

Será que la canción llegó hasta el sol.

Miradas, escuchas y reflexiones
en torno a la canción

ACTAS DE MÚSICOS EN CONGRESO
7ma edición | 2019

Danisa Alesandroni
Ignacio Quiroz

—

COMPILADORES



UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS



UNL • INSTITUTO
SUPERIOR
DE MÚSICA

**Será que la canción llegó hasta el sol.
Miradas, escuchas y reflexiones en
torno a la canción**

Actas de Músicos en Congreso

7ma edición – 2019

Universidad Nacional del Litoral

Será que la canción llegó hasta el sol : miradas, escuchas y reflexiones en torno a la canción : Actas de Músicos en Congreso : 7ma edición : 2019 / compilación de Danisa Alesandroni ; Ignacio Quiroz. - 1a ed. - Santa Fe : Universidad Nacional del Litoral, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-692-268-5

1. Música. 2. Cancionero. 3. Educación Musical. I. Alesandroni, Danisa, comp. II. Quiroz, Ignacio, comp. III. Título.

CDD 782.0071

Autoridades

Universidad Nacional del Litoral

Enrique Mammarella | Rector

Facultad de Humanidades y Ciencias

Laura Tarabella | Decana

Daniel Comba | Vicedecano

Instituto Superior de Música

Damián Rodríguez Kees | Director

Editores:

Danisa Alesandroni e Ignacio Quiroz.

Organización del Congreso:

Damián Rodríguez Kees, Raquel Bedetti, Mauro Bertotti, María Inés López, Rut Leonhard.

Comité de Lectura:

Raquel Bedetti, Mauro Bertotti, Elina Goldsack, Rut Leonhard, María Inés López, Hernán Pérez, Marcia Prendes, Alejandro Reyna, Lia Zilli.

Índice

1. Presentación

Danisa Alesandroni e Ignacio Quiroz

Eje: La canción: perspectivas de análisis

2. Construcción motivica y sintáxis armónica en la canción del primer disco de Tom Jobim

Cecilia Abecasis

3. La corporeidad en la canción: análisis de rasgos de oralidad sobre un bolero de José Antonio Méndez

Daniel Machuca Téllez y Joaquín Pérez

4. La canción popular, un objeto complejo: *Puerto Pirata* de Lucho González y Jorge Fandermole

Martín Sosa

Eje: La canción: actores y contextos

5. “Tiré tu pañuelo al río...”: canciones románticas en el repertorio popular litoraleño en la década de 1960

Angélica Adorni

6. Conformación del Cancionero Escolar Argentino (1882-1956). Aproximación a los repertorios aportados por compositores académicos

Eugenia Amantía y Carla Marina Díaz

7. “Canciones Migrantes” en la Fiesta de la Virgen de Chaguaya (Ángel Gallardo – Santa Fe)

Norberto Gabriel Demonte

8. Las canciones de Julián Aguirre van a la escuela. Una aproximación a su repertorio infantil inserto en el nacionalismo musical desde la sociología de la educación

Luisina García

9. La canción del litoral en la obra de Carlos Guastavino. Un intento de actualización del cancionero del Nuevo Litoral

Héctor José Giménez

10. La canción como problema entre enseñanza, música y escuela. Aportes desde una tesis de doctorado

Pablo Lang

11. Músicos y poetas peligrosos. La canción *El forastero* de Guastavino y Yupanqui

Silvina Luz Mansilla

12. Las narrativas en las escenas culturales urbanas: los músicos de Paraná

Román Mayorá, Franco Giorda, Pablo Russo y Rocío Piccoli

13. Las canciones y la lucha social: Ahora que sí nos ven, ahora que sí nos escuchan. El cancionero contemporáneo en las marchas feministas de Buenos Aires

Lola Piluso Mulhall

14. Implicancias de la Canción en la formación docente del Nivel Inicial. Experiencia pedagógica desde un estudio de caso

Lía Zilli

15. La canción como anclaje musical y didáctico en la formación docente

Rut Leonhard y Lía Zilli

Panel: Diálogo entre la educación musical de nivel inicial y las canciones. Tramas desde la didáctica y la práctica en la formación docente

16. ¿Hacemos musica/s? Canciones en el Nivel Inicial. Cuestiones para revisar de la formación docente.

Lía Zilli

17. Las habilidades musicales en el abordaje de canciones. Diálogo desde los actores en escena

Agustina Amaya, Lucila Cova, Candela Cristaldo, Rosario Evelín Díaz, Andrés Mernes, Natalia Orsi, Sofía Quintana, Nicolás Sierra, Franco Theumer y Gustavo Vergara

18. Pensando en las músicas y la educación musical. Caminos para la formación

Rut Leonhard

Relatorías

19. La canción como eje para la construcción de la identidad cultural

Laura María Favre y María Soledad Gauna

20. Identidad sonora en la interpretación de la canción. Reflexiones desde la psicología sobre experiencias en el aula de canto

Nilda Godoy y Marisa Mántaras

21. Canciones enormes para pequeños y grandes destinatarios. La canción en la formación de docentes de Música

Pablo Lang

Eje: La canción y su registro (escrito, sonoro y audiovisual): circulación y nuevas tecnologías

22. Nuevo cancionero: las producciones discográficas a través de las tapas de sus discos

María Inés García, María Emilia Greco y Ana Romaniuk

Eje: La canción: consideraciones acerca de los textos (letra y música)

23. Sonidos que dicen, palabras que cantan

Virginia Gazze

Panel: Nuevas canciones en la Argentina de los '60. Una perspectiva desde el folklore, el rock y la canción infantil

24. La canción folklórica argentina en la década del '60. Análisis de letras y músicas de canciones del disco "Coronación del folklore"

Raquel Inés Bedetti

25. Expresión y transgresión en las "Canciones para mirar" de María Elena Walsh

Verónica Patricia Pittau

Relatorías

26. La técnica vocal como medio musical. Fundamentos para elaborar una propuesta de aprendizaje con abordaje holístico en obras musical para ser cantadas

Verónica Arce

Presentación

En el mes de septiembre del 2019 se llevó a cabo la séptima 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 investigadores y docentes a presentar trabajos que estuvieran vinculados a “la canción” como eje principal. El lema del congreso fue: “será que la canción llegó hasta el sol: miradas, escuchas y reflexiones en torno a la canción”.

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 a la comunidad. Asimismo las ponencias se organizaron en cinco ejes:

La canción: perspectivas de análisis. En este eje se han presentado ponencias que revelan nuevos enfoques del análisis de canciones latinoamericanas.

La canción: actores y contextos. Esta categoría fue una de las más convocantes y en ella se han presentado una gran variedad de temáticas que atañan a las distintas realidades que acompañan el surgimiento de nuevas canciones.

La canción y su registro (escrito, sonoro y audiovisual): circulación y nuevas tecnologías. La interrelación de diversas disciplinas artísticas dio soporte al trabajo aquí presentado, principalmente desde el análisis visual de tapas de discos y sus contextos históricos.

La canción: consideraciones acerca de los textos (letra y música). En concordancia con el eje anterior, en estos textos se generan diálogos entre la música y las letras.

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 la comunidad musicológica.

Danisa Alesandroni e Ignacio Quiroz

Eje: La canción: perspectivas de análisis

Construcción motivica y sintaxis armónica en las canciones del primer disco de Tom Jobim

CECILIA ABECASIS

abecasesicecilia@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Resumen

Esta ponencia condensa los datos más significativos surgidos de las conclusiones del trabajo “Um cantinho, um violão...” las canciones de Antonio Carlos Jobim, en el cual abordamos el análisis del disco *The Composer of Desafinado plays*, grabado en 1963, momento de esplendor del movimiento bossanovista, del cual Jobim fue actor fundamental. El objetivo de este trabajo consiste en delinear rasgos distintivos de su lenguaje compositivo en el período de producción del disco.

Existe un importantísimo número de publicaciones que registran el fenómeno de la Bossa Nova, su historia, contexto socio-cultural, antecedentes e influencias, aspecto poético y temas literarios, publicaciones de partituras y materiales destinados a instrumentistas. Sin embargo la producción de trabajos que profundicen el análisis musical es menor. Creemos que en este punto radica el interés del trabajo que realizamos.

Sin perder de vista los múltiples aspectos en juego en el análisis de Música Popular, el objetivo de nuestro trabajo y las características del compositor requieren el empleo de un marco referido a aspectos sólo musicales. El hecho de que se trate de versiones instrumentales de canciones justifica la decisión de dejar de lado los textos poéticos para concentrarse en el análisis de lo que efectivamente suena en estas grabaciones. Las fuentes utilizadas fueron la grabación y las transcripciones parciales que realizamos a efectos de observar con mayor precisión los detalles estructurales.

Luego de analizar las estructuras formales, recursos armónicos, motivos, instrumentación, arreglo y rasgos rítmicos de las doce canciones del disco trazamos un grupo de características que definen su singularidad: el tipo de tratamiento del material melódico en motivos breves reiterados, los recursos armónicos utilizados para generar la ampliación del espacio tonal y la relación que se establece entre ambos aspectos.

Nuestra hipótesis es que en el manejo particular de esas variables radica parte de la originalidad estilística del compositor.

Palabras clave: Jobim / Canción / Bossa Nova

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.

~ Francisco Kröpfl

Sobre Antonio Carlos Jobim - The Composer of Desafinado Plays

Grabado para Verve, en los estudios neoyorquinos de A&R, el 9 y 10 de mayo de 1963, Antonio Carlos Jobim- The Composer of Desafinado Plays¹, fue el primer disco de Jobim como solista. Producido por Creed Taylor y grabado por el ingeniero de sonido Phil Ramone. (Jobim, 2004:34).

Los temas incluidos son:

- “Garota de Ipanema” (The girl from Ipanema)
- “O amor em paz” (Once I loved) (erróneamente identificada como O Morro en el LP original)
- “Água de beber”
- “Vivo sonhando” (Dreamer)
- “O morro não tem vez” (Favela)
- “Insensatez” (How Insensitive)
- “Corcovado”
- “Samba de uma nota só” (One note samba)
- “Meditação” (Meditation)
- “Só danço samba” (Jazz Samba)
- “Chega de saudade” (No more blues)
- “Desafinado”

Los nombres de las canciones están anotados exactamente como aparecen en el disco, para algunos de ellos figura también su título en inglés porque ya eran éxitos en Estados Unidos.

¹ Jobim, Antonio Carlos, *Antonio Carlos Jobim - The Composer of Desafinado Plays*, Verve, CD, V 823 011-2, 1997, New York, EE UU, (1ª ed. 1963).

Sobre las transcripciones y el análisis

Si bien existen partituras de todas las canciones contenidas en el disco, éstas no siempre resultan suficientes ya que presentan simplificaciones rítmicas, cifrados de acordes inexactos y no presentan ninguna información de algunos parámetros como la textura y la forma. Por este motivo decidimos generar nuestras propias partituras como material primario para analizar específicamente las versiones de *The Composer of Desafinado Plays*.

La realización de las transcripciones constituyó el primer paso de nuestro trabajo. Producidas a partir de la escucha, reflejan con la mayor exactitud posible la tonalidad, el tempo, las líneas melódicas con sus ritmos y las armonías de las secciones introductorias y expositivas de cada una de las canciones del disco.

El fraseo de las melodías representó el mayor desafío. Si bien fuimos muy exhaustivos, el sistema de escritura musical no siempre permite plasmar con precisión lo que se escucha, por eso es importante tener en cuenta que la partitura es una especie de “negociación” entre lo que suena y lo que el código posibilita escribir. Y, si bien esta dificultad no nos hizo desistir, las transcripciones que ofrecemos se “acercan” pero la exactitud rítmica está sólo en la interpretación.

Teniendo ya todas las partituras con las secciones introductorias y expositivas, el segundo paso consistió en el análisis formal, volcado en cuadros que contienen las estructuras completas de cada canción, con sus repeticiones y codas. En estos cuadros también hay información sobre características tímbricas, texturales y motivicas. A cada cuadro le sigue un análisis de las progresiones armónicas y de los recursos utilizados, más algunos comentarios pertinentes para dar cuenta de los rasgos distintivos de cada canción. Nos detuvimos especialmente sobre los motivos melódicos para analizar su construcción y elaboración a través de la paradigmaticación del material melódico (Nattiez, 1998) y el análisis de los patrones de recurrencia expuesto por Philip Tagg en su artículo “Melody and Accompaniment” (Tagg, 2003) para EPMOW.

Realizamos después el análisis de las características de las secciones de repetición, de las características de instrumentación y arreglos y de rasgos rítmicos. Con todos estos datos trazamos un grupo de características que nos acercan al estilo jobiniano. A los efectos de ajustarnos al formato de la ponencia presentamos aquí el

análisis de dos de las canciones, para centrarnos luego en lo que consideramos, son los puntos más sobresalientes surgidos del análisis del disco completo.

I.1.7. Corcovado

The musical score for "Corcovado" is presented in a single system of eight staves. The first staff is the introduction, starting at measure 1 and ending at measure 11. The second staff continues from measure 6 to measure 11. The third staff is section A, starting at measure 12 and ending at measure 17. The fourth staff continues section A from measure 18 to measure 24. The fifth staff continues section A from measure 25 to measure 30. The sixth staff is section B, starting at measure 31 and ending at measure 36. The seventh staff continues section B from measure 37 to measure 41. The eighth staff continues section B from measure 42 to measure 46. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Imagen 1: Introducción, secciones A y B de la canción "Corcovado" de Jobim

“Corcovado”

Introducción			A			
I	I'	I ²	a		a'	a
Flauta motivo 3 ^a m ↑↓ llena + 4 ^a j ↓ 2 ^a ↑↓ piano extensión F 4 c.	Flauta motivo variado transpuesto 2 ^a M ↓ F / C 4 c.	Cuerdas variación conserva intervalos 3 ^a ↑ + 4 ^a j ↓ 2 ^a ↑↓ C / Am 3 c.	1 1 piano transp. extensión descenso grado F 2 c. 2 c.	1' tema 2 ^a M ↓ 4 ^a ↑ + x 4 c.	1 1 1 ² transp. 3 ^a m ↑ 2 ^a M ↓ 2 ^a m ↓ extensión + motivo inicial + descenso x grado C 2 c. 2 c. 4 c.	1 1 1' % octava ↓ F

B				Intro como Coda		
b		b'		I	I'	I ²
		b'		extensión		
Piano tema descenso x grado 7 ^a C 2 c.	transposición 2 ^a m ↓ C 2 c.	transposición 2 ^a M ↓ + extensión C 4 c.	% varía nota final C 2 c.	%	%	% Flauta comienzo motivo + elaboración (improvisación?) 3 c. 8 c.

La introducción presenta un material que podríamos llamar mixto: sus motivos melódicos no serán retomados en el tema pero la armonía que los sustenta sí. Esta característica se da también en “Insensatez”. Consta de una frase melódica de dos motivos que se repite transpuesta y variada, más una extensión en la que anticipa el intervalo generador del tema. Los primeros acordes son los mismos que los del comienzo del tema (compases 12-16). Utiliza dominantes secundarias y disminuidos descendentes y ascendentes.

El tema tiene dos motivos bien diferenciados que generan dos secciones: **A** y **B**. La forma se completa con la repetición de la introducción que funciona como coda. En las dos secciones los motivos se repiten transpuestos y luego extendidos. El motivo de **a** está basado en la segunda como intervalo generador, al igual que en “Insensatez”. Estos motivos se diferencian en el ritmo y en la dirección del primer intervalo, ascendente en “Insensatez” y descendente en “Corcovado”.

La sección **A** está articulada en tres subsecciones que equivalen a tres frases armónicas, en cada una de ellas el motivo aparece tres veces. La progresión armónica de **a** que abarca ocho compases, está en la tonalidad de F comenzando con III y II grados conectados por el bIII disminuido más una cadencia II grado – V grado suspendido – I grado. En **a'** el centro tonal es C, comienza utilizando la subdominante menor y luego dominantes extendidas hasta llegar al V grado que aparece suspendido, la particularidad de esta frase reside en el hecho de que la melodía resuelve sobre la tónica mientras la armonía concluye en semi-cadencia, sobre el dominante. La repetición de **a** es exacta armónica y melódicamente.

La sección **B** presenta cuatro repeticiones del nuevo motivo sobre una sola frase armónica. Vuelve a utilizar la subdominante menor y dominantes extendidas; en la cadencia el V grado vuelve a aparecer suspendido y resuelve sobre el VI grado. Un rasgo interesante de esta canción es que la progresión armónica y la melodía establecen claramente C como tónica sin que sea necesaria la aparición del acorde de I grado.

Análisis del material melódico de “Corcovado”:



Imagen 2: Paradigmatización de motivos la Sección A de Corcovado de Jobim

La primera sección de esta canción presenta una elaboración muy similar a la que tiene la canción “Insensatez”, un intervalo generador que articula un motivo de dos compases. Este motivo se repite primero exactamente igual, después secuencialmente y resuelve conformando el proceso de *ready-steady-go!*. Esta frase completa también se repite secuencialmente. Otro de los patrones de recurrencia que aparece es la anáfora.



Imagen 3: Paradigmatización de motivos la Sección B de Corcovado de Jobim

En la segunda sección la articulación es muy clara y no deja dudas. Un motivo de dos compases es repetido secuencialmente, presentando una variación del final en las últimas dos apariciones.

I.1.8. Samba de uma nota só

= 132

7

12

18

23

28

34

38

Imagen 4: secciones A y B de la canción "Samba de uma nota so" de Jobim

“Samba de uma nota só”									
A				B		A'			
a	a	a'	a	b	b'	a	a	a'	a'
Piano tema Melodía + acorde nota repetida G 4 c.	%	transporta melodía 4 ^{aj} ↑, armonía 3 ^a m ↑ variada G 4 c.	% resuelve en I grado G 4 c.	Flauta tema motivo escala de 11 ^a flauta contracanto + agudo Bb 4 c.	transporta 2 ^a m ↓ varía el final flauta contracanto Ab / G 4 c.	Piano tema % 8 ^a ↑	% 8 ^a ↑ contracanto cuerdas	% 8 ^a ↑ contracanto cuerdas	% 8 ^a ↑ armonía de a variada en la cadencia

A	B		A'			
Flauta Elaboración melódica sobre la armonía (improvisación?) 16 c.	b	b'	a	a	a'	a'
		Piano tema %	Piano tema varía final	Piano tema % cuerdas contracanto	Piano variación melódica cuerdas contracanto	Piano variación melódica cuerdas contracanto

En esta canción se repite el patrón compuesto de dos motivos contrastantes que equivalen a dos secciones. A su vez en este caso la canción se completa con la repetición levemente variada de la primera sección, generando una estructura A B A', que es repetida completa con elaboraciones y variaciones melódicas en A y A'. El diseño melódico de los motivos es especialmente opuesto: a está basado

exclusivamente en la nota repetida y b en un diseño escalístico que comprende un ámbito de onceava.

La primera sección A consta de cuatro repeticiones del motivo. Las frases armónicas se articulan cada cuatro compases junto al motivo. Toda la sección está en la tonalidad de G. El motivo a comienza sobre el III grado que conecta con el II grado a través de su dominante sustituto describiendo un movimiento cromático en la línea del bajo y luego una cadencia II grado napolitano - V grado sustituto de G que no resuelve sobre este acorde, sino que va al III grado repitiendo la frase. La monotonía que propone la nota repetida está equilibrada por las relaciones que ésta va estableciendo con la armonía. Se genera un movimiento oblicuo entre la nota de la melodía y las fundamentales, todo el interés radica en ese movimiento. La sección a' tiene la particularidad de ser una transposición en la cual la melodía se trasporta una cuarta justa ascendente y la armonía una tercera menor ascendente. Presenta una variante en el final donde llega el IV grado menor para conectar por semitono con el III grado comenzando así la tercera aparición de a. La única variante es que resuelve sobre la tónica.

La sección B está compuesta por dos apariciones del nuevo motivo, la primera armonizada con una cadencia sobre Bb, bIII grado de G, al que llega a través de la subdominante menor (que es a su vez II grado de Bb). Continúa con una transposición a la segunda mayor descendente tanto de la melodía como de la armonía, o sea que el centro tonal de esta frase es Ab. En el último compás los acordes II grado - V grado de G preparan el regreso de la sección A.

Análisis del material melódico de "Samba de uma nota só":



Imagen 5: Paradigmatización de motivos de la Sección A de "Samba de uma nota só" de Jobim

En el punto de mayor concentración del material melódico nos encontramos con una sección completa, generada a partir de la nota repetida, con la única variación del cambio de altura en a'. Este particular ejemplo es utilizado por Philipp

Tagg, cuando describe la curva de las posibilidades sobre la organización melódica desde lo *monadic* (circular, invariable) hasta el *infinit set* (lineal, “nada será oído dos veces”) (Tagg, 2003:12), “Samba de uma nota só” está obviamente en el primer extremo.

The image displays a musical score for Section B of the song "Samba de uma nota só". It consists of seven staves of music in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The first staff is labeled with a boxed 'B' and contains the following elements: a boxed 'b' followed by the text "Inversión Secuencia", a sequence of notes, a measure with a '3' above it labeled "Recapitulación", and a boxed 'b'' at the end. The second staff continues the sequence with a '3'' above it. The third staff shows a motif labeled '2' and its inversion labeled '2' inversión'. The fourth staff shows a motif labeled '2'' and its inversion labeled '2'' inversión'. The fifth staff shows a motif labeled '2' and its inversion labeled '2'' inversión'. The sixth staff shows a motif labeled '2'' and its inversion labeled '2'' inversión'. The seventh staff shows a motif labeled '2' and its inversion labeled '2'' inversión'.

Imagen 6: Paradigmatización de motivos de la Sección B de “Samba de uma nota só” de Jobim

La segunda sección compensa aquella única nota utilizando “toda la escala” como dice la letra de la canción. Genera una frase de cuatro compases que se repite secuencialmente. En su organización interna encontramos un motivo de cuatro notas ascendente por grados, que se completa con su inversión, ambos conectados por grado conjunto. En el segundo compás aparece primero el motivo descendente y después el ascendente. En los dos últimos compases hay un nuevo motivo de segunda descendente, ascenso por grado (derivado del primer motivo) y repetición del motivo de segunda.

Construcción Motivica

Del análisis de los motivos melódicos podemos obtener una de las características sobresalientes del estilo de Jobim: una gran cantidad de sus composiciones están generadas a partir de un número muy restringido de motivos melódicos breves, incluso en algunos casos de un solo motivo, que se repiten textuales, transportados y/o variados. Este tipo de elaboración del material melódico, habitual en los compositores eruditos y en la música instrumental, es más excepcional dentro del formato de canción popular urbana.

Esta característica constructiva también define a las estructuras formales. Aquellas canciones elaboradas íntegramente a partir de un motivo único constan también de una sección única, un segundo modelo formal está dado por dos motivos contrastantes que generan dos secciones. El tercer modelo formal utilizado es el típico esquema ternario el cual, de acuerdo al material, es igual al segundo con el agregado de un retorno a la sección inicial. Aún las secciones de elaboración melódica o improvisación presentan la característica de derivar del material temático ya expuesto o bien, en los pocos casos en los que incorporan material nuevo, se trata también de pequeños motivos que son elaborados.

La austeridad que presentan las canciones en el plano melódico encuentra su balance en el plano armónico. A la repetición de motivos o incluso de notas (que hasta desafían el concepto de melodía) se le contraponen un movimiento armónico sumamente rico y variado que da la sensación de “algo” que progresa, que evoluciona, en definitiva, que cambia aún cuando los motivos son repetidos insistentemente. Este movimiento que subyace bajo la repetición se da de tres maneras: una primera posibilidad es la generada a través de diferentes armonizaciones de un mismo motivo o frase, esto se da en “O amor em paz”, “Água de beber”, “Insensatez”, “So danço samba” y “Desafinado”. Una segunda posibilidad es la de motivos breves que se repiten sobre una frase armónica más larga, presente en “Garota de Ipanema”, “Insensatez”, “Corcovado” y “Desafinado”. Por último hay un procedimiento en el cual la melodía compuesta por la repetición de una única nota va cambiando su relación con los acordes que la sustentan y un ejemplo de esto se da en la primera frase de “Samba de uma nota só” donde la nota de la melodía primero constituye la tercera menor, luego tercera mayor, después la oncenava y finalmente la oncenava aumentada de los acordes. También aparece en “So

danço samba”. Podríamos plantear que lo que sucede es una especie de movimiento oblicuo como en el contrapunto pero en este caso no se da entre voces sino entre parámetros.

Sintaxis Armónica

El vocabulario armónico utilizado por Jobim comprende acordes extendidos con novenas, oncenas y treceñas, diatónicas y alteradas. La estructura básica es el acorde de séptima y muy excepcionalmente encontramos tríadas. En muchos casos las relaciones entre estos complejos sonoros y la melodía no son las más cercanas: fundamental, tercera o quinta del acorde, como es más habitual en la canción popular, sino que la melodía representa séptimas y extensiones: novenas, novenas aumentadas, oncenas, treceñas, etc. Este hecho pone de manifiesto que estas sonoridades no son sólo un color sino un elemento estructural.

Pero no es en la dimensión vertical, o sea qué tipo de acordes usa, sino en el tipo de progresiones que genera, o sea en su sintaxis armónica, donde nos encontramos con un rasgo distintivo. Este es, desde nuestro punto de vista, uno de los aportes más interesantes: la ampliación del espacio tonal. Además de los recursos habituales como dominantes secundarias, modulaciones a tonalidades vecinas, relaciones con la subdominante menor, Jobim emplea otros dispositivos armónicos a través de los cuales genera esta notable expansión de la tonalidad, evita los lugares comunes de la armonía y diluye en muchos momentos la direccionalidad y previsibilidad de los encadenamientos:

Acordes disminuidos de paso descendentes y auxiliares y otros acordes de aproximación cromática: conexión o aproximación de grados diatónicos mediante enlaces no basados en el movimiento de fundamentales sino en el contrapunto (encontramos ejemplos en: “Insensatez”, “Corcovado”, “Meditação”, “Chega de Saudade”).

Sustitución tritonal: reemplazo del V7 por el bII7, ya que ambos comparten el tritono. Incorporación de los II_m7 relacionados. (“Garota”, “O amor em paz”, “Água de beber”, “Corcovado”, “Samba de uma nota só”, “Chega de Saudade”, “Desafinado”)

Dominantes extendidas: dominantes que se encuentran en un tiempo fuerte o son continuaciones de un patrón de dominantes extendidas en encadenamiento por quintas descendentes o la variante cromática usando sustitución tritonal. Cada dominante extendida puede ser vista (o escuchada) temporariamente en otra tonalidad de la eventual tonalidad principal. (“O amor em paz”, “Vivo sonhando”, “Insensatez”, “Corcovado”, “Chega de saudade”, “Desafinado”).

Intercambio modal: proceso que involucra el uso de acordes de un modo en el contexto armónico de otro modo paralelo. También puede ser descrito como el préstamo de un acorde de un modo a otro sobre el mismo centro tonal. El acorde prestado sugiere el color de su propio modo sin modular. (“Garota”, “O amor em paz”, “Água de beber”, “Desafinado”).

Progresiones de acordes de estructuras constantes: sucesión de acordes de igual estructura en movimiento paralelo. (“O morro não tem vez”).

Progresiones y cadencias modales: enlaces en los que acordes característicos de un modo llevan a la tónica del mismo; series de distintos primeros grados; procedimiento de pedal (“Água de beber”, “O morro não tem vez”, “Insensatez”).

Modulaciones o regionalizaciones alejadas a través de transposición: una frase melódica y armónica es transpuesta a distancia de segunda ascendente o descendente. (“Garota”, “O amor em paz”, “Samba de uma nota só”).

Si bien este trabajo se circunscribe a las canciones contenidas en el primer disco solista de Antonio Carlos Jobim, las listas de canciones que contienen cada uno de estos dispositivos podrían ampliarse rápida y significativamente si extendemos el análisis al resto de su producción. En el empleo de todos estos procesos armónicos podemos ver las influencias que el propio Jobim declaraba: Villa Lobos, Debussy y también el paralelo con el jazz.

Hemos analizado una porción restringida de la producción de Jobim, la cual nos sirvió para delinear sus rasgos compositivos en este período compositivo pero que sobre todo nos permitió acercarnos a su música y comprenderla de un modo más profundo para interpretarla, para enseñarla, para ubicarla históricamente. Queda por delante la posibilidad de extender el análisis tanto al resto de su música, que comprende más de 200 canciones grabadas, además de mucha música incidental y obras inéditas, como a otros aspectos y enfoques no tratados aquí.

Bibliografía

- García, Walter** (1999): *Bim Bom: A contradicção sem conflitos de João Gilberto*, San Pablo, Paz e Terra.
- Gava, José Estevam** (2002): *A Linguagem Harmônica da Bossa Nova*, San Pablo, Editora UNESP.
- Jobim, Paulo, editor** (2004): *Cancioneiro Jobim- obras completas, vol. 2. 1959-1965*, Río de Janeiro, Jobim Music, 2º ed. revisada (1º ed., 2001).
- Kohan, Pablo** (2006): “El lenguaje compositivo de Juan Carlos Cobián, c.1920-1923” en *Revista Argentina de Musicología*, N°1, Buenos Aires.
- Kröpfl, Francisco** (1991): “Pequeños actos de iluminación” en *Revista Lulú*, N°1, en http://www.bazaramericano.com/musica/antologias_lulu/analisis[última vez consultado: 01/11/2010]
- López, Fernando** (2007): “Bossa Nova não tem fim” en revista *ADN Cultura La Nación*, Buenos Aires.
- Madoery, Diego** (2000): “Los procedimientos de producción musical en música popular” en *Revista del Instituto Superior de Música de la UNL*, n°7, Santa Fe.
- Nattiez, Jean Jacques** (1998): “La comparación de los análisis desde el punto de vista semiológico (a propósito del tema de la sinfonía en sol menor, K. 550, de Mozart)” en RUIZ Irma, ROING, Elizabeth, CRAGNOLINI Alejandra, editoras, *Actas de las IX Jornadas Argentinas de Musicología y VII Conferencia Anual de la A.A.M*, Buenos Aires.
- Nettles, Barrie** (1987): *Harmony 1, 2 y 3*, Berklee College of Music, [s.l.]
- Schoenberg, Arnold** (1922): *Armonía*, Viena, Universal Edition, pp. XXVII-501, (versión española Ramón Barce, 1974, Madrid, Real Musical).
- (1959): *Funciones Estructurales de la Armonía*, 1º edición castellana 1999, Barcelona, Idea Books, Milán Amat, Juan Luis (trad.).
- Strega, Enrique Alberto** (2009): *Bossanova y nuevo tango: una historia de Vinicius a Astor*, Buenos Aires, Corregidor.
- Tagg, Philipp** (2003): “Melody and Accompaniment” en *EPMOW*, en <http://www.tagg.org/articles/epmow/melosaccomp.fm> [última vez consultado: 19/09/2005]
- Ulanowsky, Alex** (1998): *Harmony 4*, Berklee College of Music, [s.l.]

La corporeidad en la canción: análisis de rasgos de oralidad sobre un bolero de José Antonio Méndez

DANIEL MACHUCA TELLEZ

danirichig0@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata – UNLP

JOAQUÍN BLAS PÉREZ

joaquinperez@fba.unlp.edu.ar

FBA – LEEM

Resumen

La canción suele analizarse, con frecuencia, a partir del significado del texto literario y su relación con los significados socioculturales. Otras veces, se parte del texto musical-partitura (original o transcripción), se buscan explicaciones de su construcción formal en términos de lenguaje musical que luego son vinculadas al texto poético-literario. La canción es una práctica social musical común en diversas culturas que puede comprenderse como un modo de conocimiento musical corporeizado, vocálico y sonoro; funciona además como una forma de memoria oral que preexiste a la prosa y poesía escritas. En este trabajo se propone abordar la canción como performance, en una perspectiva teórica que se sitúa en la cognición musical corporeizada, misma que entiende al cuerpo como el espacio principal de construcción de significado. Se analizan diversas interpretaciones del bolero “La gloria eres tú” del cantautor cubano José Antonio Méndez, con el fin de indagar los rasgos de oralidad que se identifican para esta canción en la expresividad de las performances.

Palabras clave: voz / oralidad / performance

Introducción

Suele analizarse a la canción como el ejemplo prototípico de comunión entre las artes poéticas y musicales. Es así como, de manera frecuente, nos encontramos con dos tipos de trabajos vinculados a la misma: (i) aquellos que analizan su significado vinculado al texto literario y que involucran todos los significados socioculturales, y (ii) aquellos vinculados al texto musical¹ que brindan explicaciones acerca de su construcción formal en términos de lenguaje musical, y finalmente, de cómo estos aspectos se vinculan al texto poético. A pesar de esto, la canción –como práctica social común en las diversas culturas– existe como modo de conocimiento musical corporeizado, vocálico y sonoro; funcionando además como una forma de memoria oral que preexiste, de forma escrita, a la prosa y a la poesía. La antropología de la música lo reafirma y entendiende a la expresión de la voz cantada como algo previo al lenguaje hablado y, de manera similar a la canción propiamente dicha, como forma previa a la poesía recitada (Sau, 1972; Mithen, 2006). Más allá de su dimensión de objeto o texto, la canción se presenta como una experiencia humana que hemos de considerar en su dimensión performativa.

Inscrito en esta línea, se propone un análisis de la idea de la forma canción que podría ampliar las perspectivas de análisis que son propuestas desde estudios de la música popular y que se ocupan principalmente de los componentes formales en términos musicológicos (Middleton, 1999; Tagg, 2000; Moore, 2012). Tendremos como punto de partida a la canción popular inscrita en la idea de *música como performance* (Cook, 2003) y desde una perspectiva teórica que se sitúa en la cognición corporeizada que entiende al cuerpo como el espacio principal de construcción de significado (Martínez, 2008, 2017; Johnson, 2007). Este abordaje no pretende devaluar el análisis de los aspectos gramaticales vinculados al lenguaje musical o poético, sino ampliarlos a la dimensión expresiva y corporeizada del significado musical. La *performance* musical, en estos términos, no sería sólo una interpretación de texto poético musicalizado al cual se agrega una ejecución expresiva, sino que se configuraría por sí misma en un elemento identitario de la canción como forma musical expresiva que se despliega temporalmente. La

1 Refiere a la representación gráfica y simplificada de la música en un sistema de codificación. La partitura y todos los símbolos que contiene, es el ejemplo explícito de texto musical. Para ampliar este concepto ver (García de Alcaraz, 2013).

performance, o más bien la historia de las *performances* de una canción, es la canción en sí misma, que forma parte de su oralidad y de su esencia.

Bajo la hipótesis de que la *performance* en su variabilidad expresiva, configura formas que confieren identidad y unidad a la canción propiamente dicha, se analiza a continuación la canción 'La gloria eres tú' de José Antonio Méndez como ejemplo para desarrollar esta perspectiva.

Metodología

Para este análisis se abordan siete versiones del bolero 'La gloria eres tú' del cantautor cubano José Antonio Méndez. Entre ellas se encuentran dos versiones del autor, una del disco grabado en la década del cincuenta (1950), y otra en un concierto en la década del ochenta. También son analizadas las versiones de Olga Guillot, Pablo Milanés, Lucrecia, Luis Miguel y una de Daniel Machuca (uno de los autores de este trabajo).

Con el fin de indagar en los rasgos de oralidad presentes en la expresividad de las *performances* y que se identifican en esta canción, se recurre a metodologías de análisis descriptivo y comparativo del audio digital y sobre transcripciones de la primera estrofa realizadas para tal propósito. Además, se atiende a la expresión como forma de variabilidad performativa del ritmo, microritmo o *timing*, afinación o altura y timbre (Pérez, 2015; Martínez y Pereira Ghiena, 2015). Si bien, se consideraron también los aspectos gramaticales poético-musicales, se focalizó esencialmente sobre los aspectos expresivos sonoros.

Resultados

Analizando las siete versiones sobre el audio digital, se pudo dar cuenta de la recurrencia en algunos motivos melódicos que, al parecer, son invariantes en cuanto a las alturas y el contorno melódico en casi todas las versiones. Independientemente de las configuraciones rítmico-temporales, hay una tendencia a cantar los motivos de la misma manera. Esto se corrobora a partir de la observación de la transcripción en partitura y se evidencian tres lugares puntuales del texto donde ocurre esto, *Eres mi bien; Por qué negar; De tu dulce alma*. No

obstante, la versión del disco grabado por José Antonio Méndez, se diferencia en el primer motivo –*Eres mi bien*– que canta nota repetida, mientras que su versión años después en vivo, es similar a las demás versiones analizadas, estas con un salto de tercera descendente desde la 7ma. del acorde y un ascenso por grado conjunto nuevamente hacia la 7ma. (Ver Figura 1)

Es relevante a saber, que la versión que popularizó este tema fue interpretada por la cantante mexicana Toña la Grande (1912 – 1982) e incluida en la película *Dos tipos de cuidado* con la voz de Pedro Infante (1917 – 1957). Sus versiones, evidentemente instauraron en la cultura popular el movimiento melódico que reconocemos en la gran mayoría de otras versiones, incluyendo la de José Antonio Méndez en vivo. Resulta significativo evidenciar este cambio, mismo que fue adoptado por el mismo compositor años después. Dicha modificación de la melodía configura un rasgo evidente y valioso de oralidad a ser señalado, teniendo en cuenta que su versión –que se podría considerar la original –, es transformada y aprendida en la experiencia de una práctica cultural común.

Tanto en la audición de los audios como en la observación posterior de la transcripción, se encuentra que las frases (i) *Lo que me tiene extasiado*, (ii) *que estoy de ti enamorado*, y (iii) *Que es toda sentimiento*, contienen la mayor variabilidad rítmico-melódica, siendo estas, transformaciones de la melodía original que se corresponden con modos expresivos e interpretativos de cada cantante. Aun así, se puede identificar en la melodía de la estrofa cierta línea melódica estructural o progresión lineal (Forte y Gilbert 1989) que podría funcionar como invariante y considerar al desarrollo de esta línea como superficie u ornamentación.

The image displays a musical score for the song "Eres mi bien". It consists of three staves. The top staff shows a melodic line in 4/4 time, starting with a triplet of eighth notes on the first beat. The melody is written in treble clef. Above the staff, the following chords are indicated: FMaj7, Fm(Maj7), Em7, Es7, Dm7, G7, and C. The lyrics are written below the staff: "E-res mi bien lo que me tie-nex-ta-sia-do por que ne-gar que-stoy de ti e-na-mo-ra-do de tu dul-ce al-ma que-s to-da sen-ti-mien-to." The middle staff shows a simplified melodic line with only the first notes of each measure, corresponding to the chord changes. The bottom staff shows the chord progression as whole notes on a grand staff.

Imagen 1: Línea estructural melódica y acórdica por terceras

Posteriormente, se realiza un análisis focalizado en la afinación expresiva. En otras palabras, aquellos rasgos de cada interprete que, en su afinación, dan cuenta de aspectos expresivos vinculados con una experiencia corporeizada del tema. En ese sentido, se toma de las tres frases con menor variabilidad de la estrofa –*Eres mi bien; Por qué negar; y De tu dulce alma*– la palabra o frase, dependiendo el caso, que contiene rasgos expresivos recurrentes y microvariaciones. Se tomaron los fragmentos correspondientes a las palabras (i) *bien*, (ii) *Por*, y (iii) *De tu dulce alma*. En (i) *bien*, la mayoría de las versiones abordaban con *portamento* y un descenso *glissando* hacia la 5ta del acorde, donde articula la N justo cuando toma la siguiente palabra. La versión de Lucrecia, corta la emisión evitando la articulación de la consonante N y un sutil descenso en la afinación. En la versión en vivo de José Antonio Méndez, la N se pierde entre el *vibrato* y el sostén con *bocca chiusa* –boca cerrada–.

La segunda palabra –*Por*–, se aborda con *portamento*, descendiendo con un *glissando* hacia la 5ta. en una transición que, entre el *vibrato* y el aireado de la voz, se difumina la R ligada con la Q que hace parte de la siguiente palabra. Las versiones de Milanés y Machuca, toman el inicio con movimiento descendente por cromatismo y ligan desde el final de la palabra anterior –*extasiado*–. Luis Miguel y Guillot, acentúan la R sosteniéndola y acentuando por contraste la Q en la 5ta. del acorde.

Por último, la frase *De tu dulce alma* es tomada de igual forma con *portamento*, en este caso con un descenso desde la 7ma. hacia la fundamental. Se pueden percibir microportamentos en las consonantes, propios de su articulación. La versión en vivo de José Antonio Méndez aborda el inicio con *portamento* de medio tono. Tanto él como Milanés y Machuca, sostienen la 7ma. previo al descenso.

Si bien, en las siete versiones se puede vincular el texto poético con la melodía, en tanto sus relaciones acentuales –palabra y tiempos fuerte-débil–, las variaciones rítmico-temporales que cada interprete agrega a su versión, mismas que se denominan como fraseo, constituyen un rasgo que confiere significado e identidad a la canción. Estas transformaciones que se pueden percibir como ornamentaciones melódicas, *vibratos*, variabilidad de afinación, escapes de aire, etc., son considerados como características expresivas que le otorgan corporeidad a la canción.

Discusión

La canción como forma de práctica musical conlleva rasgos de oralidad que se resignifican permanentemente una y otra vez en la *performance*. En este sentido, las transformaciones melódicas que se logran identificar, podrían dar cuenta de expresiones corporeizadas particulares de cada interprete, mismas que se generan a partir de una línea melódica estructural que funcionaría como referente. Del mismo modo, el texto poético en sí, se constituye como un aspecto inexorable de oralidad. La variabilidad expresiva-ornamentada que propone cada interprete en su versión, en comunión con dicho texto, configura la identidad de la canción de tal modo que se perpetúa en el tiempo.

Por otro lado, el análisis de canciones permite identificar y extraer rasgos técnicos del modo de producción vocal de un intérprete y posibilita su utilización en espacios de formación. Sin embargo, es evidente que estos modos de producción aparecen como formas expresivas corporeizadas que se ponen en juego en el momento que se experimenta en acción la música.

Finalmente, cabe preguntar ¿Cómo se aborda la canción y sus rasgos de oralidad en la práctica y la enseñanza de la música? ¿Se entiende como una forma musical que se adapta a los cánones tradicionales de obra musical original o mejor como un referente dinámico heredado de las prácticas de oralidad que termina de materializarse en la medida que se vuelve cuerpo, sonido y expresión?

Bibliografía

- Cook, N.** (2003): *Music as Performance*. En: M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (Eds). *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction*. (pp. 204-214). Nueva York y Londres: Routledge.
- Forte, A. y Gilbert, S.** ([1982] - 1992): Introducción al Análisis *Schenkeriano*. [trad: *Introduction to Schenkerian Analysis*, Pedro Purroy Chicot]. Barcelona: Labor
- García de Alcaraz, J.** (2013): “El texto musical como acto de comunicación” en: *Revista de Investigación Lingüística*, nº 16 (2013); pp. 89-11. Universidad de Murcia.
- Johnson, Mark.** (2007): *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago. The University of Chicago Press.

- Martínez, I. C.** (2008): *The Cognitive Reality of Prolongational Structures in Tonal Music*. Roehampton University. Reino Unido: Tesis doctoral inédita.
- Martínez, I. y Pereira Ghiena, A.** (2015): “Formas de vitalidad y ejecución expresiva. Un análisis del perfil sonoro-kinético de diferentes versiones del ‘Preludio Op. 28, 7 de F. Chopin’” en: *Actas de ECCoM*. Vol. 2 N° 2, -----“La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de Nuestra Mente. 12º ECCoM”. Buenos Aires. SACCoM. pp. 85-90
- Martínez, I.C.** (2017): “Hacer sentido con el cuerpo en la música. La realidad ampliada de la cognición musical” en: *Revista Argentina de Musicología* 18, pp. 43-58.
- Middleton, R.** (1999): *Studying Popular Music*. Buckingham. Open University Press.
- Mithen, S. J.** (2005): *The singing Neanderthals: The origins of music, language, mind and body*. Londres. Weidenfeld & Nicolson.
- Moore, A.F.** (2012): *Song Means: Analyzing and Interpreting Recorded Popular Song*. Ashgate Publishing.
- Pérez, J. y Martínez, I. C.** (2015): “Interacción en la improvisación jazzística: el análisis de los aspectos rítmicos en el ciclo de percepción-acción. Percepta” en: *Revista de Cognição Musical*, 2(2), pp. 95-110.
- Sau, V.** (1972): *Historia antropológica de la canción*. Barcelona. Ediciones Picazo.
- Tagg, P.** (2000) “Analysing popular music: theory, method, and practice” en: Richard Middleton Ed. *Reading Pop*. Oxford. Clarendon pp. 71-103.

La canción popular, un objeto complejo: *Puerto Pirata* de Lucho González y Jorge Fandermole

MARTÍN SOSA

martinsosamusica@gmail.com

Instituto Superior de Música - ISM-UNL

Resumen

Puerto Pirata es una canción de origen mixto. De clara extracción urbana, moderna podría decirse; pero con elementos rítmicos, melódicos, texturales y armónicos propios de los géneros populares mestizos y tradicionales latinoamericanos bien definidos. Su atractivo no reside sólo en la diversidad de recursos y elementos que conforman su trama compositiva, sino que además forma parte de un disco que influenció fuertemente a toda una generación de autores y compositores argentinos que sucedieron a sus creadores. El disco que la incluye, *Primer toque*, perteneciente al cuarteto del mismo nombre integrado por Jorge Fandermole, Lucho González, Iván Tarabelli y Juancho Perone, editado por Melopea Discos en 1988 no tuvo gran repercusión en el llamado mercado de la industria discográfica, sin embargo, contiene canciones como *Vidala de las estrellas*, *Coplas para la tejedora*, *Carcará*, *Huayno del diablo* y *Puerto Pirata* que fueron resignificadas por nuevo público y nuevos intérpretes en los '80, '90 y en la actualidad.

El texto literario cuenta una historia de piratas escrita por Fandermole (Argentina) con música de González (Perú) que, combinando armonías, modos y métricas no habituales en los géneros populares, ofrece una complejidad atractiva para su análisis y consideración. No sólo pretendemos establecer el vínculo entre letra y música de *Puerto Pirata*, si no, también, resaltar otros aspectos analizables que constituyen posibles vías de acceso a esta canción, y aportan nueva información para su comprensión, como los arreglos musicales, el género, la interpretación, el contexto social emergente y todo aquello que hace de *Puerto Pirata* un objeto complejo de estudio.

Palabras clave: Canción / Análisis / Fandermole-González

La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos.
~ Edgar Morin

La canción como objeto pluritextual

Desde fines de S. XX en Argentina y América Latina los avances de la musicología ofrecen nuevas aproximaciones a la canción popular, que dan cuenta de nuevas categorías de análisis considerándola un objeto pluritextual. Tal como lo afirma González (2013), la conformación de este “racimo de textos” se va dando en diferentes momentos de la puesta en marcha de una canción. Se puede partir de la letra, de la música o de ambas a la vez, el caso es que el proceso creativo de hacer una canción se va dando a través de diferentes tiempos y espacios que ofrecen diferentes puertas de acceso a múltiples formas. Este concepto es reafirmado por González con la siguiente cita:

Vale la pena considerar lo que el historiador y antropólogo español. Caro Baroja llama los tres tiempos de la canción: el tiempo del que la crea, el tiempo del que la canta y el tiempo del que la escucha. A esto podemos agregar el tiempo del que la reinterpreta, del que la recrea o versiona, del que la reescucha y del que la analiza. (González 2013: p. 109)

Del mismo modo una canción sucede también cuando es grabada, mezclada, editada, bailada, criticada o consumida. Estas situaciones constituidas en prácticas sociales son generadoras de textos, cargados de sentido en diferentes momentos de esa puesta en marcha (González 2013).

Esta peculiaridad discursiva ha suscitado el interés de diferentes disciplinas y abordajes metodológicos que permiten suponer que la canción popular es un objeto de conocimiento complejo. Cuando Morin (1994) describe el enfoque del pensamiento complejo lo hace partiendo de la idea de que los elementos del mundo no son objetos aislados, sino que forman parte de un sistema mayor que los contiene y se encuentra en constante interacción con otros elementos de un sistema

más completo. Así se configuran los sistemas complejos y aplica esta mirada a las ciencias, en particular a la educación.

Desde esta perspectiva y para establecer la complejidad de la canción *Puerto Pirata*, consideramos pertinente que se la analice desde un enfoque sistémico, integral, que dé cuenta de las estrategias compositivas, su configuración (Nattiez s/f), sus posibles significados y su impacto estético, cultural y social. Pretendemos que *Puerto Pirata* y el disco que la incluye, *Primer Toque*, sean un caso testigo de estas especulaciones. Para establecer lo afirmado partiremos de diferentes análisis y reflexiones que se complementan entre sí a los efectos de evitar una fragmentación que vaya en desmedro del conocimiento de la canción. Para ello pondremos a dialogar textos, autores y protagonistas.

Consideraciones preliminares

Para la elaboración de este trabajo hemos tomado como referencia la versión original de *Puerto Pirata* incluida en el disco *Primer toque*, (Meloepa Interdisc, 1988). No obstante, queremos establecer las diferencias que presenta con la versión del disco *Fander* (Shagrada Medra, 2014). Esta última conserva casi intacta la estructura original: fidelidad en el texto literario, forma, tonalidad, melodía y arreglos generales. Además de intervenir el propio autor también participa Juancho Perone, percusionista y coarreglador de la versión original.

Al cotejar ambas versiones podemos percibir algunas diferencias en el orgánico y también en la extensión sin que la estructura y la macroforma se vean afectadas sustancialmente. La versión original de *Primer toque* tiene 148 compases e intervienen dos guitarras (en un momento tres), dos voces al unísono, coros en algunos pasajes, un sintetizador multitímbrico DX7 (Yamaha) que emula un bajo más un ensamble de cuerdas, y dos timbres solistas en el *riff* y en el puente instrumental; y un set de percusión conformado por un bombo, redoblante, *hi-hat*, congas, semillas, triángulo y platillos sobre el final del *track*. Su duración es de 4'24" a una velocidad aproximada de negra 104.

En la versión de *Fander* (2014) intervienen más de dos guitarras alternando cuerdas de nylon con cuerdas de acero, una voz solista más coros, y el mismo set de percusión. Los timbres del sintetizador utilizados en la versión original fueron

reemplazados por la mandolina y un bajo *fretless*; más un timbre de violín sampleado; con una duración de 4'29" a un tempo de negra 98. Podemos determinar que el escalonamiento progresivo de ingreso de los ostinatos se produce cada dos compases y no cada cuatro como en la versión original. La percusión ingresa en el compás 1 omitiendo los cuatro compases de espera que presenta en *Primer Toque*, por lo tanto, el *riff* introductorio comienza en el compás 5 en lugar del compás 13. Esta actividad le resta 8 compases. Al final del puente instrumental, sobre pedal de dte, la versión de *Fander* se extiende dos compases. Luego al repetirse le quita nuevamente dos compases más.

A pesar de tener dieciocho compases menos, la versión de *Fander* dura unos segundos más que la de *Primer toque*. Esto se debe a que está interpretada a velocidad más lenta.



Imagen 1: *Shagrada Medra* 2014

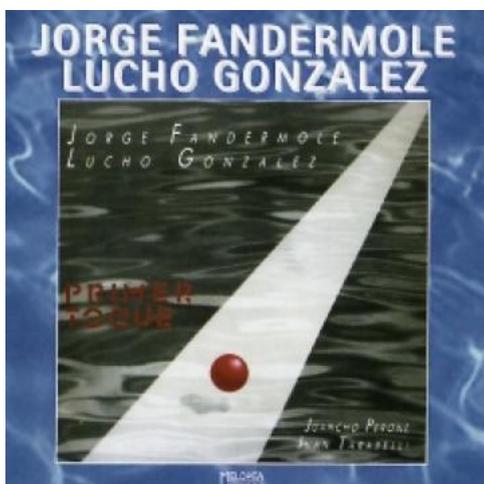


Imagen 2: *Melopea* 1988

La pluritextualidad en tanto contexto socio cultural

El disco *Primer Toque* y el cuarteto del mismo nombre nacen en la ciudad de Rosario (Argentina) en 1987, a pocos años del retorno del sistema democrático en la región (Argentina, 1983) luego de un oscuro período de dictaduras militares en América Latina que reprimieron, demonizaron y censuraron los procesos creativos de las disciplinas artísticas, por considerarlas pertenecientes a ideologías y culturas subversivas. El entonces presidente, Raúl Alfonsín, otorgó una importancia simbólica y real a la política cultural y educativa que dio lugar a espacios de participación con ejercicio de la libertad de expresión y opinión. Este marco democrático se desarrolló en base a una amplia participación de la sociedad, al pluralismo y al rechazo a todo dogmatismo.

