## Resumen

¿Qué escuchamos cuando escuchamos distintas músicas? Como músicos solemos focalizar la atención en distintos aspectos del lenguaje musical, por ejemplo: la melodía, armonía, textura, ritmo, etc. Pero, ¿qué pasaría si en vez de centrarnos en dichos aspectos damos paso a la dimensión sensible?

El relato de experiencia que presentamos corresponde a una práctica docente llevada a cabo en el año 2021 en el marco de la cátedra Prácticas de la Educación Musical III correspondiente al quinto año del Profesorado de Música en el Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral. Dicha experiencia se realizó en el seminario “Sensibilizar la Escucha”, dictado por Cristian Villafañe. En él, se pretende aportar una mirada distinta acerca de nuestra escucha musical, donde impresiones subjetivas y sensibles pueden complementar nuestra audición y comprensión musical.

Para llevar a cabo dicha práctica, partimos del análisis y estudio de la escucha relacional como categoría central desarrollada en el seminario, la cual consiste en una estrategia de escucha que intenta promover múltiples abordajes de lo sonoro al vincular e integrar los rasgos del código musical junto con aspectos de la subjetividad y resonancias emocionales del oyente (Villafañe, 2021). Trabajamos con una guía de escucha que promovió las reflexiones, asociaciones y nexos entre lo subjetivo y lo descriptivo desde el código musical tradicional que los participantes lograron llevar a cabo a partir de una canción.

A la luz de la reflexión sobre dicha práctica, se escribió y presentó un artículo en Revista Prometeica, publicada en abril del 2023. En ella, planteamos la importancia de adentrarse en la dimensión sensible y subjetiva que cada estudiante puede desarrollar en el proceso de escucha y análisis musical. Esto permite el enriquecimiento de los conocimientos musicales de la mano de diversas sensaciones y emociones que afloran desde

una escucha con un enfoque distinto, es ir más allá de lo que como músicos escuchamos cuando escuchamos.

*Palabras clave:* Dimensión sensible / Escucha relacional / Prácticas de enseñanza

## Introducción

Diversos autores han abordado a la escucha como objeto de estudio, proporcionando diversas categorizaciones (Schaeffer, 1966; Chion, 1993 y 1999; Shifres y Burcet, 2013; Villafañe, 2020 y 2021). En nuestro caso particular, no pretendemos profundizar sobre cada uno de ellos, sino sobre algunas nociones de la escucha relacional que fueron abordadas en el seminario en el cual realizamos una experiencia de práctica docente. La misma fue llevada a cabo en el año 2021, en forma virtual sincrónica en el seminario Sensibilizar la Escucha dictado por Cristian Villafañe en el ISM-UNL.

Esta relatoría nos interpela desde las músicas y escuchas para su estudio y abordaje pedagógico, desde la cual compartimos algunas reflexiones y aportes acerca de “qué escuchamos cuando escuchamos músicas y cómo dichas impresiones subjetivas y afectivas pueden favorecerse desde algunas pautas pedagógicas, que influyen en la audición y la comprensión musical desde la misma” (Acutain y Moretti, 2023:8).

## ¿Qué escuchamos cuando escuchamos?

Para comenzar a compartir nuestra experiencia, invitamos a los oyentes y público de la relatoría a escuchar una canción<sup>1</sup>. Cabe destacar que no se presentó ningún dato de la misma, acerca del grupo, del género musical ni del contexto, con el objetivo que la primera escucha esté desprovista de referentes externos que condicionen ese acercamiento a la escucha.

Luego de la actividad, nos planteamos las siguientes preguntas: cuando escuchamos una canción, ¿qué es lo primero en que focalizamos la atención? ¿Qué es lo primero que nace y/o surge al escuchar una canción? Estos son interrogantes que nos han llamado la atención al observar distintas clases del seminario Sensibilizar la Escucha, debido a que generalmente solemos focalizarnos en diversos aspectos del lenguaje musical (melodía, ritmo, armonía, forma, entre otras). Pero la propuesta del seminario fue la siguiente: ¿Qué ocurre si en lugar de centrarnos en dichos aspectos, lo hacemos a partir de la dimensión sensible?