La medida política fundamental de este período fue la derogación del principal órgano de censura de la dictadura. Comienza allí lo que se denominó la “Primavera cultural” donde se promueve y emergen propuestas creativas de goce estético representativas, en todos los lenguajes expresivos, sobre todo en el cine.

El retorno de Mercedes Sosa al país (1982) luego de su exilio marca un nuevo hito en la música de Argentina, ya que la “voz de América” incluye en sus trece recitales emblemáticos en el Teatro Ópera, un amplio y diverso repertorio concertando autores como León Gieco, Silvio Rodríguez, Cadícamo, Antonio Tarragó Ros, Pablo Milanés, M. E. Walsh, Charly García y Piero; además de los ya clásicos del folklore argentino Atahualpa Yupanqui, Leguizamón, Castilla y Ariel Ramírez entre otros. Aparece como novedad la convivencia desprejuiciada de públicos (intrageneracionales) provenientes de una amplia gama de géneros y estilos como el folklore, el tango, el rock y la canción urbana, concentrados en un mismo recital.

Por su parte, ya en la coyuntura política de la guerra de las Malvinas (1982), aparece en la escena nacional la propuesta de Juan Carlos Baglietto, liderando lo que la prensa nacional bautizó más tarde como Trova Rosarina; un movimiento de talentosos músicos y poetas que oxigenó el cancionero argentino con canciones urbanas que se popularizaron ofreciendo textos argumentales y mensajes de contenido social, político y filosófico. Entre aquellos se encontraban Jorge Fandermole, Adrián Abonizio, Rafael Bielsa y Alberto Callacci, entre otros. Por su parte, Lucho González, músico de extensa trayectoria, nacido en Lima, crecido en

Argentina, luego de girar por el mundo con la música, vuelve en los '80 para integrar el mítico trío Vitale, Cumbo, González, más tarde con Bernardo Baraj hasta que se radica en Rosario donde conoce a Fandermole y dan inicio a su propuesta.

Paralelamente; con la intención de generar nuevos espacios de difusión y circulación de las músicas, y en oposición a las exigencias de un mercado que modela y estandariza tanto las estéticas de las canciones como los modos de producir; surgen diferentes colectivos culturales, entre ellos la AMA (Alternativa Musical Argentina, 1984), que tiene su antecedente en MIA (Músicos Independiente Asociados, 1978). Basada en el trabajo cooperativo, la AMA realizó encuentros, recitales, conciertos, debates, talleres y generó un circuito itinerante entre las provincias de Entre Ríos, Buenos Aires, Mendoza, Santa Fe y Córdoba. Participaron de este movimiento músicos como el Chango Farías Gómez, Ramón Ayala, el grupo Magma, Los hermanos Corradini y también el cuarteto Primer Toque integrado por González, Fandermole, Perone y Tarabelli.

El carácter alternativo de este movimiento estaba dado tanto por la forma de producción como por el contenido artístico. Con ello se buscaba ofrecer otra propuesta artística cultural de raíz nacional o regional, distinta a la establecida. Músicos y público se constituyen en generadores y consumidores de nuevos contenidos y nuevos significados en el ámbito de la canción popular, por tanto, no es casual que en este contexto, propuestas y canciones con elementos de lenguaje poético y musical cada vez más complejos como la de *Primer Toque* y *Puerto Pirata* pudieran emerger.

La temática. Relación entre texto y música

La piratería fue un fenómeno socio-cultural y económico que se desarrolló desde los inicios del S. XVI hasta fines del S. XVIII. Esta práctica de saqueo organizado o bandolerismo marítimo tuvo diferentes escenarios: el mar Mediterráneo, el Atlántico, el océano Índico y el sudeste asiático. Pero sin duda su época dorada aconteció en América (c. 1600), en el Caribe. Allí, en sus principales islas y asentamientos (New Providence, Isla Tortuga), convivieron piratas, bucaneros, corsarios y filibusteros. Entre los más célebres piratas de la historia podemos nombrar a Sir John Hawkins, Sir Francis Drake, Sir Walter Raleigh, Jean

David Nau el Olonés, Henry Morgan, William Dampier, Bartholomew Sharp y Eduardo Teach Barbanegra.

Sergio López García afirma que:

Durante esta etapa de conflictos bélicos como fueron las Guerras de Religión en Europa (1524-1697) la Guerra franco-neerlandesa (1672-1678) o la Guerra anglo-neerlandesa (1652-1784) y la Guerra de Sucesión Española (1701-1715); los piratas y corsarios ejercían un papel importante, ya que, eran empleados para sabotear las rutas comerciales marítimas de los países enemigos, con la finalidad de controlar sus colonias. (LÓPEZ GARCÍA, Sergio. Tesis de grado. “Black Sails: La Edad de Oro de la piratería en el Caribe”. Universidad de Barcelona.)

No podemos desconocer que el romanticismo del S. XIX reflejó esta temática en la música operística y sinfónica en obras como *Il Pirata* de Bellini (1827) o *El corsario* de Berlioz (1832), entre otras; de la misma manera que lo hizo la literatura en los versos de Lord Byron en *El corsario* (1814) y de José de Espronceda en *La canción del pirata* (1836). Ficciones como *Los Piratas de la Malasia*, *La venganza de Sandokán* o *La isla del Tesoro* de E. Salgari; films como *El capitán Blood*, (1935), *La Isla de las cabezas cortadas* (1995) o las más recientes *Piratas del Caribe* I a V (2003-2011) que recrean la temática a través de diferentes argumentos, abonaron la construcción del imaginario social convirtiendo a los piratas en héroes seductores y campeones de la libertad.

La canción popular tampoco escapó a la tentación. En la actualidad el género pop ofrece títulos y autores como *Pata palo* de Kiko Veneno o la misma *Canción del Pirata* I y II de Espronceda en la versión rockera de Tierra Santa. También las hay en el rubro denominado música infantil: *Qué mala pata tiene el pirata* del film *Trapito* (M. García Ferré, 1975); e inclusive en el género humorístico encontramos la zarzuela *Las majas del bergantín* de Les Luthiers.

En el caso de *Puerto Pirata* Fandermole explica que el texto fue posterior a la música. Relata que González llevó al ensayo la melodía, presentó el cifrado del tema (plan tonal), además de la idea literaria argumental aludiendo que lo sonoro le evocaba a historias de piratas, corsarios, barcos y mares (1987). Vale decir que Jorge Fandermole trabajó la letra sobre una forma estrófica y un desarrollo melódico armónico totalmente preestablecido por la música de Lucho González.

La historia transcurre en un ámbito violento, cruel, borracho y prostibulario, desprovisto de dramatismo. *Puerto Pirata* es una isla secreta, un refugio de forajidos en alta mar al que regresan cantando victoriosos nuestros héroes luego de sus faenas. Al igual que la melodía y la letra, tal cual lo demostraremos, los arreglos instrumentales constituyen la identidad misma de la composición, así lo declara el reconocido autor, compositor e intérprete entrerriano Carlos “Negro” Aguirre:

La canción [Puerto Pirata] es un todo. Es inescindible [inseparable]. Más allá de lo que dice puntualmente la letra siento que todo apunta a lograr una atmósfera a la que cada aspecto del arreglo aporta y se constituye en parte estructural de la canción.

Y agrega:

La experiencia de escuchar en vivo Primer Toque, cada tema y cada integrante del cuarteto mostraba un universo desde su instrumento, ofrecían una diversidad. Era muy inspirador. Imagino que cada frase, propuesta rítmica o armónica fue hecha en el marco del mismo ensayo. Mucho ensayo y detenimiento. (Entrevista personal a Carlos “Negro” Aguirre. 16/11/2019, Paraná [inérito].)

La alternancia de modos y escalas que intervienen son ideas desarrolladas por Lucho González al igual que las polimetrías utilizadas. En este último aspecto se percibe un gran aporte creativo del experimentado y talentoso percusionista Juancho Perone. El motivo melódico de la introducción fue ideado por el tecladista Iván Tarabelli, quién además programó las tímbricas (DX 7 de Yamaha) utilizadas para el disco. La diversidad de géneros que intervienen en los arreglos de esta canción son el resultado de la partición colectiva de los integrantes, la solvencia técnica y la destreza instrumental.

Formados en la vertiente popular de la música argentina y latinoamericana, es pertinente agregar que el estilo particular que emana de las canciones de *Primer Toque* se debe a la influencia de otras músicas escuchadas e incorporadas de manera lúdica y experimental: grupos como Yellow Jackets y Oregon, discos como *Tutú* de Miles Davies, y las músicas de Milton Nascimento y Herbie Hancock entre otros fueron la fuente de información que lograron hibridar con los ritmos argentinos y latinoamericanos.

Versionada por el trío Aca Seca en su disco *Trino* editado por el sello UNTREF Sonoro en 2018, Juan Quintero afirma al respecto que:

Puerto Pirata se presta a un juego, es un gran ejercicio musical, muy lindo de tocar, es una montaña rusa desde lo musical. Ése es el principal atractivo que nos movió a incluirlo en el repertorio. El Cuarteto Primer Toque era la conjunción de cuatro músicos de diferentes vertientes que tiraron la primera piedra, que fue el sonido y la composición, un punto intermedio entre diferentes géneros, y algo de eso resonó en nosotros (Aca Seca), que si hubiera sido puramente folklórico no se habría dado esa apertura.

Y agrega que:

En un punto Primer Toque (también) le dio origen a Aca Seca, por ser una propuesta estética que dio cobijo a expresiones humanas de diferentes vertientes. Eso ha sido muy valioso. El espíritu de apertura sumado a la destreza técnica. (Entrevista personal a Juan Quintero. 22/11/2019, Buenos Aires. [inédito].)

Entramado. Características generales y particulares

La idea de que a Lucho González “le sonaba” a música de piratas tiene un recorrido y puede explicarse realizando el análisis shenkeriano (Shenker, 1979). De su estructura general podemos decir que la canción *Puerto Pirata* está compuesta de ciento cuarenta y ocho compases que conforman cuatro macro secciones con sus respectivas partes internas. En el devenir de la canción se perciben diversidad de metros, por momentos más de uno a la vez (polimetrías); intercambio modal con presencia definida de los modos jónico, lidio, frigio, frigio dominante y breve intercambio entre tonalidades homónimas de Mi Mayor y Mi menor en los finales de estrofa. El centro tonal se declara sobre la tónica Mi con progresiones armónicas propias del modo mayor y frigias.

Interpretada por dos voces masculinas, en general al unísono que se abren en coros en algunos versos, acompañadas de un orgánico en el que intervienen dos guitarras con cuerdas de nylon, un sintetizador multi-tímbrico emulando un bajo, ensamble de cuerdas, un sonido de violín solista y otro sonido sintetizado (*lead*); al

que se le suma un set de percusión mixto con timbres étnicos y modernos de batería electrónica (bombo y tambor).

Sección 1 Compás. 1 a 69

Introducción Compás 1 a 22 Estrofa 1 Compás 23 a 38 Riff Compás 39-40

Estrofa 2 Compás 41 a 56 Intermedio sobre pedal dominante Compás 57 a 69

Sección 2 Compás 70 a 91

Puente instrumental en modo frigio sobre Si (pentacordio inferior) Compás 70 a 73

Estrofa en modo frigio y frigio dominante sobre (pentacordio superior) Compás 74 a 81

Desinencia de estrofa en Mi Mayor Compás 82 a 91

Sección 3 Compás 92 a 124

½ Riff Compás 92 a 95 Estrofa 3 Compás 96 a 111

Intermedio sobre pedal dominante Compás 112 a 124

Sección 4 Compás 125 a 148

Coda y coro final Compás 126 a 142 Coda final instrumental Compás 143 a 148

Análisis

Da inicio a la canción el *ostinato* de una guitarra con intervalo de 5ta justa y una densidad cronométrica de cuatro semicorcheas por cada tiempo en compás de 3/4, pero acentuadas cada tres ataques, lo que genera cierta tensión, ya que por un lado ofrece un centro tonal sobre el Mi³, pero sin la aparición de la sensible modal; mientras que rítmicamente la estabilidad métrica es relativa, ya que subyace a la agrupación de cuatro ataques, acentuaciones ternarias que generan una ambivalencia. Es decir, a la percepción de un compás de 3/4 también puede percibirse 2 compases de 12/16 susceptibles de ser marcados en 4 tiempos ternarios.



Imagen 3

En el compás 5 se superpone otra guitarra ejecutando el *ostinato* 2 que resuelve el misterio del modo con la presencia de la 3era nota de la escala y la 9na agregada. También se afianza rítmicamente ejecutando células con acentuaciones en pie ternario interno que evocan a una tarantela.



Imagen 4

En el levare del compás 9 hace su entrada el set de percusión desplegando un patrón de samba brasileña en $\frac{3}{4}$ sobre bombo, tambor y semillas que acentúan las semicorcheas 1 y 4 de cada grupo.



Imagen 5

En el levare del compás 13 ingresa el *riff* con un motivo melódico en modo lidio que se repite en una duración de ocho compases con un timbre de sintetizador *lead* que se despega de la textura cálida de las guitarras. Esta línea melódica se afianza sobre el $\frac{3}{4}$ e insinúa lo que a continuación será la melodía de la estrofa.



Imagen 6

En el compás 23 comienza la estrofa. Nótese que la melodía se canta en modo lidio utilizando el mismo diseño que se traslada sobre la progresión armónica fría E / G / F 7/ E.

♩ = 102

Tenor ESTROFA E

22 Ro-sa de pla - ta la ni-ña del mar, Puer-to Pi - ra-ta...

26 G F co-pa de lu - na te ve-mos bri-llan-do so-brel a ba... los que ve-ni -mos de le-jos

30 F/Eb E D C C/Bb que-ma-dos de san-gre del hu-ra - cán... eh... ah ah ah la-ri - e...

Imagen 7

Desde el punto de vista rítmico hemos observado hasta aquí las polimetrías de la introducción que se mantienen a lo largo de la estrofa. Insinúan una tarantela sostenida por las guitarras que sobre el final del último verso rasguean un 5/8 (ritmo quinario de danzas como el sorteado, la garrucha, la rueda, la charrada y el perantón, propios de las músicas de tradición oral de la sub meseta norte de la península ibérica), sobre la simulación de una cadencia armónica fría andaluza. Nos referimos a la progresión: I m / VII / VI / V heredada del barroco español con fuerte influencia en la música de Andalucía (Torres Cortés, 2012)¹. En este caso las tríadas son todas mayores y el V está sustituido por el mismo VI con la 7ma en el bajo, lo que produce la sensación de cambio de grado ya que desciende el bajo de la nota do hacia el Sib.

1 TORRES CORTÉS, Norberto 2012. El estilo "rasgueado" de la guitarra barroca y su influencia en la guitarra flamenca: fuentes escritas y musicales, siglo XVII. Revista de Investigación sobre Flamenco "La Madrugá", nº6 ISSN1989-6042. Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia.

"Arriaga nos informa de la presencia de la guitarra tanto en espacios abiertos no regulados (calles y plazas) como regulados (corrales de comedia), espacios cerrados de diferentes estratos sociales (ventas y palacios reales). Esta omnipresencia del instrumento en el marco más general de los hábitos musicales en todo tipo de espacios y clases sociales españoles, acaba de ser corroborado en todo el Siglo de Oro por María Asunción Flórez en su tesis doctoral (2004) sobre el "Teatro musical cortesano en Madrid durante el siglo XVII: espacios, intérpretes y obras"

COROS

E D C C/B \flat E

- cán eh ah ah ah la-ri - e

Imagen 8

Desde el compás 57 hasta el compás 69 transcurre el intermedio que consiste en un extenso pedal de dominante sobre Si. Exponemos debajo sólo las primeras frases que se repetirán con una leve variación y luego resuelve a la tónica sobre Mi.

INTERMEDIO 1

B(sus4) B(sus4) B(sus4)

tan ta-rán-chan-chan chán -

INTERMEDIO 1

Imagen 9

Obsérvese que en el acompañamiento simultáneo y en la rítmica del intermedio se percibe un claro 6x8 que responde a una marinera o patrón de cueca, ritmo mestizo de clara influencia hispana y musulmana.

tan ta-rán-chan-chan chán

Imagen 10

Obsérvese a su vez el ingrediente rítmico-armónico de la guitarra al cierre del intermedio desde c. 66 a c. 69 creando tensión y misterio sobre una nota pedal del bajo en Mi moviendo las triadas conformando un Mi mayor y un Mi sus.

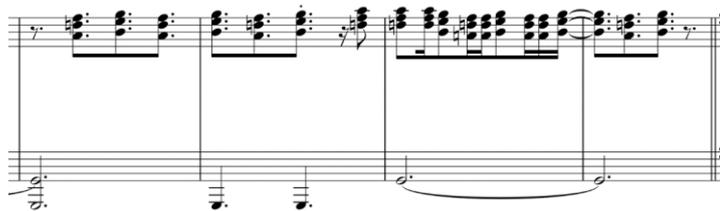


Imagen 11

La siguiente sección frigia y frigia dominante sobre Si se desarrolla en tres frases de cuatro compases cada una con el siguiente comportamiento melódico: del compás 70 al 73 interviene el violín con los sonidos del pentacordio superior.



Imagen 12

Completa la extensión del modo la voz, cantando el pentacordio frigio superior de compás 74 a 77.



Imagen 13

En la tercera frase resuelve el texto literario, pero la melodía y la armonía quedan en suspenso ya que en la voz suena el pentacordio superior del frigio dominante del compás 78 a compás 79. Luego de mantener la tensión resuelve sobre la tónica de Mi en el compás 82.



Imagen 14

Saltearemos las secciones y partes siguientes debido a que se repiten con leves variaciones de lo ya expuesto. Al respecto podemos decir que aparece nuevamente el *riff*; que luego se canta una estrofa (ilustración 7) con nuevo texto en la que crece la densidad tímbrica por la aparición del contra canto del teclado; y vuelve a aparecer el punteo del intermedio sobre pedal de dominante (ilustración 9) para dar pie, aquí a continuación, a la coda final cantada y extensión de coda instrumental sobre la idea del intermedio.



Imagen 15: Compás 133 a 142.

Al repetir la frase “velas negras, bandera de huesos” crece la densidad instrumental del acompañamiento.



Imagen 16

Para finalizar se extiende con un apéndice instrumental cuya melodía punteada por la guitarra es octavada y duplicada por la voz y las guitarras.



Imagen 17

Para explicar la presencia de la tarantela en el espíritu de esta canción que narra una anécdota de piratas haremos la siguiente especulación. La investigación realizada por José Ignacio Palacios Sanz da cuenta de que a lo largo de la historia siempre hubo conciencia de los efectos de la música en las conductas del cuerpo y del alma. Así lo entiende la musicoterapia que ha pasado por estudios filosóficos, científicos y religiosos. A la capacidad de expresar y comunicar, se le otorga a la música una función terapéutica a través del canto, la danza, los rituales o el psicodrama.

La civilización griega como en los mitos de Homero y Orfeo, por ejemplo, daban cuenta de que la práctica del canto domesticaba las fieras; que la música servía para disipar el dolor de Aquiles; y que estas habilidades podían destinarse a la curación y

purificación dado el efecto sedante, calmante y de evasión. Del mismo modo lo hacía la civilización romana y luego la judeocristiana con la imploración a Dios a través del canto expresado en pasajes de la Biblia. En el S.XVIII aparecen numerosos tratados en España, algunos redactados por facultativos y otros por religiosos aficionados a las artes médicas aludiendo al tarantismo (fenómeno histérico convulsivo provocado por la picadura de la tarántula) como una enfermedad con posibilidad de curación a través de la música.

La obra más importante sobre este tema es la de Francisco Xavier Cid, que recopila treinta y cinco historias. Define la tarantela tanto por la picadura, como por el baile que causa en los mordidos por dicho animal. En todos los casos los cuadros clínicos fueron los mismos y se combinaron los tratamientos convencionales de sangrías y aplicación de productos naturales (el uso del *álkali* era generalizado) con música de diferentes tarantelas, tocadas con guitarra. La reacción provocaba en el enfermo efectos secundarios; es decir, movimientos acompasados con la música, vómitos, sudor y frío. El musicólogo alemán Marius Schneider encontró paralelismos entre la tarantela y la danza de espadas de culturas primitivas, a partir del carácter medicinal de autovacuna de ambas (Schneider, 1947). Distingue tres fases en base a intervállica de sonidos, siempre en ritmos ternarios de 3/4 y 6/8: fase de sonidos Si-Fa; fase de sonidos Fa-Do; fase de sonidos Do-Sol-Re (Palacios Sanz, 2001: pp: 19-31).

La tarantela, en tanto baile popular, es característica del sur de Italia (Calabria, Puglia, Bisilicata, Abruzzo, Campania y Sicilia), en pleno mar Mediterráneo. De origen napolitano, es una danza saltarina y de movimientos ágiles que provoca sudoración y marcada aceleración del flujo sanguíneo. Por lo tanto, la relación entre piratas y tarantelas está dada por la zona de tránsito de estos personajes y la utilización de esta música como método de cura de las enfermedades contraídas en sus largos itinerarios.

Las formas estróficas y las voces como texto

Las estrofas parecen no responder a una categoría poética preestablecida. Tres de ellas, recurrentes guardan la misma relación y están constituidas por cuatro versos de 15, 15, 8 y 10 sílabas:

Rosa de plata, la niña del mar, Puerto Pirata;
copa de luna, te vemos brillando sobre el alba
los que venimos de lejos
quemados de sangre del huracán

La estrofa contrastante está distribuida en cuatro versos de 8, 15, 8 y 15 sílabas:

El alcohol de tierra firme
tiene al fondo brillo de puñal para cortar la sed;
putas de los siete mares
prenden luz de lomo de tormenta al entrar al burdel

que resuelve melódicamente en un coro de dos versos de 7 y 6 sílabas.

que llegamos de alta mar,
a dormir en tierra!

Sobre el final, luego del fragmento instrumental aparece un apéndice de texto expresado en un coro de 4 y 6 sílabas que se reitera hasta que aparece la coda instrumental. (ilustración 17)

velas negras,
bandera de huesos

En un plano meramente descriptivo podemos decir que en *Puerto Pirata* se escuchan dos voces masculinas, de registro barítono con tendencia hacia los agudos; y que cantan al unísono casi todas las estrofas, excepto una que es interpretada por una voz solista. En los coros que rematan las estrofas se escuchan más de dos voces.

Dice Simon Frith:

Una vez que entendimos que el problema en el análisis de las letras no son las palabras, si no las palabras interpretadas, en acto, se abren varias posibilidades de análisis. Es decir, las letras son una forma de retórica o de oratoria y debemos tratarlas en términos de la relación de persuasión que se establece entre el cantante y el oyente

[...] Desde esta perspectiva las canciones no existen para transmitir el sentido de las palabras, más bien las palabras existen para transmitir el sentido de las canciones (Frith, 2014).

Por eso, situados en la mar, en un barco a vela, en medio de la tormenta festejando la adquisición del tesoro, quienes cantan no son Fandermole y González, si no los personajes creados por ellos para narrar la historia.

El uso del unísono desprolijo es intencional, y podemos resaltar que se escuchan en las tres estrofas de carácter más narrativo. La voz solista canta la estrofa distinta que aparece una sola vez y contiene metáforas más abstractas, como si hablara el capitán; y los coros son cantados por la tripulación. Pueden detectarse recursos dramáticos.

El público y la crítica

*No existe un único abordaje posible para acercarse al Primer Toque discográfico del cuarteto que encabezan Jorge Fandermole y Lucho González junto a Ivan Tarabelli y
Juancho Perone
~ Sibila Camps*

Al momento de la edición del disco, la crítica Sibila Camps, también participante de la Alternativa Musical Argentina, deja en claro en el comienzo de su nota periodística que existen múltiples aspectos para la consideración de Primer Toque, y lo hace observando el espectro musical de raíz nacional de aquella época (c. 1989). En ese contexto afirma que la música de Primer Toque llega a un punto óptimo entre la elaboración instrumental, la riqueza compositiva y las letras de las canciones. Destaca el aporte de Lucho González en la utilización de las polirritmias, los cambios de metros y compases irregulares sostenidos con la solvencia instrumental de Juancho Perone desde la percusión. Y en el aspecto armónico destaca las tramas “no convencionales” relacionándolas a los diseños quebrados de las líneas melódicas que se ven complejizadas por la propia armonía, y que traducidas a los arreglos tienen su equivalencia. En relación al aspecto tímbrico menciona la sobriedad de los teclados y la flauta travesa.

Destaca también la diversidad compositiva existente en el disco que “va del sabor criollo de Un gatito pa’l Pin a las sorpresas de Puerto Pirata” (Camps, 1989). Finaliza la nota afirmando que cualquier enfoque que se prefiera Primer Toque tiene aciertos incuestionables con un repertorio sin desniveles, técnicamente bien grabado y mezclado, edición con textos y ficha técnica sin omisiones, y con un diseño de tapa poco atractivo.

La suma de estas apreciaciones nos permite asumir la reflexión de que la particular existencia e interpretación de ciertas canciones que a través del tiempo se han mantenido como referencias identitarias, de modernidad y de riesgo estético, nos permite pensar también en la existencia de una vanguardia en nuestra música popular (Rodríguez Kees, 2006).

Conclusiones

Cualquiera de las vías de acceso a *Puerto Pirata* expuestas en el presente trabajo pueden (y deben) ser revisadas y resignificadas. Del mismo modo que, sin duda, aquellos análisis pendientes podrán enriquecer, más aún, y ampliar la mirada sobre esta canción, sobre este disco y sobre estos músicos que marcaron una huella profunda en la evolución de la música argentina.

El análisis sistémico realizado pone de manifiesto las diferentes capas de textos y la complejidad de este objeto-canción que nos permite construir un sin número de significados. Cualquiera de los aspectos que sean abordados para su análisis tiene interacción, uno con el otro. Queda de manifiesto que los procesos creativos utilizados no han sido azarosos, están elaborados estratégicamente de manera que *Puerto Pirata* puede percibirse inclusive como una escena cinematográfica. Esta canción presenta una sólida coherencia interna porque establece un correlato entre lo que narra el texto literario y los recursos musicales utilizados. Sin ser formalmente simétrica presenta equilibrio entre sus partes contrastantes y recurrentes, lo que la hace clásicamente bella.

La diversidad es una cualidad de esta canción que se manifiesta en cada uno de los aspectos del lenguaje musical (armonía, melodía, ritmo, forma, timbre y textura) sin perder la idea de unidad donde conviven lo popular folklórico con lo experimental. Tanto la canción *Puerto Pirata* como el Cuarteto Primer Toque,

emergen en un tiempo histórico en el que se conjugan las artes experimentales y la reconstrucción de una sociedad participativa, pos dictadura, donde logran conquistar públicos. Para concluir diremos que, desde el punto de vista pedagógico, desentrañar un proceso creativo como el que presentamos, implica formas sistémicas de análisis que fortalecen los aprendizajes entramando redes de conocimiento y constituyen verdaderas estrategias en la enseñanza de la música.

Bibliografía

- Caro Baroja, Julio** (1992): “La canción y sus misterios”. *Fragments Italianos*. Madrid. Madrid Istmo.
- Frith, Simon** (2014): *Ritos de la interpretación. Sobre el valor de la música popular*. Buenos Aires. Paidós.
- González, Juan Pablo** (2013): *Pensar la música desde América Latina*. Buenos Aires. Gourmet Musical.
- Kees Rodríguez, Damian** (2006): *Liliana Herrero: vanguardia y canción popular*. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.
- López, María Inés** (2011): “Palabras de los protagonistas: Grupos de la ciudad de Santa Fe integrantes de la Alternativa Musical Argentina” en *Actas del Congreso Chileno de Música Popular ASEMPCCh*
- Morin, Edgar** (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa editorial.
- Nattiez, Jean Jacques** [s/f]: Primera conferencia. Curso de Análisis en Maestría en teoría de la música. UNIVERSIDAD EAFIT. Medellín.
https://issuu.com/albertoguzmann/docs/m__todos_de_an__lisis_-_nattiez_tri__ [última vez consultado: 10/08/2020]
- Palacios Sanz, José Ignacio** (2001): “El concepto de musicoterapia a través de la historia” en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Zaragoza.
- Pereira Chaves, José Miguel** (2010): “Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin en la educación” en: *Revista Electrónica@ Educare* Vol. XIV, N° 1. Universidad Nacional, Heredia. Costa Rica.
- Romero, Luis Alberto** (1994): *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de la Argentina.
- Torres Cortés, Norberto** (2012): “El estilo “rasgueado” de la guitarra barroca y su influencia en la guitarra flamenca: fuentes escritas y musicales, siglo XVII” en: *Revista*

de Investigación sobre Flamenco “La Madrugá”, n°6. Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia.

Discografía

Aca Seca Trío (2018): *Trinos*. UNTREF. Buenos Aires.

Fandermole, Jorge (2014): *Fander*. Shagrada Medra. Paraná.

Fandermole, Jorge y Gonzalez, Lucho (1988): *Primer toque*. Mellopea Discos. Buenos Aires.

Eje: La canción: actores y contextos

“Tiré tu pañuelo al río...”: canciones románticas en el repertorio popular litoraleño de la década de 1960

ANGÉLICA ADORNI

angelicaadorni@gmail.com

Instituto de Artes del Espectáculo – IAE (FFyL-UBA)

Resumen

El trabajo se centra en el repertorio de la canción romántica del litoral compuesto y difundido durante el llamado boom del folklore en la Argentina, a partir del estudio de tres casos relevantes de dicho campo: Ramona Galarza (1940), Ginette Acevedo (1942) y Félix Alberto [“Cholo”] Aguirre Obrador (1928). A Cholo Aguirre se le atribuye la creación y popularización de la “litoraleña”, con una prolífica obra vocal en la que predominan las temáticas amorosas ambientadas en contexto fluvial. Su figura concentró muchas de las polémicas que generó la litoraleña entre los cultores del chamamé, quienes interpretaron su aparición como un intento comercial de estilizar la danza tradicional rural. Sobre la intérprete correntina Ramona Galarza, el análisis de su producción discográfica durante la década del 1960 revela la construcción deliberada de una imagen urbana y estilizada de la artista. Se observan estrategias de “blanqueamiento”, plasmadas en aspectos sonoros, poéticos, gráficos y textuales de los discos. Finalmente, las grabaciones para el Sello Victor de la intérprete chilena Ginette Acevedo favorecieron la circulación transnacional de canciones litoraleñas que fueron reversionadas en distintos países de Latinoamérica, borrando marcas de origen y materializando una estética sonora ligada, como en los dos casos anteriores, a la canción romántica internacional.

Palabras clave: chamamé / Galarza / Acevedo / Cholo Aguirre / música argentina

Introducción

En coincidencia temporal con el periodo llamado *boom del folklore* en la Argentina, desde mediados de la década de 1950 y especialmente durante la de 1960 aparecieron numerosas composiciones de carácter popular registradas como “canción del litoral”, “canción litoraleña” o simplemente, “litoraleña”. Fueron piezas cantadas que mayoritariamente tuvieron una filiación musical con el chamamé – ritmo más representativo de la región mesopotámica– aunque sus rasgos sonoros prominentes (rítmica, tempo, instrumentación, carácter) se encontraron, la mayoría de las veces, atenuados o modificados. En menor cantidad, las canciones tomaron el estilo de otras expresiones musicales de la región¹. Estas piezas litoraleñas conforman un corpus numeroso y diverso, en donde se destacan diversos autores e intérpretes².

Martha Ulhôa, refiriéndose al campo de la música popular brasilera en los sesenta, señala dos fenómenos de relevancia: la emergencia de una corriente musical con una postura de cuestionamiento político-social; y la aparición y el afianzamiento de un segmento joven en el mercado de consumo, ligado a la “joven guardia” (o “nueva ola”) (Ulhôa, 2010: 517). El primer fenómeno se relaciona con la intensa actividad librada en el campo político e ideológico; el segundo, con profundos cambios sociales que se producen en esa década. Es posible plantear esta misma división operativa para el caso argentino. De modo general diferencio en el cancionero estudiado dos grandes estilos cuya categorización (sin pretensión de tornarse definitiva) resulta útil para el análisis, admitiendo la existencia de cruces o superposiciones. Por una parte, reconozco un grupo de composiciones que se alinea en la estética de la llamada canción social o testimonial, cuya mayor referencia en el campo de la música popular local de la época corresponde al movimiento del *Nuevo Cancionero* surgido en Mendoza en 1963. En estas canciones se observa una

1 La expresión "canción litoraleña" permite situarnos más allá de los límites de una forma o género musical. Si bien la mayoría de las veces se manifiesta con un ritmo de acompañamiento similar al chamamé, pero más lento, también se ha manifestado con otros patrones rítmicos: rasguido doble, guarania, galopa, vals, chamarrita, milonga, candombe, polca, chotis. En el mismo sentido, nos sitúa en un área territorial amplia, que trasciende las fronteras nacionales para extenderse a las zonas limítrofes del este de Paraguay, sur de Brasil y oeste del Uruguay.

2 Entre los mesopotámicos cuentan Ramón Ayala (1927), Aníbal Sampayo (1927-2007), Félix Alberto ["Cholo"] Aguirre Obrador (1928), Rodolfo ["Chacho"] Müller (1929 -2000), Ariel Ramírez (1921-2010), Linares Cardozo (1920-1996), Edgar Romero Maciel (1921-2002), entre otros. Se destaca también un corpus de canciones litoraleñas relevantes en la obra de Eduardo Falú (1923-2013) y Jaime Dávalos (1921-1981). Sobresalen como intérpretes femeninas Ramona Galarza (1940) y Ginette Acevedo (1942), entre otras.

“formulación social del paisaje” (Orquera, 2016: 1) que pone al hombre –y particularmente al trabajador– como centro del discurso de la obra. Los compositores buscan además una renovación musical en su forma y contenido, como contraparte de las transformaciones sociales concretadas y aspiradas durante la década de 1960, logrando en algunos casos mantener un grado importante de autonomía respecto de las necesidades o condicionamientos de la industria³. En convivencia y como contraparte, identifico otro conjunto de piezas dentro del corpus entroncadas con el llamado “paradigma clásico” del folclore (Díaz, 2009: 90), y orientado fundamentalmente al público juvenil urbano, cuyo segmento fue central en el desarrollo del *boom del folklore* a comienzos de los sesenta (Vila, 1982). Muchas de estas canciones litoraleñas presentan temáticas románticas o “ligeras”, y una estética aparentemente influenciada por el bolero. En lo que sigue, nos dedicaremos a esbozar un panorama de este segundo tipo de cancionero, describiéndolo de modo general y recorriendo algunos de sus intérpretes. En esta primera aproximación planteamos la hipótesis de que los tópicos amorosos y de una estética sonora asociada al repertorio romántico fueron incorporados al cancionero litoraleño con la intención de lograr mayores niveles de identificación, circulación, aceptación y consumo por parte del público urbano de los sesenta. Esto permitió al chamamé –en su formato de “litoraleña”– proyectarse paulatinamente hacia el género de la canción romántica internacional.

Ramona Galarza: la novia del Paraná

El abordaje de la producción y la figura de la cantante Ramona Galarza (Corrientes, 1940) es central en nuestro análisis, en tanto que fue una de las más importantes intérpretes de música litoraleña, principal difusora del cancionero que nos ocupa. Su carrera artística comienza a fines de la década de 1950 y acompaña el auge de la canción litoraleña, proyectándose rápidamente como una de las “estrellas” femeninas del *boom*⁴. En sus grabaciones, Galarza incluyó canciones de amor en grado creciente a lo largo de la década, en particular guaranias. Luis Szarán define este género como un tipo de “canción lenta, melancólica y adecuada a ciertos estados de ánimo del pueblo [...] que rápidamente fue aceptada y

³ Sobre cancionero litoraleño de carácter social me referí en anteriores trabajos (Adorni, 2017a y 2018).

⁴ En un artículo reciente se analizaron con mayor profundidad aspectos de su producción (Adorni, 2019)

desarrollada” (Szarán, 1997: 203). El mismo autor refiere a su carácter “sentimental” (Szarán, 2000: s/d).

El tercer *LP* de Ramona Galarza titulado *La Novia del Paraná*⁵ (ca. 1961) incluye varios clásicos de este género paraguayo como “Mi dicha lejana” (Emigdio Ayala Báez), “Mis noches sin ti” (María Teresa Márquez/Demetrio Ortiz), “Recuerdos de Ypacarai” (Zulema de Mirkin/Demetrio Ortiz), “Regalo de amor” (Mauricio Cardozo Ocampo) e “India” (José Asunción Flores), una oda a la mujer del Alto Paraná⁶.

La guarania se compone rítmicamente sobre la birritmia de 6/8 y 3/4 y utiliza síncopas en su melodía, lo que la emparenta con la polca paraguaya y, de este lado de la frontera política, con el chamamé. A pesar de tener características melódicas parecidas, la guarania se caracteriza por su ejecución en tempo lento, mayor variación de fraseo, frases melódicas más largas y elaboradas, así como “una armonía más desarrollada con relación a la polca paraguaya” (Martínez Pino, 2017: 48), ampliando las posibilidades interpretativas y habilitando un alto grado de expresividad. En la década de 1950 se inicia según algunos autores una etapa de “jerarquización de la guarania” a partir del estreno de piezas sinfónicas (Szarán, 2000: s/d), y se relata también la influencia de géneros como la bossa nova y el bolero, especialmente en el aspecto armónico (Colman, 2005: 196). Interpretada por Ramona Galarza, la guarania “No quiero ser” (Ernesto González Farías/Eduardo Ayala) ejemplifica estos aspectos. La grabación pertenece a su segundo *LP*, *Misionerita* (ca. 1961)⁷.

5 El nombre corresponde a una composición de Osvaldo Sosa Cordero. Así se le llama a la ciudad de Corrientes - a la vera de ese río- y será el apodo de la artista a lo largo de su carrera.

6 La circulación de guaranias en nuestro país estuvo favorecida por la presencia de migrantes paraguayos en el ámbito artístico local a partir de la década de 1940. La atracción ejercida por Buenos Aires como polo cultural regional, y el contexto político adverso en el Paraguay auspició en esas décadas el exilio de músicos, poetas e intelectuales provenientes de ese país, desatando intercambios y casos de colaboración artística que propiciaron la popularidad de las canciones paraguayas en el repertorio local, y la consecuente influencia en el campo compositivo local.

7 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=JYksJUXkwWA> (última consulta 16-11-2019)



Imagen 1: LP Vol. 2, *Misionerita*. Odeón LDI-449

Es particularmente significativa la construcción de la imagen de feminidad que se realiza en torno a Ramona Galarza, susceptible de ser abordada desde las teorías de género. En correlato con el repertorio que interpreta, Ramona se define como una mujer romántica y así lo expresa en una entrevista publicada en 1961 en el primer número de la famosa revista *Folklore*: “por el amor, dejaría todo”, dice aludiendo a la posibilidad de dejar el canto por el matrimonio. Allí, declara que sueña con casarse y tener hijos porque “¿qué mujer no sueña con ello?”⁸.

El análisis detallado de elementos visuales e iconográficos a la par del discurso musical se torna necesario para el conocimiento de este repertorio y de los procesos históricos que lo contextualizaron. El análisis de la abundante producción discográfica que Ramona Galarza registró para Odeón en Argentina durante la década del 1960 revela, desde un enfoque socio-semiótico, la construcción deliberada de una imagen pulcra, urbana y estilizada de la artista por parte del sello grabador. Se observan diversas estrategias de “blanqueamiento” concretadas bajo la lógica de la industria cultural, plasmadas en aspectos sonoros y poéticos, reforzados en imágenes y textos de los discos. El sello y los medios “adecentan” (es decir, convierten en decente) la figura de Ramona. La imagen que de ella se difunde en los sesenta, reafirma los roles sociales tradicionales de género (a saber, el de la mujer como hija, novia, esposa y madre) eliminando la conflictividad social y planteando una modernidad, en cualquier caso, contenida. El disco como objeto de análisis posibilita un abordaje integral de sus diferentes materialidades: la sonora, la visual –en las fotografías y diseños de los discos–, y la textual, presente en las contratapas y paratextos. Entendido como un enunciado, el disco nos brinda rica información

8 La entrevista aparece en la revista *Aquí está el folklore* año 1, n°1 (julio de 1961), p. 3 y 4.

sobre el momento y las condiciones de su producción⁹. Si bien no ahondaré aquí en el análisis de la discografía de Galarza, sí quisiera destacar que este proceso de “adecentamiento” o “blanqueamiento” (utilizado aquí en contraposición con el migrante o “cabecita negra”) observado en los aspectos visuales y escritos, encuentra su correlato en el plano sonoro-musical propiamente dicho de esta primera etapa discográfica. Se percibe en el repertorio grabado, un alejamiento intencional de la sonoridad típica del chamamé, reemplazando los conjuntos tradicionales por otros orgánicos instrumentales en pos de lograr un sonido más moderno y más urbano, priorizando el plano melódico sobre el rítmico y conteniendo el carácter vivo que conduce a la danza para privilegiar la recepción desde la posición de la escucha quieta y atenta¹⁰.

Cholo Aguirre: ríos de amor

Pero no solamente de guaranias estuvo compuesto el repertorio romántico del litoral de los años sesenta. Fue el compositor e intérprete Cholo Aguirre una pieza clave en la configuración de este corpus. Es a este santafesino nacido en 1928 a quien se le atribuye la creación y popularización de la “litoraleña”. Ya como creador de la música o de la letra (o de ambas) su prolífica obra alcanza casi un centenar de piezas vinculadas al cancionero litoraleño en el periodo que nos ocupa, en las que predominan las temáticas amorosas ambientadas en contexto fluvial. Canciones como “Río rebelde” (cuyos famosos versos iniciales dan título a esta presentación), “Trasnochados espineles”, “Río manso”, “Río de sueños”, “Río de ausencias”, “Cuando vuelvas” fueron popularizadas en la voz del propio compositor, pero,

9 Seguimos aquí el análisis socio-semiótico propuesto por Corti y Díaz (2017) y el intertextual referido por Juan Pablo González (2013).

10 Son conocidas las connotaciones negativas que hacia mediados del Siglo XX acarrea la práctica del chamamé entre las clases urbanas medias y altas. La necesidad de modificar parte de sus rasgos para tornarlo socialmente aceptable y favorecer su consumo, especialmente durante el periodo del *boom*, también ha sido referido en distintas fuentes bibliográficas. Sobre estos aspectos ver Adorni (2017a). El “blanqueamiento sonoro” que observamos en la primera etapa discográfica de Ramona Galarza durante la década de 1960 puede hacerse extensivo a otros artistas de la época y se resume en los siguientes aspectos: omisión de los instrumentos de fuelle como acordeón o bandoneón, tradicionalmente asociados al chamamé; sustitución por instrumentos como piano, violín, arpa u órgano (que imita en la mayoría de los casos el sonido del aerófono libre); incorporación de diversidades tímbricas ajenas a los conjuntos tradicionales de chamamé; grabaciones realizadas por conjuntos orquestales amplios; participación de reconocidos arregladores y directores de la época, asociados al campo de la llamada “música de concierto”; utilización de sonoridades asociados a la estética cinematográfica; ejecución de las piezas en tempo más lento y carácter cadencioso; privilegio del plano melódico por sobre el rítmico; predominio de temáticas amorosas; acompañamiento rítmico de las guitarras –si presente– en un segundo plano sonoro; contención del carácter bailable en pos de favorecer la escucha atenta; omisión de la palabra chamamé en la gráfica de los discos (Adorni 2019: 13-16).

especialmente, en las de otros numerosos artistas de la escena nacional como del extranjero.

Listar las circulaciones locales de canciones de Cholo Aguirre podría resultar en una columna interminable¹¹. Varias de sus composiciones ocuparon por largos periodos puestos en las “tablas de popularidad” que publicaba la revista *Folklore*. A mediados de 1964 el número 71 ubicaba en el tercer puesto de su tabla a “Río de sueños”, y adjudicaba a “Muy triste” y “Trasnochados espineles” el octavo y décimo lugar respectivamente. La circulación internacional de las canciones de Cholo Aguirre se vio sin duda favorecida por el tópico amoroso, de carácter pretendidamente “universal” y capaz de transpolar a diversos ámbitos sociales y culturales: el río podía ser –al fin y al cabo– cualquier río del mundo y el bote, cualquier barca. La internacionalización de algunas canciones se alcanzó por doble vía: por un lado, favorecida por la circulación de discos de las figuras más populares del *boom* en Argentina; por otro, gracias a grabaciones realizadas por artistas locales de diferentes países. Se produjeron versiones que a veces respetaron los rasgos vinculados a las músicas del litoral, como el caso del grupo chileno Las cuatro brujas. Otras interpretaciones, en cambio, borraron completamente dichos rasgos, como son los casos de las versiones de Enzo Roldán (artista de la Nueva Ola peruana), las del mexicano Rigo Tovar o las del español Julio Iglesias.

Pero no fue todo popularidad alrededor de Cholo Aguirre. Su figura, central y controvertida, concentró las críticas y polémicas que suscitó la popularización de la litoraleña entre los cultores del chamamé. Muchos interpretaron la aparición de la nueva canción litoraleña como un intento artificial de estilizar la tradicional danza y volverla socialmente aceptable ya que, asociado el chamamé a las prácticas culturales del migrante humilde del interior, esa música poseía una fuerte connotación negativa para las clases urbanas medias y altas, principales consumidoras de los productos del *boom*. Aunque Cholo Aguirre no fuera el único compositor de litoraleñas, sin duda el éxito comercial de sus canciones hizo que sobre él recayeran las miradas de los más escépticos, quienes lo acusaron de repetir recetas fáciles guiado por el único fin de la popularidad¹².

11 Grabaciones argentinas que alcanzaron considerable éxito, por caso, fueron las de Ramona Galarza, Horacio Guarany, Los Trovadores del Norte, Julio Molina Cabral, Los de Salta, Los cantores de Quilla Huasi, Los cantores del Alba, entre otros.

12 Las páginas de medios especializados dejaron testimonio de estas críticas, como es el caso de la columna firmada por Iván Cosentino en la revista *Folklore* número 115, dedicada a reseñar el disco *Entre litoraleñas y costeras*, editado por Philips en 1965. Vale aclarar que los debates excedieron la figura del

Más allá de las críticas, es evidente que la propuesta de Cholo Aguirre a mediados de los sesenta estaba orientada fundamentalmente al segmento etario más joven del *boom*. Un disco promocional del Festival de Cosquín de 1964 titulado *Juventud Folklórica Vol. 2* (Polydor 200-002), por ejemplo, incluye de un total de diez composiciones, tres de autoría de Cholo Aguirre, a la par de temas como “Santiago querido” (en el disco denominado como ‘taquirari’) de Leo Dan, artista de la *Nueva Ola*. Su LP de 1965 *Entre litoraleñas y costeras* (Philips 82076L) ofrece en su tapa una fresca y autóctona escena de ocio juvenil, que denota modernidad en las ropas que visten las mujeres. El disco presenta al público un nuevo ritmo, la costera, descrita en la contratapa por el propio Aguirre como una música “efervescente, juvenil y muyailable [...] para que la juventud de nuestro tiempo, tan inspirada en los ritmos que nos llegan de ultramar, baile ‘esto’, que al menos es una inquietud argentina”. El disco alterna este tipo composiciones –la verdadera novedad del disco– con otras del género “melódico”, no siempre del autor. Ejemplificamos escuchando “Preguntas por mi” –litoraleña de Arsenio Aguirre– y “Destinos” –canción de Osvaldo Arol Peralta y Leopoldo Díaz Vélez–. Ambas canciones se interpretan sobre la base rítmica del chamamé (ejecutado en tempo moderado la primera, lento la segunda) a cargo del rasguido de la guitarra. La instrumentación presenta percusión, así como cuerdas frotadas, piano y acordeón. Estos tres realizan las intervenciones melódicas, en el caso del piano, imitando el estilo de ejecución del arpa.



Imagen 2: LP *Entre litoraleñas y costeras*. Philips 82076L (1965)

Cholo Aguirre, extendiéndose sobre la “litoraleña” como expresión en general. Sobre las discusiones en torno a este tema ver Gimenez (2018).

Ginette Acevedo: la voz de la ternura

Cantante de origen chileno, Ginette Acevedo comenzó en ese país su carrera artística en radio y grabó el primer *LP* en 1963, *La voz de la ternura*, logrando notable éxito de ventas¹³. Este primer disco contiene ya, casi en su totalidad, repertorio del área mesopotámica (polcas, galopas, canciones litoraleñas, guaranias). Entre los doce temas se incluyen dos composiciones de Cholo Aguirre, una famosa canción brasilera de los años cincuenta traducida al español ("Cabecinha no ombro" de Paulo Borges) y otra de origen mexicano ("Dos arbolitos", de Chucho Martínez Gil) cuyo carácter abolerado en tres tiempos cuadra muy bien con el estilo del disco, a pesar de sus giros melódicos típicamente mariachis¹⁴. Resulta significativa la participación como director de arreglos y conjunto de Óscar Arriagada, músico transversal en Chile a distintos géneros de la música popular, conocido en los sesenta por su "Twist del esqueleto".

¿A qué se debía el interés trasandino por el cancionero de la Mesopotamia? Según relata Acevedo, fue un productor chileno quien le hizo notar que su manera de cantar se adecuaba muy bien a un nuevo tipo de repertorio que desde Argentina se proyectaba como una corriente de renovación del folclore litoraleño, representado fundamentalmente por Ramona Galarza. En Chile, parte de ese corpus era interpretado por Lorenzo Valderrama, pero ninguna mujer se ocupaba de él¹⁵.

En el verano de 1964 Acevedo acentúa su popularidad en Chile luego de ganar una de las categorías de competición en el Quinto Festival de la Canción de Viña del Mar interpretando el bolero "Está de más" de Ricardo Jara. A fines de ese mismo año decide trasladarse a Buenos Aires con su representante y esposo Luciano Galleguillos. Aquí es contratada por RCA Victor, que reedita casi íntegramente el primer *LP* chileno con el nombre *Encanto litoral* y presenta en la contratapa a Ginett [sic] como una "auténtica" cancionista litoraleña. Abocada especialmente a la interpretación de repertorio litoraleño y paraguayo, Acevedo desarrollará en nuestro país una intensa actividad artística hasta fines de la década del sesenta – momento en que decide retornar a Chile– realizando grabaciones y presentaciones

13 Con la misma denominación se la conocería también a la cantante.

14 Además de su autor, "Dos arbolitos" fue grabado por el famoso cantor de boleros Pedro Infante.

15 Ginette Acevedo, en comunicación personal con la autora. Santiago de Chile, 15 de enero de 2019.

en radio, participando en programaciones teatrales y televisivas y concretando giras por el interior y exterior del país¹⁶.

Fueron muchas las canciones románticas (algunas incluso de autoría propia) grabadas por Acevedo, y varias, las composiciones de Cholo Aguirre. Una de ellas, “Río de amor”, es una canción del litoral que utiliza alternadamente en estrofas y estribillo los ritmos de rasguido doble y chamamé. Invitamos a escucharla bajo la dirección de conjunto de Abel Montes en el LP grabado en Buenos Aires en 1964, que lleva por nombre el de la artista (*Ginette Acevedo* Nuevo VikLZ 1119), reeditado en Chile con el título *Aunque estés distante* (CML 2274) tomado de una canción-guarania de Osvaldo Sosa Cordero. En esta versión se aprecian varias de las características musicales descritas antes para el caso de Ramona Galarza, asociadas a la idea de blanqueamiento sonoro. Se utiliza órgano eléctrico e instrumentos de orquesta que incorporan timbres ajenos a los conjuntos tradicionales de chamamé.



Imagen 3: LP *Aunque estés distante...* - RCA VÍCTOR CML 2274 (Chile, 1965)

Paulatinamente, Ginette fue sumando al repertorio de litoraleñas, mayor número de baladas y boleros. Excepcional difusión tuvo su interpretación de “Poema 20” de Pablo Neruda donde las conocidas líneas del poeta fueron musicalizadas por el misionero Ramón Ayala. Luego de un comienzo de carácter

16 Para dar cuenta de algunas actividades de la cantante, el número 110 de la revista *Folklore* comenta en diciembre de 1965 la firma de un contrato de 7 meses en Radio Splendid con carácter exclusivo, para actuar en horarios centrales. En el número 103 (septiembre de 1965) se anuncia una gira por Chile, Colombia, Puerto Rico y Venezuela. En marzo de 1966 *Folklore* número 116 informa al público que Ginette Acevedo sigue con mucho trabajo: se presenta tres veces por semana en Radio Splendid en horario central, en el segmento titulado “Ternura de mujer latiendo en el litoral”, a lo que sumará en abril y mayo un programa de televisión, “Lluvia de estrellas”, los jueves a las 20:30 por Canal 9. En el número siguiente (*Folklore* número 117 de abril de 1966) nos enteramos además de que actuará en el Teatro Astral en los siguientes meses de junio y julio.

rapsódico, la melodía de la pieza transcurre –al igual que las canciones litoraleñas escuchadas– sobre la base de un contenido rasguido de chamamé, sumando instrumentos de cuerda frotada, vientos madera, piano, arpa e instrumentos eléctricos. Con esta pieza la cantante alcanzó proyección internacional, con especial éxito en países de Latinoamérica, Estados Unidos y España¹⁷.

Para finalizar

Los casos de Ramona Galarza, Cholo Aguirre y Ginette Acevedo abordados aquí sirvieron para describir y determinar algunos aspectos estéticos comunes al corpus de canciones populares litoraleñas de temática amorosa en la década de 1960 que excedió, por supuesto, a estas figuras. A su vez, ejemplificamos a través de tres de los principales sellos (Odeón, Victor y Philips) el interés de las compañías discográficas por tener entre sus artistas a jóvenes intérpretes de este nuevo tipo de canción litoral. Asimismo, la mayoría de los músicos – solistas o conjuntos de cualquier formato y origen – incorporó durante el *boom* este tipo de repertorio que fue interpretado de manera más o menos tradicional según los casos. También compositores no naturales de la región litoral se abocaron a su composición, ya sea atraídos por las posibilidades musicales que ofrecía la Mesopotamia, ya por la tentación de un éxito asegurado¹⁸.

A través de los ejemplos musicales pudimos apreciar sonoridades que confirman la hipótesis general del trabajo sobre la existencia de un proceso de blanqueamiento (o higienización) en pos de resignificar la música del chamamé en los sesenta, catalogado este por las clases medias y altas como una “música de sirvientas”. Entendemos que la inclusión de canciones de amor que tratan, en general, del amor fiel y tierno (monogámico y heteronormativo) contribuyó en este proceso a contrarrestar las ideas de mal gusto, indecencia, desorden o promiscuidad que acarrearba la práctica del chamamé, especialmente sus bailes. En la década de oro de los “asaltos” (reuniones) juveniles y del wincofon (ambos pasatiempos enmarcados en la protección del espacio doméstico) las canciones

17 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wrIUPCHBQ0k> (última consulta: 16-11-2019)

18 Por falta de tiempo omitimos algunos casos singulares como el de María Helena (Remedios de Escalada, 1946 – Corrientes, 1969) o Eduardo Rodrigo (San Juan, 1943 – Madrid, 2017). No podemos dejar de mencionar las canciones de amor cuyo objeto difiere de las aquí tratadas (odas al paisaje, al pueblo de origen, a la madre lejana, a la virgen protectora, a la dulce niñez) presentes también en la canción del litoral.

litoraleñas “para escuchar” pudieron habilitar mayores índices de aceptación social y consumo. Se observa en los artistas abordados la construcción de un discurso donde lo moderno y lo juvenil tienen valencia positiva, siempre y cuando la juventud se viva con recato, y la modernidad no se aparte demasiado de las normas consensuadas al interior del campo del folclore. Por otro lado, podemos suponer que los orgánicos sinfónicos y las sonoridades urbanas alejadas del universo local/rural pudieron facilitar la inteligibilidad y aceptación por parte de un público amplio, transnacional.

Es sabido que las canciones de amor organizan a nivel simbólico las posibles etapas de una relación amorosa ya que, cubriendo un amplio espectro de situaciones (desde el enamoramiento hasta la separación) ofrecen al oyente un marco de referencia sobre cómo interpretar y actuar en esas situaciones, expresando patrones y modelando conductas (Tapia Tovar, 2003: 339-340). En este sentido, consideramos la grabación como una *performance*, es decir, como la materialización sonora de un acto comunicativo de significación social y cultural (Marín López, 2016: 12-13), y acordamos con Alejandro Madrid en que la *performance* es performativa, creadora de realidad en tanto cualidad del discurso (Madrid, 2009: 2).

Bibliografía

- Adorni, Angélica.** 2017a. "La canción popular litoraleña argentina en los años 60. Una investigación en curso". En: Giusto, Víctor (et ál.) *Folklore latinoamericano tomo XVII*. Buenos Aires: UNA. Área Transdepartamental de Folklore. Disponible en https://www.academia.edu/37484657/La_canci%C3%B3n_popular_litorale%C3%B1a_argentina_en_los_a%C3%B1os_60._Una_investigaci%C3%B3n_en_curso._2016
-----, 2017b. “*El mensú*’ en el cine y la literatura de la primera mitad de siglo XX: una aproximación al contexto de producción de la canción homónima (1956) de Ramón Ayala”. En: *Actas de las I Jornadas de Investigación del Instituto de Artes del Espectáculo*. Buenos Aires: UBA. Disponible en <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIIAE/IAE2017/paper/viewFile/2224/2310>
-----, 2018. “*El hombre que canta al hombre*. Ramón Ayala y el ‘mundo del arte’ hacia mediados de los 60.” En: Pedrotti, C. / Jaureguiberry, P. (eds.). *Actas de la XXIII Conferencia de la Asociación Argentina de Musicología y XIX Jornadas*

- Argentinas de Musicología del Instituto Nacional de Musicología "Carlos Vega".* Buenos Aires: AAM e INM. pp. 1-13. Disponible en <http://www.aamusicologia.org.ar/wp-content/uploads/2019/03/ACTAS-XXIII-Conferencia-XIX-Jornadas-2018.pdf>
- , 2019. "¿Un hada bienhechora en el baile de las sirvientas? Ramona Galarza y sus discos de música litoraleña argentina en los sesenta". En: *Contrapulso*. Año 1, N°1. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado. Disponible en <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/24589/Article%20Text-Ang%3%a9lica%20Adorni.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colman, Alfredo.** 2005. *The Diatonic Harp in the Performance of Paraguayan Identity*. PhD diss. The University of Texas at Austin.
- Corti, Berenice y Díaz, Claudio (comp).** 2017. *Música y discurso: aproximaciones analíticas desde América Latina*. Villa María (Córdoba): Eduvim.
- Díaz, Claudio.** 2009. *Variaciones sobre el ser nacional. Una aproximación socio discursiva al folklore argentino*. Córdoba: Recoveco.
- Higa, Evandro.** 2010. *Polca paraguaia, guarânia e chamamé: estudos sobre três gêneros musicais em Campo Grande* – MS. Campo Grande: UFMS.
- Gimenez, Hector.** 2018. "Chamamés disfrazados en la obra musical de Carlos Guastavino" En: Pedrotti, C. / Jaureguiberry, P. (eds.). *Actas de la XXIII Conferencia de la Asociación Argentina de Musicología y XIX Jornadas Argentinas de Musicología del Instituto Nacional de Musicología "Carlos Vega"*. Buenos Aires: AAM / INM, pp. 159-171.
- González, Juan Pablo.** 2013. *Pensar la música desde América Latina*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.
- Madrid, Alejandro.** 2009. "¿Por qué música y estudios de performance? ¿Por qué ahora?: una introducción al dossier", *TRANS. Revista Transcultural de Música*, N° 16. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/>
- Marín López, Javier.** 2016. "Editorial. Investigar la performance", *Revista de Musicología*, vol. XXXIX, N° 1, pp. 11-16.
- Martínez Pino, Pedro D.** 2017. *La guarania: sistematización de los elementos estructurales presentes en la práctica musical*. Trabajo de conclusión de curso de Licenciatura en Música. Foz de Iguazú: UNILA.
- Orquera, Fabiola.** 2016. "Paisaje social, trayectoria artística e identidad política: el caso de Ramón Ayala", *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe (E.I.A.L)*, vol. 27, N°1. Tel Aviv: University.
- Szarán, Luis.** 2000. "Guarania". En: Casares Rodicio, Emilio. *Diccionario de música española e hispanoamericana*. Vol. 6. Madrid: SGAE.

- , 2007. *Diccionario de la música en el Paraguay*. Asunción: JesuitenmissionNurnberg.
- Tapia Tovar, Evangelina.** 2003. "El bolero y la cultura de la vida cotidiana". En: Pérez Martínez, Herón y González, Raúl (edit.). *El folclor literario en México*. Zamora: El Colegio de Michoacán, Universidad autónoma de Aguascalientes.
- Tupinambá de Ulhôa, M.; Pereira, S. L. (Orgs.).** 2016. *Canção romântica: intimidade, mediação e identidade na América Latina*. Rio de Janeiro: Folio Digital. Letra e Imagem.
- Vila, Pablo.** 1982. "Música popular y auge del folklore en la década del '60", *Crear en la Cultura Nacional*, II: 10. Buenos aires, sept-oct, pp. 24-27.
- Ulhôa, Martha Tupinambá de.** 2010. "Bolero, Bossa Nova y Fílin. Estética e ideología en la música brasileña". En: *Actas del III Congreso Música, Identidad y Cultura em el Caribe "El bolero en la cultura caribeña y su proyección universal"*. Santiago de los Caballeros: Instituto de Estudios Caribeños, Centro León, Ministerio de Cultura, p. 515-522.

Conformación del Cancionero Escolar Argentino (1882-1956). Aproximación a los repertorios aportados por compositores académicos

EUGENIA AMANTÍA

eugenia.amantia@gmail.com.ar

Universidad Nacional de Avellaneda - UNDAV

Universidad Nacional de Quilmes - ESET UNQ

CARLA MARINA DÍAZ

palex153@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires - UBA

Universidad Católica Argentina – UCA

Resumen

Las canciones creadas para la escuela por parte de los compositores académicos argentinos, no estuvieron ligadas a los primeros intercambios respecto de la enseñanza musical de los especialistas en educación generalista. Luego, ya comenzado el siglo xx, en la confluencia de los diferentes frentes intelectuales educativos desde los cuales se buscaba canalizar la expresión musical vocal escolar, se registran las primeras obras de estos músicos que en los festejos de 1910 y 1916 aportaron a las aulas y a las celebraciones. Finalizada la década de los Centenarios, observamos una suerte de cristalización de los repertorios en las Listas de Cantos escolares y en el Cancionero Escolar, que tuvo vigencia obligatoria hasta 1956.

Las composiciones pertenecientes al Cancionero Escolar eran aprobadas por el Consejo Nacional de Educación (CNE) de la República Argentina, que fue el organismo estatal que dio marco institucional a la creación y desarrollo del repertorio vocal de cámara para la escuela. A partir de diciembre de 1948 inicia su acción el Ministerio de Educación (ME), el cual mantendrá la confección de listados de cantos escolares hasta 1955.

Los campos disciplinares desde los cuales realizamos este estudio fueron: la Pedagogía Musical y la Musicología, pues la problemática a tratar es la historización musicológica

de las prácticas pedagógicas musicales en relación al Cancionero Escolar Argentino y sus repertorios.

Palabras clave: Canciones / Cancionero Escolar / Compositores Académicos

Proceso de conformación de los repertorios escolares: ¿Lista o Cancionero?

El inicio de los debates educativos de 1882 en el Congreso Pedagógico Internacional (Puiggros, 2003), desde el cual se fundaron las bases de la primera institucionalización general de la educación argentina, incluyen las discusiones acerca de la importancia de la enseñanza de canciones. La implementación de los primeros listados de repertorios vocales igualmente se produce recién en 1909 en los preparativos para las celebraciones del Centenario de la Revolución de Mayo. Es en ese momento donde encontramos los aportes de los compositores académicos argentinos. Hacia 1916, con los festejos del Centenario de la Independencia, vuelve a producirse un auge de composiciones patrióticas y de referencia a los paisajes y colores “nacionales” (Pérez Antelaf, 2012).

Finalizada la década de los Centenarios, observamos el inicio de una cristalización de estos listados, ya establecidos en el uso común. Los procesos posteriores hacia 1922/1934, muestran el acrecentamiento de los repertorios y reemplazo de otros que caían en desuso. A partir de 1947 las listas conviven con un elemento nuevo, el Cancionero Patrio Peronista, uniéndose al cancionero preexistente, sumando repertorios encomiásticos a Juan Domingo Perón y Evita (Noli, 2012). Luego de 1955, tras el suceso de su derrocamiento, quienes estuvieron a cargo de la cartera educativa, proscribieron estos cantos escolares y también abandonaron la acostumbrada confección de Listas de Cantos Escolares (Carli, 2003; Noli, 2012; Gonzalez, 2011; Pagliarulo, 2011).

El Cancionero Escolar Argentino, desde la década de 1930, era el cuarto y último grupo de canciones escolares en los que se los clasificaba. El mismo era parte de la Lista de Cantos Escolares que era el tipo de formato institucional de contención de los repertorios vocales para el aula.

Veamos el tipo de clasificación de los repertorios:

Lista de Cantos Escolares:

- 1) Himno Nacional y Canciones Marciales Históricas: Marchas oficiales, Canciones Oficiales.
- 2) Cancionero Musical Popular Argentino.
- 3) Cancionero de Canciones Religiosas: Villancicos Populares Argentinos.

4) Cancionero Escolar Argentino.

Los listados eran publicados una vez al año, mayormente en el mes de noviembre y tenían vigencia anual.

Cancionero: ingreso de repertorios y bases documentales

La entrada de una canción al Listado tenía lugar con mayor frecuencia en el cuarto apartado que es el Cancionero Escolar Argentino propiamente dicho, y se producía por dos vías: primera, por concurso de composición de canciones, los cuales eran organizados, convocados y efectivizados por el Consejo Nacional de Educación (CNE) a los cuales en general se presentaban compositores académicos, folkloristas, recopiladores de músicas de tradición oral y docentes de música reconocidos. Esto era común en los inicios de la gestión del CNE (1881-1910) aunque podemos registrar que esta forma de acceso estuvo vigente hasta 1948.

En segundo lugar, por trámite de aprobación, que era el segundo tipo de acceso en paralelo al anterior y que fue el más utilizado desde que comienza la gestión del Ministerio de Educación (ME) en 1949 hasta 1956. Hubo además ingresos especiales que surgían de entidades musicales privadas que favorecieron la composición de canciones para la escuela y en algunos casos contaron con permisos estatales para lograr tal incorporación, pero no trataremos ese tema en este trabajo.

Las bases documentales desde las que sustentamos nuestro trabajo son las generadas por las autoridades estatales a cargo del área educativa entre 1881 y 1960, período que contiene al recorte de esta investigación. También dos fuentes producidas por particulares: canciones escolares comercializadas por los compositores de forma privada y revistas de música escolar. A continuación detallamos las fuentes:

Actas del CNE y del ME

Monitor de la Educación

Publicaciones Oficiales de los Listado de Cantos Escolares

Cancioneros editados por el CNE, el ME. Los mismos se distribuían en mayor o menor medida por todos los establecimientos educativos públicos del país.

Canciones escolares que editaban los propios compositores y las comercializaban de forma particular.

Material Hemerográfico referido al tema específico de la música escolar en la década de 1940.

Aproximación a los repertorios aportados por los compositores académicos argentinos

Los músicos académicos argentinos fueron asiduos aportantes de música para el Cancionero Escolar Argentino, beneficiados por lo dinámico de las entradas y salidas de canciones de ese apartado del Listado. Los que más composiciones aportaron fueron: Julián Aguirre, José André, Felipe Boero, Carlos López Buchardo, Emilio Dublanc, Héctor Espoile, Gilardo Gilardi, Héctor Iglesias Villoud, Cayetano Troiani, Alberto Williams, entre otros¹.

Muchos de los compositores también dedicaron parte de su labor a la educación musical en las escuelas de educación común, como por ejemplo; Julian Aguirre, Raul Espoile, Celia Torr , José Gil, Felipe Boero, Iglesias Villoud, José Siciliani, Honorio Siccardi. Vemos así que en las aulas, entre 1910 y 1930, los niños estuvieron expuestos a la música producida por estos compositores académicos a través del Cancionero.

Planteo pedagógico del Cancionero

Las canciones y el canto eran temas centrales en los planes de estudios creados en los inicios de la creación del Consejo Nacional de Educación. El planteo de base era alcanzar con el canto de ciertos repertorios, una óptima educación musical de niños, niñas, jóvenes y adultos escolarizados (Leonetti, 2010). Sin embargo, el uso de los cancioneros no estaba aún en vigencia y no eran pensados como una herramienta para la adquisición de contenidos propios del lenguaje musical, como suele suceder en la actualidad. Las canciones eran el fin en sí mismo del aprendizaje

1 Algunos ejemplos de canciones de los compositores nombrados: Julián Aguirre: Era un ratoncito, Don Gato; Felipe Boero: Bichitos de Luz, La Calesita; Carlos López Buchardo: La Canción del Carretero; Gilardo Gilardi: Canción de Cuna India; Cayetano Troiani: Campanillas, Arroyito).

musical, y eran consideradas portadoras de un valor estético y moral (Grimson, 2014).

Estos cantos, en su mayoría con aires folklóricos, suponían reforzar el sentido de patriotismo, o el “amor de patria” como apunta Clemente B. Greppi en un artículo para el *Monitor de la Educación Común* en 1910. Ya en los inicios de la educación formal obligatoria, una de las sesiones del CNE en 1881, recomienda el canto de al menos una estrofa del Himno Nacional Argentino al iniciar la jornada escolar y al culminarla.

Según las bases de los concursos de composición de cantos escolares, estos cantos debían “robustecer el sentimiento nacional”², no necesariamente siendo su temática los próceres o los hechos históricos puntuales, sino que podían hacer referencia a los colores nacionales, la belleza de la tierra, las leyendas tradicionales. Estos preceptos no eran sólo diseñados en relación a la educación infantil, pues dentro de la educación para adultos estaba incluida la materia música, que contemplaba el uso del cancionero escolar pero utilizando los repertorios del listado del cancionero de Himnos Patrios y Marchas.

Las canciones escolares, según los compositores y docentes, debían contener ciertas características en su lírica, en su música y en su temática, para el uso gradualista en los diferentes años de la escolarización. En la práctica eran clasificadas de acuerdo a dos criterios: la dificultad melódico-armónica y su temática.

Las canciones incluidas en el cancionero contaban con la recomendación sobre los grados en las que debían ser cantadas, con lo cual supone un análisis de las características melódicas, armónicas y rítmicas que éstas debían tener para ser cantadas por estudiantes de diferentes edades. En cuanto a la clasificación temática, la misma tenía la siguiente organización: alegres, tristes, melancólicas, morales o recreativas. Desde estas formas de clasificación, los docentes de música elegían las canciones para el uso en el aula.

Para los primeros grados (1° a 3°) se recomendaba que tuvieran versos cortos, melodías sencillas de recordar, con una rítmica ágil, y no muy extensas. Para éste periodo se recomendaba el canto coral al unísono, y en una tesitura apropiada a la edad. Para los grados superiores (a partir de 4° y hasta 6°), se comenzaba a elegir, además del unísono, el canto a voces (a dos y tres voces). Si bien se recomienda el

2 Concurso de cantos escolares de autores argentinos. *Monitor*, año 31, n°2. 1910. pp. 949.

canto coral como práctica común, en este período se admite la figura de un solista si la canción así lo requiriera, o el docente lo viera conveniente.

El planteo pedagógico en el que se inscribieron inicialmente estas canciones para el aula, se caracterizó por el gradualismo pues eran creadas para ser cantadas adaptadas a cada uno de los sucesivos años de la escuela común. También las *escuelas de vacaciones*, incorporaron las canciones patrias (Himno Nacional, saludo a la Bandera) y las canciones escolares recreativas en las actividades diarias.

Uso efectivo del repertorio estipulado en los cancioneros

No hemos encontrado estudios específicos acerca del tema, pero conocemos a través de las instrucciones que venían incluidas en los listados de cantos escolares, que el CNE les daba carácter obligatorio desde 1910 cuando se estableció ese formato de presentación de los repertorios. En el caso de las canciones creadas por los compositores académicos aparecen en el apartado cuarto como señalamos en uno de los apartados precedentes. Se estipula además que la selección de canciones las realizará el profesor (en total 10 por año), de entre varias ofrecidas en el cancionero.

Los canales de difusión que ponía en marcha el CNE para llevar los listados a los establecimientos educativos del país, eran la publicación de los Listados anuales en el Monitor de la Educación Común, y en forma de cancionero propiamente dicho, en algunos casos con texto y música y en otros solo texto. “El consejo hará una edición de mil ejemplares, a su costa, y para el uso de las escuelas de su dependencia, pudiendo después el autor editarlos por su cuenta y venderlos”³.

Conclusiones

El Cancionero Escolar Argentino es fruto de un proceso que inicia su desarrollo en los debates del Congreso Pedagógico de 1881. Los eventos posteriores nos indican su cristalización hacia 1910, acrecentando sus repertorios en la década del

3 Concurso de cantos escolares de autores argentinos. Monitor, año 31, n°2. 1910. pp. 949.

‘30 y ‘40 con publicaciones sostenidas tanto de los listados, como de los cancioneros hasta 1956.

El Cancionero Escolar Argentino en el que encontramos las canciones de los compositores académicos argentinos es sólo un apartado de repertorios de la Lista de Cantos Escolares de presentación anual por parte del CNE y luego el ME. Los ingresos de repertorio al Cancionero posibilitaron que las obras de compositores académicos y docentes de música, lleguen a las aulas de la educación común entre 1910 y 1956.

La documentación analizada nos indica que la canción era el eje fundamental de la enseñanza musical. El planteo pedagógico recurre a la gradualidad en relación a la complejidad musical y temática de las obras durante el trayecto de la escolaridad. Si bien el uso del Cancionero era obligatorio, su difusión estaba asegurada y los docentes elegían de allí las canciones a interpretar en el aula.

En el estadio actual de nuestras investigaciones no contamos con otras fuentes para ofrecer mayores precisiones acerca de la utilización efectiva del mismo. La finalidad de nuestros estudios es ofrecer un aporte preliminar para una posible historización de la educación musical en la Argentina de finales del siglo XIX e inicios del XX, teniendo en cuenta la centralidad de la práctica vocal, y su inserción en el entramado de relaciones político- culturales dentro del sistema educativo argentino.



Imagen 1: El Monitor de la Educación Común Año 26, no. 399 (1906) pp. 351-359: foto.

Bibliografía

- Albini, M.C., Caruso, C. B., Cianciaroso, E.** (2011): “Aportes de la investigación musicológica a la creación de un cancionero escolar argentino en la primera mitad del siglo XX” [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 Investigación Musicológica “Carlos Vega”. Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/1096> [última vez consultado: 17/06/2020]
- Berruti, Pedro** (1997): *Cancionero Escolar Argentino*. Editorial escolar. Buenos Aires.
- Carli, Sandra** (2000): “Los niños: un acercamiento a la historia de la infancia desde la escuela”. En Revista La Obra. Buenos Aires.
- (2003): *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de las infancias en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Grimson, Alejandro; Tenti Fanfani, Emilio** (2014): *Mitomanías de la educación argentina*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Leonetti, Lucía; Míguez, Daniel** (2010): *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Prohistoria Ediciones. Rosario.
- Noli, Zulema** (2012): *Los actos patrios escolares y el cancionero del nivel primario como aporte a la construcción de la identidad nacional durante el peronismo (1946-1955)*. Ediciones de la UNLa. Lanus. Provincia de Buenos Aires.
- Pagliarulo, Elisabetta** (2011): “Juana Paula Manso (1819-1875). Presencia femenina indiscutible en la educación y en la cultura argentina del siglo XIX, con proyección americana”. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 13, núm. 17, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia.
- Pérez Antelaf, Martín** (2012): “Lírica y Sociedad. Cancioneros Escolares, Industria Cultural y prácticas creativas” -Tesis de grado- Carrera de Ciencias de la Comunicación Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires (UBA). Buenos Aires.

Documentos

- Actas del Consejo Nacional de Educación (1881-1948)
- Lista de Cantos Escolares (1909-1955)
- Monitor de la educación (1881-1960)

Banchs, Enrique (1909): “Las canciones escolares”. Monitor de la Educación. Buenos Aires.

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/105053>

Greppi, Clemente (1922): “La educación musical de los niños”. Cabaut y Cía editores.

Buenos Aires.

Serrallach, Lorenzo (1946): “Nueva pedagogía musical”. Ricordi Americana. Buenos Aires.

“Canciones migrantes” en la Fiesta de la Virgen de Chaguaya (Ángel Gallardo – Santa Fe)

NORBERTO GABRIEL DEMONTE

ndemonte@fce.unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En la localidad de Ángel Gallardo, en las afueras de Santa Fe, se localiza una importante colectividad de migrantes bolivianos, llegados con el auge de la producción tomatera de mediados del siglo pasado en carácter de peones para las quintas. La relación de estos migrantes con los patrones “gringos” estuvo atravesada por conflictos laborales y culturales. Los peones bolivianos vivían en las quintas en cobertizos precarios y eran explotados por sus patrones. Esta explotación económica iba de la mano con una marcada discriminación que comprendía a todos los ámbitos de la sociabilidad. La “distancia social” entre los pobladores locales y los migrantes bolivianos era considerable incluso en las prácticas religiosas, ya que en la capilla “...había bancos para bolivianos y bancos para argentinos”.

En 1978, como una forma de cuestionar esta subordinación económica y cultural, la colectividad boliviana empieza a celebrar la Fiesta de la Virgen de Chaguaya, una devoción originaria de la ciudad de Tarija (Bolivia). Desde entonces la Fiesta congrega a migrantes de todo el país. En ella, luego de las ceremonias religiosas, tiene lugar un “Homenaje cultural a la Virgen” que pone en escena canciones, danzas, trajes y costumbres, creando un espacio de intensa bolivianidad. Los participantes expresan la necesidad de mantener las tradiciones, de continuar las costumbres de la patria de los migrantes, de cuidar que ciertas prácticas no se pierdan pues conformarían la cultura boliviana y permitirían mantener una identidad.

En la Fiesta se escucha reiteradamente una canción, reconocida por todos como “la canción de la Virgencita”. Esta canción no tiene autor conocido y las condiciones de su creación son objeto de disputas; es una de las canciones emblemáticas del coro, que la repite varias veces durante la celebración. Virgencita de Chaguaya es una cueca chapaca en modo mayor que toma su música de una cueca tradicional tarijeña y cuya letra ha sido modificada para adaptarla a la nueva localización de los migrantes. Como

toda cueca chapaca (o tarijeña) consta de dos estrofas de doce compases cada una con una estructura de frases ABB (de cuatro compases cada una) y un estribillo de doce compases (con una estructura CBB) seguido de otros doce compases con la misma estructura de las estrofas (ABB).

Para los migrantes y sus familias es una canción significativa porque los vincula con las tradiciones de sus padres, enhebrando el pasado con el presente, brindando una continuidad temporal y definiendo su identidad frente a los "otros" (que aquí son los pobladores locales sin relación con los migrantes). En este contexto, la "Cuequita de Chaguaya" se constituye en una canción migrante usada para reivindicar la bolivianidad dentro de la cultura local. Esta reivindicación cultural se propone, además de mantener las tradiciones, cuestionar el rol subalterno que ocupan en la estructura social pues, como sostienen enfáticamente que el boliviano no es únicamente la quinta.

Palabras clave: Migrantes / Canción / Tradiciones

Un rincón boliviano en el litoral argentino¹

En Ángel Gallardo, un paraje del distrito Monte Vera ubicado 10 kilómetros al norte de la ciudad de Santa Fe, habitan numerosos migrantes bolivianos que constituyen un 8% de la población total, un porcentaje diez veces superior al promedio regional (Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010). La mayoría de estos migrantes proviene del departamento de Tarija, en el suroeste de Bolivia, y su mayor caudal arribó a la zona durante las décadas de 1960 y 1970 para dedicarse a labores agrícolas, fundamentalmente a la producción de tomates.

Aquellos migrantes se insertaron en la estructura social local en una posición subalterna respecto de los pobladores locales, tanto desde el punto de vista económico como desde la perspectiva del capital cultural. En esa época, cuando estaba en auge la explotación hortícola en la zona, la producción estaba a cargo de quinteros "gringos"² que contrataban bolivianos como peones en condiciones laborales precarias. Se daban por aquel entonces situaciones de explotación ("algunos patrones nos pagaban una vez al año" me dijo el ex presidente de la colectividad boliviana de la zona) y episodios de discriminación ("en la iglesia había bancos para bolivianos y para no bolivianos" me contó una ex integrante de la comisión parroquial de Gallardo³). La mayoría de estos migrantes no contaba con la documentación exigida por el Estado argentino para migrar legalmente y muchos incluso carecían de documento de identidad boliviano. La falta de documentación y la informalidad de su relación laboral les imposibilitaban defender sus derechos y los ubicaba en posición de subordinación casi total respecto a los patrones.

De acuerdo a numerosos testimonios recogidos en la zona la cantidad de migrantes bolivianos a fines de la década de 1970 alcanzaba un número muy significativo, era un verdadero pueblo boliviano localizado en el paraje La Costa de

1 El presente texto es una parte revisada de la tesis de Magister en Antropología titulada "De la quinta al escenario. Reconfiguración de identificaciones nacionales de migrantes bolivianos en el cinturón verde de Santa Fe", defendida por el autor en septiembre de 2017 en la Universidad Nacional de Córdoba, y recoge las convenciones de estilo habituales en el ámbito antropológico. En ese contexto el uso de las comillas tiene por objetivo distinguir las palabras que tienen un peso simbólico importante para los actores sociales, o que ostentan un significado diferente al habitual. Así por ejemplo, la palabra "bolivianos" entre comillas pone de manifiesto que la identidad nacional de estas personas está en disputa. Por otra parte, no se incluyen los nombres de algunos informantes porque las normas éticas del trabajo antropológico así lo recomiendan, excepto que el informante acepte ser identificado. Las entrevistas fueron realizadas entre 2014 y 2018.

2 Nombre con el que se designa a los italianos en el centro de la provincia de Santa Fe, denominación que casi siempre se extiende a sus hijos nacidos en nuestro país.

3 En la zona suele omitirse el nombre Ángel y nombrar al paraje directamente como "Gallardo".

Monte Vera, a la vera de la laguna Setúbal. Los migrantes estaban relacionados laboralmente con dos quintas tomateras muy importantes: La Fragata y La Jujeña.

El sacerdote a cargo de la parroquia desde 1973 a 1992, el muy recordado cura Rosso, desarrolló una gran labor de promoción económica y social entre los migrantes, estableciendo un consultorio jurídico para amparar sus derechos laborales y un dispensario para atender sus necesidades sanitarias, pues las mujeres tenían familia en un pozo y había chicos desnutridos. En el marco de su labor de promoción social Rosso también consideró necesario contar con una devoción religiosa afín al sentir de los bolivianos, que ayudara a mitigar los efectos del desarraigo provocado por la migración. Rosso averiguó que la mayoría de los migrantes bolivianos eran creyentes en la Virgen de Chaguaya, una devoción característica de esta localidad cercana a Tarija donde se realiza una peregrinación anual que constituye la más importante muestra de religiosidad regional. Por ese motivo viajó hasta esa zona para traer una imagen de la Virgen que pudiera ser venerada por los bolivianos migrantes, y que actualmente se conserva en la Capilla de Gallardo. En un proceso que llevó su tiempo, gracias a la insistencia de Rosso y a la profunda religiosidad de los tarijeños, los migrantes que trabajaban en las quintas fueron reuniéndose en torno a la Capilla. Allí tenían lugar las multitudinarias celebraciones litúrgicas que presidía este carismático cura, de gran capacidad de oratoria. El accionar de Rosso en favor de los bolivianos le generó enfrentamientos con los propietarios de las quintas y con la jerarquía eclesiástica.

La Fiesta de la Virgen de Chaguaya en Ángel Gallardo

Alrededor de la imagen traída por Rosso se construyó en Gallardo la Capilla de Chaguaya, donde se organizó por primera vez la Fiesta de la Virgen de Chaguaya en el año 1978. Esta celebración reúne desde aquella fecha a los migrantes bolivianos y sus familias radicadas en la zona, así como a otros devotos (bolivianos y descendientes) que arriban desde el resto del país. Se trata de una de las fiestas más antiguas realizadas por los bolivianos en Argentina (1978), pues la primera Fiesta de Nuestra Señora de Copacabana tuvo lugar en Buenos Aires en 1976 (Grimson, 2011: 92) y la primera Fiesta de la Virgen de Urkupiña se realizó en Córdoba en 1982 (Giorgis, 2004; Bompadre, 2005).

Durante el desarrollo de la Fiesta se forma un espacio de bolivianidad casi absoluta en Gallardo, un lugar sobrecargado de significado. El carácter boliviano de la Fiesta, pese a que se realiza en un ámbito público y sin ninguna restricción en el acceso, es percibido rápidamente por el visitante que no pertenece a la colectividad.

Pese a los años transcurridos desde 1978 la Fiesta es casi desconocida por los habitantes de la cercana ciudad de Santa Fe que no tienen vínculos con la colectividad boliviana. Una indagación en los medios de comunicación, y entre los actores del campo musical, muestra que se trata de una fiesta prácticamente ignorada.

En torno a la Capilla de la Virgen de Chaguaya los migrantes bolivianos establecen vínculos de sociabilidad, siendo su práctica colectiva más importante la celebración de la Fiesta de la Virgen. Esta celebración constituye una referencia religiosa y cultural que los vincula, de diversas y conflictivas maneras, a la Tarija natal de los migrantes llegados hace medio siglo. Para la mayoría de los actores la Fiesta es una devoción religiosa y, a la vez, un motivo de encuentro entre los paisanos. Pero también es considerada una ocasión para mantener las tradiciones bolivianas. Paradójicamente son los hijos de aquellos migrantes bolivianos, que tienen nacionalidad argentina pues nacieron en nuestro país, quienes reivindican con más ímpetu las tradiciones bolivianas.

La Fiesta de la Virgen de Chaguaya se realiza el segundo fin de semana de septiembre y comienza con una peregrinación por las calles de la localidad, realizada por un grupo de fieles que porta la imagen de la Virgen. Finalizada la peregrinación los devotos ingresan al templo para dar comienzo a la misa. El desarrollo de la misa es semejante al de otras que se realizan en la zona, aunque la homilía (el comentario que realiza el sacerdote sobre los textos litúrgicos del día), está siempre referida a la Virgen y a los bolivianos. Las representaciones locales sobre los bolivianos casi sin excepción los colocan en una situación subordinada, vinculada al trabajo, al esfuerzo y a la familia, omitiendo su participación en otros ámbitos.

Una vez concluida la misa los asistentes salen de la Capilla para presenciar el lanzamiento de elementos de pirotecnia, un espectáculo infaltable en las celebraciones de los migrantes bolivianos, que aprecian en gran medida los fuegos artificiales. Luego se dirigen hacia el escenario ubicado en el extremo norte del terreno de la Capilla, donde tendrá lugar la presentación de los grupos de danzas

bolivianas y, ocasionalmente, la ejecución de música. Allí se desarrolla una larga serie de presentaciones de los grupos de danzas bolivianas, que son seguidas por los fieles con mucha atención desde las sillas ubicadas en las inmediaciones de la Capilla, frente al escenario. Estas presentaciones duran desde aproximadamente las 21 horas hasta las 4 horas del día siguiente.

La entrada de los grupos de danzas es coordinada por el locutor del evento, que recuerda los lugares de origen de los peregrinos ponderando el esfuerzo realizado por los que llegaron desde zonas lejanas, como La Plata o Rosario. En los intermedios entre las presentaciones de los grupos se rematan a un precio elevado tortas, frutas, verduras, empanadas y bebidas, que fueron donadas por los devotos y que se destinan al sostenimiento del culto a la Virgen.

Las danzas que se ejecutan en la Fiesta son consideradas una ofrenda que se hace a la Virgen para alcanzar su generosidad cuando se le pide alguna intercesión. Por esta razón las jóvenes que bailan en el escenario no se consideran a sí mismas bailarinas sino devotas.

Dentro del terreno de la Capilla se ubican puestos de comidas típicas bolivianas y bebidas. Afuera del terreno de la Capilla, varias familias ofrecen comida y bebida colocando mesas y sillas en sus patios y en la vereda de sus casas. También existen algunos lugares públicos donde pueden comer y beber los devotos. Significativamente, en estos lugares la música que acompaña la comida y la bebida es del género tropical, no escuchándose las melodías de las danzas bolivianas que paralelamente se están interpretando en el patio de la Capilla sobre la base de grabaciones.

Las danzas bolivianas juegan un rol fundamental en la Fiesta de la Virgen de Chaguaya y constituyen la marca más clara de su bolivianidad. Pero quienes bailan en la Fiesta no son los bolivianos migrantes, sino sus descendientes nacidos en Argentina. Muchos de estos descendientes de bolivianos conocen Bolivia sólo a través de las referencias de sus mayores. En numerosos testimonios los migrantes y sus descendientes sostienen que las presentaciones de estas danzas son un elemento central dentro de su estrategia de construcción de identidad. Por esa razón dedican mucho tiempo y esfuerzo a esta actividad, mientras aspiran a crear un centro cultural, para que no se pierdan las tradiciones.

Esta reivindicación de la bolivianidad pone en tensión la nacionalidad jurídica de los bailarines (argentina) con su nacionalidad reivindicada (boliviana). En sus

testimonios las representaciones acerca de la nacionalidad no priorizan el lugar de nacimiento, sino que la identificación nacional está influenciada por los procesos de hegemonía y subalternidad. Históricamente los pobladores locales han ejercido un rol hegemónico y han relegado a los migrantes y sus descendientes a un rol subalterno. Sin embargo, este proceso está permanentemente cuestionado por prácticas como la devoción a la Virgen de Chaguaya, que destacan la bolivianidad.

La presentación de las danzas en el escenario de la Virgen otorga distinción y prestigio a los bailarines, algo que les resulta difícil de alcanzar por otros medios en la sociedad local. Esta práctica, y las representaciones acerca de la identificación nacional vinculadas con ella, forman una estrategia identitaria que tensiona la situación subalterna que ocupan en la sociedad local. En un reportaje radial difundido en noviembre de 2014 por una FM local una hija de bolivianos, orgullosa del crecimiento experimentado por los grupos de danzas bolivianas en la zona y de la mayor visibilización de los descendientes de los migrantes expresó que "Es como que se perdió la timidez".

La representación pública de las danzas bolivianas está vinculada con las reiteradas expresiones de los actores que resaltan la importancia de mantener las costumbres y tradiciones bolivianas. Como comenta siempre con notable desagrado Ermelindo, uno de los líderes de la colectividad: "La costumbre, la tradición... ¡no tenemos que perderla! Porque vos sabés que hay algunos bolivianos que no quieren ser bolivianos... Porque dicen: ¡No!, yo soy salteño... ¡No!, yo soy jujeño..."

A despecho de estas expresiones de reivindicación de una cierta identidad boliviana aferrada en las tradiciones, los hijos de los migrantes bolivianos radicados en Gallardo no reproducen las costumbres de sus padres traídas desde Bolivia, sino que las recrean en el nuevo contexto migratorio teniendo como referencia las prácticas de otros migrantes bolivianos dispersos por el mundo.

Así, las directoras acceden al conocimiento de la coreografía de las danzas a través de distintos medios, como mirar en Internet los videos de los prestigiosos grupos de danza boliviana localizados en Estados Unidos. Aunque nos encontramos frente a prácticas que reivindican el mantenimiento de tradiciones que supuestamente trajeron sus padres desde Bolivia, ninguna de las directoras que entrevistamos señaló a sus padres o parientes como la fuente para el conocimiento de las danzas.

Música y danzas para la Virgen de Chaguaya

En la fiesta predominan dos tipos de música y danzas: el repertorio tradicional chapaco (o tarijeño) y los grupos de caporales. En ambos casos los grupos de danza lucen elaborados vestuarios, que han sido preparados a lo largo de todo el año. La música que acompañan las danzas ha sido grabada previamente mezclando diversas producciones de músicos profesionales bolivianos. Dentro de las danzas chapacas la más popular es la cueca chapaca, como las conocidísimas La Moto Méndez o La Caraqueña, que se cantan en Tarija acompañadas con violín y guitarra. El vestuario de estas danzas es sencillo e incluye una canasta de flores portada por las mujeres, como puede verse en la Imagen 1.



Imagen 1: Grupo de danzas chapacas en la Fiesta de la Virgen de Chaguaya.

Otro tipo de danzas muy populares en la Fiesta son los caporales. Aunque la mayoría de los devotos de la Virgen de Chaguaya en Gallardo la considera parte del patrimonio tradicional boliviano, la danza de los caporales fue creada en 1969, en ocasión de la Fastuosa Entrada del Señor Jesús del Gran Poder de la ciudad de La Paz, por el grupo folklórico de los hermanos Estrada Pacheco (empresarios de espectáculos de la ciudad de La Paz). La nueva danza tuvo un éxito extraordinario, que se acrecentó con el correr de los años, convirtiéndose en la actualidad en la danza más popular entre los bolivianos. Una de las melodías más difundidas para

bailar esta danza es Llorando se fue, creada en la década de 1980 por el grupo Los Kjarkas.

Aunque es la danza que concita el mayor interés se trata de una expresión que no fue "traída" desde Bolivia por los migrantes sino que constituye una verdadera "tradición inventada" (Hobsbawn y Ranger: 2002). Los caporales se han constituido en un elemento importante en los procesos de construcción de la identidad boliviana migrante, favoreciendo una fuerte vinculación entre los bolivianos dispersos por el mundo.



Imagen 2: Grupo de "caporales" en la Fiesta de la Virgen de Chaguaya.

Una canción migrante

Antes, durante y después de la misa el coro parroquial interpreta una canción que todos los presentes conocen, y que consideran propia: la cueca chapaca Virgencita de Chaguaya. Esta canción emblemática del repertorio del coro, que se repite varias veces durante la celebración, toma su letra y música de una cueca tradicional tarijeña con una sutil modificación: reemplaza la palabra "Chaguaya" por "Gallardo".

Pese a que el concepto de especie musical ha sido cuestionado intensamente en los últimos tiempos debido a su carácter esencialista nos parece conveniente, con fines descriptivos, comparar la estructura de la cueca chapaca con la de la cueca norteña. Las cuecas norteñas constan de dos estrofas de doce compases cada una con una estructura de frases ABB (con cuatro compases en cada frase) y un estribillo, también de doce compases, con una estructura CBB. Por lo tanto, una

cueca norteña como La bolivianita (a veces llamada Arbolito), tendrá una estructura ABB-ABB-CBB. Las cuecas chapacas constan de las mismas dos estrofas y el estribillo pero agregan una sección adicional de doce compases después del estribillo con la misma estructura de frases de las estrofas, por lo que tendrá una estructura del tipo ABB-ABB-CBB-ABB.

La música con que se acompaña esta letra puede verse en la siguiente transcripción, donde pueden apreciarse las frases A, B y C en cada uno de los pentagramas. Esta transcripción fue obtenida a partir de la ejecución realizada por el coro parroquial durante una misa en la Capilla de Ángel Gallardo en el año 2014 siendo la armonización la utilizada en dicha ocasión.

Cuequita de Chaguaya
cueca chapaca

A

B

C

Imagen 3: Melodía de la *Cuequita de Chaguaya*.

La letra de esta canción, obtenida del cancionero parroquial, es la siguiente:

Virgencita de Chaguaya (cueca chapaca)

Virgencita de Chaguaya, la patrona de Gallardo
te ofrezco mi corazón, en este ramo de albahaca (bis)
El perfume de las flores, es la fe y la confianza
porque tú eres la esperanza, de nosotros pecadores (bis)
Tu eres reina, tu eres madre, tu eres la reina del cielo
Bendice, Oh, Virgencita, el progreso de mi pueblo (bis)
La lalalalalalala, La lalalalalalala
Bendice, Oh, Virgencita, el progreso de mi pueblo (bis)

La situación actual de los migrantes bolivianos radicados en Gallardo, y de sus hijos nacidos en Argentina, no es la misma que la vigente a mediados del siglo pasado. La producción tomatera ya no es significativa y las quintas se han volcado fundamentalmente a la obtención de verduras de hoja (Bouzo, Favaro, Pilatti y Scaglia, 2005). Las relaciones jurídico-económicas entre el propietario de la tierra y quien la trabaja ya no se basa en la figura del peón o en el contrato de mediería, sino que los antiguos peones son ahora mayoritariamente arrendatarios (Scaglia, 2008). Además, la próspera situación económica de algunos bolivianos, que han llegado a comprar sus terrenos y que llevan adelante la gestión de la quinta (Benencia, 1997), tensiona la histórica representación que alega que en Monte Vera los gringos explotan a los bolivianos.

Aunque la explotación económica no tiene la relevancia de otros tiempos, la subalternidad respecto a la población local sigue presente. Si bien no existen estudios contemporáneos sobre discriminación en la zona, las expresiones oficiales de la comunidad (autoridades políticas, docentes y periodistas) expresan que la discriminación contra los bolivianos es cosa del pasado. A pesar de ello se escuchan voces disidentes que sostienen que es una sociedad que los discrimina.

Si bien en el trabajo de campo que realizamos en la zona no hemos observado actos manifiestos de discriminación, apenas se profundiza en las prácticas y representaciones de los pobladores encontramos sutiles mecanismos que perpetúan el carácter subalterno de los migrantes. Es el caso del Arzobispo de Santa Fe, que en la homilía de la misa celebrada en la Fiesta de 2014 sólo valoró el aporte de los bolivianos a la fe, la familia y el trabajo, omitiendo su participación en otros campos de mayor prestigio social como la docencia, la gestión pública, el comercio o, incluso, la producción hortícola, donde se desenvuelven con gran éxito. El papel subordinado en que los ubica el sentido común local hace que muchos descendientes de bolivianos se propongan una labor de defensa de la cultura boliviana como una manera de cuestionar dicha subalternidad.

Dado el fenómeno de subalternidad presente en la zona tiene gran significación para los hijos de los migrantes reivindicar manifestaciones culturales bolivianas atrayentes, que son muy valoradas por la población local. Una de las directoras de grupo de danza expresa, haciéndose eco de una representación generalizada entre los descendientes de migrantes, que el boliviano no es únicamente la quinta. Por

ello, los hijos de los migrantes realizan frecuentemente actividades culturales como parte de sus estrategias dirigidas a discutir esta situación subalterna. En las entrevistas que hemos realizado con las directoras y bailarinas siempre destacan la importancia de la labor cultural y el mantenimiento de las tradiciones como sus objetivos explícitos.

En las representaciones locales la Fiesta de la Virgen de Chaguaya es considerada un componente fundamental de la cultura boliviana. Esta cultura boliviana, y en general el mundo boliviano, son relegados en la zona a una posición subalterna respecto a la cultura argentina dominante. La subalternidad, siguiendo a Hall (2003), sitúa a un grupo en una posición dependiente respecto de los sectores hegemónicos que confirman esa posición a través de naturalizaciones que producen sentidos comunes. La principal naturalización, anclada firmemente en las representaciones locales, piensa a las culturas argentina y boliviana como compartimientos absolutamente separados cuya fusión resulta inverosímil. Muchas veces se hace referencia a la existencia de dos culturas (la argentina y la boliviana), reconfigurando una otredad generada en el trabajo de las quintas a mediados del siglo pasado en una diferencia cultural esencial, hereditaria e imposible de modificar.

Finalmente, la Cuequita de Chaguaya es una canción significativa para los pobladores locales, que ostentan con orgullo la presencia de esta virgen boliviana en la cultura local. Y también lo es para los bolivianos, pues los vincula con las tradiciones de sus padres, enhebrando el pasado con el presente, brindando una continuidad temporal a las prácticas sociales y definiendo su identidad frente a los otros (los pobladores locales sin relación con los migrantes). De esta forma, la Cuequita de Chaguaya se constituye en una canción migrante que destaca la bolivianidad que atraviesa a la cultura local mientras cuestiona el rol subalterno que ocupan los bolivianos y sus familias en la estructura social. Porque, definitivamente, en Gallardo el boliviano no es únicamente la quinta.

Bibliografía

BENENCIA, Roberto (1997): "De peones a patrones quinteros". En: *Estudios Migratorios Latinoamericanos*. Año 12. N° 35. CEMLA. Buenos Aires.

- BOMPADRE, José María** (2005): "La fiesta como espacio de discurso y de prácticas sociales: el caso de la Virgen de Urkupiña en Córdoba". En: DOMENECH, Eduardo (comp.) *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en Argentina*. Centro de Estudios Avanzados UNC. Córdoba.
- BOUZO, C., J. FAVARO, R. PILATTI y E. SCAGLIA** (2005): "Cinturón hortícola de Santa Fe: Descripción de la zona y situación actual". *Revista FAVE. Ciencias Agrarias*. 4 (1-2). UNL. Esperanza.
- GIORGIS, Marta** (2004): *La virgen prestamista. La fiesta de la Virgen de Urkupiña en el boliviano Gran Córdoba*. Antropofagia. Buenos Aires.
- Grimson, Alejandro** (2011) [1999]: *Relatos de la diferencia y la igualdad: los bolivianos en Buenos Aires*. Eudeba. Buenos Aires.
- HALL, Stuart** (2003) [1996]: "Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?" En: HALL, Stuart y Paul du GAY (comps.): *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu. Buenos Aires.
- HOBSBAWM, Eric y RANGER, Terence** (2002) [1983]: *La invención de la tradición*. Crítica. Barcelona.
- SCAGLIA, Eduardo** (2008): "Cinturón hortícola del Departamento La Capital (Provincia de Santa Fe). Comparación años 2001-2007/8". INTA. Agencia Santa Fe.
- Fuente
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC)**: Censo Nacional de Población y vivienda.2010.

Las canciones de Julián Aguirre van a la escuela. Una aproximación a su repertorio infantil inserto en el nacionalismo musical desde la sociología de la educación

LUISINA GARCÍA

luisinaigarcia@gmail.com

Instituto de Artes del Espectáculo – FFyL - UBA

Resumen

La obra vocal de Aguirre reúne un total de cuarenta y nueve títulos de los cuales, más de la mitad, son canciones escolares. Fueron muy conocidas en su momento, recibieron premios y fueron interpretadas en las escuelas argentinas a partir de su inclusión en cancioneros oficiales impartidos por el Consejo Nacional de Educación.

La historiografía musical parece ponerse de acuerdo al considerar a Aguirre como un compositor nacionalista, en parte, por las manifestaciones del propio compositor de querer contribuir a la creación de una música propiamente argentina, en un contexto social que se caracterizó por un creciente nacionalismo cultural. Si pensamos en la premisa de Pierre Bourdieu (1995), quien sostiene que la estructura de una obra de arte resulta ser también la estructura del espacio social en el que su propio autor está situado, será ineludible una vinculación de estas canciones escolares con los ideales nacionalistas de su compositor.

Por otra parte, al recibir la denominación escolar, un enfoque desde la sociología de la educación proporciona un marco conceptual para investigar la relación entre los conceptos de clase, cultura y poder dentro del discurso y la práctica pedagógica (en este caso, de la educación musical en las escuelas de enseñanza media). Utilizo como punto de partida la afirmación de Bernstein, así como de Bourdieu y Passeron ([1970] 2018), quienes coinciden en que la transmisión del conocimiento nunca es neutral, sino más bien una construcción social y política. De este modo, es posible examinar la influencia del poder en la circulación de estas canciones escolares y sus posibles efectos sobre la cultura en la primera mitad del siglo XX en nuestro país.