---

1 Para su consulta, remitirse al siguiente link: <https://youtu.be/6wCgZh-nczY>

## La escucha relacional como camino a lo sensible

Para poder llevar a cabo lo descrito anteriormente, partimos de la propuesta del seminario acerca de la escucha relacional. La misma consiste en una estrategia de escucha que intenta promover múltiples abordajes de lo sonoro al integrar y vincular rasgos del código musical junto con aspectos de la subjetividad y resonancias emocionales del oyente. Como menciona Villafañe, “es una escucha que apunta a describir lo que sucede en nuestro fuero íntimo al momento de escuchar, que busca promover la apertura de quien escucha hacia su propia sensibilidad” (2021: 250).

Trabajamos con una guía de escucha que promovió las reflexiones, asociaciones y nexos entre lo subjetivo y lo descriptivo desde el código musical tradicional, que los participantes lograron llevar a cabo a partir de una canción. Dicha guía de escucha cuenta con dos etapas: la primera consiste en un acercamiento a la dimensión sensible, las memorias y resonancias afectivas y sensoriales que se presentan al escuchar; la segunda etapa, de índole asociativa y relacional, permite crear nexos entre lo vivido al escuchar la música y las descripciones realizadas en la etapa anterior, como también focalizar la atención en las relaciones y conexiones que pueden establecerse desde lo musical y con otras músicas.

También cabe destacar que, como la propuesta de Villafañe no presenta una estructura rígida donde se deben seguir pasos tal como una receta de cocina, nos permitió realizar algunas reconfiguraciones para una mayor interactividad entre los estudiantes, nosotros y la propuesta.

En la primera etapa de la experiencia realizada en el seminario, invitamos a los estudiantes a escuchar la canción que presentamos anteriormente. Tuvimos en cuenta que la misma quizás no fuera conocida por el grupo de estudiantes asistentes y poder así acercarlos a una escucha musical que pueda irrumpir dentro de sus frecuentes acercamientos.

Les solicitamos que, a medida que la escuchaban, escribieran en la plataforma *Mentimeter* (imagen 1) aquellas sensaciones que fueran experimentadas para reflejar lo vivenciado. Esta plataforma permite crear una nube de palabras colaborativa, donde aparecen con mayor tamaño las palabras que se reiteraban.



persiste, lamentablemente), citas literarias y musicales del folklore ucraniano, entre otras.

Luego llevamos a cabo reflexiones finales acerca de cómo los datos acerca del contexto histórico y la confluencia de diversos lenguajes permitían realizar vinculaciones con las impresiones sensibles y cómo, en efecto, la escucha relacional se llevó a cabo.

Por último, interrogamos acerca de si la canción les recordó a otras músicas y las vinculaciones entre las palabras sugeridas previamente con aspectos paramétricos musicales. Esto llevó a respuestas interesantes, con vinculaciones a músicas sumamente distantes y diversas como por ejemplo: *PokerFace* de Lady Gaga<sup>2</sup>, debido al bombo y la voz rapeada, o *Rumors has it* de Adele<sup>3</sup>, debido al bombo pregnante. Dicha actividad permitió vislumbrar algunos conceptos musicales y su nexos con las verbalizaciones que emergieron en relación con la dimensión sensible de cada participante.

### **Algunas reflexiones para ir más allá de la escucha**

Gracias a la experiencia que presentamos en el seminario Sensibilizar la Escucha, rescatamos que escuchar música implica involucrarnos en la misma “de un modo que comprometa no solamente las funciones de nuestro sistema auditivo, sino también una multiplicidad de formas activas, dinámicas y corporeizadas de resonar subjetiva y colectivamente con el sonido y el movimiento” (Shifres y Burcet, 2013: 77). Dichas actitudes y sensaciones que presentamos ante las músicas que escuchamos pueden brindarnos diversas herramientas para su disfrute, comprensión, análisis, entre otros.

También es importante tener presente que cada individuo posee una selección de artistas y géneros musicales determinados por sus intereses y gustos, creando así una familiaridad con un determinado tipo de música. La misma se establece a partir de cuán expuestos estamos ante los diversos estímulos musicales, para relacionarnos con ellos, disfrutar y comprenderlos mejor. Todos aquellos datos permiten que “cuando la música en la que nos involucramos nos resulta familiar podemos decir muchas cosas acerca de ella” (Shifres y Burcet, 2013: 69).

Entonces, si nos proponemos salir de lo ya conocido y adentrarnos en lo desconocido: ¿qué ocurre cuando escuchamos músicas que nos resultan ajenas? ¿Pode-

---

2 Remitirse al siguiente link para su consulta: <https://youtu.be/bESGLojNYSo>

3 Remitirse al siguiente link para su consulta: <https://youtu.be/A8IRqCJVkOo>

mos expresarnos con la misma magnitud como cuando hablamos acerca de músicas ya conocidas?

A partir de las clases observadas del seminario, las canciones utilizadas eran frecuentemente cercanas a los intereses de los estudiantes o sugeridas por ellos mismos. Es por ello que empleamos una obra que posiblemente no era conocida por el grupo de estudiantes, con el propósito de poder acercar aquello que le es lejano. Creamos una irrupción con lo referido anteriormente a su familiaridad, lo cual se vio reflejado en la actividad inicial de exponer y verbalizar las sensaciones generadas en la primera escucha: pocas palabras y miedo a expresar sus opiniones e ideas.

La propuesta de escucha relacional nos permitió pensar nuestras prácticas docentes focalizando la atención en lo sensible, un aspecto que muchas veces es dejado de lado y creemos es importante rescatar. La misma, al presentar una estructura no fija, no sólo brindó herramientas para involucrar lo sensible que acontece en las escuchas por parte de los participantes, sino también su vinculación con otras disciplinas artísticas y aspectos del código musical. A su vez, nos permitió desafiar a los estudiantes para que salieran de su cotidianidad, ampliar su repertorio, archivo sonoro y “bagaje de experiencias musicales” (Carabetta, 2016: 23).

A partir de todo lo abordado, invitamos a todos aquellos profesionales a tomar riesgos a la hora de seleccionar el repertorio a abordar en clases. Salirse de las escuchas familiares, sabiendo que las mismas son importantes y potentes para trabajar diversos contenidos, para así emplear un repertorio posiblemente desconocido a los estudiantes. Esto brindaría un gran abanico de interacciones y respuestas por todos los involucrados (docentes y alumnos).

Creemos que este es un buen camino de partida para adentrarse en la dimensión sensible y subjetiva de cada estudiante, permitiendo complementar desde otras aristas el enfoque que referencia únicamente la audición desde los parámetros musicales y dar paso a un mundo de sensaciones que afloran al presentar un contacto con diversas músicas.

Para finalizar, proponemos brindar y transferir algunas herramientas y conceptos trabajados a otras prácticas docentes para enriquecer las mismas, permitiendo que los estudiantes verbalicen y reflexionen acerca de sus sensaciones, se realicen intercambios de ideas y opiniones entre las conexiones de lo que cada uno siente al escuchar y los conceptos musicales involucrados. Esto nos invita a poder descubrir una gran variedad de caminos para ir más allá de una escucha familiar y cotidiana, permitiendo que nos planteemos el siguiente interrogante: ¿Qué escuchamos cuando escuchamos?

## Bibliografía

- Acutain, María C. y Moretti, Agustín** (2023): “Más allá de la escucha” en Zilli, Lía et al. (Ed.) (2023): *Revista Prometeica. Espacio para estudiantes y recientes graduados*, 1(1), Santa Fe, UNL. Disponible en: [https://www.ism.unl.edu.ar/elinstituto/wp-content/uploads/sites/4/2018/08/Revista-Prometeica\\_v3.pdf](https://www.ism.unl.edu.ar/elinstituto/wp-content/uploads/sites/4/2018/08/Revista-Prometeica_v3.pdf) (Consultado: 08/02/2024)
- Carabetta, Silvia** (2016): “Algo hace Ruido en la Educación Musical” en (s/d) (2016): *Revista Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1(1), Buenos Aires.
- Chion, Michel** (1993): *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- (1999): *El Sonido. Música, cine, literatura...*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- Shifres, Flavio y Burcet, María I.** (2013): *Escuchar y pensar la música: bases teóricas y metodológicas*, La Plata, Edulp.
- Schaeffer, Pierre** (1966): *Traité des Objets Musicaux*, Paris, Editions du Seuil.
- Villafañe Avelino, Cristian C.** (2020): “Escucha relacional: una posible estrategia de escucha para la enseñanza de la producción musical” en C. Siragusa et al. (Ed.) (2020): *Libro de Actas. III Jornadas de Investigación en Artes UNVM: contextos, paradigmas y metodologías*, Villa María, Universidad Nacional de Villa María. Disponible en: [http://biblio.unvm.edu.ar/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=2740](http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=2740) (Consultado: 08/02/2024)
- Villafañe, Cristian** (2021): “Escuchar desde la sensibilidad: apuntes de un paradigma sensible para la enseñanza del entrenamiento auditivo”, en Solomos, Makis et al. (Ed.) (2021): *Escuchando lugares: el fiel recording como práctica artística y activismo ecológico*, Santa Fe, Ediciones UNL. Disponible en: [https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/6328/escuchando\\_lugares\\_vf.pdf](https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/6328/escuchando_lugares_vf.pdf) (Consultado: 08/02/2024)