Palabras claves: Julián Aguirre / Educación / Nacionalismo musical

Introducción

En 1919 los alumnos de primer grado de la Escuela “Esteban de Luca” de la Ciudad de Buenos Aires cantaron en un evento las siguientes canciones: Las banderas, Era un ratoncito, La zorra y el busto y Don gato. En la misma ocasión, alumnos de grados superiores entonaron Luna blanca, Al borde del agua, Bajaron los ángeles, Estilo (a dos voces) y Las mañanitas. Todas estas canciones tienen algo en común: fueron compuestas por el compositor argentino Julián Aguirre (1868-1924)¹.

En los distintos discursos sobre este músico existe un consenso en, al menos, dos aspectos: por un lado, en la consideración de Aguirre como uno de los primeros profesionales, es decir, aquellos compositores que recibieron formación en Europa y regresaron al país a dedicarse a la actividad musical. Por otro, en la visión de Aguirre como una figura paradigmática del denominado nacionalismo musical argentino².

En el presente trabajo, pretendo demostrar la relación del nacionalismo musical en nuestro país con un aspecto social importante: la educación escolar. Considero necesario conectar esa visión que se tiene de Julián Aguirre con una parte significativa de su producción vocal: sus canciones escolares. Estas canciones fueron interpretadas por niñas y niños pertenecientes a distintas instituciones educativas de la época y fueron incluidas en los cancioneros que confeccionaba el Consejo Nacional de Educación³. Lo que me interesa aquí es entender el estudio de esta relación explícita entre nacionalismo y educación desde los postulados de la sociología de la educación y establecer ciertas conexiones entre la música que escribió Aguirre para las niñas y niños y sus propios ideales nacionalistas⁴. Dilucidaré a qué cuestiones culturales, a qué expectativas sociales y/o estéticas respondían estas canciones. Las entiendo como productos culturales y bienes

1 No se sabe con seguridad qué tipo de evento fue. Se indica que Aguirre brindó una conferencia en el Museo Nacional de Bellas Artes, el 27 de octubre de 1919, donde los alumnos mencionados cantaron ocho de sus composiciones escolares. El evento está documentado en la revista *El Monitor de la Educación Común*, vol. 37, núm. 563, bajo el título “La música en la escuela primaria”, firmado por el mismo Aguirre.

2 Véase: Giacobbe, 1945; García Muñoz, 1970, 1999; Mondolo, 2006; Weiss, 2009; Mansilla, 2012. Sobre el nacionalismo musical argentino véase: Kuss, 1998; Mansilla, 2006; Pickenhayn, 1943; Plesch, 2008.

3 Se obtuvo esta información de los listados de cantos escolares (1934, 1941 y 1946), de los registros en la prensa periódica del momento, de la Revista de la Asociación Wagneriana de Buenos Aires y de la Revista *El Monitor de la Educación Común*.

4 Existen considerables fuentes que demuestran cómo un sector del nacionalismo cultural vio a la educación como una vía óptima para vehiculizar sus ideales. Véase: Rojas, 1909; Gálvez, 1910.

simbólicos, los cuales tenían, lógicamente, una marcada intención simbólica destinada a una apropiación de ese tipo. Me guía la idea de Pierre Bourdieu, cuando sostiene que el sistema de enseñanza contribuye muy fuertemente a unificar el mercado de bienes simbólicos y a promover una imposición generalizada de la legitimidad de la cultura dominante⁵.

Algunas lecturas sobre el Festival Escolar de 1919

La distinción que realizó Aguirre entre los niños de primer grado y los de grados superiores ofrece un indicador para pensar en una adecuación pedagógica respecto de las edades de quienes cantarían sus canciones. El análisis que propongo en este trabajo fue pensado teniendo en cuenta esa división.

Los niños de primer grado cantaron cuatro canciones: Las banderas, Era un ratoncito, La zorra y el busto y Don gato. Abordé Las banderas en un trabajo anterior (García, 2018b): destacué el carácter patriótico dado por el ritmo de marcha y por la letra que alude al símbolo patrio, el cual promueve un sentimiento de pertenencia explícito a la nación argentina. Respecto de las otras tres, vemos que los argumentos tienen que ver con personajes de animales. Era un ratoncito y Don gato forman parte de las Canciones escolares argentinas, publicadas por Ricordi en 1923. La primera, con letra del mismo Aguirre, narra las vicisitudes de un ratoncito que al encontrarse con un gato blanco se asusta y corre peligro al recibir un “zarpazo sobre su rabito”. Es característico el uso de diminutivos (“ratoncito”, “chiquito”, “rabito”) para generar cierta proximidad afectiva con el personaje bueno, que contrasta desde luego con el gato, el malo del cuento, representado obviamente, con mayores dimensiones físicas: Aguirre lo describe como “un gato tremendo”. La canción está estructurada como un cuento, con una introducción donde se presentan los personajes (compases 9 al 41), un nudo donde se introduce un conflicto (compases 44 al 68), y un desenlace que hace explícito con las palabras “Aquí acabó el cuento” (compases 68 al 78).

La misma estructura se observa en Don gato. Tenemos otra vez la idea del bueno y el malo, muy evidente en el final de la historia, traducida musicalmente con

⁵ Esta vinculación del corpus con la sociología de la educación fue resultado de un trabajo para la cátedra del Seminario de Metodología de la Investigación en Artes (FFyL-UBA). Se agradecen las sugerencias de la Prof. Carla Maranguello.

una suerte de marcha fúnebre que escuchamos desde el compás 92 cuando las ratas festejan “al ver que se había muerto el enemigo malo”. Como veremos, la muerte es un lugar recurrente en las canciones escolares de Aguirre.

Finalmente, en este grupo de canciones estuvo *La zorra y el busto*, que forma parte del primer Cuaderno de fábulas publicado en 1904/1905. La idea de incluir este tipo de textos que tienen una moraleja parece haber sido atractiva para el compositor. Personas, animales u otros personajes animados o inanimados servían para su intención didáctica⁶. La letra de *La zorra y el busto* dice:

Dijo la zorra al busto después de olerlo
Tu cabeza es hermosa pero sin seso
Como este hay muchos,
Que aunque parecen hombres solo son bustos.

Resumiendo, tenemos cuentos, fábulas, personajes paradigmáticos de la literatura infantil y una mención al símbolo patrio de la bandera conformando este repertorio pensado para las edades más tempranas. Veamos ahora el repertorio seleccionado para los grados superiores: *Luna blanca*, *Al borde del agua*, *Bajaron los ángeles*, *Estilo* (a dos voces) y *Las mañanitas*.

De este grupo de canciones se desprende *Las mañanitas*, considerada por Aguirre como una canción argentina, obra que también analicé en un encuentro anterior (García, 2018a)⁷. De *Estilo* (a dos voces) no tenemos la partitura, ya que esta pieza no se encuentra en la colección de *Canciones escolares argentinas* que editó Ricordi y según García Muñoz (1986) probablemente había sido editada por la Escuela Argentina de Música, institución que Aguirre fundó y presidió. Luego, *Bajaron los ángeles* y *Luna blanca* vuelven a una temática ya fugazmente aludida en *Don gato*: la muerte. La primera, cuya letra es del escritor español José Selgas, trata sobre la muerte de un niño en su cuna. Los ángeles bajan a buscarlo y lo llevan con ellos, lo cual denotaría la idea de una trascendencia. En *Luna blanca*, la

⁶ Hay un segundo *Cuaderno de fábulas*, de 1905/1906, basado en fábulas del autor español del siglo XVIII, Félix María de Samaniego.

⁷ En efecto, *Las mañanitas* es notablemente más extensa que *Luna blanca*, *Al borde del agua* y *Bajaron los ángeles* y el “marcado ritmo de huella”, indicado en su partitura, la inscribe en el repertorio francamente nacionalista. El texto, de autoría de Tomás Allende Yragorri, describe un amanecer en el campo, quizá en la pampa bonaerense por la referencia al pasto, los árboles y las flores. De este modo, *Las mañanitas* es quizás la canción más explícitamente nacionalista de las que eligió Aguirre para el mencionado Festival.

situación es similar; el poeta es Tomás Allende Yragorri y en este caso, el narrador se entristece por la muerte de su hermanito y canta: “se me ha muerto un hermanito, lindo como una estrellita, se fue camino del cielo, no sé si lo encontraría”. Aparece otra vez la idea de trascender al cielo luego de la muerte. Podríamos pensar entonces que estas temáticas se inscriben en las creencias cristianas (predominantemente católicas) que formaban parte de la cultura principal de la Argentina de entonces. Un tema delicado como es el de la muerte no era tan infrecuente en la vida de los niños de comienzos del siglo XX (Ríos y Talak, 1999). La incorporación de esta visión acerca de la trascendencia luego de la muerte en las canciones escolares establece quizás la idea de un conocimiento tácito entre compositor y oyentes sobre las creencias católicas⁸.

Finalmente, *Al borde del agua*, con poesía de M. Celina Barros y Arana, evoca un contexto lúdico en la playa donde los niños construyen castillos de arena, se lamentan por las olas que los desarman, se animan, cantan y bailan. Podría tratarse de un escenario vinculado a las vacaciones escolares, cercano a los niños y niñas de los sectores sociales altos; es decir, a aquellos habituados al ocio y a las vacaciones en lugares costeros de nuestro país⁹.

Las canciones para los grados superiores poseen en sus letras un contenido que asume cierto conocimiento o creencias compartidas. Ya no se trata solo de contar un cuento, sino de reflexionar sobre situaciones como la muerte de un ser querido o el deseo de unas vacaciones lejos. A su vez, este conocimiento o creencias compartidas nos permiten detectar rasgos vinculados a la posición social y establecer un enlace cultural entre los niños que cantaban en las escuelas a modo de comprender con qué tipo de infancia dialogaba Aguirre. En un contexto de disgregación cultural como lo fue la situación histórica en la que se inscribieron estas canciones, es interesante ver qué cultura fue la que se reprodujo –en términos de Bourdieu y Passeron ([1970] 2018) – en las escuelas y, en especial, en las canciones que Aguirre escribió para ellas.

8 El concepto de la vida en el cielo después de la muerte encuentra una explicación en el ámbito religioso; más específicamente, en los dogmas de la religión católica. La religión forma parte de una cultura dada y en cierto modo estas canciones se inscriben en ese imaginario católico. Desde ya, no son canciones religiosas; sin embargo, demuestran la asunción de ciertas creencias. Otra canción escolar de Aguirre que vuelve sobre estos supuestos es *Los reyes magos* (Op. 40 N°5), que, como su título lo indica, alude a estos personajes bíblicos venerados por el culto católico.

9 De acuerdo a la clasificación que ofrece Eduardo Ciafardo (1992) de los niños, que habitaban la ciudad de Buenos Aires a comienzos del siglo XX, existían tres grandes grupos de acuerdo a la posición social: los niños pobres, los de los sectores medios y los de la elite, siendo estos últimos los que realizaban actividades de ocio como paseos en parques y plazas de la ciudad y vacaciones en lugares como Mar del Plata o Necochea.

Aspectos musicales

Respecto de las características musicales vemos, en consonancia con lo ya analizado por Zulema Noli (2018), que las canciones escolares escritas por Aguirre demuestran inmediatamente su formación pianística y musical del ámbito académico. Hay una complejidad en el acompañamiento (que se ve en la escritura del instrumento, en el ritmo y en la armonía) y en las líneas vocales (que se ve en los registros, la interválica, las modulaciones) que me llevó a la pregunta clásica acerca de la interpretación de esta música. ¿Sería música de chicos o para chicos? También ¿Qué dotes pianísticas se esperarían de una profesora o profesor de música de escuela primaria? He podido documentar que en algunos estrenos el mismo Aguirre tocaba el piano para que el coro de niños cantase; incluso músicos, como Carlos López Buchardo, han tocado estas canciones en los festivales donde se presentaban¹⁰.

El lenguaje tonal de muchas de estas canciones se extiende con la inclusión de intercambios modales, pasajes cromáticos y con la modulación hacia una nueva tonalidad. En la mayoría de las canciones se produce un regreso a la tónica inicial con cadencias auténticas sobre la coda. El ritmo se diversifica con el uso de síncopas o tresillos. En la línea vocal, encontramos quizás los rasgos más infantiles en aquellas melodías construidas a partir de las escalas diatónicas, del grado conjunto, o del arpeggio mayor o menor. Aguirre hace un marcado uso de la repetición en sus frases. Así, estas se vuelven pregnantes para el oído de las niñas y niños, ayudados por la mano derecha del piano que suele doblar la melodía del canto. Un ejemplo de esto es el pasaje de los compases 24 al 31 en *Luna blanca*, una frase de ocho compases de tipo antecedente-consecuente, que se repite sin variaciones desde el compás 32 al 39. Vuelve, del compás 72 al 79, ahora con un cambio de registro y una variación rítmica en el acompañamiento (arpeggios ascendentes y descendentes en corcheas con staccato), la cual vuelve a repetirse de manera casi literal de los compases 80 al 87 (ver Imágenes 1, 2, 3, 4).

10 Según García Muñoz (1986), *Bajaron los ángeles* fue estrenada en el Festival Escolar organizado por el Consejo Nacional de Educación el 26 de noviembre de 1921 en el Teatro Colón. Carlos López Buchardo tocó el piano y el Coro de la Escuela N° 17 C.E. 2 dirigido por Conrado Fontova cantó la canción.

Musical score for 'Luna blanca' (pages 24-31). The score is for voice and piano. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 2/4. The lyrics are: Lu-na blan - ca Lu-na lle - na ¡Ay! lu - na de pla - ta fi - na. The piano accompaniment features a steady bass line and chords in the right hand.

Imagen 1: Aguirre, Julián. *Luna blanca*. cc. 24-31.

Musical score for 'Luna blanca' (pages 32-39). This score includes a vocal line with lyrics: Lu-na blan - ca Lu-na lle - na ¡Ay! Lu - na de pla - ta fi - na. It also includes a piano accompaniment with a more active bass line and a right hand with chords and moving lines.

Imagen 2: Aguirre, Julián. *Luna blanca*. cc. 32-39.

Musical score for 'Luna blanca' (pages 72-79). The score is for voice and piano. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 2/4. The lyrics are: Lu-na blan - ca Lu-na lle - na ¡Ay! lu - na de pla - ta fi - na. The piano accompaniment features a steady bass line and chords in the right hand.

Imagen 3: Aguirre, Julián. *Luna blanca*. cc. 72-79.

Imagen 4: Aguirre, Julián. *Luna blanca*. cc. 80-87.

La intención de Aguirre (1919) era promover una mejor formación musical y pensaba que esta sería llevada a cabo eficazmente a través del contacto en la edad temprana con un repertorio que tuviese un lenguaje musical variado. Quizás sea por eso que sus canciones escolares no escatiman en recursos que identificamos en otro repertorio (como sus canciones de cámara). Como vimos, Aguirre pensaba en las distintas edades de las niñas y los niños que cantarían sus canciones y parecía tener una mirada pedagógica al facilitar la interpretación con la inclusión de repeticiones y con el doblaje de la melodía vocal en el acompañamiento pianístico. También, al buscar el estímulo constante a través de nuevas sonoridades, textos poéticos y reflexivos y, como en el caso de *Las mañanitas*, ritmos del folclore argentino.

Canción que va a la escuela, ¿es canción escolar?

El término escolar que acompaña a estas canciones, indudablemente propone una delimitación de los procesos de circulación y recepción de estas obras. Se trata de canciones infantiles que generalmente se interpretan dentro de las aulas y los recintos institucionales de una escuela. El término infantil propone un límite biológico-temporal tanto de los receptores como de los intérpretes (en muchos casos) de dichas obras. Sabemos que la categoría infancia difícilmente pueda ser abordada únicamente desde la perspectiva del tiempo¹¹. A su vez, como afirma Sandra Carli (2003), el tiempo de la infancia es un tiempo histórico-cultural

¹¹ Según Sandra Carli (2003) esta categoría responde a un período vital que la sitúa entre el nacimiento y la pubertad del ser humano, aunque también existen otras categorías como las que aportan el psicoanálisis o la historia.

construido por adultos, el cual no permanece invariable de cultura a cultura y tampoco a lo largo de la historia. Entonces, ¿cuál es el tiempo de la infancia que construye Aguirre? Por las canciones del festival podemos deducir que en su imaginario de infancia existen juegos, cantos, bailes, reflexiones morales, tristezas y un conocimiento y veneración de la Argentina a través de su música folclórica, sus paisajes y sus símbolos patrios. Esta concepción sin duda es cercana a los ideales nacionalistas, ya que, según Carli:

En los discursos de corte nacionalista, la nación o la patria fue mentada como modelo de identificación de la infancia en su calidad de autoridad suprafamiliar y supraescolar, aspecto que requería la formación, en el espacio educativo, de la identidad guerrera, militar o moral del niño. El niño dejó de ser pensado como un sujeto librado a la interpelación familiar o escolar para ser ubicado en una relación directa con la patria y la nación (2003: 33).

La denominación escolar que reciben las canciones de Aguirre recalca su rol dentro del sistema educativo. Para Carli, podemos entender a la educación (o al discurso educativo, es decir, aquello que se dice sobre la educación) en varios sentidos: por un lado, está la idea de la educación como práctica productora de sujetos, es decir, productora del niño como sujeto. Por otro, la educación entendida como “proceso de transmisión intergeneracional de la cultura” (2003: 27). Las canciones aquí estudiadas forman parte de un proceso de transmisión, debido a la intención pedagógica del compositor; intergeneracional, por entender a la enseñanza escolar como una forma de educar a las distintas generaciones; y de la cultura, en este caso, más específicamente de aquella cultura que concordaba con los intereses nacionalistas. Como afirma Carli, “en la experiencia argentina, la escolarización dio forma al territorio institucional en el cual una población infantil atravesada por fuertes desigualdades sociales y diferencias culturales se constituyó en el elemento fundante de una nueva sociedad” (2003: 36). Para esta autora es clave, en el caso argentino, entender la escolarización de los niños como un “fenómeno constitutivo de la sociedad y de la cultura moderna en la Argentina” (Ibídem).

Podemos preguntarnos para qué público escribía Aguirre estas canciones, aunque está claro que el compositor no escribía para un público anónimo. Su producción respondía a ciertas demandas conociendo de antemano al auditorio al

que estaba destinada. Recordemos que la población infantil que habitaba nuestro país hacia fines del siglo XIX y principios del XX estaba compuesta por los hijos de sectores sociales muy dispares, lejos de conformar un imaginario común de la experiencia infantil. Por un lado, hijos de inmigrantes que arribaron al país a fines del siglo XIX. Por otro, hijos de criollos e hijos de las familias oligárquicas. Bourdieu refiere a las disparidades que existen en los núcleos familiares de quienes asisten a la escuela y podemos pensar que, en el caso de nuestro país, estas disparidades eran aún mayores. Así, la escuela obtuvo un rol de importancia en relación a la situación cultural. En palabras de este autor:

Dado que los niños reciben de su medio familiar herencias culturales por completo desiguales, las desigualdades ante la cultura se perpetuarán en la medida en que la escuela no proporcione a los desheredados los medios reales para adquirir lo que los otros han heredado. [...] Los valores implícitos que supone y que vehiculiza [el sistema escolar], las tradiciones que perpetúa e, incluso, el contenido y la forma de la cultura que transmite y exige, tienen estilos afines con los valores y las tradiciones de la cultura de las clases favorecidas (Bourdieu, 2015: 68).

El adjetivo escolar, entonces, no es un mero limitante del espacio de circulación y recepción de las canciones, sino que las imprime de los valores implícitos, las tradiciones y el contenido y la forma de la cultura (dominante) que supone, transmite y exige la escuela. El sociólogo de la educación Basil Bernstein sostenía que la práctica pedagógica se trata de una transmisión cultural; de un “dispositivo exclusivamente humano tanto para la reproducción como para la producción de cultura” (1997: 73), que actúa selectivamente escogiendo a quienes puedan adquirirla de manera satisfactoria. ¿Y quiénes podían adquirir la cultura de manera satisfactoria en el caso de las canciones escolares de Aguirre? Carolina Zapiola nos informa que entre 1880 y 1920 fueron dos en realidad las definiciones de “niño” que se cristalizaron entre los sectores dirigentes:

Una que incumbía a los menores de edad que reunieran las condiciones para convertirse en “alumnos”, y otra que, interpelando a sectores más amplios de la infancia, quedaba configurada a partir de las variables “hijo” y “trabajador”, a las que

eventualmente –pero no necesariamente–podía agregarse la de “alumno” (2009: 72-73)¹².

Quienes educaban en esa época y habían asumido una toma de posición nacionalista, sentían la necesidad de profundizar en la construcción de una cultura identitaria, que borrara la división cultural y promoviera un pasado común (Barbero y Devoto, 1983). La diversidad social y cultural, existente en la reunión de personalidades individuales de los niños, moldeadas en sus núcleos familiares de origen, podía paliarse a través del paso por una institución que proveyera educación cultural común a todas las niñas y niños. Como afirma Zapiola:

Desde el punto de vista etario, la infancia se presentó ante los ojos de las élites y fue definida por éstas como el grupo más trascendente para el proyecto de consolidación de una nación civilizada, pujante y moderna, en tanto los niños estaban llamados a sustentarlo en un futuro muy cercano, cuando se convirtieran en ciudadanos y trabajadores argentinos (2009: 71).

Para concluir

Componer canciones para niñas y niños que cursaban sus estudios en el sistema educativo general a comienzos del siglo XX en nuestro país, significó para Aguirre, establecer un diálogo con una infancia marcada por grandes desigualdades sociales y culturales. Un análisis específico de los textos de estas canciones nos permitió circunscribir a sus destinatarios e intérpretes, al ofrecernos indicadores de sus posiciones sociales, consumos culturales y creencias personales.

El estudio de los aspectos musicales nos dio la pauta de la importancia que tenía para el compositor la pedagogía musical. A su vez, dado que en nuestro país coincidieron la adquisición de rasgos de modernidad –como por ejemplo, la escolarización – con el repoblamiento del territorio nacional a través de la inmigración, la mirada sociológica nos permitió pensar en las características de una articulación de dichas situaciones y sin dudas constituye un marco teórico rico para

12 Esto probablemente concuerde con aquellos niños y niñas en los que Aguirre pensaba en *Al borde del agua*, niños de determinada posición social que podían estar en la escuela (ya que no estaban fuera trabajando). También, hijos de inmigrantes que recibían el conocimiento de la cultura y las tradiciones argentinas que el nacionalismo propiciaba.

abordar el contexto histórico en el que estas canciones se compusieron e interpretaron. Por otra parte, al ser el corpus un objeto artístico podemos apropiarnos del pensamiento de Bourdieu quien veía en la generalización de la enseñanza elemental una posibilidad para el desarrollo del sistema de producción de bienes simbólicos. Por ello, las canciones escolares de Aguirre pueden decirnos algo más que lo que de ellas se toca y canta.

Bibliografía

- Aguirre, Julián.** (1919). “La música en la escuela primaria”, *El Monitor de la Educación Común*, vol. 37, núm. 563, pp. 97-101.
- Barbero, María Inés y Devoto, Fernando.** (1983). *Los nacionalistas (1910-1932)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Bernstein, Basil.** (1990). *Poder, Educación y Conciencia*. Barcelona, El Roure Editorial, S.A.
- (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bourdieu, Pierre.** (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, Anagrama.
- (2015). *Intervenciones políticas: Un sociólogo en la barricada*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2018). *El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude.** (2014). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2018). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Carli, Sandra.** (2003). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ciafardo, Eduardo.** (1992). *Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1890-1910)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Gálvez, Manuel.** (1910). *El diario de Gabriel Quiroga: opiniones sobre la vida argentina*. Buenos Aires, Arnoldo Moen y Hno.
- García, Luisina.** (2018a). “Las canciones escolares de Julián Aguirre como paradigma estético del ‘nacionalismo musical argentino’. Algunos avances”. *Actas de las II*

- Jornadas de Investigación del Instituto de Artes del Espectáculo*, Buenos Aires: FFyL-UBA. Disponible en: eventosacademicos.filo.uba.ar
- _ (2018b). “El pensamiento de Julián Aguirre sobre la canción escolar. *Las banderas*”. *XXIII Conferencia de la Asociación Argentina de Musicología y XIX Jornadas Argentinas de Musicología*. La Plata, Facultad de Bellas Artes de la UNLP (inédito).
- García Muñoz, Carmen.** (1970). *Julián Aguirre*. Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.
- _ (1986). “Julián Aguirre (1868-1924)”. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica Carlos Vega*, año 7, no. 7, pp.19-44.
- _ (1999). “Aguirre, Julián”. En Casares Rodicio, Emilio. (dir.). *Diccionario de la música española e hispanoamericana*. Vol. 1. (pp. 126-130) Madrid, SGAE.
- Giacobbe, Juan Francisco.** (1945). *Julián Aguirre. Ensayo sobre su vida y su obra en su tiempo*. Buenos Aires, Ricordi.
- Kuss, Malena.** (1998). Nacionalismo, identificación, y Latinoamérica, *Cuadernos de Música Iberoamericana*, no. 6, pp.133-149. Madrid, Fundación Autor.
- Mansilla, Silvina Luz.** (2006). El nacionalismo musical en Buenos Aires durante los días de Marcelo Torcuato de Alvear. Un análisis socio-cultural sobre sus representantes, obras e instituciones. En Leiva, Alberto D. (coord.). *Los días de Marcelo T. de Alvear*. Tomo 1, pp. 313-344. San Isidro, Academia Provincial de Ciencias y Letras de San Isidro.
- _ (2012). Julián Aguirre y la convalidación de la producción nacionalista argentina desde el semanario El Hogar (1920-1924). En Mansilla, Silvina Luz (dir.). *Dar la nota. El rol de la prensa en la historia musical argentina* (pp. 137-163). Buenos Aires, Gourmet Musical Ediciones.
- Mondolo, Ana María.** (2006). Primer acercamiento a una periodización de la Música Académica Argentina. En *Actas del Primer Congreso Nacional de Artes Musicales, El Arte Musical Argentino: Retrospectivas y Proyecciones al Siglo XXI*, Buenos Aires, IUNA.
- Noli, Zulema.** (2018). *La música para niños no es cosa de niños. Una madeja entre infancia, escuela, Estado, tecnología y mercado*. Buenos Aires, Biblos.
- Pickenhayn, Jorge Oscar.** (1943). *El nacionalismo musical europeo y su influencia sobre la canción de cámara argentina*. (Tesis de doctorado en Filosofía). Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Plesch, Melanie.** (2008). “La lógica sonora de la Generación del 80: una aproximación a la retórica del nacionalismo musical argentino”. En AAVV. *Los caminos de la música. Europa y Argentina*, pp. 55-110. Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy.

- Ríos, Julio César y Talak, Ana María.** (1999). “La niñez en los espacios urbanos (1890-1920)”. En Devoto, Fernando y Madero, Marta. (dirs.). *Historia de la vida privada en la Argentina*, Tomo II. La Argentina plural: 1870-1930, (pp. 135-157). Buenos Aires: Taurus.
- Rojas, Ricardo.** (1909). *La restauración nacionalista: informe sobre educación*. Buenos Aires, Ministerio de educación e instrucción pública
- Weiss, Allison.** (2009). *Action, Adaption and the National 'Sentir' in the Songs of Julián Aguirre (1868-1924) Argentina*. (Tesis de Maestría en Artes). Universidad de Chicago, Estados Unidos.
- Zapiola, María Carolina.** (2009). “Los niños entre la escuela, el taller y la calle. Buenos Aires, 1884-1915”. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 39, no. 136, pp. 69-81.

La canción del litoral en la obra de Carlos Guastavino. Un intento de actualización del cancionero del Nuevo Litoral

HECTOR JOSÉ GIMENEZ

hjgmnz@gmail.com

Departamento de Artes Musicales y Sonoras - DAMuS – UNA

Resumen

Dos entrevistas nos acercan a la manera de pensar la música y la poesía del litoral a comienzos de los años 60 en la Argentina. Edgar Romero Maciel (1921-2002) y Albérico Mansilla (1925-2016) en respectivas entrevistas que le realizara la revista Folklore, exponen sus pareceres sobre la música y los músicos del litoral, como también sobre la poesía de la región. Ellos comentan sobre la unificación musical que se está viviendo en la zona y, como consecuencia, la jerarquización de las manifestaciones musicales de la región.

Las canciones con el sub-título canción del litoral compuestas por Carlos Guastavino (1912-2000), se posicionarían desde mi punto de vista, como esa manifestación jerarquizada que enuncian los entrevistados, constituyéndose las mismas en representativas de la región ante el exterior. La generalidad del sub-título, utilizado por Guastavino para designar a este grupo de canciones, motivó el presente trabajo. Se exponen las posiciones de los entrevistados en relación a la litoraleña, el escenario poético-musical de la región y de sus respectivos actores; también se reflexionará sobre la relación que puede establecerse entre la canción del litoral del compositor santafesino con los postulados de los entrevistados.

Palabras clave: Carlos Guastavino / Canción del litoral / Chamamé

Introducción

Carlos Guastavino compuso una serie de obras para canto y piano con una conexión fuerte con el folclore argentino¹. A algunas de ellas las subtuló con un ritmo folclórico puntual como huella, cueca, vidala, zamba, etc. A otras simplemente, las designó con la expresión de canción del litoral. Surge como interrogante a cuál o a cuáles ritmos del litoral argentino pueden estar vinculadas las canciones del litoral de Carlos Guastavino, si así ha sido la intención del compositor de conectarlas con algún ritmo puntual; también llama la atención el porqué de la generalidad del término.

En el trabajo investigativo que llevo adelante, podría aventurarme, que en la labor compositiva de Carlos Guastavino evidencio cierto estilo del litoral. No solo se encontrarían estas canciones, dentro de dicho estilo, sino también otras obras instrumentales en las que, considero, se evidencian las características musicales de los ritmos pertenecientes a la región del litoral².

Se puede observar en el cuadro 1, una lista con canciones que responderían al estilo del litoral evidenciado. Cinco de ellas fueron consignadas, por el propio compositor, con el sub-título canción del litoral.

Nro.	Nombre	Fecha	Texto
01	Luna de los tristes (Guaranía)	1962	León Benarós
02	Pitohué (Canción del litoral)	Posterior a 1963	León Benarós
03	La siempre viva (Canción del litoral)	1963	Arturo Vázquez
04	Romance de la Delfina (Canción del litoral)	1964	Isaac Aizenberg
05	Viento Norte	1964	León Benarós
06	Los desencuentros (Canción del litoral)	1964	Isaac Aizenberg

1 En la revista Folklore, se encuentra una entrevista realizada a Carlos Guastavino donde el propio compositor expresa su relación con la música popular. Benarós, L. (1963). "Carlos Guastavino. Se vuelca hacia la música popular". Folklore (41), 03-06. Buenos Aires.

2 Esta temática se puede ampliar en las Actas del 2016 y 2018 de la Asociación Argentina de Musicología. Gimenez, H. J. (2016). "El 'perfume' del litoral en el nacionalismo musical argentino. El caso de Noches de Santa Fe, de Carlos Guastavino". (págs. 206-224). Actas Asociación Argentina de Musicología. Santa Fe.

Gimenez, H. J. (2018). "Chamamés disfrazados en la obra musical de Carlos Guastavino". (págs. 159-171). Actas Asociación Argentina de Musicología. La Plata.

07	Noches de Santa Fe (Canción del litoral)	1964	Isaac Aizenberg
08	En el río Feliciano – Romance de Gregoria Pérez	1965	León Benarós
09	Belgrano nos dio bandera	1965	León Benarós
10	La Flor del aguapé	1969	León Benarós

Cuadro 1: Canciones del litoral

En trabajos investigativos, Silvina Mansilla (2012: 36), Jonathan Kulp (2003: 50) y Marcela González ya han advertido esta característica estilística en cierto grupo de obras de Carlos Guastavino. Dicho corpus se encuentra en un estado primario de acción musicológica, que amerita mayores y más profundos estudios de investigación.

Particularmente manifiesto cierta conexión personal con la canción del litoral de Carlos Guastavino ya que en primer lugar, alude a la región geográfica a la cual pertenezco; y en segundo lugar evidencio que dichas obras se conectan musicalmente con el litoral, en particular con la música del chamamé, y todo el escenario paisajístico/emotivo propio de la región.

Desarrollo

Este grupo de canciones fueron escritas entre los años 1963 y 1964. Teniendo en cuenta este dato, me referiré al contexto musical de la región que se desprenden de las expresiones de dos artistas que fueron entrevistados por la revista Folklore en el año 1962 y 1963 respectivamente. En dichas entrevistas los artistas expresaron su perspectiva sobre la música y la poesía del litoral, como también sobre el movimiento cultural musical de la región.

Edgar Romero Maciel y Albérico Mansilla, en respectivas entrevistas realizadas por la revista Folklore, expresaron que el litoral argentino se estaba unificando musicalmente a través de una nueva canción, designándolo con diversos términos para referirse a esa canción unificada: “canción del litoral’ (...) canción litoraleña” (S/A, 1962: 15-17), “canción ciudadana” (Simón, 1963), etc. Quisiera comenzar enfocándome en las expresiones de Edgar Romero Maciel. De manera contundente enuncia que no existe un folclore correntino, y lo que está sucediendo es una actualización del cancionero del litoral denominándolo “canto litoraleño” (S/A,

1962). También, y de manera llamativa, expresa que la música del litoral se “está fusionando en una empresa rítmica mucho más interesante: la ‘canción del litoral’”. Con esta designación vinculo las canciones de Guastavino aquí precisadas.

Lo que se buscaba con esta acción era jerarquizar la canción litoraleña. Esta jerarquización revertiría determinadas circunstancias desfavorables. Expresa que no van a existir más: “los piratas comerciales de la canción, aquellos que escriben cualquier cosa, que cantan cualquier cosa” (S/A, 1962). Agrega a las circunstancias anteriores, que ya no sería más creíble “aquel soldado recluta que habla mal y canta peor, que vive en algún chamamé”.

Romero Maciel considera que esta acción de jerarquización –organización telúrica, según el entrevistador– traería como consecuencia que no se exhibiría en el extranjero lo que aquí en “Argentina no tiene valor folklórico” (S/A, 1962); o sea, ya no se pasaría vergüenza en el exterior. Según lo expresado por el entrevistado, en su viaje a Europa ha sido testigo de la participación de “aficionados desafinados” y de “advenedizos sin tiempo de folklore” que representan al litoral. El músico correntino agrega que los acompañamientos, en referencia a las canciones, no han sido muy aprobados; percibe que los “músicos y las grabadoras europeas notan una gran pobreza en nuestros acompañamientos”.

Expresa que, los artistas que deberían representar a la Argentina, se quedan en el país, y denuncia en este sentido a los organizadores de las delegaciones. Considera que las decisiones tomadas para la conformación de las mismas, afectan negativamente al canto del litoral. La intermediación de la Editorial Lagos permitió a Romero Maciel viajar a Europa y promocionó a los artistas y a las grabaciones de sus músicas. Romero Maciel distingue a la cantante Ramona Galarza como revelación (S/A, 1962) por el impacto que causó en Europa, precisamente en ciudades italianas.

Las expresiones vertidas en la entrevista están enfocadas en la acción musical y la calidad artística que se exhibe en Europa. El entrevistado expresó su preocupación por la imagen cultural que las delegaciones, que representan al litoral argentino, ofrecen al público europeo. Por su parte, Albérico Mansilla, en relación con la canción unificada que menciona Romero Maciel, expresa que la litoraleña (Simón, 1963), como representante del cancionero unificado del litoral, no existe como género musical, y que si el chamamé desapareciera, perderían musicalmente Corrientes y el litoral.

Considera que si a un chamamé se lo interpreta con cierta estilización (Simón, 1963), no se tiene el derecho a cambiarle el nombre, el cambio del rótulo no justifica el disfraz. Conjetura que el cancionero del litoral estaba sin jerarquía debido a que la canción había sido sometida por los malos autores. Enumera características de los mismos, diciendo que están aquellos que: “[...] hilvanan versos sin tener algo que decir [...] están quienes, con condiciones o no, se dedican a hacer canciones como podría componer zapatos o cualquier otra cosa con sentido comercial”.

Ante este panorama, el entrevistado propone que dichas canciones, con letra de estos autores, no se graben o si ya se ya grabaron, no se difundan. Mansilla continúa reflexionando y expresa que estas obras, la de los malos autores, seguirán difundiendo ya que “hay demasiado[s] (sic) intereses creados de por medio” y existe una buena dosis de ignorancia e irresponsabilidad en las acciones por el mensaje que le dejan al público (Simón, 1963). Conjeturo que Mansilla responsabilizaba a las grabadoras por estas circunstancias. El entrevistado expresa que el litoral tiene muchos poetas valiosos pero que lamentablemente viven en una torre de marfil, alejados de la temática regional y del lenguaje del pueblo. Expresa que el litoral ganará en amplitud y jerarquía, si estos musicalizan sus poemas.

Albérico Mansilla no considera positiva, ni auténtica la utilización de rasgos abstractos o surreales, ya que estima que el pueblo debe entender la poesía, que si los versos “no los va a entender nadie” (Simón, 1963), resultarían infructuosos. También se refiere a la música en el folclore del litoral. Considera como válida la “evolución en las formas musicales”, y dice que si algo será considerado como folclórico, el pueblo lo definirá.

Un punto a destacar en la entrevista es lo referido a la existencia de los chamamés cómicos. El entrevistado distingue una diferencia entre los términos cómico y humor. Considera que el pueblo del litoral tiene humor que puede ser reflejado en las canciones, pero que se considere como humorísticos “a decir sandeces para vender mucho haciendo reír a la gente, hay mucho trecho” (Simón, 1963), confirma lo anteriormente dicho con la siguiente expresión: “El hombre del litoral -el correntino-, puede ser humorista, pero de ninguna manera es ‘cómico’”. Añade que lamentablemente, los músicos y los poetas consideran desde otro punto de vista esta situación, ya que ciertas empresas grabadoras demandan enérgicamente chamamés cómicos a los grupos. Concluyendo la entrevista, se conversa sobre los intérpretes de la música del litoral. Ambos interlocutores

enuncian una lista de nombres y nuevamente la figura de la cantante Ramona Galarza es distinguida en relación al resto.

Es evidente la posición tanto de Albérico Mansilla como de Edgar Romero Maciel. Ellos desean que se genere una renovación en las condiciones musicales del litoral, pero sustentada en una manifestación artística que los representara en el exterior con creaciones musicales que evidencien cualidades estéticas definidas. Me gustaría incorporar una tercera posición para triangular el pensamiento a partir de una variable más.

Lázaro Flury (1909-2002), reconocido especialista en folclore, en un artículo que escribe de manera exclusiva para la revista *Folklore*, expresa su parecer con respecto a la litoraleña, como también amplía su exposición sumando una especie más a la música del litoral. En relación a la litoraleña expresa que: “[...] no existe una diferencia fundamental rítmica y sonora que permita separar la nueva expresión de las demás manifestaciones del Litoral” (Flury, 1963), y comenta que considera a la misma como integrante del grupo de la “antigua familia de la polca, chamamé, rasguido doble y demás expresiones”. De manera clara y explícita pronuncia que no se la puede considerar como expresión folclórica.

Flury expresa, en relación a la litoraleña, que el origen de la misma se puede precisar, atribuyendo su creación a una persona determinada³, y que la designación es ajena al dominio popular. Solo se la conoce por medio de la radiofonía. Por último, el especialista en folclore, expresa que la litoraleña es “un rótulo nuevo para designar viejos motivos ligeramente modificados” (Flury, 1963), siendo los mismos ya considerados folclóricos.

Flury profundiza más sobre la música del litoral y presenta una especie poco conocida de la región, designándola “especie lírica” (Flury, 1963), en contraposición a las especies para ser bailadas como el chamamé, la polca, etc. Se trata de la canción, cuya expresión en idioma guaraní es purajheí (Flury, 1965). Expresa que pertenece al grupo de músicas para ser solamente cantadas; donde el texto, y su estructura compositiva, adquieren vital importancia. Flury conecta a la canción con el compuesto⁴, como también con la herencia del romance monorrímo⁵.

3 El Cholo Aguirre se atribuye ser el primero en componer una canción con el nombre de litoraleña. Un artículo que amplía el tema se encuentra disponible en la revista *Folklore*. Benarós, L. (1963). “Río manso”. *Folklore* (49), 14-16. Buenos Aires.

4 Se puede ampliar este concepto a través del trabajo realizado por Víctor Barrios. Barrios, V. (2002): “Motivos Populares Tradicionales del Paraguay”. Edición del autor. Asunción.

En relación al ritmo de la canción, el especialista en folclore indica que se manifiesta del mismo modo que el ritmo de las danzas de la región, pero toma forma propia, y por consiguiente se la clasifica como especie. Posiciona a la misma como base para la creación de la litoraleña junto a las demás expresiones musicales del litoral (Flury, 1963).

Visto el panorama del contexto a través de los puntos de vista de Edgar Romero Maciel y Albérico Mansilla, y el aporte sustancioso de Lázaro Flury, donde han expresado su posición en relación a la música y a la poesía del litoral, considero que aquí es donde emerge la figura de Carlos Guastavino como un compositor distinguido en relación a esa canción unificada expresada por los entrevistados, canción que generaría una jerarquización de las manifestaciones musicales del litoral. Los entrevistados han trabajado de manera conjunta en la creación de canciones impulsadas por la acción catalizadora de la Editorial Lagos. Muestra de la misma es la presencia en el catálogo de la editorial de los nombres de ambos artistas, ya sea en forma conjunta o con otros músicos o poetas.

Otros nombres, como el de Ramona Galarza y Osvaldo Sosa Cordero, aparecen conectados a la producción musical de Carlos Guastavino, que también estuvieron vinculados a la acción cultural de la Editorial Lagos. La revista Vosotras comenta, en 1963, que Guastavino participará del Primer Festival de la Música Litoraleña, en dónde se escuchará un conjunto de canciones con temáticas del litoral.

Entre ellas figura una, denominada “Doma en Ibaté”, en co-autoría con Osvaldo Sosa Cordero:

En el mes de noviembre veremos su más nueva producción en edición extraordinaria de Editorial Lagos; consiste ésta en 20 composiciones del maestro Guastavino, sus primeras de corte popular y entre las cuales se cuentan cuatro hermosas de tierras litorales: “Luna de los tristes” maravillosa, de tema misionero, con letra del poeta León Benarós; “Pitohué” de Corrientes, con letra del mismo poeta; “La siempre viva”, trigo, pampa y río de su tierra natal, y “Doma en Ibaté” con letra de Osvaldo Sosa Cordero, del campo correntino. (Freyre, 1963)

5 Rubén Pérez Bugallo desarrolló una tesis en relación al romance monorrímo y su conexión con la música del litoral. Pérez Bugallo, R. (2008). “El chamamé. Raíces coloniales y des-orden popular”. (1ª. ed. 1ª reimp. ed.). Del Sol. Buenos Aires. Pág. 30.

En el catálogo amplio que nos ofrece Silvina Mansilla no figura la última obra, y hasta el momento no se encuentran más datos sobre esta canción, ni información alguna sobre su existencia. En la misma entrevista, se menciona a la cantante Ramona Galarza y se hace referencia a una producción discográfica que próximamente se lanzará (Freyre, 1963) –término muy propio de la industria del disco-; señalándose que algunas canciones, en referencia a las canciones populares de Guastavino, ya han sido grabadas por la cantante. No se dispone de mayor información sobre este hecho.

Como sabemos, ampliamente documentado por Silvina Luz Mansilla, Carlos Guastavino se relacionó musicalmente con la Editorial Lagos. Sus creaciones están unidas a nombres de reconocidos poetas. Particularmente las canciones del litoral están vinculadas a tres indiscutidos maestros de la poesía: León Benarós, Arturo Vázquez e Isaac Aizenberg.

Si a la calidad artística, fruto de la conjunción musical y poética, de las creaciones musicales del compositor santafesino, le sumamos su posible vinculación con las características rítmicas del *chamamé*, posicionaría de manera indiscutida a Carlos Guastavino como un compositor referente en relación a los ideales musicales postulados por Romero Maciel y Mansilla. Lo anteriormente expuesto se encuentra en proceso de investigación formando parte de mi búsqueda en la definición de lo que sería el estilo compositivo del litoral de Carlos Guastavino.

Conclusión

El trabajo creativo realizado por los entrevistados, como el de Carlos Guastavino, coinciden con los ideales del ambiente cultural de la Editorial Lagos, por lo tanto comulgan de manera congruente con sus respectivas concepciones artísticas, aunque Guastavino no se hubiera conocido personalmente con Romero Maciel y Mansilla. Muestra de la comunión creativa son las obras que integran el catálogo de la editorial, en el cual se evidencia el trabajo artístico de estos actores culturales. La conjunción de las composiciones de Carlos Guastavino y de la poesía de los escritores de las canciones del litoral, desde mi punto de vista, posicionan a las mismas como ejemplos consumados de los ideales propuestos por los

entrevistados. El conjunto de estas canciones, y otras que se suman pese a no tener el sub-título que las identifica como tal, considero que poseen una construcción *poiética* innegable de intenso aroma al Litoral y su mundo de significados.

Desde mi percepción, se constituyen como un ejemplo acabado de aquella canción jerarquizada, resultante de la conjunción de la exquisita escritura musical de Guastavino y los profundos versos que se desprenden de la pluma creativa de Benarós, Vázquez y Aizenberg. Estas canciones claramente pueden ser consideradas *for export* ya que superan airoso las exigencias postuladas por Mansilla y Romero Maciel constituyéndose, desde mi parecer, como canciones referentes del litoral argentino en el exterior, es decir representativas del Nuevo Litoral (S/A, 1962).

Se debe continuar con el análisis de la construcción rítmico-melódica de las mismas, pero también con el análisis armónico, teniendo especial atención a las indicaciones expresivas y articulatorias expresadas en la partitura. Considero que la construcción musical de las canciones del litoral se encuentra compuesta a partir de un claro basamento organizacional sustentadas en las particularidades rítmicas del *chamamé*.

Bibliografía

- Benarós, L.** (1963). "Carlos Guastavino. Se vuelca hacia la música popular". *Folklore* (41), 03-06. Buenos Aires.
- Flury, L.** (1965). "El folklore lírico del Litoral". *Folklore* (102), 48-49. Buenos Aires.
- (1963). "¿Qué significa y que es 'litoraleña'?". *Folklore* (56), 24-25. Buenos Aires.
- Freyre, C.** (1963). "El primer festival de música litoraleña". *Vosotras*, 71-74. Buenos Aires.
- Gimenez, H. J.** (2016). "El 'perfume' del litoral en el nacionalismo musical argentino. El caso de Noches de Santa Fe, de Carlos Guastavino". (págs. 206-224). *Actas Asociación Argentina de Musicología*. Santa Fe.
- (2018). "*Chamamés* disfrazados en la obra musical de Carlos Guastavino". (págs. 159-171). *Actas Asociación Argentina de Musicología*. La Plata.
- Kulp, J.** (2003). "Carlos Guastavino: The intersection of Música culta and Música popular in Argentine song". *Latin American Music Review*, 24(1), 42-61. Texas.
- Mansilla, S. L.** (1988). "Carlos Guastavino". *El mundo de la guitarra* (5). Recuperado en Marzo de 2009, de <http://www.danielcabrio.com.ar/mundo005.pdf>

- (2005). “La (di)fusión de la producción musical de Carlos Guastavino por parte de Eduardo Falú”. *Revista del Instituto Superior de Música*, 128-148. Santa Fe.
- (2011). “La obra musical de Carlos Guastavino. Circulación, recepción, mediaciones”. Gourmet Musical Ediciones. Buenos Aires.
- Pérez Bugallo, R.** (1992). “Corrientes musicales de Corrientes, Argentina”. *Latin American Music Review*, 13(1), 56-113. Texas.
- (2008). “El chamamé. Raíces coloniales y des-orden popular”. (1ª. ed. 1ª reimp. ed.). Del Sol. Buenos Aires.
- S/A.** (1962). “Conversando con un hombre del Litoral. Edgar Romero Maciel”. *Folklore* (13), 15-17. Buenos Aires.
- Simón, M.** (1963). “Tema: La música litoraleña”. *Folklore* (38). Buenos Aires.

La canción como problema entre enseñanza, música y escuela. Aportes desde una tesis de doctorado

PABLO LANG

plang@ism.unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral - UNL

Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER

Resumen

El presente escrito pretende socializar los trazos principales de la investigación y la formulación de la tesis de doctorado titulada *(A)cerca de la música. Variaciones sobre la transmisión de la música en la escuela*, elaborada por el autor y defendida en Junio de 2018 en el marco del Doctorado en Educación (UNER). Se exponen las hipótesis centrales, algunos elementos del desarrollo teórico y parte de las conclusiones que hemos planteado a partir de dicha tesis. Al mismo tiempo se ofrecen algunas reflexiones en referencia a la canción en el ámbito escolar vinculadas a la mencionada investigación.

Palabras clave: Música / Escuela / Enseñanza / Canción / Repertorio

Introducción

Es sabido que los conocimientos o prácticas que transmite la escuela son diferentes a los de su ámbito de referencia¹. Es decir, que lo que encontramos bajo el nombre de Música² en la escuela, no necesariamente se corresponde con formas y prácticas en que lo musical acontece, se reconoce, se produce y se reproduce por fuera del ámbito escolar.

Muchos son los autores y perspectivas³ que han estudiado esas relaciones adjetivándolas, en algunos casos bajo la idea de que lo que la escuela produce/reproduce es un saber recortado, acotado, mutilado, distorsionado, mientras que otros reconocen allí ciertos rasgos ligados a la capacidad de invención del dispositivo escolar.

Entonces, ¿qué relaciones hay entre lo que la escuela ofrece como Música y la música “del afuera”⁴?, ¿por qué y cómo se producen las diferencias entre una y otra?, ¿qué elementos intervienen?, ¿cómo se construye parte de la compleja trama sobre la que lo escolar brinda experiencias vinculadas a la música?, ¿qué es lo que la escuela ofrece bajo el nombre de Música?, ¿qué queda afuera? Estos han sido algunos de los interrogantes iniciales de la investigación que devino en la escritura de la tesis de doctorado titulada *(A)cerca de la música. Variaciones sobre la transmisión de la música en la escuela*, elaborada por el autor del presente escrito⁵. A continuación, desarrollaremos brevemente detalles de dicha investigación.

1 La expresión “ámbitos de referencia” corresponde a Tergi (1999) para señalar ámbitos sociales específicos que tienen alto valor en la determinación del contenido escolar. También se refiere a ello como prácticas o saberes “extramuros” para señalar la presencia o desarrollo de éstas por fuera del ámbito escolar

2 De aquí en adelante utilizaremos música (con minúsculas) para referirnos a la música en sentido estricto, es decir como práctica cultural y Música (con mayúsculas) para hacer alusión a la música en tanto espacio curricular escolar. Esta distinción pretende ayudar a las y los lectores a reconocer cuando hacemos mención de una u otra.

3 Algunos de los conceptos o nociones más relevantes que hemos analizado para estudiar esta cuestión son el de transposición didáctica (Chevallard, 1991), disciplinas escolares (Chervel, 1991), cultura escolar (Viñao Frago, 2002), forma escolar (Vincens [et al.], 2001), entre otros.

4 Resulta importante aclarar aquí, que si bien utilizamos las expresiones “dentro” y “fuera” de la escuela, no es más que como constructos teóricos cuyos fines son operativos en relación con este trabajo. Si bien es posible reconocer unos modos de ser, producirse y reproducirse de la música tanto dentro como fuera del ámbito escolar, entendemos que esas fronteras son endebles, difusas. Hay superposiciones mutuas, territorios compartidos, sin nombre. Sobre las tensiones entre el adentro y el afuera escolar, pueden consultarse: Canciano y Serra, 2006; Canciano, 2013; Sibilia, 2012 y Antelo, 2013.