# Contar... cantar... acunar...

CLAUDIA NOEMÍ SALOMONE

[claudialucia157@gmail.com](mailto:claudialucia157@gmail.com)

ANDRÉS BROILO

[andres.broilo@gmail.com](mailto:andres.broilo@gmail.com)

Plan de lecturas y escrituras de la Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires. Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE) de Buenos Aires. Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR)

## Resumen

A través de esta relatoría Claudia Salomone y Andrés Broilo presentan una propuesta desarrollada en el encuentro *Más lecturas es el plan*<sup>1</sup> que reunió a cientos de bibliotecarios escolares de Escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires, reunidos en la ciudad de Mar del Plata tres días de setiembre del 2022. Los participantes intercambiaron experiencias confluyendo desde distintos distritos. Alrededor de 50 de ellos, eligieron el taller ofrecido por Claudia Salomone con el título *Contar, cantar y acunar, abordando* el repertorio y performances de los cantos de cuna, propios del ámbito doméstico, entendidos como acontecimientos del cuerpo y ligados a los rumores del multilingüismo de la región.

Surgida de dichas jornadas provinciales, y desde una iniciativa posterior, Andrés Broilo, bibliotecario de la Universidad de Hurlingham (UNAHUR), convocó a dos encuentros en ese ámbito: el primero titulado Taller de los susurros, en coordinación con del Plan, y el segundo en 2023, presentado por Claudia Salomone, que invita a la abuela Elsa Pavón (quien recupera de su nieta Paula apropiada en la última dictadura militar argentina entre los años 1976 y 1982), quien presenta la canción Anahí de Sosa Cordeiro, como fuente musical de la creación de la Asociación que actualmente preside<sup>2</sup>.

---

1 Encuentro Provincial del Plan Provincial de Lecturas y Escrituras "Más lecturas es el Plan", que ha tenido lugar en la ciudad de Mar del Plata los días 22 y 23 de septiembre de 2022, se ha propuesto como un espacio de todos los niveles educativos de la provincia de Buenos Aires.

2 La Asociación Anahí es un organismo argentino que busca promover, sostener y defender la plena vigencia de los Derechos Humanos. Fundada el 10 de febrero de 1996 por María Isabel "Chicha" Chorobik de Mariani (ex presidenta de Abuelas de Plaza de Mayo hasta 1989), Elsa Pavón (abuela de la primera nieta de desaparecidos restituida a la familia biológica en 1984) e integrantes del equipo de voluntarios y profesionales acompañantes. [Asociación Anahí \(asociacionanahi.org.ar\)](http://asociacionanahi.org.ar)

Tanto en los talleres realizados en Mar del Plata como los posteriores de Hurlingham, se aportaron nociones y herramientas etnográficas en pos de la creación de espacios sonoros dentro de bibliotecas y ámbitos educativos, como territorios donde alojar la musicalidad de las lenguas, como parte de un posicionamiento descolonial que entiende a la diversidad de gamas, volúmenes y ámbitos tonales del habla popular. Estos atributos culturales y valores de connotación social no son reproducibles en la escritura, ni controlados por la virtualidad global.