5 La misma fue presentada y defendida ante el jurado en Junio de 2018 en el marco del Doctorado en Educación (FCE - UNER). Véase Lang, 2018

La música en la escuela. Un tema, muchas voces

Uno de los esfuerzos iniciales de la investigación mencionada estuvo centrado en intentar comprender la producción de diferencias entre la música (en tanto práctica cultural y ámbito de referencia) y lo que se presenta en la escuela bajo el nombre de Música. Un primer capítulo reúne esas miradas y aportes que nos han permitido pensar y conceptualizar esas relaciones. Entre ellas, encontramos quienes tienden a considerar al saber escolar bajo los signos de una pérdida. Esto es: el saber escolar se produciría en tanto recorte, deformaciones y otras adjetivaciones respecto de su ámbito de referencia. Como contraparte se presentan aquellas perspectivas que tienden a dar ciertos rasgos de invención o autonomía al saber escolar.

Para la escritura de ese primer capítulo hemos tomado metafóricamente la forma compositiva del “tema con variaciones”. Allí, un original se presentaría primero y una serie de desarrollos ofrecerían diferentes versiones de ese original, estableciendo relaciones singulares entre “el original” y “las copias” (o reelaboraciones). Esta figura metafórica del tema con variaciones, nos permitió pensar que lo que acontece en la escuela no sería tanto una versión acotada, empobrecida (u otros nombres que esto recibe) de un “deber ser” o un “original” previsto principalmente por documentos y legislaciones educativas, sino más bien como singularidades concebidas en términos de relaciones. Es decir, no nos interesó conceptualizar lo escolar en clave de una “mala copia” de un modelo trascendental establecido por dichas prescripciones respecto de lo que debería suceder con la música en la escuela, sino más bien, como entidades dotadas de cierta autonomía, que nos ofrecen datos en la medida en que son pensados o tomados en una relación. En este sentido las nociones de *diferencia* (Deleuze, 2012), *transmisión* (Frigerio, 2012; Diker, 2012; Hassoun, 1996; Debray, 1997; Steiner, 2010), y las concepciones en torno a la idea de lo *humano* (Moreno, 2002), en tanto especie que no puede transmitir sin producir variaciones, han sido fundamentales para establecer el marco con el cual plantear e intentar comprender las voces que se pusieron en juego en esta investigación.

Ahora bien, una de las decisiones metodológicas más importantes consistió en cómo delimitar o realizar un recorte que nos permitiera analizar los vínculos entre ese adentro y afuera escolar de la música, debido a la inabarcable multiplicidad de

modos en que la música es, se valora, se produce y se reproduce a lo largo del globo y en la complejidad de lo escolar. En este sentido, el primer paso fue construir un corpus de cosas dichas. Cuando Deleuze explica ciertos elementos de la arqueología foucaultiana, nos dice que, dado un problema –por ejemplo, ¿bajo qué condiciones acontece la música en la escuela? – lo primero que debe hacerse es delimitar un *corpus*. En esa lógica, un *corpus* son cosas dichas, un murmullo, un *se dice* anónimo en una formación histórica de la cual se extraerán enunciados, regularidades discursivas (Deleuze, 2013)⁶.

Así se construyó un corpus a partir de tres focos de producción discursiva. A saber: a) lo que allí hemos denominado “saberes sobre la música” (aportes de la sociología, antropología, filosofía y pedagogía vinculados a la música); b) la producción discursiva de diecinueve⁷ docentes de Música generadas en el marco de entrevistas realizadas en la investigación; y c) una serie de documentos prescriptivos y legislativos vinculados a la enseñanza escolar de la música. Escribimos dicha tesis, analizando los puntos de encuentro, desencuentro, desterritorializaciones e intersticios que se producen al poner a dialogar estos tres focos de producción discursiva mencionados. El trabajo se centró en el caso específico de la Provincia de Santa Fe, y principalmente en la educación primaria.

Esto nos permitió indagar en elementos al interior de cada uno de esos focos de producción y analizarlos en relación con los enunciados producidos en otros focos. Por ejemplo, analizamos las variaciones entre las voces de los docentes y al mismo tiempo estudiamos la producción discursiva de éstos, haciéndola dialogar con los documentos curriculares, prescriptivos y legislativos. O bien, comparar la presencia de la música a lo largo de diferentes documentos históricos que han prescripto elementos sobre la enseñanza de la música en el ámbito escolar. Así, lo que localizamos, más que un modo deseado de lo que debería acontecer con la música en la escuela y unas posibles malas efectuaciones llevadas a cabo por los docentes, hemos intentado poner a la vista los efectos que producen esas variaciones significativas en los modos de delimitar qué se debe enseñar de la música en la escuela, qué se concibe cómo música, que se transmite/enseña efectivamente, entre otros aspectos.

6 Si bien no hemos optado estrictamente por una perspectiva arqueológica ni foucaultiana, nuestra escritura encuentra algunos puntos de inspiración y de afinidad con el pensamiento de Foucault.

7 La selección de los docentes no tuvo pretensión muestral, pero sí considero garantizar que esa selección presente diferencias en las variables de género, titulaciones, edades, antigüedad en la docencia, instituciones, región de la Provincia en la que se desempeñan cómo docentes, entre otras.

De este modo, cada uno de los capítulos de la tesis se propone analizar una dimensión particular de esas variaciones. En el Capítulo II, titulado “Lo que se resiste a ser definido”, ponemos a jugar una serie de discusiones y disquisiciones en relación con la definición de lo que es música (y de lo que no lo es). Allí exponemos diversos elementos y categorías referidas a las definiciones de música desde las diferentes perspectivas de lo que hemos denominado *saberes sobre la música*, poniendo esto en diálogo con las concepciones de los docentes de Música.

El Capítulo III, “Disonancias sobre el objeto de transmisión”, nos permitió mostrar parte de la compleja construcción sobre la que se edifica *lo común* en relación con la transmisión escolar de la música. En ese capítulo analizamos una serie de operaciones sobre las que tanto los docentes como el marco legal y los documentos que prescriben la enseñanza, delimitan aquello que debe enseñarse/transmitirse referido a la música.

En el Capítulo IV, “Más de un maestro”, exponemos diversos elementos que componen y configuran ciertos “rasgos” singulares de la formación de los docentes de Música. Expresado sucintamente aquí, analizamos en ese capítulo la diversidad de titulaciones, trayectos e instituciones de formación, y otros elementos que denotan variaciones significativas entre quienes tienen a cargo la enseñanza de la música en la escuela.

En el Capítulo V, “Variaciones sobre la enseñanza”, estudiamos diversos elementos y perspectivas que intervienen en las prácticas de enseñanza de los docentes de Música. Mayormente se analizan ciertas cuestiones que los entrevistados ofrecieron en función de algunas líneas de la pedagogía y la didáctica musical y a aquello que aparece bajo el nombre de Música.

El Capítulo VI, “Hallazgos”, expresa algunas conclusiones del trabajo vinculadas con las preguntas y las hipótesis formuladas a lo largo de la tesis⁸.

Reflexiones a propósito de la canción

La tesis a la que nos hemos referido da cuenta y pretende ofrecer un posible marco interpretativo para intentar comprender la compleja (y no muy favorable)

⁸ La escritura de esta tesis sirvió como punto de partida para la edición de un libro que ya se encuentra en imprenta en UNL ediciones, el cuál propone socializar parte de la investigación (en una versión más “amigable”) y ofrecer algunas posibles líneas de trabajo a la hora de pensar propuestas de enseñanza de música en el ámbito escolar.

trama sobre la que se construye la enseñanza escolar de la Música. Entre las conclusiones, hemos podido señalar que la producción de variaciones en cada una de las dimensiones analizadas, resulta “interesante” o “rica” si se la concibe desde un punto de vista global, es decir, que una provincia ofrezca multiplicidad de versiones respecto de la Música. Pero al mismo tiempo, resulta alarmante cuando en el reparto de lo escolar, algunas chicas y chicos reciben versiones empobrecidas o significativamente acotadas respecto de las multiplicidades de prácticas y concepciones que rodean a la música a lo largo del globo.

Lo estudiado nos permite delinear algunas reflexiones en torno a la canción en la escuela. Sabemos que la canción ocupa un lugar destacado en lo escolar. Basta pensar la importancia que en algunos momentos se le dio a la enseñanza de canciones patrias o a la confección de cancioneros escolares para ubicar que sobre su enseñanza/transmisión no se establecen posiciones neutrales. No obstante, actualmente nos encontramos con una falta de delimitación o de sugerencias, incluso un corrimiento por parte del Estado⁹ en términos prescriptivos, cuyos efectos resultan preocupantes. Si bien, la investigación no se centró específicamente de estudiar el lugar que ocupa la canción, podemos aportar algunos elementos que podrían favorecer la reflexión.

Lo primero que observamos es que al derogarse los CBC¹⁰ y ponerse en vigencia los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios), ni éstos, ni el actual inexistente Diseño Curricular Jurisdiccional dan orientaciones significativas respecto de los criterios de selección, reproducción y producción de canciones (ni de otro tipo de obras). Tampoco una lista de sugerencias, (como quizás si puede observarse en la propuesta para Educación Secundaria de la Provincia de Santa Fe). De manera que efectivamente, la presencia del Estado en términos estructurales-formales del currículum (De Alba, 1995), no parecería tomar acciones definidas en torno al repertorio de canciones que la escuela debería ofrecer al modo de unos *mínimum*,

9 La noción de Estado puede ser discutida, pero a los fines operativos, nos referiremos al “Estado” en tanto la presencia y modo de ejercicio de ciertas facultades que los diferentes gobiernos tienen con relación a sus funciones prescriptivas en términos educativos y a la ciudadanía en general.

10 CBC son las siglas que corresponden a los Contenidos Básicos Comunes que estructuraban lo que debía enseñarse en cada grado en el marco de la Ley Federal de Educación (LFE) N°24195, actualmente derogada. Los CBC fueron también derogados entre la LFE y la actual Ley de Educación Nacional (LEN) N°26206 y sustituidos por los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios).

quedando a criterio de las representaciones, trayectos de formación, bagaje y gustos de cada docente¹¹.

Por otra parte, según muestran los docentes entrevistados, esta cuestión no parecería tener respuestas unánimes. Una de las preguntas que les formulábamos a dichos docentes, consistía en que si tuviesen que pensar en 10 manifestaciones musicales en términos de “obras paradigmáticas” (Leonhard y Croatto, 2019), cuáles serían esas manifestaciones musicales u obras que alguien no debería perderse en su tránsito por lo escolar. A pesar de que muchos recurrían a responder directamente listando por una suerte de diversidad de géneros y estilos, mayoritariamente la pregunta parecía sorprenderlos y muchos de ellos alegaban no haber pensado en esto antes. De manera que cabe preguntarnos acerca de qué habilitan todas estas indefiniciones respecto a las canciones que debe ofrecer la escuela tanto por parte de las prescripciones curriculares como de las elecciones de los docentes de Música, pero al mismo tiempo, qué efectos tienen respecto de aquello que la escuela deja por fuera.

Por último, si pudiésemos aportar algunos criterios para su selección, recurriríamos a lo que en otros lugares hemos llamado un “dar a oír” (Lang, 2018; 2019) en tanto gesto político de distribuir (esto es: ex-poner, acercar, volver disponible) una serie de instancias que favorezcan experiencias vinculadas al conocimiento, entendimiento, comprensión y (esperadamente) disfrute de la herencia cultural, artística y musical (insistiremos en estas distinciones) en las que chicas, chicos y estudiantes puedan tomar y ser parte. Ese “dar a oír” está signado por dos elementos claves: acercamientos y multiplicidades.

Acercamientos: esto quiere decir que resulta importantísimo para nosotros, acercar a chicas y chicos a aquellas instancias, espacios, prácticas y bienes culturales y artísticos, que en nuestro conocimiento y anticipación, les resulten más *lejanas*. Este criterio, suspende provisoriamente cualquier tipo de valoración por lo que las y los chicos “traen”¹³ o “saben”, desplazando el acento hacia la vinculación con lo que creemos que (por lejanía) su acercamiento favorece en torno a la ampliación de la oferta identitaria que la educación escolar debería hacerles. Cabe

11 Como como contrapartida podríamos destacar la selección que la Provincia hizo en algunas ocasiones como en el repertorio para lo que se denominó el Plan Coral.

13 Simmons y Maschelein (2014) tomando la noción griega de *scholé* (en tanto democratización del tiempo de ocio), entienden a la escuela/lo escolar como un tiempo de “suspensión”, de “poner entre paréntesis” el origen (lo que se trae). Esto no implica negar las identidades individuales ni colectivas, sino ponerlas en suspenso. En nuestro razonamiento, el acento se desplaza más sobre lo que la escuela ofrece, que en lo que chicos y chicas “traen”.

señalar que ese conocimiento acerca del bagaje de nuestros estudiantes, debe ser considerado siempre en términos históricos, locales, situados, contextualizados (con estos chicos y chicas, aquí y ahora). Favorecer este tipo de instancias en la escuela supone entonces una cuestión de acercamientos. También es preciso señalar, que desde nuestra perspectiva la idea de “distancia” no representa un valor *per se*, sino que es siempre relacional. Se habrá de advertir que lo que es lejano para algunos puede no serlo para otros y ahí comienza la habilidad de los docentes (y prescripciones) de intentar sistematizar esas experiencias. Lo lejano, no siempre (ni necesariamente) es lo desconocido. A nuestro juicio, la lejanía, o la posibilidad de acercar a chicas y chicos a lo que les es lejano, resulta clave para pensar propuestas educativas vinculadas a la música en el ámbito escolar.

Multiplicidades: siempre más de uno, más de una cosa, siempre pluralidades. Podemos intuir, por dar un ejemplo, que ciertos tipos de músicas o prácticas musicales suelen ser más lejanas. No obstante, los acercamientos (en el sentido que le hemos dado) no pueden ser a una sola cuestión o tipo de canciones/repertorio. Lo lejano, en esta perspectiva, será concebido siempre como multiplicidades.

De esta manera, acentuamos la importancia de propuestas musicales para la escuela que atiendan a un “dar a oír” de las lejanías y las multiplicidades, propiciando el desarrollo de la permeabilidad de chicas y chicos en favor de apropiaciones más complejas y democráticas de prácticas, bienes culturales y artísticos, que les permitan ampliar sus posibilidades de estar, de decir y hacer en el mundo a la vez que transmitirlo.

Para cerrar este trabajo, quizás sería un buen ejercicio insistir en preguntarnos cómo pensar una selección de canciones ricas, al modo de obras paradigmáticas que nadie debería perderse en su tránsito por la escuela. ¿Por qué resulta importante entrar en contacto con ellas?, ¿qué enseñaríamos?, ¿qué selección de canciones ofrecerían un recorte importante de mundo? A pesar de que cualquier selección resultará arbitraria y siempre dejará por fuera “un resto”, la pregunta acerca *de lo que* nadie debería perderse en la escuela, - diremos aquí- “*las canciones* que nadie debería perderse en la escuela”, debe ser (a nuestro juicio) una pregunta central en las agendas. Es preciso apuntar la importancia que el congreso que da marco a este y otros escritos, voces y miradas, tuvo en tanto esfuerzo político por intentar hacerle un lugar destacado a esta (y otras) preguntas. Nos quedará (afortunadamente) seguir ensayando posibles respuestas.

Bibliografía

- Antelo, Estanislao** (2018): Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). "Educar: ese acto político". Fundación La Hendija. Paraná.
- Canciano Evangelina y Serra María Silvia** (2006): "Las condiciones de la enseñanza en contextos críticos". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.
- Canciano, Evangelina** (2013): "Lo escolar fuera de la escuela. Un estudio acerca de los modos de organización de la acción educativa destinada a niñas, niños y adolescentes en ámbitos situados fuera del sistema educativo". (Tesis de Maestría en Ciencias sociales con orientación en Educación) FLACSO, Argentina.
- Chervel, André** (1991): Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. Revista de educación 295, 59-111.
- Chevallard, Yves** (1991): "La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado". Aique. Buenos Aires.
- De Alba, Alicia** (1995): "Curriculum: Crisis, mito y perspectiva". Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Debray, Régis** (1997): "Transmitir". Manantial. Buenos Aires.
- Deleuze, Gilles** (2012): "Diferencia y Repetición". Amorrortu. Buenos Aires.
- Deleuze, Gilles** (2013): "El saber, curso sobre Foucault". Cactus. Buenos Aires.
- Diker, Gabriela** (2012): Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión? En Diker G. y Frigerio, G., "La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción". Noveduc. Buenos Aires.
- Frigerio, Graciela** (2012): Los avatares de la transmisión. En Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), "La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción". Noveduc. Buenos Aires.
- Hassoun, Jacques** (1996): "Los contrabandistas de la memoria". Ediciones de la Flor. Buenos Aires.:
- Lang, Pablo** (2018): "Acerca de la Música. Variaciones sobre la transmisión escolar de la música. (Tesis de Doctorado)". Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná.
- Lang, Pablo** (2019): Dar a oír. Notas en favor de una educación estética (y artística) en la formación docente. En "Dieciséis". Revista del Instituto Superior del Profesorado N°16 "Dr. Bernardo Houssay". Laborde editor. Rosario.
- Leonhard, Rut y Croatto, Marisa** (2019): "La enseñanza en Música 2: diez situaciones problemáticas". Ediciones UNL. Santa Fe.

Moreno, Julio (2002): “Ser humano: La inconsistencia, los vínculos, la crianza”. Libros del Zorzal.

Simons, Mateen y Masschelein, Jan (2014): “En Defensa de la escuela”. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Steiner, George (2010): “Lecciones de los maestros”. Siruela. Madrid.

Terigi, Flavia (1999): “Curriculum: Itinerarios para aprender un territorio”. Santillana. Buenos Aires.

Viñao Frago, Antonio (2002): “Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios”. Ediciones Morata. Madrid.

Músicos y poetas peligrosos. La canción *El forastero*, de Guastavino y Yupanqui

SILVINA LUZ MANSILLA

silman@filo.uba.ar

Universidad de Buenos Aires - FFyL / IAE

Universidad Nacional de las Artes – DAMUS

Resumen

Se estudian cuestiones de circulación y recepción artística en torno a la canción *El forastero*, de Guastavino y Yupanqui, creada en 1963 y con una primera partitura que se dio a conocer ese mismo año dentro de la colección denominada *Canción Estampa*. Difundida masivamente a partir del registro fonográfico que hizo la soprano Ginamaría Hidalgo a comienzos de la década del 70, la obra existió como canción de cámara y, sobre todo, como canción argentina de raíz folclórica. Se indagan algunos procesos de censura y autocensura ocurridos en torno a la pieza durante los años 70 y 80 y se propone que la inserción de una improvisación vocal pentatónica en reemplazo de la última parte del texto puede haber sido un modo de autocensura a causa de su contenido político y social. Por los contextos, actores intervinientes, temática e inclusión de los autores en listas negras confeccionadas por el gobierno militar de fines de la década de 1970, se considera imprescindible la consideración de aspectos ideológicos a la hora de abordar la historia de la recepción de esta canción.

Palabras clave: Guastavino / Yupanqui / Ginamaría Hidalgo / Censura / Dictadura

Introducción

En 1963, Carlos Guastavino (1912-2000), invitado por el editor Rómulo Lagos, puso música al poema *El forastero*, de Atahualpa Yupanqui (1908-1992)¹. Publicada la partitura ese mismo año dentro de la colección Canción Estampa, la obra alcanzó cierta difusión varios años después, a partir de la interpretación y el registro fonográfico que hizo la soprano Ginamaría Hidalgo (1927-2004) para el sello Microfón en 1972². La presencia del nombre de Guastavino junto a los de Atahualpa Yupanqui, Horacio Guarany, Julio Márbiz y otros³, en una de las llamadas “listas negras” confeccionadas por el gobierno militar, constituye evidencia hasta el momento no estudiada⁴.

En esta ponencia indago cuestiones de circulación y recepción artística que ligan la canción a procesos de censura y autocensura ocurridos en Argentina durante los años ‘x`70 y ‘80⁵. Encuentro, en el registro de Microfón, recortes realizados al texto –reemplazado en parte por una improvisación vocal– que considero intencionales. Sostengo que resulta imprescindible la consideración de aspectos ideológicos si se intenta perfilar una historia de la “vida” –con todos sus avatares– que tuvo esta canción.

El poema

Una audición completa de *El forastero*, en una versión interpretada según la partitura y dentro de las convenciones de la canción de cámara, nos pone ante un texto similar al del poema "Hermanito del mundo", que Yupanqui incluyó en su

1 Esta ponencia presenta resultados relacionados con el proyecto UBACyT “Música y literatura en Argentina. Algunos repertorios vocales del siglo XX”, acreditado dentro de la programación 2016-2019 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires y bajo mi dirección. Agradezco algunas gentiles sugerencias a Emilio Portorrico.

2 Ginamaría Hidalgo grabó también *Por los campos verdes...* (LP *Ave María*) y *La tempranera* (incluida junto con *El forastero* en el disco doble *Amar amando*).

3 Hamlet Lima Quintana, co-autor de más de diez canciones con Guastavino, y Cayetano Córdoba Iturburu, comentarista de algunas partituras del compositor en la mencionada colección, César Isella y otros músicos, están entre los incluidos.

4 Esta y otras listas confeccionadas entre los años 1977 y 1982 fueron conocidas en 2014, a raíz de su hallazgo en un subsuelo del Edificio Cóndor de la Ciudad de Buenos Aires. Anteriormente, se habían conocido listados de canciones prohibidas (Cavallo, 2013: 83-89).

5 Como ha sido bien estudiado, la censura alcanzó muy diversos matices en este periodo. Invernizzi y Gociol (2003: 73) hablan de un estado de desconcierto generalizado, de miedo, que impedía hacer planes coherentes y que disparó las autocensuras. Marchini titula uno de los capítulos de su libro *No toquen*, casi con ironía “Castigos, penitencias, reprimendas y rapapolvos”. Alude allí, por caso, a la detención en 1981 de un coro infantil que en fecha cercana a la Navidad entonó villancicos en la calle Florida, sin autorización policial (2008: 407).

libro *El payador perseguido*, publicado en 1972⁶. El forastero refiere el trajinar de un hombre desposeído, sin rancho, que simplemente, va por los caminos; otro hombre se presenta como alguien solidario que da acogida a los forasteros. (Imagen 1) En la tercera parte, el poeta reflexiona sobre la notoria presencia de esos desposeídos que no afincan en ningún lugar, constituyéndose paradójicamente en “campesinos sin campo” o en “coyas sin cerro”. En cada parte, como vemos, luego de dos estrofas en primera persona del singular, hay una tercera en la que, a manera de estribillo, el hablante se dirige al forastero invitándolo a compartir el pan y el vino⁷, para luego continuar su derrotero “por los caminos”. La rítmica acarrea unas síncopas que apelan a las convenciones retóricas del romanticismo, desfasando acentualmente al piano respecto de la voz casi como una mimesis del andar errante del forastero. El carácter indicado al inicio de la partitura es “monótono”; el tempo, “andante”⁸. Yupanqui decía que el hombre “puede crecer con los caminos” (Urtizberea, 2017: 64)⁹.

Forastero me llaman, porque no tengo ni un miserable rancho Pa' mis inviernos.	Monedita redonda, la de los pobres. La platita en sus manos se vuelve cobre.	Mi tierra está llenita De “forasteros” Campesinos sin campo Coyas sin cerro.
Pude tenerlo, es cierto, pude tenerlo... Pero gasté mis cobres Con “forasteros”.	Han de cantar un día los chacareros, Trabajando sus chacras, -trigal y cielo-.	Pude tener un rancho. Pude tenerlo... Pero gasté mis cobres Con “forasteros”.
(Come mi pan, hermano, Bebe mi vino. Y sigue caminando Por los caminos).	(Come mi pan, hermano, Bebe mi vino. Y sigue caminando Por los caminos).	(Come mi pan, hermano, Bebe mi vino. Y sigue caminando Por los caminos).

Imagen 1: Texto de Atahualpa Yupanqui para la canción *El forastero*, de Guastavino

6 No desconocemos que la génesis del extenso poema se habría iniciado un cuarto de siglo antes, durante el primer peronismo, cuando Yupanqui estuvo preso en la cárcel de Devoto por razones políticas. (Pujol, 2008: 265). La poesía no hace parte del extenso poema *El payador perseguido*, sino del libro homónimo (Yupanqui, 2003: 91). Según Pujol, el disco de Odeón con el poema recitado (“relato por milonga” lo llamó) se grabó el 25 de noviembre de 1963, con el número 29.663. (Pujol, 2008: 269). A su regreso de la extensa gira por Japón y Marruecos, que lo tuvo todo el año 1964 viajando, Yupanqui comprueba el éxito de ventas de ese LP y durante su convalecencia de una enfermedad pulmonar, termina de preparar la primera edición del libro (Pujol, 2008: 259). Domínguez (2012: 204) sostiene que *El payador perseguido* se publica en 1972 (Compañía General Fabril Editora) y que se reedita en 1978 (Siglo XX) y 1983 (Ediciones Olocco).

7 La referencia tangencial al cristianismo en la mención del pan y el vino puede haber sido considerada, en algún momento, irreverente, y por ello, motivo de censura.

8 Evitamos una comparación exhaustiva de la letra de la canción respecto del poema “Hermanito del mundo”, en líneas generales, similar. (Yupanqui, 2003: 38-39).

9 Una necesidad visceral de viajar, muy presente entre los tópicos predilectos de Yupanqui, es interpretada por Urtizberea a partir de los planteos del filósofo francés Michel Onfray en su “teoría del viaje” (2017: 64).

Salvo algunas interpretaciones simbólicamente memorables como fue el concierto de Victoria de los Ángeles en el Teatro Colón en diciembre de 1992, a poco de fallecer Yupanqui, la obra no tuvo gran circulación en el ámbito de la canción de cámara¹⁰. Hasta donde se sabe, existen apenas dos registros grabados comercialmente, realizados en Europa; a saber: 1) el de Carlos Palazzo (barítono) y Paule van Den Driesscher (pianista); 2) el de Jorge Chaminé (barítono) y Marie-Françoise Bucquet (piano)¹¹.

La partitura

De la partitura hubo dos ediciones. Como se mencionó antes, la primera data de 1963 y apareció como parte de la llamada Canción Estampa, de Editorial Lagos. [Figura 2]. Se aprecia una ilustración de tapa trabajada en colores celeste, blanco y negro, sin identificación de autor. Un hombre con rasgos indígenas, de perfil, detrás de unas flores de cardo y un camino sinuoso estilizado que se pierde en un punto de fuga, identifican, abocetadamente, al protagonista del poema. Quizá también, a los “campesinos sin campo” y a los “coyas sin cerro”. Y quizá, al autor de la letra¹².

10 Este concierto formó parte de una serie de homenajes a Guastavino realizados en 1992, año de su 80 aniversario. Tuvo lugar el 2 de diciembre y coincidió también con los cuarenta años de la primera visita de la cantante a Buenos Aires. (Mansilla, 2011: 55).

11 1) CD *Canciones argentinas*, grabado el 1 de noviembre de 2001. Bélgica, Arcobaleno (AAOC-94462). Pintura de tapa: “Sentimiento gauchesco”, de Erwin Díaz Rosas. 2) Guastavino. *Mélodies, canciones, sings*. Francia, LYR 149, Lyrix, 1995.

12 Molinero destaca la elección del seudónimo de Héctor Roberto Chavero Haram, extraído de los nombres imperiales incas, así como la temprana reivindicación del “subalterno del subalterno”: el indígena, ubicado “un escalón por debajo del gaucho en la valoración social de su época”. (2011: 134).

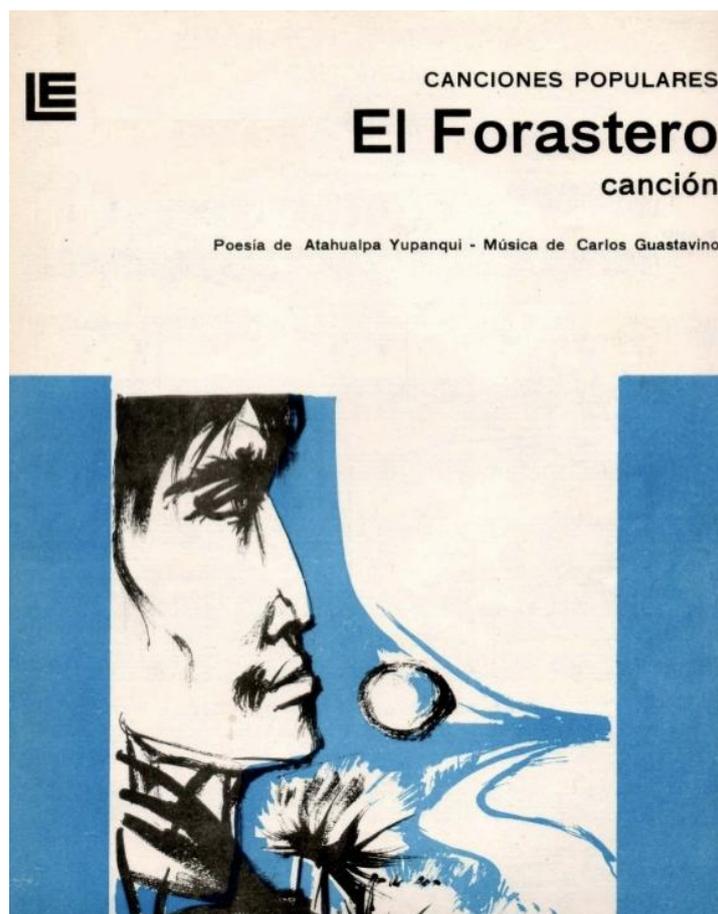


Imagen 2: Portada de *El forastero*, en colección "Canción Estampa"

En cuanto a la segunda edición, corresponde al N°9 del álbum *Doce canciones populares argentinas*, publicado también por Lagos, pero en 1967¹³. Sobre la tapa, muy típica del pintor Juan Carlos Castagnino, artista como es sabido afiliado al Partido Comunista, hemos indagado anteriormente¹⁴.

La versión de Ginamaría Hidalgo

La trayectoria de la cantante argentina, hasta donde se tiene conocimiento, no ha sido estudiada desde la musicología. Artista ligada al teatro, al cine, a la danza y al canto lírico, su vida transcurrió en distintos países con una enorme cantidad de

13 Al consultar sendas partituras, puede notarse que la individual tiene la línea vocal subsumida con la mano derecha de la parte pianística, mientras que en la versión incluida en las *Doce canciones populares argentinas* se ha dejado a cargo del piano solamente el soporte armónico.

14 (Mansilla, 2011: 203). Castagnino desde luego no apareció en ninguna lista negra puesto que falleció el 21 de abril de 1972, año conmemorativo de José Hernández. Véase: "Castagnino. Ha muerto Martín Fierro", en *Folklore* N° 209, pp. 40-41.

peripecias. Llevada casi azarosamente por distintos trayectos formativos, en materia de canto lírico recibió un fuerte impulso durante su permanencia en España. No parece un dato menor para analizar sus preferencias posteriores en repertorios de música argentina, el hecho de que incidiera allí en sus primeros pasos, una cantante que conocía de primera mano la música de Guastavino: Concepción [Conchita] Badía. Hidalgo la conoció en una de las primeras ediciones de los famosos cursos “Música en Compostela”, en agosto de 1959¹⁵. Luego, por recomendación del guitarrista Andrés Segovia –que podría decirse fue su mentor–, estudió con la cantante alemana Carlota Dahmen, especialista en canción de cámara que residía en Madrid. Trabajó con ella su registro de soprano lírico-ligera, con un ámbito sobreguido característico y brillante¹⁶.

Después de incursionar en la ópera con actuaciones en el Teatro Argentino de La Plata, la Ópera de Los Ángeles y otros espacios norteamericanos y europeos, Ginamaría Hidalgo se va a radicar nuevamente en Buenos Aires y va a iniciar su interés por la canción argentina de raíz folclórica. Graba entonces numerosos discos para el sello Microfón, cuyo director artístico era Julio Márbiz¹⁷. Este productor, recordemos, era también en ese período de inicios de los 70 el responsable de la revista *Folklore* y del espacio *Argentinísima*, que tenía llegada tanto a la radio como a la televisión (Portorrico, 2015: 166); estaba semanalmente en Canal 11, y diariamente, por la mañana, en Radio El Mundo (Marchini, 2008: 376).

La cantante graba en 1972, en un disco doble que se llamó *Amar amando*, dos canciones de Guastavino: *La tempranera* y *El forastero* [Imagen 3]. Desde luego, el éxito de esta placa se debió al suceso que significó *Amar amando*, un *hit* de autoría de Horacio Guarany¹⁸. Es importante recordar la preponderancia de los intérpretes por sobre los autores en este período, como bien lo ha señalado Carlos Molinero (2011: 219). La estrategia del sello Microfón, según explica Portorrico, buscaba por un lado volver a poner en circulación artistas algo olvidados y por el otro, hacer

15 Recuérdese la cercanía de la cantante catalana con Guastavino durante la década que estuvo exiliada en Buenos Aires a raíz de la Guerra Civil Española y las numerosas dedicatorias de canciones de que fue objeto por parte de varios compositores argentinos. (Mansilla, 2011: 66).

16 Esto lo relata la misma cantante, en su autobiografía (Hidalgo, 1978: 70-72).

17 En *Folklore*, en una nota de tapa titulada “Se acabó la discusión. Ginamaría, la máxima”, dice: “Ginamaría canta, pero al mismo tiempo vive lo que canta. Porque voces líricas hay muchas, pero voces líricas que se hayan despojado de la fría cobertura académica para arrojarse al calor de la canción popular hay una sola, la de Ginamaría Hidalgo y ese es el pedestal sobre el cual se asienta su actual suceso –a nivel de grandes masas– aquí y en todos los países que ha visitado”. (Tarasow, 1972: 4).

18 También incluía el *Concierto para una sola voz* de Acho Manzi y Saint Preux. (Disco Microfon 6396).

conocer intérpretes que cultivaban “subgéneros vagamente folclóricos” (2015: 145-146).



Imagen 3: Portada del disco doble *Amar amando*, que incluye *El forastero*

Una escucha atenta de este fonograma muestra cambios notables en este arreglo¹⁹, respecto de lo pensado por Guastavino²⁰. Caracteriza a esta cantante la pronunciación clara de las palabras y algunas de las acentuaciones corregidas respecto de la partitura. Luego de una introducción con ritmo de vidala, acompañada por una guitarra y un instrumento de viento que improvisa²¹, las primeras estrofas se acompañan en un ritmo de zamba y dejan para la estrofa apelativa del estribillo, la rítmica de vidala nuevamente. Desde los estudios de retórica en música, la introducción de una improvisación con giros alusivos al noroeste del país podría remitir al *topos* bien definido por Plesch (2008) como “topos de la pentatonía”. Las características melódicas combinan pasajes en modo mayor con otros sobre una armonía menor y modal. La improvisación vocal, sin

19 Dejo para otro ámbito la discusión en torno a los conceptos de arreglo, versión, adaptación, tratados ampliamente por Madoery en distintos momentos (2000; 2007). Una discusión terminológica interesante es la de Polemann (2013).

20 Puede encontrarse el registro en varias plataformas de internet.

Por caso: <https://www.youtube.com/watch?v=RxWb-uS51jI> [Último acceso: 09-10-2019].

21 No era usual indicar los nombres de los instrumentistas acompañantes en los discos de vinilo de este período.

texto, luego de unas notas muy agudas de la soprano, decrece hasta apagarse, omitiéndose la tercera parte de la poesía.

Este disco se agotó en breve. Al tiempo, en 1974, como era usual, se lo reutilizó en un LP. Titulado *Concierto para una sola voz*, tuvo la misma foto en su portada. Se incluyeron nuevamente los dos temas de Guastavino del disco doble y otras canciones nuevas, entre ellas la *Balada para Violeta* (dedicada a Violeta Parra) y la *Canción de simples cosas*, de César Isella²². Ginamaría Hidalgo estaba en esos años en el momento culminante de su carrera, protagonizando desde un estadio de San Lorenzo de Almagro colmado durante los carnavales de 1973 hasta una polémica presentación en la sala principal del Teatro Colón a fines de ese año, ya durante el tercer gobierno peronista. Según la revista *Folklore*, la venta de discos en ese momento era “apoteótica”. [Figura 4] Además de varios premios recibidos, un alto rating televisivo, viajes, distinciones, el adjetivo con el que se la impulsaba en las promociones era un superlativo: “la máxima”²³.



Imagen 4: Tapa de la revista *Folklore*, Nº 209, mayo de 1972.

22 Corresponde al disco Microfón I-331. Lo habitual de la estrategia comercial era reiterar los temas exitosos junto a otros nuevos, mixturando las producciones anteriores con las novedades.

23 Véase “Carnaval en la Argentina. ¿Volverá?”, *Folklore*, Nº 220, abril 1973, p. 29. La cantante tuvo problemas de salud en el periodo que va de octubre 1973 a octubre de 1974, que le implicaron cinco intervenciones quirúrgicas. A pesar de ello, no discontinuó sus actuaciones hasta fines de 1974. (Hidalgo, 1978: 24).

Los actores, los contextos

Un análisis del contexto permite abonar la idea de una intencionalidad en la omisión de la última parte de la letra de *El forastero* en el registro para Microfón, a manera de autocensura. Realizo a continuación una síntesis, explicando el contexto de lo general a lo particular y formulo algunos interrogantes a manera de conjetura.

Para empezar por el contexto general, en 1972, recordemos, transcurría un gobierno dictatorial estando al mando el General Alejandro Agustín Lanusse. Sabida es la afición a la música de raíz folclórica que tenía aquel Presidente de la Nación, quizá por causa de una situación familiar: un de sus yernos era el cantor Roberto Rimoldi Fraga. Portorrico nos informa sobre la reiterada aparición de este artista en tapas de la revista *Folklore* de esa época y sobre sus grabaciones para el sello Microfón que, reitero, eran gestionados ambos por Julio Márbiz²⁴.

Pero yendo a la coyuntura particular, hay un hecho que querría puntualizar. Ese invierno de 1972 se produjo en Salta, lo que se dio en llamar el “animanazo”, una revuelta obrera que alcanzó visibilidad pública hasta en el nivel nacional, por un conflicto en la bodega Animaná. Respaldados por el Sindicato de Obreros y Empleados Vitivinícolas, los trabajadores reclamaban el pago atrasado de salarios y otras reivindicaciones. El conflicto formó parte de una serie de levantamientos populares que venían sucediéndose y que agitarían cada vez más la situación política; la repercusión inmediata en el ámbito de la canción de raíz folclórica fue *Fuego en Animaná*, de Armando Tejada Gómez y César Isella²⁵. Sin ahondar en este caso, ya bien estudiado desde la antropología²⁶, la mención a los “campesinos sin campo” y a los “coyas sin cerro” puede haber sido considerada –se estima– no adecuada por parte del dueño de Microfón en el momento exacto de estos hechos.

¿Se habrá negociado el “ambiente noroéstico” que tiene la canción? ¿Podríamos considerar que la música misma se constituye como una referencia con un espesor político, que refiere veladamente a los hechos concretos de aquel momento? ¿Habría sido intencional el abandono del ámbito “pampeano” originalmente pensado por

24 Portorrico resalta que Márbiz otorgó a Rimoldi Fraga las tapas de *Folklore* de los números 173, 183, 197 y 202, así como otros espacios (algunos de varias páginas) en los números 207, 209, 216, 218, 222 y 229. También apareció la pareja presidencial en la tapa del número 123, de septiembre de 1972. En esa portada, Lanusse y su esposa posan junto a Los Chalchaleros, Ariel Ramírez y Eduardo Falú. (Portorrico, 2015: 167).

25 La canción de raíz folclórica había abandonado en forma ya multiplicada la posición de neutralidad y “asepsia”, a favor de cantos “con contenido”. (Molinero, 2011: 219).

26 Véase el exhaustivo trabajo de Jimena Villagrán e Irene López (2016).

Guastavino –que coloca al forastero en franca cercanía con el “Carretero” de Carlos López Buchardo–? ¿Estaría en sintonía con aquel horizonte de expectativas la inclusión de un aire de vidala, un aerófono con pentatonías y un canto “sin texto” que parecen interpelar al oyente desde un imaginario indigenista?

Censuras y autocensuras

Al comienzo se creyó que la censura no alcanzaría directamente a Ginamaría Hidalgo. En junio de 1973 –durante la llamada “primavera camporista”– comenzó a saberse de censuras en los medios de comunicación. Ocupados por grupos de la derecha peronista, las intervenciones alcanzaron en Buenos Aires a varios radios entre las que estaba por supuesto, El Mundo. Se dejaron de difundir composiciones de Guarany, Yupanqui y César Isella, considerados autores de canciones “de protesta”²⁷. En el ámbito de los intérpretes, Mercedes Sosa pasó a ser uno de los ejes de atención. La censura, seguramente, alcanzó a *Fuego en Animaná*, la canción antes mencionada, que Ginamaría Hidalgo acababa de grabar en 1973, siempre para el sello Microfón, dirigido por Márbiz²⁸. En forma indirecta, las versiones de la soprano de canciones de esos autores prohibidos dejaron de difundirse, potenciándose así la censura, casi por concomitancia.

En cuanto a Márbiz, se le fue cercenando su accionar desde fines de 1973. Fue desplazado de Radio El Mundo primero, del Festival de Cosquín en enero de 1974, hasta que en mayo de 1975 se le avisó que estaba en una lista de amenazados de muerte por la Triple A, en la que también estaba Marcelo Simón –su colaborador directo en la redacción de la revista *Folklore*–. Trabajó en Canal 11 hasta fines de 1975 sin embargo, y dejó grabado el primer programa de 1976 en el que participaría Jorge Cafrune; pero al intentar retomar su actividad ese año, le informaron que estaba desvinculado²⁹. Así, desapareció Márbiz luego de ocho años de protagonismo, tanto de la televisión como de la radio argentina. Yupanqui, si bien en 1971 lo había criticado ásperamente en la intimidad de una carta a su esposa Nenette³⁰, se mostró solidario en 1978 cuando se enteró de su prohibición³¹.

27 Según Marchini, esto aparece en una nota del diario La Nación, el 22 de junio de 1973. (2008: 343).

28 Está incluida en el disco Ginamaría Hidalgo. La máxima, de 1973 (Microfón SE-406).

29 Esto afirman Marchini (2008: 377) y Cavallo (2013: 32-33).

30 En 1971 le dice a Nenette sobre Cosquín: “Ya es costumbre ir en enero a esos diez días. Chorizos, asados, libertad para decir macanas, oír cantores, siempre los mismos y siempre la misma canción, y

Sobre las distintas modalidades de censura que vivió Yupanqui habría mucho por registrar y en verdad, excede el marco de esta comunicación³². Los antecedentes de la época del primer peronismo y del Onganiato se multiplicaron en los años 70 e incluyeron España y otros países. Por las cartas a su esposa Nenette sabemos de la suspensión de conciertos en Cuenca y Madrid a comienzos de 1973 por no haber enviado por triplicado y con antelación, las letras de las canciones que haría³³. El periodo de la dictadura posterior lo transitó también en el extranjero, desde donde seguía las alternativas políticas del país. Aceptó invitaciones de embajadores y cónsules, dejando claro toda vez que pudo sus críticas hacia la desaparición de personas y hacia la censura³⁴.

Dictadura de 1976: más censuras y autocensuras

Con referencia a las llamadas “listas negras”, conocidas públicamente en 2014, es importante señalar que Guastavino aparece solamente en la de 1977 mientras que Yupanqui aparece en la totalidad. La asignación de una “categoría 4”, denominación que expresaba el más alto grado de “peligrosidad” por la supuesta incidencia de las personas señaladas en el plano intelectual, implicaba no poder ser contratado por la Administración Pública³⁵. La causa, expresada con carácter “clasificado”, era que esas personas “registraban antecedentes ideológicos marxistas”. La censura, a pesar de este carácter secreto, alcanzó también a los

algún estrenito barato, y la voz de Márbiz que se eleva según a quien presenta y le conviene, y se gana su milloncito y medio, libre de gastos. [...] La voz de Márbiz es la que dice si esto es o no argentino y prestigioso. Si él calla, el artista no surge. Y esto se llama decadencia de un pueblo que no ha encontrado todavía su camino libre en el arte, en el mantenimiento de las tradiciones y en la creación sin compromiso”. Carta del 6 de febrero de 1971. (Yupanqui, 2001: 239).

31 A Nenette le dice que “no tiene ninguna culpa grave ni leve”, que es un “buen muchacho, buscador de trabajo, enamorado de su familia”. Carta del 10 de junio de 1978 (Yupanqui: 2001: 258).

32 Su participación política en el partido comunista durante los años 40 ha sido documentada y analizada por Corrado (2010).

33 “No me gusta tener un carabinero en el corazón y otro en el costado del escenario, como se acostumbra ahora en España. Eso me quita libertad, y yo no ofendo a nadie”, le dice a Nenette. Carta desde París, el 14 de febrero de 1973. (Yupanqui, 2001: 243).

34 Véase la carta a Nenette del 10 de marzo de 1977 (2001: 250) y la del 23 de marzo de 1977 (2001: 251). En junio de 1978, aprovecha una de esas circunstancias diplomáticas para manifestar su defensa de la compañía Odeón, algunos de cuyos discos se habían prohibido en Córdoba. Esto sucedió en un almuerzo en la Unesco al que concurrió también el Dr. Emery, abogado de Odeón. El anfitrión fue el Embajador Massuh. Carta del 22 de junio de 1978 (Yupanqui: 2001: 262).

35 No debe olvidarse que algunos militares como el general de Brigada José Antonio Vaquero, sostenían que la solución de fondo (así la mencionan los documentos) para la lucha contra la subversión solo llegaría cuando se la erradicara del ámbito cultural (Invernizzi / Gociol, 2003: 44). Sabemos por estudios recientes que, si bien no hubo una síntesis ideológica durante la dictadura militar entre los diferentes sectores de las FF.AA., sí hubo un consenso antisubversivo (Canelo, 2016).

medios privados, en los que esa prohibición para medios oficiales se interpretaba como una suerte de “recomendación”.

Por su parte, el libro autobiográfico *Argentino, yo también soy argentina*, de Ginamaría Hidalgo, fue retirado de la comercialización ni bien apareció publicado por Albatros, en 1978³⁶. Anecdótico que narra las vicisitudes de la cantante, seguramente no se concibieron apropiados el tono de su análisis del contexto de los entonces años recientes y las críticas durísimas que formula al poder en torno a la actividad del Teatro Colón. El texto trasunta además una depresión emocional producto de la suma de su estado frágil de salud y la merma evidente de su actividad artística a raíz de las prohibiciones de quienes eran sus artistas allegados.

La editorial Lagos, por su parte, continuaría en actividad, pero –como es lógico– con una autoimpuesta restricción de determinados compositores y poetas. El dueño, Rómulo Lagos, fallecería en 1982 durante la Guerra de Malvinas³⁷.

Para concluir

Como se dijo al comienzo, por la temática, los contextos y los actores que intervinieron, la historia de la recepción de *El forastero* convoca una insoslayable lectura ideológica. Indigenismo, desigualdad y futuro esperanzador (Molinero, 2011: 217), tres de los temas predilectos que preocupaban a la izquierda y que están presentes en sus estrofas, conformaron un tejido que unificó “por contigüidad” a las personas implicadas. Así también, mi yuxtaposición de información, datos y evidencias estaría mostrando la existencia de una red interpersonal afectada por la censura, que iba en sintonía con la comunidad interpretativa de referencia. Resulta, por tanto, bastante probable que se produjeran actos de autocensura en quienes no estaban directamente afectados, potenciándose así el alcance de las medidas³⁸. Independientemente de la mayor o menor militancia o del grado de compromiso político que asumiera cada una de las personas mencionadas aquí, queda evidente que nuestra pieza tuvo una circulación como canción de raíz folclórica durante el

36 Esto se informa en el sitio oficial de la cantante. www.ginamariahidalgo.com [Último acceso: 14-10-2019].

37 Entrevista de Alicia Lagos (hija de Rómulo Lagos) con la autora, 10 de octubre de 2003.

38 El silencio y la actitud ermitaña de Guastavino en la segunda mitad de los 70 siempre me resultó curiosa. Hasta donde llega mi conocimiento y recuerdo de conversaciones con el compositor, él no supo a ciencia cierta sobre su inclusión en una lista negra (tema documentado solo en 2014, como se ha dicho).

período que va de 1972 a 1976 y que su declinación posterior obedeció probablemente a censuras y autocensuras, directas e indirectas, que afectaron tanto a los autores como a los intérpretes, productores, gestores y editores que se movían en el ámbito del folclore.

Cuestiones como la dificultad experimentada por Ginamaría Hidalgo en su posición entre lo culto y lo popular, el “animanazo” de 1972 sucediendo en los mismos momentos del lanzamiento del disco que contiene El forastero, el exilio de una buena parte de los artistas del folclore hacia fines de esa década, el corte abrupto que acarrió el alejamiento de Márbiz de casi todos los ámbitos en que actuaba; todo ello, constituye, en lo que hace a nuestro interés por la circulación y recepción de la actividad del músico santafesino Carlos Guastavino, tópicos que todavía ameritarán futuras interpretaciones.

Bibliografía

- Canelo, Paula** (2016): La política secreta de la última dictadura argentina (1976-1983). Buenos Aires, Edhasa.
- Cavallo, Milagros** (2013): La revista Folklore. Boom folclórico, nacionalismo y dictadura (1961-1981). Buenos Aires, tesis de Licenciatura en Historia de la Universidad Torcuato Di Tella.
- Corrado, Omar** (2010): “Música y práctica política del comunismo en Buenos Aires. 1943-1946”, Revista Afuera. Estudios de Crítica Cultural, N° 8, mayo.
- Domínguez, Sebastián** (2012): Atahualpa Yupanqui. Asuntos del alma. Buenos Aires, Dunken.
- Guastavino, Carlos** (1963): El forastero (partitura). Buenos Aires, Lagos.
- Guastavino, Carlos** (1967): Doce canciones populares argentinas (partituras). Buenos Aires, Lagos.
- Hidalgo, Ginamaría** (1978): Argentino, yo también soy argentina. Buenos Aires, Albatros.
- Invernizzi, Hernán / Gociol, Judith** (2003): Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la dictadura militar. Buenos Aires, Eudeba.
- Madoery, Diego** (2000): “El arreglo en la música popular”. Arte e Investigación, IV (4). La Plata, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

- _____ (2007): “Género-tema-arreglo. Marcos teóricos e incidencias en la educación de la música popular”. Actas del I Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. Córdoba, Universidad Nacional de Villa María.
- Marchini, M. Darío** (2008): No toquen. Músicos populares, gobierno, sociedad. De la utopía a la persecución y las listas negras en la Argentina 1960-1983. Buenos Aires, Catálogos.
- Mansilla, Silvina Luz** (2011): La obra musical de Carlos Guastavino. Circulación, recepción, mediaciones. Buenos Aires, Gourmet Musical Ediciones.
- Molinero, Carlos** (2011): Militancia de la canción. Política en el canto folklórico de la Argentina (1944-1975). Buenos Aires, Ediciones de Aquí a la Vuelta y Editorial Ross.
- Plesch, Melanie** (2008): “La lógica sonora de la Generación del 80: Una aproximación a la retórica del nacionalismo musical argentino”, en AAVV. Los caminos de la música. Europa y Argentina. Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy, pp. 55-110.
- Polemann, Alejandro** (2013): “La versión en la música popular”, Arte e Investigación N° 9, noviembre. La Plata, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, pp. 95-101.
- Portorrico, Emilio** (2015): Eso que llamamos folklore. Una historia social de la música popular argentina de raíz folclórica. Buenos Aires, el autor.
- Pujol, Sergio** (2008): En nombre del folclore. Biografía de Atahualpa Yupanqui. Buenos Aires, Emecé.
- Tarasow, Gedalio** (1972): “Se acabó la discusión. Ginamaría, la máxima”, en Folklore, N° 209, mayo, pp. 4-7.
- Urtizberea, Manuel** (2017): Don Ata. La voz de un continente. Buenos Aires, Marea.
- Villagrán, Andrea Jimena / López, Irene** (2016): “El “Animanazo”. Canción y memorias. Expresiones y soportes culturales en la reconstrucción del pasado de una localidad del norte argentino”, en Revista de Antropología Social, 25 (1), pp. 171-194.
- Yupanqui, Atahualpa** (2001): Cartas a Nenette, compiladas por Víctor Pintos. Buenos Aires, Sudamericana.
- (2003): El payador perseguido. San Luis, Universidad Nacional de San Luis.

Las narrativas en las escenas culturales urbanas: los músicos de Paraná

ROMÁN MAYORÁ

romanmayora@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación - FCEdu – UNER

FRANCO GIORDA

francogiorda00@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación - FCEdu – UNER

PABLO RUSSO

pablomarianorusso@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación - FCEdu – UNER

ROCÍO PICCOLI

rociopiccoli@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación - FCEdu – UNER

Resumen

En este trabajo presentamos por primera vez los avances preliminares del Proyecto de Investigación “Escenas de la música urbana: experiencias históricas y actuales del pop-rock en Paraná”. El mencionado proyecto persigue el objetivo de recopilar las historias orales de músicos de la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, que se han dedicado a distintas variantes del rock y el pop, con el fin de explorar rasgos en común y discontinuidades entre distintas generaciones y tipos (o géneros) de prácticas culturales. En este sentido, hemos relevado investigaciones con objetivos similares realizadas en otras ciudades de Argentina, y decidimos realizar, en este caso, entrevistas semi-dirigidas en profundidad a un grupo de músicos de distintas edades y trayectorias.

Las narrativas acerca de las escenas culturales urbanas, a las cuales accedemos de primera mano a través de las entrevistas realizadas para esta investigación, permiten trazar un primer acercamiento a una genealogía del movimiento musical urbano en

Paraná, a partir de los primeros grupos de rock-pop formados a fines de la década del 60 y hasta la actualidad. Así, las diferencias generacionales nos permiten entrever una serie de continuidades en los contextos que atraviesan a la formación de los músicos, a su autopercepción como agentes culturales y a su producción musical. Esto también nos posibilita trazar un panorama de los cambios en la producción, la distribución y el consumo musical asociados a cambios tecnológicos. Por otro lado, indagamos en las perspectivas y los objetivos de los protagonistas, así como en sus prácticas y sus formas de organización y gestión de la labor creativa. A su vez, hemos detectado una serie de rasgos destacables referidos al contexto en el cual se desenvuelven los artistas. Indagamos en el vínculo de los músicos locales con las políticas culturales y en sus experiencias asociativas con otros productores culturales de la ciudad.

Desde una perspectiva que integra aportes de los Estudios Culturales, la Sociología de la Cultura, la Comunicación Social y la Gestión Cultural, realizamos en este trabajo un primer acercamiento exploratorio para un análisis de las características principales detectadas en las entrevistas realizadas para esta investigación.

Palabras clave: Escenas / Música urbana / Rock / Paraná

Punto de partida¹

Una de las ideas más comunes en las subculturas o escenas² urbanas de las provincias asocia la vida cultural en las ciudades del llamado interior del país con una serie de falencias en materia de desarrollo cultural. Habitualmente, esta *doxa* da cuenta de la tensión centro-periferia en la estructura económica y política del país, que produce desigualdades en la acumulación de capital simbólico dentro del mercado cultural y discográfico (García, 2010: 152). Lo cierto es que a excepción de algunas metrópolis (como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, La Plata, Rosario o Córdoba) los procesos culturales asociados al *rock* y el *pop* no siempre han logrado continuidad en el tiempo. Muchas experiencias y producciones culturales locales no se difunden en Buenos Aires. Esto puede relacionarse hasta cierto punto con un menor desarrollo de la cultura urbana y de los medios de comunicación, ambos factores gravitantes; aunque en la actualidad las tecnologías ponen cada vez más en cuestión estas tensiones y circulaciones entre los centros y las periferias.

Las actividades culturales siempre han sido numerosas en las provincias. En el tema que nos ocupa, la música *pop/rock* surgió en las ciudades del interior durante la misma década del sesenta en la cual se difundieron por todo el mundo las estéticas masivas de consumo juvenil, desde la contracultura hasta la música beat. Sin embargo, una limitada estructura mediática (canales de televisión, radios, prensa especializada, sellos discográficos) sin intercambios regionales sistemáticos y sin cintura económica para sostener y difundir producciones propias y soportar las crisis económicas, implicó en la práctica que la mayoría de los roles de gestión de la producción cultural fueran cubiertos por los mismos artistas. Esto, sumado a los problemas de la lógica centro-periferia, atentó contra la consolidación de una formación cultural que pudiera aspirar a una legitimidad social masiva y continuada en el tiempo. Como sostiene Giori, las condiciones de posibilidad para formar una banda y que se sostenga en el tiempo no son sólo materiales, “sino también experienciales y culturales” (2015: 105).

Históricamente, el surgimiento de subculturas con distintas afiliaciones (en el *rock*, el *pop*, el *heavy*, el *reggae*, la cumbia, entre otras):

1 Pertenece al Proyecto de Investigación Novel con Asesor (PID 3181) radicado en la Tecnicatura en Gestión Cultural de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. El proyecto es asesorado por el Dr. Víctor Lenarduzzi, e integrado por el Mag. Román Mayorá (Director) la Lic. Rocío Piccoli, el Lic. Franco Giorda y el Lic. Pablo Russo.

2 Nos referiremos a continuación a las particularidades de los conceptos “subcultura” y “escena”.

[...] es subsidiario de esta estructura de relaciones de intercambio cultural simbólico y material. Durante la década de los 80 ya son bastante comunes las publicaciones dedicadas a estos géneros. Las revistas de edición nacional, producidas en la capital del país, que aportan información sobre los últimos discos y bandas de rock y heavy metal, y que además publican las partituras de canciones de las estrellas del género más exitosas, se distribuyen en los kioscos [de provincias] [...] (Remedi, 2010: 43).

Por otra parte, algunas experiencias son imposibles de rastrear, debido a cierto carácter ágrafo y la falta de documentación de actividades, propuestas y agrupaciones (muchas de ellas de carácter *amateur* y/o efímero), por su escasa difusión o por la falta de registro (fílmico, sonoro, fotográfico, escrito). Las historias orales transmitidas entre los actores de una subcultura o escena determinada constituyen una excepción y en muchos casos el único testimonio accesible. No obstante, en los últimos años algunos trabajos periodísticos y académicos han comenzado incipientemente a dar forma a un relato sobre la historia de las formaciones culturales de las provincias vinculadas al *rock/pop*.

En cuanto a la música producida en distintas regiones del país que no tuvieron trascendencia en Buenos Aires, investigaciones recientes dan cuenta de experiencias (tanto históricas como contemporáneas) acontecidas en distintas ciudades. Reconocemos la existencia de numerosos trabajos (tesis, monografías, artículos y *papers*³), aunque sólo reseñaremos aquí algunos de ellos, principalmente los que han sido editados y tienen alguna relación con nuestro tema de investigación.

En Paraná⁴, Provincia de Entre Ríos, un único libro editado hasta el momento recoge las memorias y el derrotero de una de las primeras bandas de punk de estilo californiano, Borrromeos de Iugur. Teniendo como eje esa agrupación, uno de sus integrantes describe las características de la escena en la región durante la década del 90, con el sello rosarino Pinhead Records (aún activo) como centro de operaciones, las bandas pioneras (*The Big Rot*, también de Paraná, formada en

3 Entre los artículos académicos publicados, destacamos los trabajos de Boix (2016, 2018), quien ha investigado sobre la escena musical contemporánea de la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, y el rol de los músicos como gestores de su obra.

4 La ciudad de Paraná, capital de la provincia de Entre Ríos, tiene una población de 247.863 habitantes, según datos definitivos del censo de 2010. Sumando el Gran Paraná (Paraná, Colonia Avellaneda, San Benito y Oro Verde) y el Gran Santa Fe, integra un área urbana con más de 1.000.000 de habitantes.

1990) y los programas de radio que difundían los *shows*, como “Zona de nadie” (Aquino, 2016).

El libro “Rock del país. Estudios culturales del rock en Argentina” (Gutiérrez, 2010) reúne textos de varios autores (en su mayor parte investigadores académicos), en algunos de los cuales se reseñan procesos culturales en Jujuy, Santiago del Estero y Misiones, con recortes temporales disímiles. En 2009, por otra parte, la Universidad Nacional de Cuyo publicó una exhaustiva investigación sobre la historia del movimiento del rock mendocino, que abarcó el período 1958-1998 (Cousinet, 2009). Por último, Pablo Giori (2015) ha publicado un capítulo sobre la escena hardcore-punk en Tucumán entre 1994 y 2009, que aborda el tema etnográficamente con los músicos y desde el análisis comunicacional de la edición de fanzines.

En la ciudad de Santa Fe, capital de la provincia homónima, un documental de reciente estreno reconstruye la historia de las primeras bandas de rock de esa ciudad. Con el título “65/75 Comarca Beat” (2017), dirigida por Alejandro David y producida por Marea Doc, la película narra la trayectoria de cuatro bandas santafesinas pioneras: Alma Pura, Bichos de Candy, Them y Virgen. En esta película, además, se mencionan dos bandas pioneras de la ciudad de Paraná: Brujos y Pimienta, ambas de la década del 60.

En el caso de la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, dos libros, un documental y un *blog* (producidos por fans y periodistas) han motorizado la construcción de la historia cultural que aquí nos interesa. El libro de Rébora “Generación subterránea. La otra historia del rock en Rosario” reúne una importante cantidad de anécdotas, recortes, fotos y datos sobre la historia y el derrotero de la música *rock/pop* en esa ciudad portuaria. El documental “VHS: rock rosarino de los 80”, dirigido por Patricio Coronel (2007) y el libro “Inédito: rock subterráneo en Rosario 1982-1987” de Diego Giordano (2013) se ocupan de documentar y narrar distintas experiencias musicales que transcurrieron en la ciudad de Rosario en los 80. En la Provincia de Córdoba, el libro “Esto es una escena” ha recopilado reseñas periodísticas y literarias de discos de pop, rock y electrónica editados en esa provincia mediterránea entre 2010 y 2015 (Pairone, 2015). También en Uruguay se han realizado publicaciones sobre el tema, destacándose el volumen “Nos íbamos a comer el mundo” (Latecki, 2016).

En general, todos los trabajos que hemos reseñado coinciden en señalar la insuficiencia (o directamente la inexistencia) de archivos disponibles para reconstruir las historias regionales (Cfr. con Pairone, 2015: 15; Cousinet, 2009: 182). Se evidencia, además, la escasez de trabajos sobre el tema publicados en Paraná, excepto por las menciones de Aquino sobre la escena punk y un par de referencias en un film documental sobre las bandas de Santa Fe de los años '60. Esto hace particularmente relevante la investigación que estamos desarrollando.

Conceptos clave

Inicialmente, las formaciones culturales vinculadas a expresiones musicales fueron conceptualizadas por los Estudios Culturales como subculturas: movimientos que expresan simbólicamente distintos conflictos sociales a partir de la reapropiación de las mercancías, que construyen identidades sociales y dan lugar a expresiones culturales y musicales que disputan las hegemonías de la sociedad (Hebdige, 2004; Hall, 2014; Clarke, 2009; Willis, 1974). Para Hebdige, “las subculturas manifiestan la cultura en un sentido amplio, como sistemas de comunicación, como formas de expresión y representación” (2004: 176)

Luego, otros investigadores del mismo campo criticaron estos abordajes, y propusieron formas alternativas de estudiar los problemas de la producción cultural. En particular Simon Frith puso énfasis en la comprensión de las relaciones entre la práctica y el consumo musical y la generación de identidades, al proponer que “[...] lo que significa una experiencia musical está definido por procesos sociales [imaginados] [...] el valor estético de la música no es una cualidad en la música, sino que describe cómo la entendemos en el marco de una cultura musical interpretativa históricamente específica” (2014: 436). En este sentido, puede afirmarse que “una cultura musical es una tradición de imaginar el sonido como música. Su identidad se basa en su mecanismo para producir sonidos como objetos intencionales, desde una simple nota hasta una obra completa” (Cook, citado por Frith, 2014: 461). Se trata de comprender, más allá de lo musical, las relaciones alternativas (y no siempre homólogas) de la música pop con el mercado, lo político, lo estético y lo social.

Coincidimos además con Simon Frith cuando sostiene que la división entre música *rock* y *pop* no suele tener una lógica comprensible desde fuera del sistema cultural, y objetivamente propone “considerarlo una unidad”, ya que las significaciones de la música dependen de las interacciones con sus oyentes, las cuales cambian con el tiempo (2014: 159). Para este autor, “la música pop abarca todas las formas populares contemporáneas: el rock, la música country, el reggae, el rap, etc...” (2006: 137).

Al menos desde los años 90, los Estudios Culturales también han desarrollado el concepto de escena (Straw, 1991; Bennett, 2004). Originalmente fue utilizado por la prensa especializada para referirse al *jazz* de los 40 en Estados Unidos, y su sentido (que aún prevalece) se asemejaba a “circuito” o “movida”: un conjunto de puntos de la geografía urbana donde existen espacios que programan *shows* de músicos locales. La apropiación del término por parte de la academia y su definición perseguía el interés por superar los límites que tenía la teoría subcultural para explicar los fenómenos asociados a la producción y el consumo musical (Hebdige, 2004). Una escena se recorta a partir de “un espacio cultural en el que una serie de prácticas musicales coexisten, interactuando unas con otras a través de una serie de procesos de diferenciación” (Straw, citado por Del Val Ripollés, 2014: 68, 69). La noción de escena permite dar cuenta de procesos culturales cuyos límites son “invisibles y elásticos [...] flexibles y antiescencialistas” (Straw, 2006: 6).

Por último, compartimos con Padula Perkins la necesidad de preguntarse: “¿Quién gestiona estas culturas alternativas? ¿Necesitan de gestores culturales? ¿Desean los gestores culturales incursionar en la alternatividad o la contracultura?” (2015: 70). Esperamos que nuestra investigación proporcione algunos indicios para comenzar a responder estas preguntas.

El desarrollo de la investigación

Al analizar las distintas formas de estudiar el *rock* en Argentina, García sostiene que los discursos que lo describen pueden ser analizados a partir de su adscripción parcial o total a una de tres estrategias: afectivo/ideológica, típica de los fans; argumentativa/justificatoria, utilizada por periodistas y críticos especializados; y descentrada/desnaturalizante, propia de antropólogos, sociólogos y

etnomusicólogos (2010: 19). A cada estrategia corresponden modos narrativos típicos. El héroe trágico y el romanticismo corresponden al fan; la superioridad moral o estética al crítico; y como el propio García señala, la narrativa descriptiva hace lo suyo en la academia, aunque muchas veces la incompreensión de las prácticas culturales o la adscripción a pasiones propias del fan o el periodista vuelven borrosa esta última estrategia (2010: 27).

En esta investigación la información fue recolectada principalmente a través de entrevistas en profundidad semi-dirigidas⁵, en función de los interrogantes de la investigación. Las fuentes secundarias se constituyen con el relevamiento de datos en recitales, fiestas y ensayos; a través de la escucha de discos, emisiones radiales y vía internet; y la recopilación y revisión de registros fotográficos, fonográficos y audiovisuales.

La elección de los entrevistados se realizó siguiendo la lógica de los “informantes”, sujetos “representativos de su grupo o cultura” (Vasilachis, 2006: 128). Estos primeros contactos nos aportaron datos de otros posibles entrevistados. De este modo, se seleccionaron a los primeros entrevistados en función de su trayectoria y las referencias brindadas por actores culturales locales. A partir de sus aportes se realizaron los vínculos necesarios con otras personas hasta saturar la recolección de información a los fines de esta investigación, estrategia de muestreo conocida como “bola de nieve” (Vasilachis, 2006: 187).

Realizamos un total de 14 entrevistas⁶, etapa que finalizó en julio de 2019 (ver imagen 1). En la práctica, se establecieron algunos criterios generales para la selección de los entrevistados. En términos generacionales, intentamos que estén representados tanto los músicos de mayor edad y trayectoria, y aquellos que comenzaron a transitar los escenarios en un tiempo reciente. Así, nuestros entrevistados tienen edades que van entre los 20 y los 70 años. Por otra parte, consideramos seleccionar músicos que se dedican a distintos instrumentos dentro de la formación clásica en el abanico del *rock* (guitarra, bajo, teclado, batería, voz) y al mismo tiempo exponentes de diferentes sub-géneros o variantes estilísticas. Tuvimos en cuenta la plasticidad que ha adquirido el significante *rock* en términos

5 En las entrevistas dirigidas, el investigador lleva a la conversación “una guía de lo que le interesa saber, y trata de conducirla de modo que todos los puntos sean cubiertos con alguna información” (Colombres, 2011: 52). Estos puntos a cubrir están marcados por las preguntas e hipótesis de la investigación.

6 Los entrevistados (en orden alfabético) fueron los siguientes: Alfonso Bekes, Francisco Calabretta, Emilia Cersofio, Alberto Felici, Leonardo González, Sheila Jofré, Enrique *Flaco* López, Sebastián López, Gabriel Ravera, Emiliano Rey, Mariano Rochi, Leandro Segovia, Julio *Corcho* Soñez y Flopa Suksdorf.

genéricos. Así, hemos entrevistado a músicos de *blues*, *jazz*, *funk*, *reggae*, *ska*, electrónica, *punk*, folclore fusión, entre otros. Por último, pero no por ello menos importante, una decisión inicial del equipo de investigación fue entrevistar a varias mujeres, además de indagar sobre el rol de la mujer en la escena cultural investigada como uno de los ejes de las entrevistas en profundidad. En las conversaciones, de aproximadamente una hora de duración en promedio, se abordaron los siguientes tópicos: iniciación en la música y experiencias de formación transitadas; influencias recibidas; experiencias profesionales de ejecución pública; espacios de exhibición y ejecución; ingresos percibidos, fuentes, modalidades y registros de obras realizados; y relaciones con organizaciones de músicos o trabajadores culturales y con organismos del estado.

Intentamos así realizar un acercamiento exploratorio al problema de estudio, abarcamos distintos momentos históricos (desde el surgimiento de la música masiva de consumo juvenil en los años 60 hasta la actualidad), sin ánimos de exhaustividad ni esperando obtener una cronología detallada. Nos interesa, en este sentido, generar un archivo de experiencias y prácticas conectadas por su emplazamiento geográfico y diferenciadas por su acontecer en el tiempo, para detectar puntos en común y divergencias. Esto nos permitirá comenzar a caracterizar la escena local y formular preguntas nuevas para futuras investigaciones. Este trabajo aportará además un panorama que consideramos importante para la formulación de políticas culturales específicas para el sector.

En la etapa actual iniciamos el análisis de las entrevistas realizadas, a partir de una serie de ejes temáticos y conceptuales que nos permitirán comparar las respuestas y establecer vínculos entre las informaciones que aportó cada uno de los entrevistados. Los conceptos básicos fundamentales de cada eje de análisis son: formación; tecnologías; espacios; autogestión y escenas. Si bien aún nos encontramos en la fase inicial del análisis de las entrevistas, arriesgamos a continuación algunas lecturas que consideramos relevantes.

Primeros resultados y últimos apuntes

En cuanto a la formación, los músicos entrevistados han pasado por diversas experiencias de educación: formal o no formal, pública o privada. Se destaca, en

este sentido, que la mayoría de los músicos que han transitado instancias de educación formal (terciaria / universitaria) abandonaron sus estudios y optaron por continuar sus estudios de otras formas⁷ (autodidacta, clases particulares, etc...). Por otra parte, varios de los músicos que entrevistamos han compartido experiencias de composición y ejecución entre ellos. Se trata en algunos casos de músicos con gustos e intereses muy disímiles en términos de géneros y estilos musicales, aunque habían compartido agrupaciones o experiencias de formación.

En cuanto a las tecnologías utilizadas para la producción musical y la relación con los medios de comunicación, encontramos (algo esperable) algunos cambios sustanciales en relación al pasaje del vinilo al casete, luego al CD y más tarde al *mp3*, a lo cual se suma la informatización e internet como dinamizador de la producción cultural (Fernández, 2014). Los músicos locales se vinculan muy poco con los medios de comunicación de interés general y priorizan una llegada directa a programas especializados (fundamentalmente de radio). También difunden las actividades a través de redes sociales. Por otra parte, los músicos más jóvenes utilizan internet no sólo para difusión y consumo, sino también como un ámbito de formación⁸.

En relación a las prácticas de autogestión, existen concepciones muy heterogéneas en el discurso de los músicos locales. Encontramos desde experiencias de cooperativismo (formal o de hecho) fuertemente organizadas y con un anclaje ético-político muy sólido; hasta experiencias de amateurismo que bajo el discurso de la autogestión disimulan los claroscuros en las trayectorias culturales.

Por otro lado, al entrevistar a músicos de Paraná encontramos un tema en el cual las opiniones son muy homogéneas, y es el de los espacios habilitados para tocar. Por un lado, hay un permanente cruce de músicos y circulación de bandas entre las ciudades de Paraná y Santa Fe, e incluso hay varios grupos integrados por

7 Una parte menor de los entrevistados pasaron por experiencias formativas en el marco de instituciones religiosas de distintos credos con presencia en los barrios de la ciudad (en coros y grupos de música que se forman para el culto). Luego estos músicos se acercaron al rock y continuaron su trayectoria por fuera de los escenarios religiosos. Si bien no es un dato gravitante ni es el tema central de nuestra pesquisa, consideramos un indicio de interés la cercanía que estas instituciones tienen con una parte de la población, en zonas de la ciudad donde el Estado no siempre llega con propuestas de educación y formación en el campo de las disciplinas artísticas en general. Al mismo tiempo, una proporción de los músicos entrevistados formaron sus primeras agrupaciones como una deriva de su tránsito por la educación media en las aulas de las escuelas públicas de la ciudad, integrando bandas con otros estudiantes, y logrando proyectarse a la escena de la ciudad a partir de los primeros recitales organizados en festejos y eventos de las propias instituciones escolares.

8 Como nos dijo Gabriel Ravera, uno de los entrevistados, "mi profesor de guitarra fue *YouTube*".

músicos de una y otra orilla⁹. Por otra parte, aparece en las entrevistas una problemática histórica y de mucha actualidad: la falta de escenarios adecuados para que las agrupaciones locales muestren su producción. Un puñado de espacios estatales (provinciales o municipales) y un par de espacios privados constituyen la escasa oferta de infraestructura para la actividad musical en la ciudad.

En este sentido, el incumplimiento de legislación municipal vigente y la falta de voluntad política atentan contra el desarrollo de la escena local. La Ordenanza N° 9372 “Clubes de música en vivo y artes”, que fuera sancionada por unanimidad en 2015 por el Honorable Concejo Deliberante de la Ciudad de Paraná y establece la posibilidad de habilitar locales privados que programen música en vivo para un máximo de 200 espectadores, nunca fue reglamentada, por lo cual en la práctica no se ha podido implementar hasta la fecha. Por otra parte, la irregular actividad del “Fondo Económico de Incentivo a las Ciencias, las Artes y las Culturas” (FEICAC, regulado por la Ordenanza N° 8595 y el Decreto Reglamentario N° 554/2007) que debería convocar a presentación de proyectos de forma anual, en la práctica lo hace cada dos o tres años, con retrasos en los pagos y falta de controles adecuados.

Una panorámica sobre estos ejes de análisis nos permite vislumbrar, en primer lugar, que la ciudad de Paraná no cuenta con varias escenas musicales claramente diferenciadas, sino que se trata de una escena general, con micro-escenas o ámbitos especiales de ejecución y difusión donde, sin embargo, transitan (o están habilitados para hacerlo) todos los músicos de la ciudad. En otro orden de cosas, resulta ineludible la discusión sobre las prácticas culturales y la necesidad tanto de profesionalizar las actividades de producción cultural como de generar mejores políticas culturales para el sector, y esperamos que esta investigación sea el puntapié para más discusiones e iniciativas con este fin.

9 Paraná y Santa Fe son ciudades capitales de provincia (de Entre Ríos y Santa Fe, respectivamente) y se encuentran en orillas opuestas del río Paraná. Están separadas por unos 30 kilómetros, y conectadas por la Ruta Nacional N° 168 tras pasar por el Túnel Subfluvial, que es el enlace interprovincial.



Imagen 1: Algunos de los músicos entrevistados. De izquierda a derecha: Emiliano Rey, Sheila Jofré, Leo González y Emilia Cersofio.

Bibliografía

- Aquino, Kiki** (2016): “Borromeos de Iugur. Mis memorias de B.D.I.”. Abrazo Ediciones. Paraná.
- Bennett, Andy** (2004): “Consolidating the music scenes perspective”. *Poetics* 32, 2004, 223-234. Elsevier. Amsterdam.
- Boix, Ornela** (2016): “‘Excels hay que hacer un montón’: ‘músicos gestores’ en La Plata”. *Revista AVÁ 28 – Ética y antropología: debates contemporáneos sobre dilemas clásicos*. Pp. 205-227. UNAM, Misiones.
- (2018): “Amateurs y profesionales: una mirada desde los mundos musicales emergentes”. *Revista LIS – Letra, imagen, sonido. Ciudad mediatizada. Año X, #19, primer semestre 2018*. Pp. 55-72. UBA, Buenos Aires.
- Clarke, John** (2009): “Estilo”. Hall S. Y Jefferson T. (eds.), *Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain*. Londres: Routledge. Traducción de Elena Bergé, en *Revista Oficios Terrestres N°24: “Comunicación y estudios sobre juventud”*. UNLP. La Plata.
- Colombres, Adolfo** (2011): “Nuevo manual del promotor cultural, Vol. II: La acción práctica”. Ediciones del Sol. Buenos Aires
- Cousinet, Graciela** (2009): “Extramuros: La historia del movimiento de rock mendocino (1958-1998)”. EDIUNC. Mendoza.
- Del Val Ripollés, Fernán** (2014): “Rockeros insurgentes, modernos complacientes: juventud, rock y política en España (1975-1985)”. Memoria para optar al grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Madrid.
- Fernández, José Luis** (2014): “Del broadcasting al networking musical”.
- (coord.) *Postbroadcasting. Innovación en la industria musical*. La Crujía. Buenos Aires.

- Frith, Simon** (2014): “Ritos de la interpretación: sobre el valor de la música popular”. Paidós. Buenos Aires.
- García, Miguel** (2010): “Rock en papel. Bibliografía crítica de la producción académica sobre el rock en Argentina”. EDULP. La Plata.
- Giordano, Diego** (2013): “Inédito. Rock subterráneo en rosario 1982-1987”. Yo soy Gilda Editora. Rosario.
- Giori, Pablo** (2015): “Hc-Punk en Tucumán (1994-2009). Vidas, historia y fanzines”. Pablo Cosso y Pablo Giori (comp.) Sociabilidades punks y otros marginales. Memorias e identidades (1977-2010). Tren en movimiento. Temperley.
- Gutiérrez, Edgardo** (2010): “Rock del país. Estudios culturales del rock en Argentina”. Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy. Jujuy.
- Hall, Stuart y Jefferson, Tony** (2014): “Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de postguerra”. Traficantes de sueños. Madrid.
- Hebdige, Dick** (2004): “Subcultura. El significado del estilo”. Paidós. Barcelona.
- Padula Perkins, Jorge Eduardo** (2015): “Aproximaciones a la gestión cultural”. Gijón. Ediciones Trea.
- Pairone, Juan Manuel** (2016): “Esto es una escena. Discos emergentes cordobeses y diferentes formas de escribir sobre música”. El Servicio Postal. Córdoba.
- Rébori, Sergio** (2012): “Generación subterránea. La otra historia del rock en Rosario”. Amano Ediciones. Rosario.
- Remedi, Roberto** (2010): “Medios, clase y género en el contexto de los productores y públicos heavy metals de Santiago del Estero en los años 80 y 90”. Gutiérrez, E. (comp.) Rock del país. Estudios culturales del rock en Argentina. Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy. Jujuy.
- Straw, Will** (1991): “Systems of Articulation, Logics of Change: Scenes and Communities in Popular Music”. *Cultural Studies*, Vol. 5, No. 3 (October), 361-375. Routledge. Abingdon.
- (2006): “Scenes and sensibilities”. *COMPÓS, Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, Agosto de 2006. Brasil.
- Vasilachis De Gialdino, Irene** (2006): *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Gedisa.
- Willis, Paul** (1974): “Symbolism and practice. A theory for the social meaning of Pop Music”. Sencilled occasional paper, *Sub and Popular Culture Series: SP 13*, 1974. Centre for Contemporary Cultural Studies. United Kingdom. The University of Birmingham.

Las canciones y la lucha social: Ahora que sí nos ven, ahora que sí nos escuchan. El cancionero contemporáneo en las marchas feministas de Buenos Aires

LOLA PILUSO MULHALL

lolapiluso@gmail.com

Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla – CSMMF

Resumen

Desde el estallido del #NIUNAMENOS en el año 2015 el movimiento feminista en Argentina cobró dimensiones jamás antes alcanzadas. Visibilizó e interpeló transversalmente múltiples espacios (incluyendo los detentadores de poder como los medios de comunicación y las instituciones oficiales) y llenó las calles del país con sus reclamos de un modo multitudinario. Se constituye así como uno de los acontecimientos políticos más relevantes de la actualidad.

Esta ponencia da cuenta de un trabajo de investigación en proceso, el cual consiste en registros propios (sonoros y audiovisuales complementados con entrevistas) de una práctica musical de gran frecuencia en la vida cotidiana urbana: los “cantos de marcha”. Presentaré un recorte de un trabajo más amplio que estoy emprendiendo sobre “cantos de marcha” en general. El trabajo de campo que lo sustenta fue realizado en manifestaciones por distintas reivindicaciones sociales relacionadas con el feminismo en la ciudad de Buenos Aires durante los años 2017, 2018 y 2019.

En este fenómeno musical socio-históricamente situado, la producción y la puesta en práctica de un cancionero específico tiene un gran lugar, llegando a ser varios de sus cantos emblemas de esta lucha y a la vez motores de ella. A su vez, el contexto de producción de estos cantos se manifiesta con particular presencia en ellos. Es por esto que buscaré ahondar en la relación dialécticamente transformadora que establecen con su contexto de producción (Williams 1994, Bourdieu 2002, Madrid 2010), analizándola como una práctica musical colectiva con características propias e identificables, con el objetivo de generar un archivo histórico de esta peculiar práctica y analizarla en su dimensión constitutiva.

En este análisis abordaré qué tipo de valores (Quintero Rivera 2006) se asocian a esta práctica y cómo éstos circulan en el momento en que suceden los cantos. Analizaré cómo su producción discursiva interpela determinados actores del campo creando, apropiando y resignificando letras (Frith 2003). También indagaré en las posibles razones que llevan a que esta práctica exista y persista en la gran mayoría de las manifestaciones políticas, necesariamente contribuyendo a la lucha social.

Palabras clave: Cantos de Marcha / Música y Política / Cancionero Feminista / Práctica musical colectiva

“El poder de la música en el desarrollo de nuestras luchas, al transmitir información, organizar la conciencia y poner a prueba, desplegar o amplificar las formas de la subjetividad exigidas por la agencia política, individual y colectiva, defensiva y transformadora, demanda prestar atención tanto a los atributos formales de esta tradición expresiva como a su fundamento moral distintivo”

~Paul Gilroy

Introducción

El momento en que se entona un canto es único e irreplicable, jamás volverá a sonar exactamente igual o a producir los mismos efectos en quienes lo practiquen o escuchen: se podría afirmar que el cantar tiene siempre una ubicación socio-histórica determinada. En el caso de los “cantos de marcha” su contexto se evidencia con particular presencia, siendo la reivindicación política por derechos la causa que convoca y dialoga dialécticamente transformándose con esta práctica musical casi infaltable en la lucha social. En las marchas suenan cantos específicos que articulan las consignas de los reclamos puntuales y a la vez generan un “ambiente/estímulo” en quienes las cantan.

Hoy en día el movimiento feminista es consciente de que está transitando una nueva “ola”¹. La misma cobra dimensiones jamás alcanzadas, donde la producción o la puesta en práctica del cancionero propio tiene un gran lugar realizándose de maneras particulares e identificables. Incluso varios de sus cantos han llegado a ser emblemas de esta lucha y a la vez motores de ella.

En este trabajo procederé a analizar la relación que los cantos de marcha establecen con su contexto, la cual entiendo que tiene dos facetas:

1-Su indivisible relación con sus condiciones de producción: el momento socio-histórico, su escenario de práctica, los actores sociales y sus disputas de sentido que se enuncian en las letras.

2-Su rol como potencial transformador del contexto: los valores y funciones que circulan y se ponen en juego en el momento de la práctica, preguntándome, como sugiere Madrid con su concepto de “Sonares dialécticos”: “¿qué es lo que pasa cuando la música sucede?” (Madrid,2010). Para ello, además de las conclusiones

1 El término “Ola” se utiliza para periodizar momentos claves en las luchas feministas.

teóricas a partir de mi trabajo etnográfico, citaré fragmentos de entrevistas realizadas a manifestantes y asistentes a las marchas.

Antes de comenzar a desmenuzar estas dos facetas, voy a esbozar una definición del objeto de estudio: los “cantos de marcha”.

“Cantos de marcha” como categoría analítica

En Argentina el término “marcha” se utiliza para designar a las manifestaciones de grupos variables de personas y/u organizaciones políticas en la vía pública que se realizan con el objetivo de cambiar el orden de las cosas (reclamar, resistir, revertir una situación de vulneración de derechos). Los términos “manifestación” o “movilización” también se utilizan. Al recortar mi objeto de estudio a “cantos de marcha” me refiero a una práctica particular que sucede típicamente cada vez que se realiza una marcha (con excepción de las “marchas del silencio”, en las cuales el factor sonoro es también una herramienta fundamental del reclamo).

Para designar esta práctica, el término “canto” se utiliza indistintamente al de “canción”. Dentro de esta categoría incluyo las canciones propiamente dichas (con melodía), las declamaciones y los gritos. Sin embargo, los “cantos de marcha” no son la única manifestación sonora que ocurre en estas ocasiones, por lo cual es importante aclarar que mi objeto de estudio en este caso no refiere a las intervenciones artísticas que realizan determinados colectivos (activistas o artistas, también un objeto de estudio muy interesante). La misma necesidad de delimitar el objeto de estudio surge en relación a la categoría más amplia “cantos de protesta”, en la cual “cantos de marcha” podría pensarse como una subcategoría. Como señala Seman (2011, p.21), utilizar la categoría “cantos de protesta” para una sola práctica conlleva riesgo de etnocentrismo: “¿Protesta hay una sola?”. A su vez, estos tipos de canto tienen formas particulares de existir, funciones estéticas y políticas, formas de creación, de enseñanza y de apropiación.

A continuación, propongo una sub-clasificación de los cantos de marcha pensándola, no como cerrada y estática, si no como herramienta para tener en cuenta a la hora de describir un canto registrado (dicha clasificación puede continuar siendo ampliada). Es importante señalar que las categorías se solapan y que un canto, dependiendo el momento en que sea cantado, puede pertenecer a una

clasificación y en otro momento a otra. Por lo expuesto, se trata de un listado de variables a tener en cuenta al momento de describir su práctica. Incluí para cada propuesta un ejemplo que me resulta representativo, seleccionado de mis registros.²

² La ponencia incluye muestra de registros propios si se desea acceder al material escribir al mail.

PROPUESTA CLASIFICACIÓN CANTOS DE MARCHA

		EJEMPLO
SEGÚN COMO SE PROPONEN	IMPUESTOS CON TECNOLOGÍA DE AMPLIFICACIÓN	<p>"Luchando en la calle Salimos de nuevo Volvemos a gritar "NIUNAMENOS" Basta de violencia Por la ley de emergencia Vamos todas juntas y a la izquierda" (MST agrupación juntas y a la izquierda)</p>
	<p>ESPONTÁNEOS (Suelen ser los más conocidos y compartidos por distintos sectores a pesar de no ser de la misma filiación política)</p>	<p>"Si el papa fuese mujer El aborto sería ley Basta de patriarcado y que nos digan lo que hay que hacer Aborto libre y gratuito para que decida la mujer"</p>
SEGÚN SU MUSICALIDAD (subcategorías)	MELODÍAS ORIGINALES	<p>"A la iglesia apostólica romana que se quiere meter en nuestras camas Le decimos que se nos da la gana De ser putas, travestis y lesbianas ¡Aborto legal! –¿en dónde?– ¡ En el hospital!" *</p>
	<p>MELODÍAS HITERAS Basadas en melodías de canciones conocidas</p>	<p>"Los curas hacen negocio con tantos pibes abandonados Con la venta de bebés y los orfanatos que banca el Estado Si las mujeres deciden cuando se quieren embarazar Se les acaba el negocio, van a tener que ir a laburar (¡A laburar! ¡A laburar!) Los curas a laburar, a laburar, a laburar Por el aborto legal, vamo'a luchar, vamo'a luchar" (Melodía " Tutá tutá")</p>

* En este caso puede ser que no haya aún identificado el canto del cual se parte, lo cual no significa que no haya algún ejemplo de canto con melodía original.

		EJEMPLO
SEGÚN SU FORMA	RESPONSORIALES	<p>Responsorial: “¡ALERTA!”- “¡ALERTA!” (X2) "Tutti": “Alerta, alerta, alerta que camina, la lucha feminista por américa latina Se cuidan, se cuidan, se cuidan los machistas América latina va a ser toda feminista”</p>
	DECLAMATORIOS	<p>“Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir” “nos tienen miedo porque no tenemos miedo” “somos las nietas de todas las brujas que nunca pudieron quemar (¡Ey!)”</p>
COMPLEJIDAD LÍRICA Y FORMA DE APRENDIZAJE	CORTOS, FÁCILES DE APRENDER ORALMENTE	<p>“Si no hay aborto legal, qué quilombo que se va a armar (x2) Les cortamos la ruta y les quemamos la catedral” (x2)</p>
	LETRAS EXTENSAS, SOPORTE ESCRITO	<p>“Mira lo que se avecina a la vuelta de la esquina Vienen las pibas marchando Somos todas tortilleras, feministas, aborteras No nos juntamos con machos No me importa tu belleza, No queremos ser princesas Te quemamos los corpiños y las tangas En las calles y en las camas, destruir al patriarcado Por nosotres es la acción más deseada Con las negras, con las tortas y las travas Retrocedé. chabón, cedé Seas progre, futbolero, militante, rockero Largá los privilegios con que nacés Retrocedé. chabón, cedé Dejale la bandera a tu compañera, no pongas esa cara de que no entendés” (Melodía canción "Aserejé")</p>

		EJEMPLO
SEGÚN SU CONTENIDO POÉTICO	COYUNTURALES	"Mariana, escucha, tu lucha es nuestra lucha" (cuando se condenó a Mariana Gomez)
	ESPECÍFICOS DE UN COLECTIVO	"Somos de las millones que a los machistas enfrentamos, no hacemos concesiones ni negociamos la dignidad, no vendemos los cuerpos a los patriarcas , a los frustrados, porque lo que buscamos es afirmar nuestra libertad. Si hay prostitución no hay liberación, hay sometimiento y cosificación" (Canción abolicionista- no va a ser compartida por quienes quieren regular la prostitución)
	COMUNES, EN LA MEMORIA COLECTIVA	Responsorial: (la segunda vez es la respuesta) "Poder, poder (x2) Poder popular (x2) Luchar con la compañera le gusta usted, le gusta a usted (x2) Ahora que estamos juntas (x2) Ahora que sí nos ven (x2) Abajo el patriarcado, se va a caer, se va a caer (x2) Arriba el feminismo que va a vencer (x2) El aborto clandestino se va a caer, se va a caer (x2) ¡Aprueben nuestro proyecto que sea ley, que sea ley! (x2)"
	LETRA RESIGNIFICADA DE OTROS CANTOS DE MARCHA	"yo sabía, yo sabía, que a los violadores, los cuida la policía, ¡ yo sabía!" Cambia la letra según la ocasión. Por ej: "yo sabía, yo sabía, que a Santiago lo mató gendarmería" (por Santiago Maldonado)
OTROS	CON COREOGRAFÍA	"Hay que ver este gobierno, hay que ver las vueltas que da, con las pibas que caminan pa'delante, y un gobierno que camina para atrás"

Imagen 1: Cuadro explicativo confeccionado con cantos de marcha del archivo de Lola Piluso Mulhall.

Por lo tanto, los “cantos de marcha” (una categoría en uso entre los actores sociales involucrados) son cantos que suenan en el contexto de las manifestaciones políticas y que articulan en sus letras consignas relacionadas a las reivindicaciones, consignas que buscan cambiar el orden de las reglas impuestas por quienes detentan el poder. Aunque se pueden entonar en un contexto diferente, quien esté familiarizado con su contexto las va a asociar inmediatamente a su lugar habitual de práctica.

Los siguientes elementos dan cuenta de que se trata de una práctica musical colectiva: el número considerable de personas; el sentimiento de comunidad que genera cantarlas; el diferir de las prácticas musicales jerarquizadas; el poder adquirir el conocimiento de los cantos en la práctica misma, además de ciertos valores morales que priman, como la horizontalidad y la inclusión. En muchas entrevistas que hice, las respuestas enfatizaron estos aspectos, como por ejemplo en palabras de la “Entrevistada 1”³: “si me preguntás por “canciones de marcha” lo que se me ocurre es bueno, canto colectivo y los definiría, sí, como una unión entre personas para enfrentar algo [...] tenemos un tono de voz distinta pero estamos cantando lo mismo con el mismo sentimiento y me siento como al unísono. Y las canto porque te hacen formar parte de todo ese movimiento que justamente es un caminar y te invita a eso mismo.”

1-Condicionés de producción de los cantos de marcha

Al hablar de las condiciones de producción resulta muy enriquecedor recurrir a dos autores que se ocuparon de situar las prácticas en sus contextos: Williams y Bourdieu. A continuación, detallo aquellos aportes que me resultaron relevantes para este trabajo.

Williams enfatiza cómo las producciones culturales son resultado de medios materiales de producción, los cuales implican relaciones sociales y formas de uso. Señala que cuando se trata de aquellas simbólicas, como la cultura, este aspecto muchas veces pasa desapercibido dado que no es tan evidente como en las que transforman a los medios materiales: “Vale la pena subrayar el manifiesto carácter social de [este] tipo de desarrollo” (Williams, 1994, p 83). Según este autor el

³ Designaré a las entrevistadas con números, por mutuo acuerdo con ellas. Todas las entrevistas que aparecen en este trabajo son del año 2019 y son registros inéditos propios.

sentido público de las obras es siempre necesariamente colectivo, inserto en una infinidad de relaciones sociales específicas.

Por otro lado, Bourdieu aporta con su concepto de “campo” una herramienta valiosa para poder comprender las relaciones y las luchas de poder que se dan en áreas específicas. Dicho concepto se complementa con el análisis de los medios de producción en la cultura que hace Williams: el campo mismo es la estructura social de las condiciones de producción.

En este trabajo se pueden diferenciar dos “campos” que a su vez se relacionan por medio de los cantos de marcha. Uno sería el “campo político” y otro el “campo artístico”. En el medio de ambos campos coloco a los “cantos de marcha”. Las condiciones de producción de las mismas son las luchas sociales, en especial el momento de la manifestación. En el “campo” abordado en este trabajo, dichas luchas van en contra de los mandatos de los sectores que, según Bourdieu, ocupan la posición en el campo que impone las reglas del juego y “lo legítimo” (Estado, Iglesia, Mercado, Medios de comunicación), reglas que oprimen a las mujeres y a las disidencias de la heteronorma. Sin embargo, en el campo existen otros actores que resisten esta imposición y disputan los sentidos hegemónicos, en este caso el feminismo. En el contexto de las manifestaciones los cantos son una herramienta más de la lucha.

Al momento de realizar los registros, como etnógrafo se ocupa una posición física en el campo, poniendo el cuerpo y tomando decisiones relacionadas al contexto de producción como por ejemplo elegir focalizar en grupos específicos o moverse y tomar los cantos que van surgiendo espontáneamente. Para esto influye la modalidad de la manifestación: si es una marcha que va de un punto a otro de la ciudad o si es sólo una concentración¹. Situarse en este campo muchas veces es riesgoso por la inminente situación de represión física.

Las letras de estos cantos proporcionan una herramienta muy relevante para comprender la relación con el contexto de producción. En ellas aparecen tanto los actores sociales involucrados, como las problemáticas que se están disputando:

-Actores sociales: por un lado, quienes ejercen la opresión que se denuncia (El Estado, el patriarcado, la iglesia, el macho, el Opus Dei, Cristo Rey) y por otro quienes están disputando el cambio de orden de las cuestiones (el feminismo, las

1 “Concentración” se le dice a dos situaciones: el momento donde se junta la gente previa a marchar, o una manifestación que no implica desplazamiento.

mujeres, trans, travestis, lesbianas, el pueblo, les estudiantes², las putas, las negras, etc.). El feminismo es un movimiento amplio y transversal, en su pluralidad hay sectores que se esfuerzan por nombrar a quienes hasta el momento han sido invisibilizados, por lo que hay cantos de intención inclusiva como estos que piden por el cambio del nombre del “Encuentro Nacional de Mujeres” a “Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, trans, travestis, bisexuales y no binaries” (disputa actual): *“plurinacional y con las disidencias”* o *“plurinacional (x2) desde el Abya Yala³ hasta Kurdistán”*. O en el siguiente que en vez de “brujas” se reconoce como ascendientes a las Machis⁴: *“somos las nietas de todas las machis que nunca pudieron matar”*.

-Problemáticas: el común denominador tiene que ver con las opresiones al cuerpo. El reclamo por el aborto legal, por la implementación de la Educación Sexual Integral, por la escalada de femicidios y travesticidios, por el reconocimiento de los colectivos y sus causas, por la retribución económica igualitaria y el reconocimiento del trabajo doméstico, entre otras reivindicaciones.

-Un fenómeno característico de las letras de los cantos de estas marchas es que muchas veces se emplea el lenguaje inclusivo (Ej. *“Ahora que estamos juntas, ahora que sí nos ven (...)”*). También se reemplaza el término “puta” cuando se utiliza como insulto por “yuta” (ej. *“Mauricio Macri la yuta que te crió”*). En este ejemplo de una canción característica de las marchas por los derechos humanos, basada en el poema de Almafuerte “Piú avanti”, ahora se cambia tanto el género (de masculino a femenino) como la palabra “puta” por “yuta”: *“no te sientas vencida ni aún vencida, no te sientas esclava ni aún esclava, trémula de pavor, piénsate brava y arremete feroz ya malherida. ¡Lucha, lucha! ¡Yuta trucha! ¡Lucha, lucha! ¡Yuta transa y asesina! Oooooo lucha y organización”*⁵.

Resumiendo, las condiciones de producción de estos cantos se dan en las luchas sociales de un contexto histórico determinado, especialmente en el momento de las manifestaciones. Los que figuran en este trabajo se sitúan en el contexto post

2 Se emplea el lenguaje inclusivo porque es así como están encuadrados estos actores sociales en las letras. Como autora también estoy a favor del uso del lenguaje inclusivo.

3 “Abya Yala” significa América. Es un término precolombino.

4 Curanderas mapuche.

5 En las marchas de derechos humanos la letra era igual pero en masculino, y en la parte que dice “yuta trucha” se decía “yuta puta”. El texto conserva la letra exacta de la poesía de Almafuerte, el único agregado es la frase referida a la policía (“yuta”).

#NIUNAMENOS⁶, donde el feminismo ha logrado imponerse en la agenda política, constituirse como un movimiento de masas capaz de llenar las principales avenidas y plazas e interpelar transversalmente distintos espacios. Las principales marchas podrían dividirse por un lado en coyunturales (casos específicos de femicidios, aborto legal, emergentes); y por otro en unas que podrían ya caracterizarse como “rituales” por el hecho de que tienen una fecha fija que se repite (aunque sería interesante pensar que las manifestaciones de por sí son rituales): es el caso del 8M (8 de marzo, día de la mujer); #NIUNAMENOS (3 de junio); las marchas de cierre de los Encuentros Nacionales de Mujeres (o como hoy se está disputando el cambio de nombre a Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, trans, travestis, bisexuales y no binaries, el segundo fin de semana de octubre) y los “Martes verde” del año 2018 frente al Congreso de la Nación.

2- Transformación del contexto: ¿Qué es lo que pasa cuando los cantos de marcha suceden?

¿Por qué cantar “canciones de marcha” es una práctica que existe y que persiste en casi todas las manifestaciones (con contadas excepciones como por ejemplo las “marchas del silencio” en las que de todos modos la utilización de lo sonoro es clave)? Habiendo dado cuenta de sus condiciones de producción, continuaré el análisis desde una perspectiva etnomusicológica crítica para abordar no sólo el contexto específico de esta práctica sino la función que cumplen estos cantos. Como dice Frith (2003) “el estudio académico de la música popular se vio limitado por el supuesto de que los sentidos deben “reflejar” o “representar” de algún modo a la gente [...] la música, como la identidad, es a la vez una interpretación y una historia, describe lo social en lo individual y lo individual en lo social.” (p. 181.). Como herramienta tomo la pregunta de Madrid (2010) “¿Qué es lo que pasa cuando la música sucede?” la cual caracteriza de la siguiente manera:

el acercamiento a la música como un sonar dialéctico tiene una incidencia directa en dicho epistema puesto que de entrada relativiza el valor estético y prioriza las

⁶ #NIUNAMENOS es a la vez una consigna, un movimiento, un colectivo y una marcha que tuvo su irrupción en el año 2015 para visibilizar la problemática de los femicidios, entre otras. Dado el alcance mediático y la masividad de esa primera manifestación hubo un antes y un después en el movimiento feminista argentino.

diferentes instancias de *performance* en que el fenómeno sonoro adquiere significado” [...] “una perspectiva que hace visible (o audible) aquello que ha permanecido ignorado por la cultura hegemónica, el marco interpretativo de los sonares dialécticos nos permite observar los importantes roles de la música y el sonido en la construcción de la memoria pública” [...] “nos permite hacer algo visible. (Madrid, 2010: 29).

En este trabajo la pregunta se transforma en ¿qué es lo que pasa cuando los cantos de marcha suceden? Como dice el autor, esta aproximación a la música como complejo performativo puede ayudar a superar el obstáculo de los problemas relacionados al valor⁷, prestándole atención a esta práctica tan frecuente en la vida cotidiana de miles de habitantes de la Ciudad de Buenos Aires que reclaman por sus derechos. Esta noción de *performance* como performatividad la toma de Austin y Butler quienes la conciben como “el acto en que algo se produce al ser enunciado. Así, la idea de un complejo de *performance* se refiere a lo que los diferentes procesos musicales (producción, distribución, recepción o consumo) hacen y permiten social y culturalmente hacer al suceder” (Madrid, 2010: 20). Para ahondar en esta pregunta destaco dos ejes metodológicos que me proporcionó el trabajo de campo: la observación participante y entrevistas a manifestantes.

Tomando como modelo a Quintero Rivera (2006) se pueden relacionar ciertos valores que propone el feminismo⁸ con el modo en que se ponen en juego los cantos de marcha, tanto en sus letras como en su forma de practicarlos. Tanto en mis deducciones como en los registros realizados abundaron ejemplos de valores morales que los practicantes asocian al momento de la entonación. Entre ellos predominaron las menciones a “la horizontalidad”, “la solidaridad” y “lo colectivo”: cualquier persona puede participar ya que se aprenden oralmente en la práctica misma. Cuanta más gente participe y cuanto más fuerte lo hagan, éstos serán considerados factores positivos. Cualquier integrante puede proponer un canto (lo cual no necesariamente conlleva que se tenga éxito en que “prendan⁹”). En las entrevistas que hice se mencionó reiteradas veces el valor feminista por excelencia: “la sororidad.”¹⁰ Ante mi consulta sobre los pensamientos que suscita el término “canciones de marcha”, la “Entrevistada 2” me contestó lo siguiente: “Las pibas con

7 Valor en el caso de jerarquización, no de valor moral.

8 Principalmente los que proponen modos de relación humana.

9 Expresión coloquial que significa que la canción sea replicada por quienes la escuchan, equivalente a “que se sumen”.

10 Sororidad viene del latín “soros” que significa “hermana”. Es un valor que indica la solidaridad/hermandad entre mujeres ante situaciones relacionadas con el género.

sus pañuelos verdes, su *glitter*, sus labios violetas y toda su fuerza. Pienso en la unidad. Pienso en la sororidad. Pienso en una lucha que comenzó hace mucho, que agradezco que nos haya tocado vivir. Pienso en la transformación que se viene, y me pongo contenta y con ganas de cantar”.