*Palabras clave:* acunamientos/ rumor/ descolonialidad/ multilingüismo

## Rutas sonoras de la memoria

Se tienen en cuenta las propuestas del sociólogo y crítico literario estadounidense Frederic Jameson, quien propone repensar la lógica cultural del capitalismo tardío del mundo global posmoderno, advirtiendo que la producción en serie arrebató la posibilidad de las subjetividades, y las reduce a la pura experiencia de una masa de significantes sin relación alguna y sin conexión en el tiempo, donde se encierra el tiempo en un “presente continuo”.

Nos encontramos en una situación nueva, donde se nos condena a buscar la historia mediante simulacros (sonidos e imágenes) que permanecen fuera de nuestro alcance y que trascienden la capacidad del cuerpo de situarse y organizarse en su entorno inmediato (1991: 13-14).

Cabe preguntarse entonces sobre la voz acunante que perdura en nuestra existencia ¿Qué ruta transitan los cantos de cuna nacidos en los ámbitos domésticos?

Se propone explorar bibliografías y otros tipos de abordajes sobre estos repertorios, resaltando una primer conferencia otorgada en 1928 por Federico García Lorca, luego de recorrer los pueblos de casi toda España, a la que llamó *Las nanas infantiles*<sup>3</sup>. Escribe Lorca:

Por las calles más puras del pueblo me encontraréis. Por el aire viajero y la luz tendida de las melodías que Rodrigo Caro llamó “reverendas madres de todos los cantares”. Por todos los sitios donde se abre la tierna orejita rosa del niño o la blanca orejita blanca de la niña que espera... Estoy en un plano poético donde el sí y el no de las cosas son igualmente verdaderos... (1928: 1-4)

Se propone explorar también las nociones del filósofo francés Roland Barthes, que reconoció un rumor propio de los hablantes, al que denominó *rumor o susurro de la lengua*. Este no se relaciona a la comprensión de los significados de las palabras, sino que proviene una *percepción alucinada* del sonido, una forma de música de la lengua que se inscribe como marca en el cuerpo, funciona, y nos habita:” No es el oído el que escucha, es todo el cuerpo” (1984: 99)

Se acude a las nociones del escritor y ensayista francés Edouard Glissant, en cuanto performances de la voz y la escucha, como sonidos del mundo doméstico constituido como territorio de alteridad. Considera que lengua canta transformada, transculturada, trayendo al regazo corpóreo las huellas del multilingüismo de la región advirtiendo que “en la lengua que uso para expresarme, y aunque sólo pudie-

---

<sup>3</sup> García Lorca dicta esta conferencia en 1928 para estudiantes universitarios de Madrid, luego de haber recorrido España escuchando y transcribiendo canciones de cuna entre las mujeres más pobres. Desde una tarea etnográfica sin antecedentes, logró un corpus único de nociones que hasta la actualidad merece ser tenido en cuenta por poetas e investigadores.

ra alegar esa, ya no lo hago de forma monolingüe.” (2017: 29) Así, lxs acunadores cuentan cantando su propia historia en ámbitos de crianza y cuidado de hijos propios y ajenos.

Se destaca la importancia de una praxis etnográfica de la escucha y el canto volviendo a estos repertorios para involucrarse en la búsqueda de la propia voz acunante como huella identitaria.

### **Encuentro en Mar del Plata (2022)**

El Encuentro en el marco del Plan Provincial de Lecturas y Escrituras “Más lecturas es el Plan”, tuvo lugar en la ciudad de Mar del Plata los días 22 y 23 de septiembre de 2022 propiciando un espacio de intercambio y reflexión entre mediadoras y mediadores de todos los niveles educativos de la provincia de Buenos Aires: docentes, bibliotecarias y bibliotecarios y equipos de gestión, como agentes multiplicadores en sus territorios. Uno de los objetivos fundamentales fue entender la experiencia de hablar, leer y escribir como apertura a nuevas posibilidades de protagonismo por parte de estudiantes y docentes, convirtiendo a la institución educativa en espacio de reconocimiento y respeto de la diversidad lingüística.

Las jornadas se caracterizaron por la pluralidad de voces manifestadas a través de diferentes proyectos creados por los propios docentes, lo que posibilitó el mutuo reconocimiento.