Junto con los valores, de las entrevistas se desprende que los cantos tienen ciertas funciones, entre las cuales cito algunas que fueron mencionadas: (generar) “comunidad”, “esperanza”, “ánimo”, “motivación”, “catarsis”, “energía”, “contención”. Y ante la pregunta “¿La experiencia de marchar te resulta igual si estás en una columna que canta que en una que no?” la respuesta fue unánime: “no”. Esto es enunciado en el testimonio de la “Entrevistada 3”: “No es lo mismo ir a una marcha y que no haya bombos, música. Expresa tristeza, expresa que uno bajó los brazos, que uno está ahí pero no está convencido de lo que está haciendo. Una marcha donde todos cantan es donde todos estamos de acuerdo que esa situación se puede revertir y que, si uno carga de energía positiva y está convencido, que ese canto llega hasta el lugar que uno quiere, que viaja y llega al presidente, al gobernador, a donde tiene que ir”. O como lo resume la “Entrevistada 1”: “la [columna] que no canta es como que le falta algo, sí, le falta un ingrediente muy clave”.

Estos cantos cumplen funciones fundamentales que contribuyen a la lucha de la que forman parte. Marchar no es un acto ligero y sin consecuencias, al poner el cuerpo y el tiempo para hacerlo, al exponerse al peligro de una represión, los cantos pueden servir como motivación (o como se dice en la militancia “moralizan”) para que la lucha tome fuerzas y que ésta no decaiga. A eso se refiere la “Entrevistada 4” cuando dice: “en una marcha es muy importante cómo constituir grupo, y constituir mística militante, que en las marchas es clave, porque si no como que se diluye”. Ante mi pregunta sobre qué función le parece que cumplen los cantos la “Entrevistada 5” me contesta: “Generar un ánimo en conjunto, un espíritu, levantar los ánimos también, levantar la energía porque... el año pasado con las marchas que hubo que llovía y hacía un frío de cagarse era la única manera de no morir, eh, sí, de gripe”.

Frith (2003) explica que “hacer música y escuchar música son cuestiones corporales e implican lo que podríamos llamar movimientos sociales. [...] la música nos da una experiencia real de lo que podría ser el ideal”. (p.210). Esta idea aparece en varias entrevistas, como en la de la “Entrevistada 6” que la expresa así: “cuando

canto en una marcha siento esa unión con otras y siento que en esa unión todo es posible [...] me genera como una especie de esperanza colectiva. Canto para que seamos escuchados y escuchadas, como para que esas ganas de ser escuchados y de que algo se transforme con el canto... si cantamos bien fuerte [...] va a ser escuchado. Es como una especie de pensamiento mágico pero que cuando voy a una marcha y estoy en una columna que canta, lo que siento es eso, que cuanto más fuerte cantemos los políticos más nos van a escuchar, puede que no, pero es lo que siento”.

Otro punto que aparece en las entrevistas es la relación que estos cantos establecen con la memoria subjetiva y colectiva a la vez. Así como yo recuerdo nítidamente “cantos de marcha” de mi adolescencia, muchas entrevistadas relacionaron determinados cantos a momentos históricos específicos. Hay un “canto de marcha” de la agrupación política “Mala Junta” que en uno de sus versos dice “*no voy a olvidar la marea verde*”¹¹. Los cantos que suenan en las marchas feministas hoy en día son, no sólo motores de la lucha, sino indicadores y emblemas de ella. Pasado, presente y futuro se articulan en el momento que suenan. En palabras de la “Entrevistada 4”: “Yo siento que cantar en las marchas tiene algo de acción que hace que... trae la reivindicación al presente, porque a veces marchamos por temas más coyunturales o por temas más reivindicativos e históricos. Para mí es una cuestión más participativa, más de acción, como que estás caminando y además estás cantando y sentís que con esa acción que estás llevando como a la praxis, creo, el motivo porqué marchas. Uno nunca marcha por marchar, como que siempre es otra cosa, como que la marcha fuera un medio para que otros hagan otra cosa”. Como plantea Madrid (2010), la música es transhistórica, y también dialéctica.

El mundo sonoro de las marchas

Los cantos de marcha se realizan en un contexto con características sonoras particulares que influyen en su práctica, especialmente en lo relativo al volumen. A

11 La melodía original es de la canción “Vos de bebé” de “Los gedes”, que fue re-versionada como canción de cancha, después como canto de la agrupación política “La Campora” y ahora se entona en variante feminista: “*ya de bebé me clavarón el rosita y me quisieron calladita, ahora de grandes, somos tortas, bisexuales, negras, gordas, feministas. No vamos a seguir los mandatos patriarcales porque no tenemos dudas. Vamos a seguir como siempre militando para que no falte ninguna. Wacha te lo juro, nunca me voy a olvidar, la marea verde por el aborto legal. Vamos construyendo feminismo popular, recordando siempre a Diana Sacayán*”

su vez se podría identificar una estética propia de éstos: Cantos unísonos acompañados muchas veces de percusión o instrumentos de viento (otros instrumentos no se escuchan), palmas o voces con una emisión sonora de mucha intención y volumen (rozando el grito) que logra, sólo así, transmitir la fuerza que los caracteriza. Si bien no es el componente más relevante, también hay ciertas formaciones que cuando reúnen algunos requisitos se destacan más sobre otras: cuando hay más instrumentos, cuando hay más voces (a veces octavando). Esto a veces se logra con ensayos que pueden ser previos, pero lo más frecuente es que sean al momento de concentrar o en la marcha misma. Resulta interesante notar que los cantos suelen ser de una longitud corta, y se repiten varias veces, variando la intensidad, como una especie de mantra. Esta práctica tiene estrecha relación con los cantos de cancha.

Mencionaré algunas consideraciones con respecto a su creación y transmisión: no se suele conocer quién creó el canto de marcha (no es de relevancia para quienes participan de la práctica) sin embargo, muchos colectivos crean canciones propias autorreferenciales, muchas veces reversionando canciones preexistentes. Referido a la transmisión, muchas veces se aprenden oralmente en las marchas mismas, como expresa la “Entrevistada 6”: “cuando no sabés una canción y te detenés a escuchar al que está al lado que sí la sabe esa persona la canta con mejor gesticulación o más fuerte para que la puedas entender. Te va diciendo la letra y la vas aprendiendo, metiéndote. Que probablemente no la aprenda del todo bien, pero en el conjunto queda bien y se entiende lo que se está diciendo”. El soporte escrito característico de estos cantos son los “cancioneros” que cada organización arma con cantos conocidos o propios, donde suele escribirse la letra y entre paréntesis en qué melodía está basado el canto. Dichos cancioneros se llevan impresos, u hoy en día en el celular. Al respecto del soporte tecnológico, esto también está influyendo en la forma de transmisión: se pueden *googlear* las letras de cantos que no se terminaron de entender o retener auditivamente. Las variaciones líricas son una dimensión constitutiva de esta práctica.

En las marchas feministas¹² es especialmente característica y significativa una forma de emisión sonora¹³ que consiste en poner la boca en forma de “U” y emitir esa vocal en un volumen fuerte y altura aguda mientras se tapa y se destapa la boca

12 Tengo registro de su uso en marchas por reivindicaciones estudiantiles previas (año 2005, 2006), pero hoy en día es un emblema sonoro de las marchas feministas.

13 No tiene un nombre único consensuado.

repetidamente interrumpiendo el sonido. Dicho sonido-gesto se puede relacionar con un “ethos guerrero” (Ferreira, 2005). En una oportunidad leí un descargo en una red social donde una mujer decía sentirse violentada debido al uso que hace Hollywood de él para estigmatizar a los pueblos originarios¹⁴. Sería interesante en otro trabajo abordar esto para entender cómo los sonidos, a la vez que tienen una historia, también se les atribuye significados que van cambiando según el contexto y quién signifique. En el caso de las marchas feministas parecería representar empoderamiento, y por su reiteración y apropiación amplia ya es un sonido-emblema. Por otro lado, existen también otros sonidos que podrían cumplir la misma función, como “el afafán” que utilizan las mujeres mapuche (“iaiaiaiaiaia”), que escuché en más de una ocasión en actividades feministas.

Conclusión

González (2001) propone que “el musicólogo popular contribuye a deconstruir la visión hegemónica y eurocéntrica desde la cual se ha escrito la historia de la música en Occidente y se ha ordenado jerárquicamente en América Latina la pluralidad sonora que nos rodea” (p.11). Al prestar atención a esta práctica visibilizamos un componente esencial de las luchas sociales (los “cantos de marcha”) y, en el caso del feminismo, la visibilización es un reclamo protagonista. Para lograrlo ya “no hay que callar más”¹⁵, y sí, para que un reclamo sea escuchado hay que enunciarlo, ¿qué mejor manera de hacerlo que cantarlo? “Audibilizándolo” se lo visibiliza, se escucha. Frith (2002) expresa:

Lo que hace que la música sea especial, especial para la identidad, es que define un espacio sin límites (un juego sin fronteras). Así, la música es la forma cultural más apta para cruzar fronteras- el sonido atraviesa cercos, murallas y océanos, clases, razas, naciones- y definir lugares. (p.213).

Algunas canciones en las que aparece esta necesidad de no callarse y que el reclamo se vuelva audible son, entre otras: “*no se escucha (¡que se escuche!) (x 2), griten todes, acá estamos en la lucha (¡que se escuche!)*”; “*mujer escucha, únete a la lucha*” o “*hay un machista suelto en la Rosada, que nos quiere a las mujeres*”

14 En Estados Unidos se le llama “Hacer redface”. Se observa especialmente en la película “Peter Pan”.

15 Una consigna del movimiento es “ya no nos callamos más”

todas calladas, no queremos más femicidios, ni trata ni explotación, queremos en la farmacia misoprostol ¡Macri gato, Macri gato! ¡Legalizá el aborto!”.

Analizar los cantos de marcha, en este caso los feministas, entenderlo como una práctica colectiva donde se juegan valores, donde la música cumple una función de cohesión, de motivación y de transformación, puede ayudar a repensar un poco para qué hacemos música y no sólo entenderla como una representación de un contexto específico. A la vez, entender su dimensión transhistórica, de memoria colectiva con énfasis especial en el futuro, puede explicar el porqué es una práctica musical que existe y que persiste, siendo su contribución fundamental en las luchas sociales por un mundo mejor. Como dice Frith: “Hacer música no es una forma de expresar ideas sino de vivirlas” [...] [la música] nos brinda una manera de estar en el mundo, una manera de darle sentido. [...] disfrutar de la música, sea cual fuere el género, es sentirla” (Frith, 2003: 187).

Con la adopción de otros enfoques, como por ejemplo los que propone Madrid, podemos hacer visibles (o audibles) prácticas otrora invisibilizadas y silenciadas, como expresa el siguiente canto emblemático del cancionero feminista contemporáneo:

¡Y ahora que estamos juntas! ¡Y ahora que sí nos ven!

¡Abajo el patriarcado que va a caer, se va a caer!¹⁶

¡Arriba el feminismo que va a vencer, que va a vencer!

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (2002): “Campo intelectual y proyecto creador” en: *Campo de poder, campo intelectual*, Buenos Aires, Montessor.

Díaz, Claudio (2011): “Música popular, investigación y valor” en Sans-López Cano (coords): *Música Popular y Juicios de Valor*, Caracas, Celaarg.

Frith, Simon (2003): “Música e Identidad” en Hall, Stuart / Du Gay Paul (eds): *Cuestiones de Identidad Cultural*, Buenos Aires, Amorrortu.

Gonzalez, Juan Pablo (2001): “Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos: síntesis de sus logros, problemas y desafíos” en Revista

16 O como dice otro canto (la segunda frase le contesta a la primera): “¡Se va a caer!”-“¡Lo vamos a tirar!”.

musical chilena [online], 2001, vol.55, n.195. Consultado de <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/485/398>

Ferreira, Luis (2005): “Conectando estructuras musicales con significados culturales: un estudio sobre sistemas de tamboreo en el Atlántico Negro” en: *Anales VI Congreso de la Rama Latinoamericana-Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular*, Buenos Aires [última vez consultado: 24 de abril de 2020]

Madrid, Alejandro (2010): “Sonares dialécticos y política en el estudio posnacional de la música” en *Revista Argentina de Musicología* 11 (2010), 17- 32 ISSN 1666-106.

Quintero Rivera, Ángel (2005). “El debate sociedad-comunidad en la sonoridad. [...]” en Mato, Daniel: *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.

Seman, Pablo (2011): “Introducción” en: *Cumbia, nación, etnia y género en Latinoamérica*, Buenos Aires, Editorial Gorra / Ediciones EPC (FPULP).

Williams, Raymond (1994): “Sociología de la cultura” en *Medios de Producción*, Cap. 4, Buenos Aires, Paidós.

Implicancias de la Canción en la formación docente del Nivel Inicial. Experiencia pedagógica desde un estudio de caso

LÍA ZILLI

liarzilli@gmail.com

ISPI 9105 “Dra. Sara Faisal”

Instituto Superior de Música – UNL

Resumen

La siguiente ponencia, recupera la experiencia realizada entre agosto, setiembre y octubre del año 2018 con los alumnos de la cátedra Área Estético Expresiva I, correspondiente al 1er año del Profesorado de Nivel Inicial del ISPI 9105 “Dra. Sara Faisal”; y reflexiona críticamente acerca de la preocupación en torno a las canciones y músicas que circulan, se escuchan, se abordan y se ofrecen en las salas del Nivel Inicial, para construir conocimiento musical en la formación docente de Nivel Superior. Dicha experiencia, surgió como extensión de las conclusiones que se relevaron después de haber realizado un estudio de caso sobre las prácticas musicales creativas de los docentes del nivel inicial, en el marco de la Maestría en Didáctica Específica de la Música (2016-2017). A partir de esta propuesta experiencial se evidenciaron algunas estrategias de enseñanza que remiten a prácticas creativas con impacto en aprendizajes creativos y que se infieren desde el diseño de secuencias didácticas flexibles (Giglio, 2013) en la medida que son favorecidas desde los repertorios y las canciones abordadas mediante: juegos sonoros, experiencias sensoriales y corporales, indagaciones musicales con posibilidades de múltiples respuestas, y construcciones de aprendizajes a partir de los errores relevados en la enseñanza (Zilli, 2017).

Es así que se propuso el estudio en relación a las canciones como modo de favorecer el acceso a experiencias que posibiliten la apropiación del mundo cultural por parte de los alumnos en formación docente y de las infancias que transitan las salas del jardín; y en este proceso se habilitó la reflexión pedagógica sobre aquellas acciones, estrategias y actividades musicales, que potenció el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas y alternativas.

Se favoreció así la recuperación reflexiva de aspectos de dichas vivencias teórico/prácticas colectivas, que configuraron desde la integración de lenguajes de la cátedra (corporal, plástico-visual y musical), un verdadero cruce entre disciplinas que impactan en las prácticas educativas. Se concretó la propuesta, mediante una experiencia pedagógica en salas del nivel inicial de la ciudad de Santa Fe que consideró en su proceso: relevamiento bibliográfico y discográfico acerca de canciones, variedad de estilos y autores, tipos de implicancias y abordajes, estrategias de enseñanza de las mismas, selección de repertorio para cada sala asignada y observada, adecuación de una propuesta de clase planificada y finalmente su realización en las salas de la educación inicial en el Jardín N°1364.

Se potenció el diseño de propuestas en relación a las canciones que se escuchan, se gestualizaron, y se interpretaron junto a las infancias; como una manera de contribuir a la creación de espacios imaginarios, donde lo sonoro posibilite nuevas construcciones y apropiaciones de sentido, de modo que emerjan en cada persona “nuevas autopistas de acceso, hacia destinos culturales” (Porta, 2007, p.156). Y así se centró desde la formación docente la búsqueda de acciones que partan del abordaje de canciones, de modos de promover su ejecución, y alternativas diversas en las enseñanzas musicales del Nivel Inicial.

Palabras Claves: Canción / Formación docente / Nivel Inicial

Atender a la continuidad experiencial en el desarrollo de las habilidades auditivas implica, no solamente modificar ciertas prácticas de enseñanza, sino formular un reposicionamiento en relación a la idea de audición como modo de conocimiento y particularmente a la de experiencia musical
~Shifres

Introducción¹

Esta ponencia nos interpela desde la canción para su estudio y abordaje pedagógico, y que considerada como objeto estético habilita un tipo de experiencia particular “formada por un racimo de textos literarios, musicales, sonoros, performativos, visuales, y discursivos” (González, 2013, p. 14). Por lo tanto, será analizada desde una experiencia situada que parte de las canciones ofrecidas, cantadas, y sus grabaciones incluidas en las prácticas del Nivel Inicial por estudiantes en formación docente; que luego fueron reflexionadas y analizadas desde la pluralidad textual que las conforman y que permitieron entender sentidos particulares de las canciones y sus usos en los actos de enseñanza.

Una investigación sobre prácticas docentes

El estudio de caso considerado como antecedente de esta experiencia (Zilli, 2017), remitió al análisis de prácticas creativas de la enseñanza en Educación Musical desde la reflexión acerca del planeamiento particular en el cuál se desarrolla la misma. En dicha investigación los obstáculos más frecuentemente observados desde estudios previos (MEC, 2004- 2008-2009) se presentaron como el desfasaje entre objetivos manifiestos (aquellos que se concretan) y objetivos deseados (aquellos que anteceden la práctica) en las prácticas docentes. Las canciones y las músicas en esta investigación (como propuestas relevante en las enseñanzas musicales del Nivel Inicial) adquirieron protagonismo desde la intertextualidad manifiesta, por la variedad de materias significantes que se relevaron desde las escuchas, las producciones, las ejecuciones y las percepciones.

1 La tesis defendida el 14 de diciembre de 2017 en la FHUC - UNL se tituló: “La enseñanza de la música en la Educación Inicial: un estudio sobre creatividad en las prácticas docentes”, dirigida por la Dra. Frega. Disponible para su consulta en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/handle/11185/1043>

Se postuló desde nuestra hipótesis inicial, que una manera de superar aquel desfase manifiesto entre la conceptualización y reflexión sobre un objeto disciplinar y su correspondiente experticia en el hacer creativo musical, sería desde los aportes de la Educación Experiencial (EE), que partió desde los aportes del ciclo de Aprendizaje Experiencial-Reflexivo de Kolb (1984), y que se relacionó con el enfoque experiencial y su inclusión dentro currículum (Camilloni, 2013). Se consideraron los aportes de la EE entendida como estrategia de enseñanza que permitió concebir el aprendizaje como resultado de una experiencia particular, y que posibilitó desde el proceso reflexivo la construcción de significados desde dichas vivencias.

Por otro lado, se analizó la construcción de sentido en torno al conocimiento musical como producto de estrategias de enseñanza diseñadas con enfoque articulador, que se efectivizan a partir del desarrollo de “Secuencias Didácticas Flexibles” (Giglio, 2013). A partir de las mismas, las actividades ideadas con determinados objetivos pedagógicos y medios, podían aplicarse durante un tiempo para lograrlos, de manera de posibilitar formularlas, adaptarlas, reformularlas y/o cambiarlas, y modificarlas según las diversas circunstancias.

Ya que son las habilidades de razonamiento crítico y creativo aquellas que posibilitan aprender desde la experiencia, centrarse en la estimulación musical de la creatividad habilita miradas diversas. Entre ellas, el campo de la creatividad del docente, constituyó una valiosa perspectiva de estudio. En esta investigación se persiguió el propósito de estudiar prácticas docentes creativas observables, identificables y evaluables; y desde allí inferir algunas propuestas pedagógicas que expongan estrategias de enseñanza creativas en la Educación Musical del Nivel Inicial.

Creatividad en la enseñanza de la Música. Algunas líneas de estudio

Desde estudios generales sobre creatividad, Guilford (1971) analizó situaciones que motivan o bloquean a los individuos para emprender una producción creativa. Torrance profundizó en investigaciones sobre los entornos escolares generales (1970 – 1976), analizando e infiriendo características de la capacidad creativa. Csikszentmihalyi (1998) avanzó demostrando que los actos de naturaleza creativa

son una conciliación entre el pensamiento convergente y divergente. En la misma línea de estudio, se consideró a la creatividad como parte de un proceso, asociada con una *conducta humana compleja* (Ruiz Gutiérrez, 2010) y que supone el involucramiento de condiciones de una persona a través de articulados sucesos y etapas. López Pérez inscribió el concepto dentro de la categoría de *ambiente propicio* (1999); como *situado y contextualizado* (Csikszentmihalyi, 1998), y como parte de un fenómeno sistémico, más que individual.

En la Educación Musical Argentina, Frega exploró diversos recortes que posibilitaron establecer los marcos adecuados para estimular la creatividad en procesos de educación musical dentro del entorno escolar general y especializado. Se describieron aspectos a considerarse desde: creador, intérprete, auditor y crítico (enunciados por Frega, 2014 como capacidades latentes en cada persona); susceptibles de desarrollo por medio de atributos flexibles del docente (Malbrán, 2009). Espinosa reconoció a la creatividad como aquella facultad de la persona al permitirle resolver problemas de manera innovadora, “para ser creativos hay que ser libres (...) y esa libertad también hay que conducirla con técnicas y estrategias para que esa nueva idea pueda ser aplicable” (Espinosa, 2013: 10).

Por lo tanto, la creatividad dentro de la didáctica de la educación musical posibilitó analizarse desde diversas secuencias posibles de enseñanza que dieron lugar al análisis, la indagación, la observación y la descripción estrategias y situaciones que impulsaron a crear nuevas respuestas desde la combinación de nuevas ideas sonoras. Con la posibilidad de desafiar rutinas, cuestionar supuestos o estereotipos, tolerar ambigüedades o variedad de respuestas musicales; se dio lugar a diversos andamiajes o soportes sonoros sobre los cuales se construye conocimiento pedagógico y musical. Y desde el eje temático del presente congreso e interpelados por López Cano, recuperamos la expresión del autor: “pluralidad textual”, entendida como categoría de inter-acción textual en la canción (circunscripta al desarrollo de la creatividad), interesándose en las competencias que originan tales interacciones (González, 2013).

Algunos datos relevados de la investigación sobre prácticas creativas en Educación Musical

Los datos del estudio de caso realizado por esta autora (obtenidos mediante entrevistas, cuestionarios, lectura de corpus documentales y observaciones de clases de tres docentes de la ciudad de Santa Fe) se sometieron a un análisis interpretativo (Achilli, 2005: 40). La información relevada dentro del proceso recursivo fue sometida a análisis crítico, contrastaciones, y triangulaciones; cuestión que posibilitó, la búsqueda de nexos conceptuales que construyeron y argumentaron el objeto de estudio, y así permitieron comprender los significados que produjeron los sujetos en dicho contexto estudiado. Así mismo, se establecieron comparaciones desde lo que dicen los docentes que hacen cuando realizan la planificación de sus propuestas de clase, y lo que sucede en las prácticas concretas de la enseñanza (Edelstein y Coria, 1995).

Se utilizó para el análisis una herramienta para evaluar la actividad creativa denominada SCAMPER (García Thieme y Frega, 1996); y desde dicha herramienta, se dispuso de descriptores objetivos y prácticos para estudiar las prácticas docentes en la conducción de los procesos creativos. Desde allí, se cotejaron las conductas observables o identificadas, con la lectura de planificaciones y posteriormente con las inferencias desde las entrevistas a los tres docentes. Se consideraron en su interpretación los cuatro criterios de estudios sobre creatividad de Guilford (1967), en relación a:

1)- flexibilidad de ideas (habilidad para reestructurar ideas y cambiar el flujo de una línea de pensamiento a otra, clasificables en categorías diferentes); 2)- fluidez de ideas (cantidad de ideas, respuestas o soluciones ante un problema concreto); 3)- originalidad de ideas (implica algo que sea distinto, soluciones infrecuentes, que no tiene precedentes); 4)- elaboración de ideas: capacidad para completar, llevar a cabo y/o concretar la respuesta.

Se postuló finalmente desde el presente estudio la Propuesta de Secuencia Cíclica de Prácticas Creativas en Educadores Musicales (Zilli, 2017), que permite una integración holística de lo observado y estudiado en la clase de música de la educación inicial. Dicha propuesta considera la inclusión en las prácticas pedagógicas de: los juegos musicales y sensoriales, la construcción de conocimiento musical desde el error del alumno, la indagación como estrategia creativa del

docente, el uso del cuerpo como forma de acercamiento particular de cada persona a la música, el diseño de la planificación como construcción reflexionada y contextualizada “en” y “para” la creatividad, y finalmente la evaluación entendida como punto de inflexión en las prácticas creativas de los docente.

Desde los aportes de dicha investigación se habilitaron caminos posibles a recorrer y retomar; susceptibles de abordarse desde cualquier aspecto allí mencionado, y que no requiere de un tratamiento sucesivo fijo, ni del recorrido lineal de dicha secuencia. Se consideraron en las conclusiones el despliegue de las prácticas creativas que el docente realiza cuando: concibe el juego como estrategia articuladora que favorece el desarrollo de la imaginación, de la curiosidad, y de la diversidad de experiencias lúdicas; utiliza el cuerpo como vehículo de apropiación sensorial y musical, que habilita al alumno para favorecer el aprendizaje comprensivo de la música; incluye la posibilidad de abordar la enseñanza a partir del error habilitando multiplicidad de propuestas y soluciones creativas ante determinados problemas.

Por otro lado, se propone la indagación como estrategia entendida desde la posibilidad de acción, que tiende a la actitud crítica y revisionista en la apertura ante diversas experiencias musicales. Y finalmente cuando se reflexiona sobre la planificación y los modos de evaluar en música (que necesitan repensarse desde un currículum), que parte de las necesidades del contexto socio cultural, sus inquietudes e interpelaciones que dan lugar a la creatividad en el aula. Dichos aspectos configuran nuevas maneras de diseñar prácticas de enseñanza musical y que en palabras de Vicari, pensamos como nuevos “territorios del enseñar” y “territorios del crear”. Es por ello que estas prácticas permiten interpelar desde su diseño creativo el “vínculo entre el carácter estético de las obras y su contenido ético-político; la cuestión de la diversidad cultural, de género; las nociones de hombre, de verdad, de belleza y de sociedad que están siendo puestas en juego implícitamente en cada una de nuestras clases” (Vicari, 2016: 118).

Algunas preocupaciones y ocupaciones. Una línea de investigación en los Institutos de Formación Docente (IFD)

Como continuidad de la investigación anterior, se evidenció como problemática central en las prácticas de los IFD, la frecuencia con que se perciben en las salas del

nivel inicial diversas canciones, sonidos, y músicas que no son abordadas desde una escucha musical (que en palabras de las estudiantes en formación docente son referidas como: “pasajera”, “de fondo”, como “un sonido más dentro de la sala”), y que coincide con lo que Brell denomina “escucha desatenta” (Porta, 2017). Desde allí, se cuestionaron situaciones que imposibilitan al decir de Perkins (2009) el desarrollo del “juego completo”² de lo que están aprendiendo; mediante propuestas que habilitaron a cada obra musical diversas posibilidades de: percepción, acción, comprensión, creación y producción (de las que disponen educadores en el Nivel Inicial), a fin de favorecer en sus alumnos y en sus aulas de clase, un aprendizaje pleno.

Es así, que se propuso el estudio en relación a las canciones como modo de favorecer el acceso a experiencias que posibilitan apropiación del mundo cultural por parte de los alumnos en formación docente y de las infancias que transitan las salas del jardín. En este proceso se potenciaron aquellas acciones, estrategias y actividades musicales que permitieron el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas en el diseño de propuestas educativas.

Desde palabras de Frigerio (2018: 3): “la complejidad de la educación no podría ser mirada desde una sola disciplina (...) sino que necesita nutrirse de varias cosas que tienen que dialogar entre sí”; por lo tanto, se habilitaron desde las diversas materias significantes (junto a Expresión Corporal y Lenguaje Plástico-visual, que conforman en el Área Estético Expresiva I) el diseño de propuestas pedagógicas centradas desde y hacia el despliegue de diversos modos de conocer y producir en música. Las mismas configuraron un acto educativo-experiencial que supuso su abordaje desde la construcción colectiva (desde acuerdos, revisiones, y reflexiones), y tendió al desarrollo de experiencias artísticas como actos de sensibilización tanto en los niños como en los docentes.

Se favoreció así a la recuperación reflexiva de aspectos de dichas vivencias teórico/prácticas colectivas desde el abordaje particular sobre las canciones. El recorte particular que se realizó desde cada canción, pretendió profundizar su particularidad en el abordaje musical, literario y desde otras materias significantes a fin de vincular y corresponder el incipiente desarrollo del habla y su posterior vinculación con la cognición musical en edades tempranas. Esto implicó el inicio de

² Al respecto el autor considera esta noción desde “una experiencia de aprendizaje por la cual superamos la desorientación inicial y nos metemos en el juego” (2009: 30).

un proceso continuo que conllevó diversas etapas hasta la compleja habilidad de cantar entonado, con la posibilidad de disponer en la formación docente de diversas alternativas musicales destinadas a las infancias.

Dicha propuesta se generó a modo de “envío”³ en la formación docente (con la intención de promover la búsqueda y la selección de canciones) para favorecer un anclaje dentro de una “experiencia individualizada” a la que refiere Talens (2006: 11); y que posteriormente impacta sobre las escuchas y la percepción del entorno sonoro en el Nivel Inicial. Es por ello, que conociendo estrategias de enseñanza musical se posibilitó y enriqueció el bagaje sonoro de cada niño (en este caso desde el desarrollo del canto, que ofreció cada docente) y que se hizo presente en la cotidianeidad de las prácticas del nivel.

Los ejes pedagógicos que enmarcaron el abordaje de las canciones y el desarrollo de la musicalidad en la formación docente se concretaron desde habilidades de percepción y producción puestas en juego desde actividades corporeizadas, situadas, intersubjetivas y multimodales; que Shifres explicita como constitutivas del desarrollo del oído musical (2013: 18-19).

Por otro lado, y considerando la producción colectiva que se propició, retomamos a Granados cuando afirma que “el seguimiento del proceso del propio aprendizaje por parte del docente, consiste en ir llevando registro visible de los logros y dificultades del aprendizaje. Partiendo de la identificación de las metas, las acciones y los logros” (2009: 6). Desde lo expresado, se infirió la necesidad de reconocer en la formación y posterior reflexión pedagógica, los actos de “transformación” (Souto, 2012) que atendieran a nuevas posibilidades de entrecruzamiento de lo institucional y lo subjetivo dentro del campo de lo grupal.

Se expuso una serie de bibliografía y material discográfico aportado desde la cátedra (que incluía variedad de obras, cantos, rimas, nanas, etc.), para que desde un trabajo grupal se apropien de elementos discursivos diversos y hagan relevante desde las materias significantes a las nuevas escuchas, a las nuevas ejecuciones y a las variadas comprensiones cognitivas de los oyentes. Por lo tanto, las lecturas iniciales compartidas con un grupo, las vivencias y escuchas puestas en acción mediante un colectivo y la transferencia musical en las salas del Nivel Inicial desde la enseñanza de una canción, posibilitaron una práctica artística situada, que

³ Definidos por Gerbaudo (2011: 17) como “esa forma inesperada de la transferencia, que sucede en las clases que nos dejan interrogantes, nos inquietan, nos estimulan o nos irritan, conduciéndonos, deseantes, a buscar dónde continuar”.

impactó directamente en la construcción experiencial individual⁴ de cada persona (en este caso de cada alumno en formación docente).

Atendiendo lo dispuestos en el RAM (Régimen Académico Marco del Nivel Superior. Decreto 4199/15, 2015, art.17), se dispuso de la oportunidad para intervenir en “espacios de intercambio y producción de saberes y experiencias”, que habilitaron el despliegue de múltiples estrategias y procedimientos desde los recursos artísticos, en función de cada situación y cada contexto en particular. Concretamente se favorecieron desde dichas experiencias: las escuchas no sólo de canciones grabadas, sino de pequeños textos rítmicos realizados en vivo; el acompañamiento de objetos sonoros, de variedad de instrumentos que pudieron interpretarse junto a las producciones vocales; el desarrollo de improvisaciones sobre secciones o frases de las canciones; desde ejecuciones que tendieron al canto a dos voces, con ostinatos, con una nota pedal, etc. En síntesis: una búsqueda por ofrecer en las salas nuevas escuchas, desde nuevas producciones musicales.

También se pensaron las actividades como situadas en un contexto particular (donde el uso de imágenes, títeres, teatrillos, vestuarios, recursos audiovisuales) posibilitaron la apreciación y comprensión desde nuevas aproximaciones a versiones musicales significativas. Se favoreció la comprensión de información sensorialmente redundante y con sincronía temporal a través de dos o más modalidades perceptuales, cuestión que sostiene la atención y facilita el aprendizaje (Mónaco, 2012).

Por lo tanto ofrecer canciones que habiliten escuchas diversas y nuevas interpretaciones, supuso abrir otras ventanas al mundo con nuevas claves de escucha. Esta escucha, por frágil – expuesta a la distracción por exceso de estímulos – necesitó de “elementos del imaginario social que demande canales de comprensión y lectura que han de bucear en la escucha desde dentro, para permitir y dar tiempo, en nuestra cultura vertiginosa, a construir un mundo sonoro interior” (Porta, 2007: 23); es decir que se necesitó de la mediación del docente para adecuar, desde su juicio crítico, lo que presenta y comparte en sus actividades de clase. Los registros narrativos posteriores posibilitaron el intercambio en la

4 Contreras se expresa en relación al tema: “toda experiencia, si nos toca profundamente, si nos ha hecho mella, tiene algo de inasible, de impronunciable; cualquier intento de decirla va acompañado de un sentimiento íntimo de incompletud, de incapacidad para expresar matices, los efectos íntimos con que fue vivida, de imposibilidad de dar cuenta de todos los aspectos de que se compuso lo vivido, de la dificultad de explicar la forma en que fue percibida e hizo trama con distintas dimensiones y facetas personales” (2009: 7).

reflexión acerca de la creatividad en la resolución de propuestas y variedad en la utilización-combinación de recursos expresivos, como así también las decisiones didácticas que emergieron en la práctica pedagógica.

La reflexión sobre la práctica desarrollada desde los múltiples lenguajes, dio lugar a la participación de todos su integrantes; no solamente en el momento de la propuesta pedagógica en la sala asignada, sino que al finalizar la misma se los invitó a que puedan expresarse en relación a: cómo se sintieron, qué dificultades se les presentaron, cómo las resolvieron, qué aportes realizó cada uno de sus integrantes, qué problema obstaculizó principalmente los acuerdos, y cómo lo fueron resolviendo; y de qué manera la vinculación con la experiencia directa favoreció una interrelación entre práctica y saberes artísticos.

Se postuló entonces, desde la producción artística en las salas del Nivel, la posibilidad de vincular el conocimiento construido colectivamente, que transforma la experiencia inicial y consecuentemente retroalimenta dicho proceso; a fin de disponer así, de una multiplicidad de formas en las que las canciones contribuyeron al desarrollo de las posibilidades interpretativas, fantasiosas, poéticas y estéticas. Se potenciaron propuestas en relación a las canciones que se escuchan, se gestualizan, y se interpretan junto a las infancias; como una manera de contribuir a la creación de espacios imaginarios, donde lo sonoro posibilite nuevas construcciones y apropiaciones de sentido, de modo que emerjan en cada persona “nuevas autopistas de acceso, hacia destinos culturales” (Porta, 2007: 156). Y así se centró desde la formación docente, la búsqueda de acciones que partiendo de las canciones, las generen, promuevan, y ofrezcan en las enseñanzas del Nivel Inicial.

De esta manera el análisis de las músicas y canciones desde un abordaje intertextual permitió en las prácticas de enseñanza la inclusión de vinculaciones entre texto/música/expresión (de quien la crea, de quien la canta, y de quien la escucha), y nos permitió comprender que “las canciones trashuman siempre dentro de una red de actores que van transformando, dependiendo del contexto histórico, cultural o social en que su producción o consumo tiene lugar” (Mendivil, 2019: 238). Las relaciones generadas por el gesto y la pluralidad de textos, junto a la performance (que en palabras de González se entiende como “racimos textuales” que se van formando en distintos momentos de la puesta en marcha de la canción), posibilitaron descubrir una narrativa sonora y visual “encarnada en cuerpos de los

que lo emiten y de quienes los escuchan, junto a los discursos que todo esto junto produce” (González, 2013: 108).

Bibliografía

- Achilli, Elena** (2005): Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio, Rosario, Ed. Laborde Libros.
- Camilloni, Alicia** (2013): “La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario”, En Menéndez y otros, Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender (pp. 11-21), Santa Fe, Ed.UNL.
- Contreras, José** (2002): Educar la mirada... y el oído. Cuadernos de pedagogía, 311, 61-65. http://entreninos.org/wp-content/uploads/2017/06/articulo_educar (Consulta abril 2019).
- Csikszentmihalyi, Mihaly** (1996): Creatividad: Flujo y la psicología del descubrimiento y la invención, Nueva York, Harper Collins.
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela** (1995): Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia, Buenos Aires, Ed. Kapeluz.
- Espinosa, Susana** (2013): “La creatividad como camino para la creación musical. Aprender haciendo, hacer jugando, jugar creando”. En Artes integradas y educación, punto de interacción creativa: libro 3, Ediciones UNLa – Bs. As, Universidad Nacional de Lanús.
- Frega, Ana Lucía** (2014): Creatividad desde investigación y experiencia. Entrevista de García Sempere – Tejada Romero. En REDU Revista de docencia universitaria, Vol. 14(1), enero-junio 2016, 425-434.
- Frega, Ana Lucía; García Thieme, María Fernanda** (2005): El S.C.A.M.P.E.R como herramienta de análisis: la flexibilidad en situaciones de estimulación sistemática de la creatividad, Bs. AS., Boletín de Investigación Educativo-Musical del CIEM, año 12, n. 35, p. 42-48.
- Frigerio, Graciela** (2018): Antes que hacer énfasis en contenidos y saberes, la educación debería priorizar la relación de los sujetos con ambos. Entrevista en Portal web: La diaria- Educación disponible en: <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/3/segun-graciela-frigerio-antes-que-hacer-énfasis-en-contenidos-y-saberes-la-educacion-deberia-priorizar-la-relacion-de-los-sujetos-con-ambos/> (Consulta marzo 2018)
- Gerbaudo, Analía** (2011): “La clase (de lengua y de literatura) como envío” En: La lengua y la literatura en la escuela secundaria, Santa Fe-Rosario, UNL y Homo Sapiens.

- Giglio, Marcelo** (2013): Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar: desarrollo y observaciones de una propuesta pedagógica desde la educación musical, Santander, España, Ed. Universidad de Cantabria.
- González, Juan Pablo** (2013): Pensar la música desde América Latina, Buenos Aires, Ed. Gourmet Musical.
- Granados, Luis y otros** (2009): El acompañamiento como estrategia pedagógica en el aprendizaje exitoso de las matemáticas. Entre Ciencia e Ingeniería, (6), 33-59. Recuperado de: <http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/entrecei/article/view/2009/1917> (consulta: abril 2019).
- Guilford, Jhon** (1967): Intelligence, creativity, and their Educational Implications, Ed. Knapp.
- Kolb, David** (1984): Experiential Learning. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- López Pérez, Ricardo** (1999): Prontuario de la creatividad. Chile: Universidad Educare, Bravo y Allende.
- Malbrán, Silvia** (2009): La creatividad de los maestros y la educación musical. Rev. Creatividad y Sociedad nº13. Pág. 80 a 105. Madrid, Recuperado de www.creatividadysociedad.net (consulta: febrero 2017)
- Mendivil, Julio** (2019): “Posfacio”. En Gilbert, Abel y Liut, Martín: Las mil y una vida de las canciones, Buenos Aires, Ed. Gourmet Musical.
- Mónaco, María Gabriela** (2012): Cantar canciones entre los cuarenta y cincuenta meses: una habilidad en gestación, Tesis de la Maestría en Psicología de la Música, Universidad Nacional de La Plata. Directora Silvia Malbrán, Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26425/TESIS+DE+MAESTR%C3%80+MONACO.pdf?sequence=1> (fecha de consulta setiembre 2017).
- Perkins, David** (2009): El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación, Bs. As, Ed. Paidós.
- Porta Navarro, Amparo** (2007): Músicas públicas, escuchas privadas, Barcelona, Ed. Aldea Global.
- Ruiz Gutiérrez, Samuel** (2010): Práctica educativa y creatividad en educación Infantil. Tesis de doctorado. Univ. de Málaga. (Recuperado de: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4618>. Consulta: julio 2016).
- Shifres, Fabio** (2013): “Introducción a la educación auditiva”. En Burcet, Ma. Inés y Shifres, Fabio (comps.) Escuchar y pensar la música. Bases teóricas y metodológicas, La Plata, Ed. UNLP.
- Souto, Marta** (2016): Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente, Rosario, Ed. Homosapiens.

Talens, Jenaro (2006): “Prólogo” en Porta Navarro, Amparo: Músicas públicas, escuchas privadas, Barcelona, Ed. Aldea Global.

Vicari, Pablo (2016): “Los territorios de la educación musical. Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes”, Foro de educación musical, artes y pedagogía, Vol. 1 (Núm. 1), pp. 115-132.

Zilli, Lía (2017): La enseñanza de la música en la Educación Inicial: un estudio sobre creatividad en las prácticas docente, Tesis de Maestría en Didácticas específicas. FHUC – UNL.

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/handle/11185/1043> (fecha de consulta: julio 2019).

La canción como anclaje musical y didáctico en la formación docente

RUT LEONHARD

leonhardgauchat@arnet.com.ar

Instituto Superior de Música – UNL

LÍA ZILLI

liarzilli@gmail.com

Instituto Superior de Música – UNL

Resumen

La presente ponencia asume la canción como objeto de estudio de la didáctica de la Educación Musical, ya que entendemos que alrededor de la misma se organizan innumerables propuestas musicales áulicas, en tanto escuchas y encuentros musicales desde y a través de ellas. Nos proponemos mirar la canción desde el concepto de multirreferencialidad planteado por Ardoino (1991) quien sostiene que ciertas prácticas, hechos, fenómenos se estudian desde una mirada plural y se produce desde distintos campos disciplinares; donde la polifonía de pensamientos se vuelve posible y genera nuevos horizontes, en tanto campos del conocimiento que dialogan y permiten una revisión epistemológica.

Desde aquí proponemos: mirar la canción en tanto objeto paradigmático (Litwin, 1997: 121-123), asumirla desde situaciones problemáticas (Leonhard et al., 2014 y 2019); concebirla como forma de conocimiento y configuración estética, capaz de impactar y generar nuevos interrogantes desde las percepciones (Gentiletti, 2017) modificando las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, desde un posicionamiento estético (Frigerio, 2007); con la potencia de tender puentes entre el desarrollo del proceso creador y el pensamiento creativo como potencial de la capacidad imaginativa, crítica, valorativa y de experimentación activa de toda persona (Gentiletti, 2017).

Posicionarnos desde una lectura plural que instale un tipo de análisis de características complementarias entre sí, es aproximarnos desde una visión multirreferencial que demanda distintos sistemas de referencia (Ardoino, 1991); estableciendo articulaciones entre campos heterogéneos que nos ayudan a pensarlas en un contexto de significación

y reflexión situada (Edelstein, 2011: 21-22); y desde allí pensar la enseñanza musical. Desde esta visión planteamos analizar la complejidad que caracteriza a la canción, en tanto obra de arte, que no sólo refleja el pensamiento del creador sino también su visión de arte, música, mundo y destinatarios que realiza todo compositor y a su vez cada docente al seleccionarla. Asumimos que sólo al transitar e investigar las huellas de los creadores o intérpretes, podremos aprehender el hecho creativo (Rodríguez Kess, 2006: 95), y convertirlo en un objeto que trascienda dicha composición para habilitar la construcción didáctica.

Analizar algunas canciones, sus letras, los sonidos y las voces que las portan, nos posibilitará comprenderlas como oportunidad de encuentro con otros y con las músicas; y abordarlas desde las implicancias didácticas permitirá convertirlas en nuevas ventanas al mundo: nuevas claves de escucha, de producción y de creación artística. Desde la postura señalada, asumiremos las mismas, desde experiencias musicales que devendrán como incentivos para la producción creativa en la medida que vinculadas a la actividad musical, posibiliten diversos accesos o puentes para conocerlas, acercarlas, ofrecerlas, disfrutarlas, hacerlas propia y enseñarlas (Akoschky, 2017).

Palabras claves: Canción / Didáctica / Multirreferencialidad

Introducción

En la presente comunicación asumimos la canción como objeto de estudio de la Didáctica de la Educación Musical (DEM) y proponemos una revisión epistemológica en tanto la misma es fundante en nuestras prácticas musicales. Buscamos poner en cuestión teorías y enfoques que dialoguen con nuestras prácticas y que desde allí consideren las profundas transformaciones del momento en que nos toca educar. Se asume así, como compromiso con el hacer docente donde la indagación, el análisis y la reflexión sobre el modo en el cual abordamos las canciones será una constante. Comprender la mirada puesta sobre dicho objeto es dimensionar el campo desde el cual partimos. La DEM se nos presenta como una trama compleja, construida por el aporte de muchas disciplinas en tanto herencia, deudas y legados (Camilloni, 2007: 17-39), y en el marco de ese entramado asumimos la canción, “que en cada paso que da y cada paso que habita, ofrece una puerta de acceso hacia su mundo poliforme y resbaladizo” (González, 2013: 109). En la apropiación que de ella hacen distintos profesionales, se generan diversas versiones sobre las obras, que producen como señala Corrado, una apropiación desde un campo transdisciplinario de lo musical (1995: 101).

Partimos de la búsqueda de algunas dimensiones que nos permitan aprehender el objeto que nos convoca: la canción. Esta cuestión se nos presenta como un desafío por la diversidad de posturas que la asumen para su estudio. Se intenta así, consolidar un corpus teórico que genere diálogos entre sus textos (González, 2013: 99) y que Mendivil (2019) lo postula cuando expresa que “las canciones son, en verdad asuntos sociales, procesos de negociaciones intersubjetivos que involucran a distintos actores, cada uno de ellos con distintos intereses y que se renuevan constantemente porque las sociedades humanas tampoco son estáticas” (en Gilbert y Liut, (comp.) 2019: 238). Las lecturas y miradas a las que ha sido sometida en su tratamiento la canción, nos acerca a un objeto complejo que debió ser enfocado para su estudio desde distintos sistemas de referencias. Desde este análisis observamos cómo campos disciplinares involucrados en roces o cruces con otros campos, producen tensiones que generan dichos límites disciplinares difusos.

Dimensionar el análisis de la canción desde el proceso interno que vive un compositor o desde el camino recorrido desde la apropiación hasta una nueva recreación en la mano de un ejecutante; deviene en análisis de las múltiples razones

por las que un docente se apropia de una obra-canción. Se da lugar a bordarla desde los mil y un destellos reflejados en y sobre la educación; esto demanda fundamentos, razones, perspectivas y teorías que la signifiquen. Por lo tanto entendemos que frente al encuadre de la situación planteada, compuesta, variada y problemática, es necesario reconocer la complejidad legítima de un análisis multirreferencial, donde resulta imprescindible habilitar una pluralidad de voces y abordajes que permitan la comprensión. Ardoino (1998) expresa que esta situación, en cierto grado heterogénea, podría ser interpretada como aparente desorden pero que esos acercamientos multiplicados nos seguirán mostrando un objeto siempre incompleto e inacabado. Profundizar el estudio de la canción desde posturas complementarias requiere un alto grado de flexibilidad, en distintos niveles de lectura que le adjudican al objeto pluri-dimensionalidades como sistemas de referencia para su abordaje.

Recuperamos en el marco de la presente ponencia cuatro objetos acerca del tema que nos convoca: a) la canción como forma de conocimiento en arte y como oportunidad de encuentro con otros; b) la canción como contexto de acción musical en la docencia; c) la canción como modo de pensamiento creador; y d) la canción como puente para el desarrollo de la creatividad del estudiante; para finalizar en las consideraciones con una revisión epistémica sobre la misma.

a) Pensar la canción como forma de conocimiento en arte y como oportunidad de encuentro con otros

Recuperar desde algunas canciones, las letras, algunos de sus sonidos y sus voces, nos posibilitará comprenderlas como oportunidad de encuentro con otros y con las músicas, y abordarlas desde las implicancias didácticas que posan sobre las mismas para convertirlas en ventanas posibles de abrirse al mundo, a través de nuevas claves de escucha, de producción y de creación artística. El conocimiento que se comparte desde un mismo espacio de encuentro, configura un mismo escenario donde conviven las músicas y las enseñanzas. Por lo tanto, el principio de incompletud y de incertidumbre que caracteriza a esta forma de conocimiento en arte habilita lo complejo como “tensión permanente entre la aspiración de un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, no inacabado” (Morín, 2007: 23).

Pensar las canciones en clave de escenarios remite a espacios, tiempos y lugares que configuran los encuentros sociales particulares, donde confluyen “variedad de intereses, diversidad de expectativas, y variedad en la apropiación de bienes culturales circundantes” (Chapatto, 2014: 14), y donde el arte es una invitación a la participación, al contacto con el otro, y a la construcción colectiva de saberes compartidos. Estas experiencias desde el abordaje de canciones se re-significan a partir de la convivencia entre diversas disciplinas y como vivencia intra-personal de cada estudiante/docente. En dicho escenario musical habilitado desde las diversas materias significantes: imagen-sonido-movimiento-texto que forman parte constitutiva de la canción, se permite corresponder y ofrecer a la percepción una conjunción desde estímulos combinados; que no son diferentes en virtud de sus propiedades físicas aisladas (Porta Navarro, 2007), sino que se encuentran en interacción para favorecer la comprensión de dicha producción musical. Es por ello, que una extensa variedad de arrullos, juegos propio-ceptivos, juegos dramáticos, sonorizaciones, cantos y juegos improvisados, habilitan experiencias emocionales diversas que deben considerarse en el desarrollo artístico de toda persona.

b) Pensar la canción como contexto de acción musical en la docencia

Toda pedagogía produce, se sostiene y expresa una estética y una ética que solicita efectos/conocimientos o los inhibe, si se vuelve sólo propuesta estetizante
~Frigerio

Nos focalizamos en una visión didáctico-pedagógica y desde allí, nos permitimos mirar la canción desde una perspectiva de lectura plural abordando un tipo de análisis que cruza líneas generando un tejido de características complementarias entre sí. Aquí se recupera la relación con el concepto de multirreferencialidad que supone mirar al objeto—canción desde diversos ángulos y sistemas de referencia (Ardoino, 1991). Pretendemos entonces abordar en este escrito la mirada sobre las canciones buscando establecer encuentros, cruces, roces y articulaciones entre campos heterogéneos que nos ayuden a pensarlas en un contexto de significación específico, la enseñanza musical.

Pensar las canciones en clave didáctica es atender dos etapas cruciales: presentación-recepción y práctica vocal, y que en los enunciados de Malbrán y García Malbrán (2011) se exponen desde el análisis, la anticipación y las indagaciones de experiencias previas. Se las asume como dispositivo, y a partir de ello se construye un proceso de enseñanza. Dichas etapas posibilitarían múltiples dimensiones de abordaje desde su carácter, tempo, situaciones, contenido temático, metáforas, analogías, entre otros. Pensar en clave pedagógica nos remite a una serie de indagaciones que se vinculan con la didáctica desde una mirada curricular, interpelada y puesta en diálogo con los saberes musicales desde donde cuestionarnos en base a qué conocimientos y criterios de enseñanza se organizan las configuraciones didácticas particulares.