Entre las propuestas del Plan, se ofreció el taller titulado “Contar, cantar y acunar. Recopilando memoria” ofrecido por Claudia Salomone. Lxs asistentes compartieron una primera experiencia desde su propia voz, cantando canciones de cuna conocidas y performances particulares de acunamiento realizadas. En disposición circular y desde un suave movimiento grupal de mecimiento y canto, fueron sucediéndose canciones con sus propias marcaciones. Algunas de ellas breves, otras con estrofas octosílabas, onomatopeyas y también con palabras en lenguas originarias. Un primer participante las cantaba mientras el colectivo respondía hasta armar una serie de repeticiones que afianzaban estructuras rítmico- melódicas. Siguiendo este ensamble de cuerpos, voces y ritmos, se sugirieron nuevas canciones se fueron grabando y filmando.

Esta propuesta vivencial motivó preguntas en cuanto a la relación de estos repertorios con la musicalidad de la lengua, siendo ésta, escenario primordial del habla y generadora de una posible tarea etnográfica en los ámbitos institucionales: la *escucha participante* de los rumores de proximidad.



**Imagen 1:** Mar del Plata. 2022. Mecimiento y cantos.  
Circularidad, ensamble de voces, acunamientos.

Posteriormente se propone la noción de *voz acunante* del ambiente doméstico, para extrapolarla al espacio educativo a través de una praxis dirigida a reconocer nuestra lengua como un ruido que nos habita cuando cantamos juntxs (en este caso las nanas), apreciando sus múltiples manifestaciones sonoras que confrontan la uniformidad monolingüe e impuesta. Aquella voz está encarnada en nosotros y permanece en nuestra existencia como envoltura sonora.

En un segundo momento, se presenta la noción de *rumor de lengua*, considerando la declaración de la UNESCO<sup>4</sup>:

La diversidad lingüística es esencial para la herencia de la humanidad; que todas y cada una de las lenguas contienen la sabiduría cultural única de un pueblo, por lo tanto, la pérdida de cualquier lengua es entonces una pérdida para toda la humanidad. (2003: 1)

Desde un fondo rumoroso ligado a la cercanía de los cuerpos y que percibimos por la propia experiencia, se conforma una música particular que aflora desde canciones acuñadas ancestralmente en Caribe y América latina, re-versionadas y reinventadas en cada acunamiento. Ellas proponen un diálogo cultural, a veces como sonidos del viento, otras advirtiendo el acecho de los lobos, los miedos de la guerra, el mito del hombre negro, la frondosidad del monte, los mundos de monopatín, los veranos calurosos cuando los peces saltan o los pícaros personajes del bosque. Las habita el mundo del multilingüismo, donde conviven distintas lenguas para que el

---

4 Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO "Salvaguardia de las Lenguas en Peligro".

sueño venga. Los gestos y las experiencias sensoriales, serán las marcas que permanecerán durante toda la existencia como un secreto del cuerpo, ya que una canción de cuna y no otra, nos ha incluido en la cultura. A través de este acontecimiento musical se esfuman los contornos del individuo desde la comunidad primigenia “acunador-acunado”.

Se rescata la dimensión de la voz, su musicalidad y su ritmo, como caja acústica que envuelve al cuerpo, ya que toda su superficie escucha, no sólo el oído. La voz que acunalo hace vibrar al ser mecido y tocado desde su presencia.

Posteriormente al encuentro de mayo, y a raíz de esta convocatoria, se realiza una experiencia similar que se relata a continuación.

### **Encuentros en la Universidad de Hurlingham (UNAHur, 2022-2023)**

Andrés Broilo, responsable del CENDIE (Hurlingham), relata la experiencia junto a bibliotecarios en un taller vivencial, titulado “Taller de los susurros”, que convocó a colegas y autoridades de la Universidad el 28 de octubre de 2022. Cabe señalar que la UNAHur alberga cerca de 2500 alumnos, jóvenes y adultos de la zona oeste de la Provincia de Buenos Aires que encuentran desde el 2014 la posibilidad de consagrar su derecho a la educación superior. Siendo los estudiantes, en la mayoría de los casos, primera generación de universitarios en sus familias, la actividad de la Biblioteca ejerce un rol importante en el acercamiento a la lectura y la escritura. Dentro del proyecto institucional se alojan modalidades multilingües del superpoblado conurbano bonaerense, donde se acunan tantas prácticas culturales en los ámbitos barriales.

En una segunda oportunidad, la UNAHur convoca a estudiantes y autoridades de la institución y representantes del Plan de lectura, pues en conmemoración de los “40 años de democracia argentina” la invitada especial fue Elsa Pavón, quien unió al relato una estrategia de legitimación identitaria, ligada a una canción litoraleña y una leyenda guaraní. Famosa por su difusión radial, la canción Anahí de Osvaldo Sosa Cordero, también formó parte del cancionero escolar desde la década del 40, y revive en el recuerdo de las abuelas buscando una niña desaparecida.

Elsa se reencuentra con esta canción de su propia infancia, en medio a la búsqueda de la nieta de Chicha Mariani (fundadora de Abuelas de Plaza de Mayo), quien fue su querida compañera de búsqueda. Juntas crean la Asociación Anahí en el año 1996, relacionando la canción de la leyenda de la flor del ceibo y la trágica desaparición de una niña guaraní, con el bombardeo de la casa donde vivía su nieta

Clara Anahí Mariani (de sólo tres meses, durante el año 1976 en la ciudad de La Plata, desaparecida hasta hoy). Ambas niñas víctimas de planes genocidas. Ambas rescatadas por el canto memorioso de las abuelas.

Por otro lado, Claudia Salomone colaboró en este taller de canciones con eje en la escena del acunamiento.



**Imagen 2:** Elsa Pavón canta Anahí



**Imagen 3:** Hurlingham 2023

## **Los rumores de la Región de Latinoamérica y Caribe. Herramientas y estrategias**

A continuación se compartirán algunos ejemplos de trabajos previos. Teniendo en cuenta las comunidades en las cuales se inserta la UNAHur, se aportaron herramientas etnográficas y pedagógicas para ir construyendo en bibliotecas, espacios sonoros donde resuenen los rumores del multilingüismo a través de canciones de cuna escuchadas. A continuación se compartirán algunos ejemplos sonoros<sup>5</sup>:

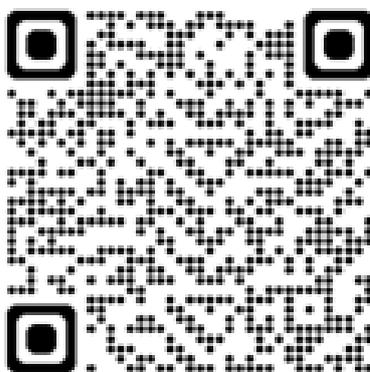
---

<sup>5</sup> Claudia Salomone realizó un trabajo etnomusicológico en el período de la Pandemia del Covid (2020-2022) a través de redes online de contactos, y formó diferentes rumores a partir de los relatos y las canciones de cuna cantadas por sus informantes.

### a) Rumor de abuelas africanas

El ritmo que cada canto genera un ciclo formal de repeticiones, de notación oral, propios de la música negra, que no necesitan de la escritura en pentagrama y se basan en la subdivisión mínima de tiempo para componer tópicos rítmico-sonoros de voces afrodescendientes de la zona Brasil- Caribe.

- 1) Canción de Nelson. Cubano residente Buenos Aires. (2020)
- 2) Canción de Papyto. Cubano, residente en Lisboa. (2020)
- 3) Canción de Mayi. Colombiana residente en Madrid. (2020)
- 4) Canción de Berenice. Argentina practicante de músicas yorubas de Brasil (2020)



**Imagen 4:** Rumor de abuelas africanas.

### b) Rumor de Buenos Aires. Polifonía de voces

Reflejan el *movimiento diaspórico de las migraciones en Buenos Aires* y sus cantos cuando a fines del siglo XIX e inicios del XX las lenguas criollas conformadas por sonoridades originarias y afrodescendientes del multilingüismo de la región junto alas provenientes de la inmigración mayoritaria desde Europa. Se advierte también la irrupción de la de la industria del sonido resignificando los modos de escucha hasta entonces conocidos. Los audios se realizaron en el año 2020 a través de redes sociales debido al Covid 19 y pertenecen a cantores residentes de Buenos Aires

- 1) Ensamble de Voces habladas : Berenice, Charo, Alberto, Julio, Ludmila.
- 2) Ensamble de nanas escuchadas a sus abuelas: Gabi, Anahi.
- 3) Ensamble de voces acunantes en alemán: Ludmila, Berenice
- 4) Ensamble de voces escuchadas a otros familiares: Diana, Ana María, Julia, Ani, Angélica, Charo.

## 5) Ensamble de voces Claudia, Julio, Juan, Eli, Mercedes, Julio



**Imagen 5:** Rumor de La Plata y Buenos Aires  
Polifonía de voces

### Conclusión

Esta experiencia compartida, convocó a repensar los espacios institucionales como territorios sonoros que alojan rumores de las lenguas, ya que son expresiones audibles de nuestras particularidades identitarias provenientes de los ámbitos domésticos de crianza, pero que sin embargo obedecen a la primacía del monolingüismo oficial, desde el saber erudito y el oído eurocentrado, insonorizando la riqueza polifónica de nuestros pueblos. Los arrullos de la región del Caribe y Latinoamérica develan nuestras voces. Ellas constituyen las primeras marcas sonoras y vehículos de entrada a las culturas particulares, donde los ambientes domésticos son los elegidos para cantarle a la infancia.

Según Édouard Glissant, en el regazo corpóreo se expresan las memorias del multilingüismo de la región:

Mantener lenguas contribuye a salvarlas del desgaste y la desaparición... Ir dejando huella en las lenguas, es recoger la parte imprevisible del mundo. Oponer a la transparencia de los modelos, la abierta opacidad de las existencias que no se pueden reducir (2006: 29).

Entre los asistentes se ha experimentado, cantando y escuchando, nuestras propias versiones del repertorio acunador. Se ha participado de una experiencia etnográfica de la audición-participante de la música de la lengua que está viva y se reinventa en cada versión. A través de esta modalidad tallerista, se invitó a docentes de música, maestros y todos aquellos que conformen comunidades lingüísticas, a encontrar aquella marca, aquella música que apareció como percepción alucinada, y nos envolvió con su sentido.

## Bibliografía

- Ajuriaguerra, Julián** (1975): “El nacimiento de la ternura”. En *Revista de Psicoterapia y Psicosomática*, ISSN 0211-0822, N°. 8, 1984: España, Fundación Dialnet
- Barthes, Roland** (1984): “El susurro de la lengua” en *El susurro de la lengua, más allá de la palabra y la escritura*.99-102, Buenos Aires, Paidós comunicación
- Bartok, Bela** (1979): “¿Cómo y por qué recoger la música popular?” En *Escritos sobre música popular*, 43-65. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Bignasco, Cecilia; Gentile, Angela y Passoni, Marcelo** (2010): “Voces olvidadas. Las lenguas y las canciones de cuna de la inmigración”. Berisso, Ediciones 500.
- García Lorca, Federico** (1928): “Las nanas infantiles” (conferencia). Recuperado de [Las nanas infantiles - Google Play Libros](#)
- Glissant, Édouard** (2006): “El grito del mundo” en *Tratado del Todo-Mundo 19-34*. Madrid, Ed. El cobre.
- Glissant, Édouard** (2017): “Lugar cerrado, palabra abierta” en *Poética de la relación*.97-108 Bernal, Universidad de Quilmes Editorial
- Gorenberg, Ruth** (2016): “La música de *lalengua*”. Buenos Aires, Grama ediciones
- Jameson, Frederic** (1991): “El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo tardío”. Buenos Aires, editorial Paidós.
- Portelli, Alessandro** (2016): “Lenguajes”. En *Historias orales: narración, imaginación y diálogo*. La Plata: FaHCE (Facultad de Historia y Ciencias de la Educación) Editorial.
- Rockwell, Elsie** (2009): “Narrar la experiencia”. En *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*, 183-205. México, Paidós.
- UNESCO** (2003): “Salvaguardia de las Lenguas en Peligro” Recuperado de [Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas - UNESCO Biblioteca Digital](#)



UNL • FACULTAD  
DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS



UNL • INSTITUTO  
SUPERIOR  
DE MÚSICA

ISBN 978-987-692-413-9



9 789876 924139