Es entonces, donde consideramos oportuno potenciar y reflexionar desde aquellas experiencias que parten de lo artístico en cada materia significativa (sonido, imagen, texto), pero que se piensan como posibles de convertirse en objeto de enseñanza situado, desde el hacer lúdico-corporal del mismo docente. Dicha instancia implica, como dice Camels: “tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar” (2018: 15); en nuestro caso, la voz como motor del decir, del hablar, del expresar y del cantar. Este aspecto en vinculación con el despliegue comunicativo la misma, considera que las canciones se convierten en encuentros sorprendentes y mágicos donde lo cognitivo y lo emocional habilita un desarrollo enriquecedor del ser humano, con sus pares, su entorno y su cultura.

c) Pensar en la canción como modo de pensamiento creador

Veo a la música como el cielo.

Con la complejidad, la magnificencia y la sencillez del cielo .

~Spinetta

Si una canción es mucho más que dar un recital, apropiarnos de las canciones y encontrar la excusa perfecta para que otros la escuchen es inventar algo maravilloso, porque tenemos la posibilidad de descubrir algo y hacer que multiplique su capacidad de asombro sobre otros al infinito. Sentir el placer de escuchar y hacer vivir a otros ese placer es aprender/comprender el verdadero juego de la música (Spinetta, 2001; en Fischerman, 2017: 241-249). Si hacer música

es poder construir e instalar mundos, primero en nosotros para luego hacerlo vivir en otros, nuestro compromiso más importante con la música, la educación y la educación musical será abrir puertas para nuevos modos de sentir, actuar, pensar, crear, expresar e imaginar (Elichiry y Regatky, 2015: 131). Es por ello que entendemos a las canciones como puentes que habilitan el desarrollo del proceso creador considerándolo potencial de la capacidad imaginativa, crítica, valorativa y de experimentación activa (Gentiletti, 2017). Ante diversas miradas que posan sobre las mismas y sus abordajes, es interesante pensar su relación con la construcción de universos imaginarios que se generan entre las escuchas, las ejecuciones y las creaciones posteriores; buceando en estos estímulos posibles de construir “mundos sonoros interiores” (Porta Navarro, 2007: 23).

Por otro lado, y en relación con el pensamiento creador, el abordaje de los textos en las canciones enriquece no sólo las posibilidades expresivas del decir sonoro, sino que permite establecer nuevas conexiones y comprensiones cognitivas que la palabra y su discurso adquieren en la voz y los hablantes (cantantes). La expresión emocional, que adquiere relevancia como componente estructurante de la canción, se manifiesta de diversa maneras en las que significantes y lenguajes forman parte de un decir artístico, poético y fraseado, donde la fusión entre música y palabra alcanza límites impensados y claramente identitarios que remiten al acto creador. En palabras de Hargreaves la comprensión y apreciación de las cualidades artísticas de la música que es percibida, cantada, y vivenciada, se consideran parte y proceso de la “transmisión de la herencia cultural, y como incentivación a la originalidad en el desarrollo de las capacidades intelectuales de creación” (1998: 236).

d) Pensar la canción como puente para el desarrollo de la creatividad del estudiante

Sin embargo, la inteligibilidad de las lecturas multi-rreferenciales no debemos encontrarla del lado del objeto, sino del sujeto de conocimiento.

~Manero Brito

Particularmente y centrado en este análisis desde el enfoque educativo, se piensa a la canción como experiencia musical, y se entiende a la misma como

incentivo para la producción creativa en la medida que, vinculadas a la actividad musical y a la práctica de enseñanza, posibiliten diversos accesos o puentes para conocerlas, acercarlas, ofrecerlas, disfrutarlas, hacerlas propias en cada estudiante (Akoschky, 2017: 2). Se conservan así sus propiedades esenciales, desplegando posibilidades de transformarse de acuerdo a las voces que las porten, las ejecuten, las expresen y las vivencien. Por lo tanto desde las acciones docentes que parten del abordaje multidimensional de canciones, se habilitan las prácticas como potenciadoras y creativas cuando generan instancias de conocimiento musical flexible, diverso y heterogéneo en los aprendizajes.

La creatividad dentro de las prácticas docentes desde el abordaje de canciones incluye también aspectos multidimensionales: artísticos, sociales, culturales, educativos, institucionales, personales; y se inscribe en las realidades áulicas como parte de un cambio posible y original en su tarea educativa. Es un proceso susceptible de estimularse y favorecerse con los estudiantes, cuando se genera mayor disponibilidad al aprendizaje creativo, si se la considera como estructurante la propuesta musical. Desde aquí la multidimensionalidad entendida como reflexión y análisis (Edelstein, 2011: 21-22) de la complejidad que caracteriza a la canción, no sólo refleja el pensamiento del creador y su visión de arte, de música, de mundo; sino que nos permite aprehender el hecho creativo para convertirlo en un objeto que trascienda la creación didáctica y se instale en cada construcción musical del estudiante en formación docente.

Conclusión: pensar la canción desde una revisión epistémica

Generar algunas miradas en torno a las canciones, nos permite plantear algunas consideraciones que emergen al recuperarla como objeto de estudio de la didáctica, en tanto dispositivo multirreferencial alrededor del cual se organizan innumerables propuestas musicales áulicas. Nuestra intención no es reducir a las canciones a la indagación desde el campo de la didáctica, sino abordarlas como un espacio complejo de análisis donde la multi-dimensionalidad de aspectos que se posan sobre ellas, permitan diversas maneras de conocerlas, analizarlas y enseñarlas.

Reconocer la complejidad multirreferencial que se presenta como posibilidad de encuentro con las canciones, implica una comprensión didáctica situada en la

opacidad que conlleva límites borrosos, flexibles y posibles de continuar su abordaje y reflexión; aspecto que Ardoino expresa como “una dialéctica de lo invisible y de lo visible, de lo oculto y de lo develado, de la opacidad y de la transparencia” (Ardoino, 1998: 1). Dicho posicionamiento da lugar a lecturas plurales y hasta contradictorias que se instalan dentro de prácticas sociales, educativas y culturales, y que reconocen también los límites que los actores imponen sobre las mismas. Esto deviene en una articulación que no deja de reconocer las diferencias, sino que más bien la somete a un acto dialógico (Ardoino, 2005: 36).

Las miradas que atraviesan las canciones, configuran una trama compleja que invita a reflexionar de manera distinta frente al pensamiento que hemos heredado y que se concibe como certero (Ardoino, 2005); así lo entendemos, al seleccionar autores, obras y cantos que nos parecen distantes o casi desconocidos. Por otro lado, Manero Brito describe el objeto multi-dimensional como aquel que puede negarse a sí mismo, estableciendo una contra-estrategia que despliega su capacidad adaptativa y de transformación reconocida como negatricidad (1997: 118). Entonces la canción, desde una mirada epistémica y desde los aportes de los autores enunciados, exige nuevas consideraciones y revisiones desde su carácter dinámico, sensible, intersubjetivo, pluridimensional y hasta contradictorio a lo heredado.

Abrir canciones, proponer escuchas, favorecer encuentros musicales es un hecho habitual para quienes transitamos la docencia. Y es por ello, que consideramos que esta cotidianeidad de convivencia con la canción va más allá de la enseñanza; Fischerman lo expresa cuando escribe: “hay algo anterior a la cultura, algo que forma parte de todas las culturas: la canción” (2004: 125). Por lo dicho hasta aquí, lo que se presenta como tan primario, tan presente y tan diáfano en relación a las canciones, es lo que vuelve o hace complejo y desafiante el objeto de nuestro trabajo desde la didáctica de la Educación Musical. Constituye una invitación para acercarnos y acercarlas, para disfrutarlas y convidarlas.

Bibliografía

Akoschky, Judith (2017): *Experiencia musicales en el Nivel Inicial*. Varios temas, varias voces, Rosario, Homo Sapiens.

- Ardoino, Jaques** (1988): Lo multirreferencial en torno a los problemas de educación, Trad. de Roberto Monero, Conferencia presentada en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Ardoino, Jaques** (2005): Complejidad y formación, Buenos Aires, Ffyluba, Novedades Educativas.
- Ardoino, Jaques, Barbier, R., Giust-Desprairies, F.** (1998): “Entrevista com Cornelius Castoriadis”: en Barbosa, J.G., (coord.), Multirreferencialidade nas ciências e na educação, São Carlos, Editora da UFSCar, p. 50-72.
- Camels, Daniel** (2018): El juego corporal, Buenos Aires, Paidós.
- Camilloni, Alicia** (comp.) (2007): El saber didáctico, Buenos Aires, Paidós.
- Chapatto, María E.** (2014): Horizontes, escenarios y prácticas emergentes, (Comp.) Chapatto María E. y Dimateo María C., Buenos Aires, Editorial: Biblos.
- Corrado, Omar** (1995) “Entre interpretación y tecnología: el análisis de músicas recientes” en González, Juan P. (2013): Pensar la música desde América Latina, Buenos Aires, Gourmet Musical Ediciones.
- Edelstein, Gloria** (2011): Formar y formarse en la enseñanza, Buenos Aires, Paidós.
- Elichiry, Nora y Regatky, Mariana** (2015): “Tramas que potencian la creación de nuevos sentidos. Teatro- escuela-comunidad” en Elichiry, Nora, (2015): (comp.), Comunidades de aprendizaje y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana, Buenos Aires, Noveduc.
- Fischerman, Diego** (2004): Efecto Beethoven: Complejidad y valor en la música de tradición popular, Paidós, Buenos Aires.
- Frigerio, Graciela** (2010): “Curioseando (saberes e ignorancia)” en Frigerio, Graciela Diker, Gabriela (2010): Educar: saberes alterados, Entre Ríos, Fundación La Hazienda.
- Gentiletti, María G.** (2017): El pensamiento creador en la enseñanza, Rosario. Editorial, Homo Sapiens Ediciones.
- Gilbert Abel y Liut, Martín** (2019): (comp.), Las mil y una vidas de las canciones Buenos Aires, Gourmet Musical Ediciones.
- González, Juan P.** (2013): Pensar la música desde América Latina, Buenos Aires, Gourmet Musical Ediciones.
- Hargreaves, David** (1998): Música y desarrollo psicológico (1986), Cambridge University Press. E. C, Barcelona, Ed. Graó, 1998.
- Malbrán, Silvia y García Malbrán, Eleonora** (2011): “Lenguaje Musical y Didáctica: Melodía y Estructura Musical” (cap. 6), en M. E. Riaño y Maravilla Díaz (coord.) Fundamentos Musicales y Didácticos en Educación Infantil, Cantabria, Editorial PUbliCan.

- Manero Brito, Roberto** (1997): “Multirreferencialidad y conocimiento” Revista Tramas, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, Distrito Federal, México
- Mendivil, Julio** (2019): “La vida de las canciones” en Gilbert, Abel y Liut, Martín (2019) (comp.), Las mil y una vidas de las canciones, Buenos Aires, Gourmet Musical Ediciones.
- Morín, Edgar** (2007): Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, Ed. Gedisa.
- Porta Navarro, Amparo** (2007): Músicas públicas escuchas privadas. Hacia una lectura de la música popular contemporánea, Valencia, España, Universitat de Valencia, de la Plana, Universidad Autónoma de Barcelona y Jaume I, Bellaterra y Universitat Pompeu Fabra.
- Rodríguez Kess, Damián** (2006): Liliana Herrero: vanguardia y canción popular, Santa Fe, Ediciones Universidad nacional del Litoral.
- Spinetta, Luis A.** (2001): “El sonido de los sueños”, en Fischerman, Diego (2017) Buenos Aires, Editorial Debate.

Panel: Diálogo entre la educación musical de nivel inicial y las canciones. Tramas desde la didáctica y la práctica en la formación docente

¿Hacemos Música/s? Canciones en el Nivel Inicial. Cuestiones para revisar desde la formación docente

LÍA ZILLI

liarzilli@gmail.com

Instituto Superior de Música – UNL

Resumen

En la presente iniciamos cuestionándonos acerca del sentido plural de la palabra música (músicas), interpeándola desde la formación docente frente a un desafío necesario de contextualizar en dos direcciones: desde el campo propiamente musical “a favor de las músicas, sin discriminaciones valorativas de ningún tipo” (Mendivil 2016: 22); y por otro lado desde su implicancia en el campo de la Educación Musical, particularmente y concretamente sobre las prácticas pedagógicas pensadas a la luz de las nuevas realidades educativas, sociales y culturales que nos atraviesan.

Desde una experiencia particular en la formación docente en Educación Musical del Nivel Inicial y parte del proyecto de extensión de la cátedra, reflexionamos acerca de la amplitud de miradas sobre “las músicas” y particularmente algunas canciones que se inscriben en las clases, y en relación directa a considerar cómo *enseñar* “las” desde la comprensión del cómo se aprenden. Pensándolas desde lo impredecible de cada acto educativo, en el que emergen “sucesos impensados ante los que debemos estar atentos, ya que irrumpen bajo la figura de acontecimientos” (Bárcena, 2002: 40).

Esta reflexión constituye un aporte sustancial a la formación superior, ya que propuso desde la experiencia concreta en salas del nivel, el desarrollo de capacidades musicales y pedagógicas de un docente pensante, crítico, creativo y reflexivo en torno a las canciones. Por otro lado, habilitó un espacio de encuentro entre búsquedas musicales, elaboración de diseños y desarrollo de propuestas áulicas, y reflexión sobre la acción misma desde la escritura y teorización posterior (sobre la enseñanza musical y de canciones), a modo de “producción artesanal” (Alliaud, 2017); vinculando aspectos teóricos ligados a las prácticas y en íntima relación con los “haceres musicales”. Es decir, producción artesanal en el marco de una propuesta pedagógico – musical que posibilitó el despliegue de la imaginación y la constitución de “incentivos para la

producción creativa” (Akoschky, 2017), afectando e impactando en la misma vivencia y formación del docente.

Desde la necesidad de revisar supuestas fragmentaciones que se evidencian entre “conocer” y “hacer”, se abordó esta experiencia como un proceso en etapas que incluyó observaciones, prácticas grupales, intercambio entre docentes, readecuaciones ante los emergentes del grupo; lugar; dinámica. Se piensa centralmente en cómo construir una propuesta pedagógica que habilite experiencias musicales en las que intervienen “construcciones de significados fundadas en una estética sonora” (Castro, 2009: 20). Posición epistemológica que supuso la vigilancia atenta de las intervenciones didácticas para transformarlas en adecuadas o “poderosas” (Maggio, 2012a), en tanto ofrecen condiciones para explorar, animarse a nuevas formas de conocer, de pensar, de conmovir y dejar huellas, habilitar otras miradas, otras preguntas y nuevas respuestas; favoreciendo un “espacio interactivo [...] donde la práctica se instala como un *modus operandi* de la teoría” (Espinosa, 2013: 16).

La retroalimentación como reflexión posterior a dicho proceso, permitió comprender la multiplicidad de formas en las que las músicas, contribuyeron al desarrollo de las posibilidades interpretativas, fantasiosas y poéticas en niños y adultos “ampliando ámbitos compartidos de significado musical” (Vâkevâ, 2016: 97), y en relación a “posturas más abiertas que nos permitan disfrutar de la mayor cantidad posible de lenguajes musicales” (Mendívil, 2016: 17).

Palabras claves: Músicas / Habilidades musicales / Formación docente

Para la mayoría de la gente, la metáfora es un recurso de la imaginación poética, y los ademanes retóricos, una cuestión de lenguaje extraordinario más que ordinario. Es más, la metáfora se contempla característicamente como un rasgo sólo del lenguaje, cosa de palabras más que de pensamiento o acción. Por esta razón, la mayoría de la gente piensa que pueden arreglárselas perfectamente sin metáforas. Nosotros hemos llegado a la conclusión de que la metáfora, por el contrario, impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción” y en este caso las canciones
~Lakoff y Johnson

Introducción

Inscribir esta ponencia bajo el uso de metáforas, nos posibilita leer por detrás de estos vitrales, atravesar desde la mirada la profundidad de una experiencia donde las canciones se hacen música en la medida que nos atraviesan, que nos interpelan y nos ayudan a cuestionar en el caso de nuestra experiencia: las construcciones de sentido como “obra abierta” y “modos de expresión múltiples” (Malbrán y García Malbrán, 2010) que giran en torno a las mismas.

Cuestionarnos acerca del sentido plural de la palabra música (músicas) en el título de la presente ponencia nos posiciona frente a un desafío necesario de contextualizar en dos direcciones con cierta relación ontológica, entendida desde: el campo propiamente musical, donde la construcción de los significados que le adjudicamos a lo que escuchamos, tocamos, creamos, cantamos, inventamos; y pensando en las canciones que circulan y se ofrecen en las salas del Nivel Inicial se configura a partir de un contexto histórico, cultural y estético en el que acontece y se representa (que le es propio, ya que desde allí se configura como tal); justificando en palabras de Mendivil, cuando expresa que: “música es todo aquello reconocido como tal por un grupo humano determinado y no un canon universal, normativo y excluyente [...] a favor de las músicas, sin discriminaciones valorativas de ningún tipo” (2016: 22). Y que se re-significa en las canciones cuando se habilita la posibilidad de hacer intervenir al ejecutante, al compositor, al oyente en la búsqueda de una verdad abierta, múltiple, sin recetas ni formas únicas de acercarse a ellas (Rodríguez Kees, 2006; Porta; 2007)

Por otro lado, considerada dentro del campo de la Educación Musical (no exento de estas revisiones epistemológicas), desde donde se posibilita repensar la formación docente y concretamente la práctica pedagógica (en las clases, en la cotidianeidad, en la interacción grupal, en las inferencias derivadas de la teoría), pensadas a la luz de las nuevas realidades implicadas -múltiples y complejas-, y consideradas desde las problemáticas y particularidades que las atraviesan.

Reconociendo de esta manera la necesidad de una conversación permanente con los cambios culturales y sociales que a diario se presentan en la enseñanza (y dentro de la educación musical), y que revisados críticamente “afectan tanto a los discursos como a las prácticas en múltiples aspectos y dimensiones” (De Alba, 1998: 9). Comprendiendo así, que las decisiones artístico-pedagógicas que dan respuestas a dichas dimensiones, posibilitan la adecuación posterior a diversos factores educativos, artísticos y sociales.

Las consideraciones culturales y el impacto de diversas músicas, alteran y transforman entonces las posibilidades de producción, y percepción que experimentan las personas y por ende repercute en la enseñanza de las mismas; es así que música y contexto en íntima fusión convergen en las canciones como acto sincrético y un todo que posibilita no un cierre integrado sino más bien nuevos límites que se abren para dar lugar a otros juegos dialécticos. Por lo tanto, esta propuesta experiencia en la formación docente en Educación Musical, habilitó amplitud de miradas sobre “músicas” que se implican en la clase, en relación a considerar cómo *enseñar* “las” desde la comprensión del cómo se aprenden desde diversos puntos de entrada.

Se experimentó no sólo a partir del desarrollo evolutivo de los alumnos de la educación inicial, sino desde su especificidad en relación a la adquisición del lenguaje musical, que se construye de manera particular, diversa y cognitivamente situada, “pensando los actos educativos como impredecibles, o impensados ante los que debemos estar atentos e irrumpen bajo la figura de acontecimientos” (Bárcena, 2002: 40). Así mismo, la preocupación por la Educación Inicial, en la cual se inicia de manera sistemática la enseñanza de las canciones dentro de la Educación General, es una inquietud que nos desafía y nos interpela desde los documentos curriculares en virtud de generar propuestas pedagógicas que se articulen explícitamente y potencien la interrelación entre juego, arte y aprendizaje (NAP-Cuadernos del Aula, 2006); y que posibilitan en la canción el abordaje de la *obra*

expandida favoreciendo el despliegue del pensamiento, la imaginación y la expresión vocal y musical en la primer infancia.

Una experiencia: el valor de una vivencia desde... “Eso que me pasa”. No eso que pasa, sino eso que me pasa” (Larrosa, 2009)

Dicha propuesta en el Jardín la Ronda (y trascendiendo el aula del ISM) configuró clases desde nuevos perceptos que fueron abordados partiendo de la información sensorial provenientes de las canciones de Silvia Schujer, mediante un abordaje lúdico, y determinando así: “una constelación senso-perceptiva que mediante la comunicación emocional, gestual, mímica, verbal y objetual facilitó la adquisición del lenguaje musical” (Malbrán, 2000: 12).

Además se constituyó como aporte sustancial a la formación docente, ya que propuso desde la experiencia concreta, el desarrollo de capacidades de un docente pensante, crítico y reflexivo en torno a las canciones; atendiendo lo que expresa Akoschky: “el adulto que se pelea o amiga con sus propias tradiciones; el creador que busca, compone, recompone, y se instala en un punto desde el cual, con desvelos o sin ellos, tendrá mucho por hacer y deshacer, por elegir, por combinar y recombinar, por tomar decisiones, en una palabra, por crear, en esta oportunidad, para los niños” (2017: 19). La cita anterior nos permite repensarlo la canción como un espacio de encuentro, de búsqueda, de reflexión, y de acción concreta en la enseñanza musical vinculando la comprensión de aspectos teórico ligados estrechamente a la práctica.

Por otro lado, se estableció dicha experiencia como proceso de “producción artesanal”, explicitado por Alliaud como: “aquella en la que mano y cabeza (o pensamiento y acción, o teoría y práctica), no se separan, van unidas” (2017: 14). De esta manera dentro de la interacción entre educación y el arte (música y canción), se habilitó la experiencia transformadora basada en sistemas simbólicos de relaciones que afectaron tanto a la vivencia individual como al imaginario de un determinado colectivo, y que se profundizó a través de la experiencia estética que generaron las producciones artísticas con los niños (junto a ellos). Es decir, producción artesanal en el marco de una propuesta pedagógico – musical, que en la medida que fue favorecida de manera más ricas y placentera, desplegó la

imaginación y la constitución de “incentivos para la producción creativa” (Akoschky, 2017), afectando la misma vivencia del docente.

Enseñar y hacer músicas en la formación docente

La generación de propuestas de clases acordes a diversas edades en la Educación Inicial, se diseñaron como propuestas a los alumnos de DEM II y III para favorecer una vivencia directa del trayecto de observaciones, asistencia a primeras prácticas, intercambio entre docentes y pares, readecuaciones de acuerdo a los emergentes del grupo/lugar/dinámica grupal; pero pensando centralmente en cómo construir una propuesta pedagógica en el Nivel Inicial que partiendo de las canciones, se ubique centralmente la preocupación del “hacer musical; más bien de los ‘haceres musicales’”. Experiencias y propuestas diversas, pero con similares finalidades: llegar a las músicas por diferentes caminos, “para acercarlas, entenderlas, apreciarlas, disfrutarlas y hacerlas propias” (Akoschky, 2019: 22 – en negritas se encuentran nuestras inferencias). Recuperando en palabras de Liliana Herrero la importancia de la canción como: “vitalidad sonora, ya que la voz recoge combates dormidos de una cultura” (2006 en RodríguezKees: 169).

Estas cuestiones que permitieron posteriormente el acercamiento directo a las adecuaciones en relación a la fluidez de ideas, y flexibilidad de enfoques. Posición epistemológica que supuso la vigilancia atenta de las intervenciones didácticas para transformarlas en adecuadas o “poderosas”¹ (Maggio, 2012) pensando las prácticas docentes como contextualizadas, y situadas en un lugar, tiempo y espacio determinado. Se postuló entonces, la reflexión desde la producción artística junto a los alumnos, como forma de conocimiento construido colectivamente, que permitió transformar la experiencia inicial. Consecuentemente retroalimentar dicho proceso disponiendo así, de una multiplicidad de formas en las que las músicas y las canciones, contribuyeron al desarrollo de las posibilidades interpretativas, fantasiosas y poéticas, “ampliando ámbitos compartidos de significado” (Vâkevâ, 2016: 97).

1 Según la autora, se denomina así a la enseñanza que, “favorece condiciones para pensar; da cuenta de un modo de entender el campo desde una versión actualizada incluyendo interrogantes abiertos; enseña a mirar desde diferentes puntos de vista; ofrece un diseño original y que no es tradicional; es formulada en tiempo presente; conmueve y deja huellas que perduran a lo largo de las vidas de quienes las transitan” (2012a, en 2018: 12).

Finalizando, el cómo lograr una buena enseñanza es una cuestión controversial y de múltiples aristas, pero que en dicha experiencia nos interpeló desde la variedad de propuestas que debieron generarse, crearse, imaginarse, recuperarse, transformarse, y hasta cambiarse en relación a “posturas más abiertas que nos permitan disfrutar de la mayor cantidad posible de lenguajes musicales” (Mendivil, 2016: 17). “De un modo u otro la noción de “buena educación” siempre presupone posicionamientos políticos, éticos, estéticos y epistemológicos que no siempre se explicitan pero sin los cuales toda respuesta se hace imposible” (Vicari, 2016).

Las habilidades musicales en el abordaje de canciones. Diálogo desde los actores en escena

Alumnos de Didáctica de la Educación Musical – ISM-UNL

NICOLÁS SIERRA

GUSTAVO VERGARA

CANDELA CRISTALDO

SOFÍA QUINTANA

LUCILA COVA

ANDRÉS MERNES

AGUSTINA AMAYA

ROSARIO EVELÍN DÍAZ

FRANCO THEUMER

NATALIA ORSI

Resumen

El objetivo de esta ponencia es recuperar las experiencias de Prácticas de la Educación Musical analizada desde los aportes teóricos de la didáctica en las salas de 3, 4 y 5 años del Jardín “La Ronda” y realizadas a partir del proyecto de extensión desde la cátedra de Didáctica de la Educación Musical (DEM) como construcción reflexionada a partir de las mismas. Partimos del concepto de didáctica, que según Camilloni (1998) es un recorte disciplinar que se preocupa y ocupa de las prácticas de enseñanza. Por lo tanto, daremos cuenta de los procesos que surgieron luego de planificar las actividades y los desafíos que se presentaron a partir de las implicancias en la clase misma, donde las canciones se convirtieron en el centro del desarrollo de habilidades musicales.

En cada sala se propusieron diversos tipos de ejecuciones: vocal, instrumental y corporal, atendiendo cómo realizarlas adecuadamente desde el abordaje de las mismas y a la luz de los aportes de distintos autores pertenecientes al campo musical y pedagógico; como así también, recurriendo a distintos tipos de recursos musicales y extra-musicales que redimensionaron a las canciones, como “obras” que permiten ampliar universos perceptivos e interpretativos (Rodríguez Kees, 2006: 103-104)

A través de estas prácticas y su posterior análisis/reflexión logramos potenciar habilidades de planificación, ideación, creación, evaluación y adecuación, generando

comprensión de conocimientos didácticos que fuimos construyendo de manera paulatina. Recuperamos a Alliaud (2017) quién expresa que en el oficio de enseñar, la producción y la intervención, siempre terminan siendo la transformación de algo y que la consecuencia de nuestro accionar siempre tiene la posibilidad de formarse y transformarse en algo distinto a lo que eran.

Creemos pertinente, la recuperación de múltiples miradas que desde los aportes de las ciencias cognitivas también posibilitan comprender el desarrollo de las habilidades musicales en el Nivel Inicial, como enfoque sustancial a la formación como futuros docentes. Las experiencias consideradas desde el aporte de las ciencias cognitivas sobre los nuevos límites que posan sobre el abordaje de canciones, implicó revisar autores trabajados en la cátedra de DEM y revisados a la luz del impacto en la vivencia concreta.

Tomamos como punto de partida la reflexión centrada en el desarrollo de habilidades musicales. Ferrero y otros (2010) se refieren a la ejecución corporal, y desde allí analizan la corporización de las músicas como estrategia de enseñanza para la comprensión y la cognición musical (Martínez, 2016); considerada también como representación “dramática” de la obra. Desde la ejecución instrumental se analiza la exploración sonora (Akoschky, 2008), y la búsqueda de sonidos de los instrumentos realizando una ejecución en concordancia con las obras musicales. Por último y centrados en la ejecución vocal, se analiza la correspondencia que los niños evidencian respondiendo a la relación entre las reglas de la música y del lenguaje, y que aparecen desde los primeros esbozos espontáneos de palabras y melodías (Sloboda 1985: 32). El texto en las canciones, configuran la perfecta relación entre música y palabra (Malbrán, 1993) y como anclaje semántico (Mónaco 2012: 48); estos dos componentes permiten desde el punto de vista didáctico analizar, cuestionar y problematizar en tanto, la canción como dispositivo formador.

Fundamos dicha acción desde los atributos del comportamiento habilidoso en: la interpretación, la producción y la recepción musical. Estos aspectos constituyen pilares que se corresponden con los modos de conocer en música según los autores Davidson y Scripp (1992: 21), y que re-significan nuestras miradas y prácticas desde un enfoque teórico-pedagógico.

Palabras claves: Habilidades musicales / Prácticas docentes

Introducción

La reflexión en torno a “las músicas” (Mendivil, 2017), nos permitió interpelarnos como futuros docentes y pensar, como propone Edelstein (2017) sobre aquello que por momentos se hace invisible en el trayecto que va desde las clases teóricas hacia la práctica. Es por esto que creemos pertinente y necesario la recuperación de diversas miradas a lo largo del trayecto de nuestro quehacer como docentes y futuros docentes. Estas visiones recuperadas nos permite, en palabras de Elichiry y Regatky (2015) la creación de nuevos sentidos que en esta ponencia enfoca la canción. Los mismos (nuevos sentidos) nos acercan a complejidades del aprendizaje en sus múltiples atravesamientos, como también a un entramado en el cual nos vemos inmersos dentro de los territorios que plantea Vicari (2016), los cuales son: el territorio de enseñar (donde nos hemos encontrado a lo largo del proyecto de extensión), el de crear (el cual podemos encontrarlo en el armado de la clase y el repertorio para las mismas) y por último el de pensar/reflexionar (en el cual nos encontramos situados en este momento).

Partimos de asumir la didáctica como ciencia social que tiene como objeto de estudio las prácticas de la enseñanza (Camilloni, 2004), en nuestro caso de la enseñanza de la música, desde esta visión nos fundamentamos en una postura que se basa en la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva (Perkins, 2009; Litwin, 2008; Manuale, 2007). Por lo tanto, daremos cuenta de los procesos que surgieron luego de planificar las actividades y los desafíos que se presentaron a partir de las implicancias en la clase misma, donde las canciones se convirtieron en un recurso inigualable en términos de comunicación y experiencia estética, ya que son la relación armoniosa entre música y palabra (Malbrán, 1993), permitiendo así el desarrollo y el abordaje de habilidades musicales.

Sala de 1 y 2 años

Compartimos la concepción presentada por Silvia Español (2016) desde la cual tomamos a la educación musical en las primeras infancias, como:

[Un] abrigo para la prototípica inmadurez prolongada del bebé humano: fruto de una sabiduría de especie culturalmente tramada, acompaña el largo período inicial de la

vida en el que el bebé requiere un extremo cuidado materno y un íntimo contacto psicológico, a través de las nanas, la melodía del habla materna, el mecimiento, los ritmos de la interacción (Español, 2016: 15).

Esta musicalidad “envuelve su entera vida biológico-social-cultural, favoreciendo el desarrollo ontogenético” (Español, 2016: 15). En las salas de 1 y 2 años el abordaje de la música estuvo anclado en el trabajo corporal y gestual, recuperamos para esto lo que expresa Martínez (2016) sobre la “cognición musical corporeizada, donde el sonido y el movimiento resuenan en el complejo cuerpo-mente, tanto en la ejecución como en la recepción musical” (Martínez, 2016: 75). Partiendo de la concepción, acerca de la incorporación de diferentes modalidades comunicacionales en sincronía con el discurso musical, “aportará[n] un formato representacional particular” (Ortega, 2014: 12).

El trabajo desde la canción “Agua” de Magdalena Fleitas, se diseñó desde la corporeidad, utilizando las manos para realizar gestos que estén en concordancia con los aspectos de mayor saliencia perceptiva de la obra (aproximación a la sincronía con el nivel de pulsación o y a la forma musical), intentando dar una representación gestual-corporal de la misma. Dicho trabajo fue llevado a cabo a partir de la imitación, ya que “los niños pueden auto-corregir sus actos imitativos para lograr un resultado más fiel, con el fin de corregir su rendimiento” (Meltzoff, 2007: 8). Asumiendo en palabras de Shifres (2007) que “el gesto desde este punto de vista, no es un medio para conllevar significados, sino un impulso que activa nuestra propia experiencia corporal” (Shifres, 2007: 8), donde la acción es decisiva para la producción de significados musicales vividos, no sólo en la ejecución sino también en la percepción. Retomando lo dicho por Malbrán (2011) que “la percepción es acción corporeizada, hecho-acto concreto, ejecución, conocimiento encarnado, esto es, enactivado” (Malbrán, 2011: 57).

Aproximándonos a la ejecución vocal en este nivel, que transitan la etapa del pre – habla, algunos niños balbuceaban un esbozo de melodía del estribillo de las canciones “Agua” y “Las Olas” de Magdalena Fleitas. Esto es abordado por Sloboda (1985) cuando plantea que los niños/as parecen tener una habilidad natural para aprender las “reglas” de lenguajes, en este caso el lenguaje musical, siempre y cuando estén expuestos a ejemplos (Sloboda, 1985: 32). Es por esto la importancia del uso de la canción en las primeras infancias, donde el texto opera como un

anclaje semántico (Mónaco, 2012: 48) que facilita la memoria y la aprehensión de la melodía.

Cabe destacar, en salas de tan temprana infancia, la importancia de la búsqueda empática (ya sea emocional y/o corporalmente) para con el otro; donde este pueda relacionarse y percibir que los demás son “como yo” (Meltzoff, 2007; Reybrouck, 2005; López Cano, 2005; Malbrán y Menéndez, 2010).

Sala de 3 años

El repertorio escogido para la sala de 3 años se dividió en obras instrumentales y vocal/ instrumental, como así también, se recurrió a distintos tipos de recursos musicales y extra-musicales que redimensionaron a las canciones, como “obras” que permiten ampliar universos perceptivos e interpretativos (Rodríguez Kees, 2006: 103-104).

En el abordaje de la habilidad de cantar, el repertorio estuvo compuesto por cuatro canciones del álbum “Pasen y vean”. Los niños por momentos cantaban fragmentos de las canciones y así mismo se trabajó sobre “Tres vueltas” del disco “Jugar con los sonidos, jugar con el cuerpo” (2011) de Fabrizio Origlio. Esta obra se retomaba en la mayoría de las clases: en primera instancia a capella y en un tempo lento para que la pudiesen cantar de manera fluida, y luego sobre la pista musical en su tempo original. Además, se acompañaba la letra con algunos gestos corporales que ayudaban a su memorización. Esta canción contaba con una estrofa corta que se repite y la cual posee pequeños diseños melódicos. En palabras de Akoschky (2017) mencionamos que las canciones que “se enseñan” deben favorecerse desde un vínculo afectivo a través del canto con los niños, acompañado por gestos, miradas y movimientos corporales.

La ejecución instrumental, se abordó a partir del tema musical “La plaza Torcaza” del disco “Música para jugar” (1974) de Carlos Gianni y Eduardo Segal. Inicialmente la actividad fue planificada desde distintos modos de ejecución, diferentes niveles de pulsación y más de un instrumento en el grupo, luego de observar los resultados de una primera clase, debimos reducir la propuesta considerando la edad (Maravillas Díaz, 2008). Así también la sincronía rítmica atendiendo lo que expresa Malbrán sobre el desarrollo por fases advirtiendo

distintos niveles de logro, evolucionando a partir de una práctica sostenida hacia niveles progresivos de ajuste rítmico (1991). Para lograr un resultado final, la propuesta partió desde una exploración sonora de los instrumentos, en este caso un par de claves, que en palabras de Alsina en “la interacción con objetos del entorno brinda informaciones que dan cuenta del material y la sonoridad, para luego agregar el conocimiento de los modos de acción” (2008: 72-73). Siguiendo con la interpretación de la obra por medio de la imitación, teniendo como guía al docente que estaba al frente.

Para la ejecución corporal, se trabajó con el descubrimiento de las posibilidades expresivas de las extremidades del cuerpo, y diferentes niveles espaciales en los que uno puede posicionarse (parado, agachado, sentado); corporizando el nivel de pulsación 1 y buscando un ajuste puntual sobre la obra “Pipo Pipón” del disco “Música para jugar con un bebé” (2013) de Hugo Figueras. Este poner el cuerpo se ve evidenciado en gestos (corporales) que proveen de información que ayuda a comprender y apropiarse de la obra musical. Estos gestos, dramatizaciones, ejecuciones corporales, este poner el cuerpo a las músicas, según Delalande generan experiencias sensoriales que el niño toma conocimiento y las incorpora para una mejor adaptación al mundo exterior (1995: 17).

Sala de 4 años

En las salas de 4 años se trabajó un repertorio de obras instrumentales y vocal/instrumental. Para el abordaje de la ejecución vocal, se utilizó la canción “Pasen y vean” de Silvia Schujer y Julieta Szewac (2014), que por medio de la imitación y el uso de imágenes, se logró el aprendizaje completo de la obra. Estas imágenes se utilizaron con el afán de buscar, como plantea Furnó (2004), ciertos soportes que ayuden a encontrar sentido y a configurar en la mente el discurso musical; y la imitación se utilizó en función de que los niños respondan a nosotros como modelos que, citando a Malbrán (1991), “es tan poderosa su influencia que el niño incluso respira donde lo hacía su circunstancial maestro” (Malbrán, 1991: 139).

En la ejecución instrumental se realizó un trabajo con la canción “Canción de los bastones” de Fabricio Origlio, persiguiendo como objetivo que los niños

sincronicen el pulso con bastones. En primera instancia se pensó trabajarla con desplazamientos en todo el espacio, pero al encontrarnos con un espacio reducido se tuvo que modificar la propuesta, formando un semicírculo donde los alumnos podían realizar la dramatización de la obra en el lugar, imitando los personajes de la canción.

Esto posibilitó un abordaje adecuado al nivel, intentando proveer información que ayude a comprender la ejecución, debido a que los gestos pueden intensificar y clarificar el significado aun cuando el movimiento en sí sea superfluo a la producción del todo musical (Davidson, 2001, en Shifres, 2007: 3). Para la muestra final y tratando de evitar incidentes con los bastones, invitamos a un familiar por niño para que lo acompañara en los movimientos. En la ejecución corporal se planteó abordar la obra “Fósiles” de Camille Saint-Saens. Shifres (2007) afirma “desde la producción corporal, en tanto la representación dramática de la obra, se describe una suerte de retórica gestual, que en este caso el niño/a “incorpora” a la ejecución” (Shifres, 2007: 3).

Mediante gestos y patrones rítmicos, los niños realizaban la secuencia de la canción haciendo sonar las manos entre sí y en distintas partes del cuerpo (como cabeza, muslos, hombros, etc). En palabras de Delalande (1995) asociar el gesto con la música es evocar la expresión corporal. Esta expresión corporal se configuraba a la dinámica que requería la obra y los ritmos también se ajustaban a patrones que se percibían.

Sala de 5 años

El programa de la sala de 5 años estuvo formado por cinco canciones y dos obras instrumentales, con el propósito de abordar las habilidades musicales, siendo la canción la mediadora de toda la experiencia, con la integración de elementos como soporte para visibilizar las ejecuciones; en palabras de Reybrouck (2005): “la experiencia musical es multifacética. Su modelo atiende a la conjunción de cuerpo, mente y música, entendiendo que la cognición se basa en un cuerpo –con sus capacidades sensoriomotoras - que es embebido en un contexto biológico, psicológico y cultural” (Reybrouck, 2005: 37)

La canción “El mago chin-chin-fú” de Nadina Schneider se abordó desde la ejecución corporal como proceso de aprehensión de la misma, como también en la obra “Momento Musical N°3 Schubert op. 94” se trabajó tomando al cuerpo como instrumento principal, efectuando una exploración sonora, donde luego, los movimientos se realizaban con ajuste puntual y variación de intensidad, logrando una mayor presencia y conciencia en la ejecución corporal; como dice Martínez (2005) “la música como una forma de actividad humana, está embebida de las cualidades que hacen posible la transferencia de conocimiento entre diferentes dominios de la experiencia” (Martínez, 2005: 50).

En la canción “Hay una varita” de Fabrizio Origlio, se utilizó como recurso extramusical una varita que permitió representaciones mentales no sólo de los niveles de pulsación, sino también de la forma musical. En la canción “Josefino Lafinur” del álbum “Pasen y vean” el sentido de los recursos extra-musicales (capa de mago, varita y galera) funcionaban como guía de las acciones de los niños, como referencia no tanto a la situación de lo que el mago hacía, sino a la propia organización de los sentidos y la actividad motriz.

La enacción no se interesa tanto por la manera de representar el conocimiento sino por los procesos que guían las acciones del perceptor en las que el punto de referencia no es la situación en sí sino la propia estructura sensorio-motriz (López Cano, 2011 en Ortega 2014: 24)

En la obra “Petit Jaune” del Cirque du soleil se simulaba una orquesta en la que los alumnos estaban divididos por grupos de instrumentos de percusión (panderos, güiros, toc toc cilíndricos y triángulos) con diferentes timbres. Éstos se emplearon para llevar a cabo un trabajo de ejecución instrumental realizado en correlación a los gestos de un director con el objetivo de lograr una sincronización rítmica, expresada por Malbrán (2008) como: “traducir el ritmo perceptivo a ejecución motora” (Malbrán, 2008: 74). Para llegar a este fin hubo un proceso complejo de transformación y decodificación de las representaciones sensoriales de los niños que luego se evidenciaron en las respuestas motoras externas de la ejecución. La mayor parte del proceso de aprendizaje de las obras se pudo lograr aplicando el juego y la imitación como estrategias, ya que pensamos que son los métodos más adecuados en este caso para lograr una respuesta más rápida en las primeras infancias.

Para dar fin a esta parte de la experiencia, se menciona que las propuestas de actividades realizadas atienden a las habilidades cognitivas musicales y los componentes psicomotrices, afectivos y sociales de los sujetos en esta etapa. El repertorio de canciones como recurso, posibilitó el acceso a estas complejas habilidades, las cuales fundamos en tres pilares que se corresponden a tres categorías o modos de conocer en música: producción, percepción y reflexión, que mencionan los autores Davidson y Scripp, y que en palabras de ellos afirmamos que “para lograr una perspectiva comprensiva de estas habilidades, debemos de dirigirnos a la coordinación de estos pilares para una mayor inclusión”, entendiendo que estas se reflejan dentro (en el interior de cada niño) y fuera (en la producción musical). La relación entre la escucha, la producción y la reflexión con las canciones, se constituyen en un imaginario social que permiten y dan tiempo a bucear en la escucha desde dentro y así colaborar con la construcción de su mundo sonoro interior (Porta, 2007: 23).

Pensando en las Músicas y la Educación Musical. Caminos para la formación

RUT LEONHARD

leonhardgauchat@arnet.com.ar

Instituto Superior de Música - UNL

Resumen

La formación docente en la educación en general y en educación musical en particular siempre se mostró problemática en su relación decir-hacer, teoría-práctica, pensamiento-acción. Sabemos que para enseñar no alcanza con saber el contenido que va a ser enseñado y que se necesitan conocer las estrategias adecuadas para su transmisión, las metodologías propias de la especialidad y especificidad, asumiendo la complejidad que requiere la formación de un profesional de la enseñanza. Por ello nos dedicamos a la educación musical desde un rol en permanente movimiento en tanto abordaje de sus diversas dimensiones: enseñar, investigar y hacer extensión (Vicari, 2016), que demanda articular los espacios de la práctica con los de la formación general básica y disciplinar.

Las prácticas profesionales suelen concebirse como espacios destinados al hacer, aplicar, mientras que los otros espacios curriculares de la formación se conciben como espacios destinados al saber. Entre ambos saberes pareciera existir una amplia brecha que, a pesar de esfuerzos no se ha podido salvar. La distancia entre el saber declarativo y el procedimental pareciera requerir de otros saberes que sólo se producen cuando se buscan soluciones a problemas y desafíos concretos en el contexto del aula (Alliaud, 2017).

Si esperamos llegar a las prácticas o entendemos que ello implica aplicar o bajar “todo” lo aprendido, descubriremos que en el camino, entre el Instituto Superior de Música y la escuela en la que realizarán las prácticas, los futuros docentes parecieran olvidar lo que aprendieron anteriormente y es algo por lo que debemos comenzar a preocuparnos (Perkins, 2010).

Si aceptamos que de eso se trata enseñar en el presente, cabría preguntarse: “¿Cómo formar docentes que sepan y puedan crear, inventar, innovar, experimentar en una situación dada?”, lo cual equivale a preguntarse: “¿Cómo formar docentes que sepan y

puedan enseñar hoy?” (Alliaud, 2017: 72-73). Y centrados en el presente panel: ¿cómo re-significar las canciones desde las “huellas” para develar, que dejan en la enseñanza los sonidos y las palabras (Rodríguez Kees, 2006). Sostenemos a través de las palabras de Souto que la formación sólo es, si provoca la transformación del sujeto en relación con los otros, la transformación del contexto en relación con sus acciones y que ello, el desarrollo en tanto futuro profesional permite a construcción de subjetividad (2016: 243-253).

Palabras claves: Formación docente / Transformación / Educación Musical

Introducción

Asumimos la Didáctica de la Educación Musical como la teoría que se ocupa y preocupa por las prácticas de enseñanza en tanto supone comprender y fundamentar nuestros “haceres” que se producen entre los sujetos culturales que educamos, los sujetos que somos y lo que hacemos con y sin contradicciones en la clase (Maggio, 2018: 20). En ese marco dimensionar la complejidad de la formación docente nos enfrenta a dos visiones problemáticas el “saber de la materia” y el “saber enseñar”. La teoría se divide, unos abogan por el saber específico de la música, otros por facilitar a los futuros docentes un “capital cultural”, que vaya más allá de los programas de estudio, generando experiencias que les permita afianzar su seguridad tanto en la elección del perfil de carrera elegido como en el hacer profesional, haciendo del saber pedagógico-didáctico una herramienta fundamental para el oficio del docente.

Asumimos la enseñanza como un proceso que siempre se involucra en la modificación del otro y por ello devela como expresa Alliaud, un componente misterioso entre sus ingredientes que como todo oficio porta creación y al mismo tiempo genera apropiación al observar la transformación de eso sobre lo que estoy accionando. Esa transformación genera entusiasmo al sólo pensar que probablemente mi accionar haya sido la causa de esa variación, aunque quizás se deba simplemente a que el otro de pronto se implicó en la tarea, mezcló responsabilidad, se incluyó en y con la propuesta. Allí aparece otra dimensión en tanto análisis al sentir/pensar que soy parte en ese logro y que, aunque sea parcialmente me veo reflejado, es allí donde aparece la sensación de meta alcanzada que produce grandes satisfacciones en los docentes y futuros docentes (2017: 40-41). Buscando tramar estas visiones y asumiendo la riqueza de cada una, generamos experiencias que articulan teoría y prácticas, aprovechando distintas propuestas que aparecen en la programación institucional como son los encuentros, congresos, seminarios, etc.

La música y las búsquedas de ¿certezas? y ¿tranquilidades?

Pensar en La Educación Musical, es pensar primero en nuestras infancias, es abrir el baúl de los recuerdos y así como pensamos en los olores y colores que

poblaban esos tiempos y en juegos que jugábamos, es también implicarnos en la recuperación de nuestras historias sonoras y musicales, formada por rompecabezas de voces y retazos de canciones. Pensar en las músicas es pensar en escuchas compartidas sincrónicas y asincrónicas en tiempo y espacio. Tramas que involucran no sólo fronteras sonoro-musicales, sino también, límites estéticos, políticos y literarios, entre otros. Esos puntos distantes o cercanos, simultáneos o no, conjugan la alteridad entre el yo, las músicas y el otro.

Es allí donde aparecen los diálogos o los monólogos, las músicas y los sonidos en repeticiones o en cambios, en encuentros o desencuentros, todos cargados de tensiones entre lo que es pasado, lo que es presente y el temor a la búsqueda de músicas desconocidas, no tan conocidas, entre lo comercial y lo que circula por otros medios, entre lo que forma parte de el ADN musical y las otras músicas. Podría decirse entonces, que no existe buena o mala música, sino innumerables músicas buenas (y probablemente músicas malas) creadas para usos muy diferenciados¹. Proponemos entonces, una escucha amplia, rica y variada, un propósito que no se explicita, sino un derecho que se practica en cada momento de la vida profesional a través de las decisiones y acciones concretas que llevamos a cabo.

Hablamos de Educación Musical que trama la mirada de la Didáctica y las Prácticas en tanto pensamiento acerca de la formación docente y analizamos lo creado, vivido y actuado en tanto actores en escena. En la experiencia puesta a consideración, se abrieron interrogantes acerca del “hacer, sentir y pensar”, dudando, buscando nuevas visiones, cuestionando los propios procesos y las dificultades ocasionadas por el irrumpir de las propias matrices (Souto, 2016: 70-86). Estas búsquedas provocaron múltiples dimensiones de análisis y reflexión en una espiral que oscila de la teoría a la práctica y de ésta a la teoría nuevamente en un ir y venir que rompe el modelo tradicional en tanto concebía la praxis como una aplicación de concepciones didácticas.

Pensamos desde una visión de la Didáctica de la Educación Musical que se problematiza que se interroga, que busca respuestas y que luego trama, teje, vincula e integra. Nos posicionamos desde una enseñanza que no está configurada centralmente en el qué, cómo y para qué enseñar que es el objetivo de la postura

¹ Fischerman expresa: Hay músicas para distintos momentos, eventos, situaciones, tiempos y necesidades, que indudablemente abarca un abanico muy amplio de posibilidades (2004: 39).

esencialmente disciplinar, y nos preocupamos por el quien, re-significando lo humano².

Interrogantes acerca de la educación

La formación docente en la educación en general y en educación musical en particular siempre se mostró problemática en su relación decir-hacer, teoría-práctica, pensamiento-acción. Hoy sabemos que para enseñar no alcanza con saber el contenido que va a ser enseñado y que se necesitan conocer las estrategias adecuadas para su transmisión, las metodologías propias de la especialidad y especificidad y si bien, hubo momentos en que se pensó que si se formaba un buen músico, devenía por osmosis en un buen docente; hoy entendemos el proceso complejo que requiere la formación de un profesional de la enseñanza, aunque no dejamos de reconocer algunos casos de docentes intuitivos que resultaron y resultan extraordinarios docente, como se puede observar en el análisis de la clase magistral de Pablo Casals (Schön, 1992: 161-194). Decidimos dedicarnos a la educación musical no desde una visión devaluada, sino desde un rol en permanente movimiento en tanto abordaje de sus diversas dimensiones: enseñar, investigar y hacer extensión³, entendemos la complejidad del proceso y vemos que en los planes de formación docente se expresa la necesidad de articular los espacios de la práctica con los de la formación general básica y disciplinar.

Las prácticas profesionales suelen concebirse como espacios destinados al hacer, aplicar, mientras que los otros espacios curriculares de la formación se conciben como espacios destinados al saber. Entre ambos saberes pareciera existir una amplia brecha que, a pesar de esfuerzos no se ha podido salvar. La distancia entre el saber declarativo y el procedimental pareciera requerir de otros saberes que

² Es decir, el qué y cómo en relación con el quien y su situacionalidad como punto de partida, de-construyendo el pensamiento alrededor de la disciplina para instalarlo en las condiciones reales de la vida escolar, de la existencia, del devenir de lo cotidiano y con ella de la incertidumbre, para desde allí asumir un nuevo sentido en tanto significaciones disciplinares (Quintar, 1998: 39-51).

³ Vicari expresa: Quien enseña música no es una versión devaluada del artista que no "supo ser" sino más bien se trata de un rol que exige la construcción de una identidad que conjugue el ser "maestro de música" con el ser un "músico maestro". Se trata de una fértil dialéctica, en donde se encuentran ambos territorios, el del enseñar y el del crear, y se potencian mutuamente en una acción conjunta (2016: 119).

sólo se producen cuando se buscan soluciones a problemas y desafíos concretos en el contexto del aula⁴.

Pensar en Educación Musical es actuar con y alrededor de las músicas⁵, es un modo de hacer en y con el arte atravesado por las músicas⁶. Es convivir en territorios de límites difusos en donde el juego, arte, proyectos y músicas trazan recorridos individuales y colectivos que nos permiten disfrutar en el hacer.

En esta postura aparecieron las búsquedas que a través de distintos dispositivos, instalamos desde la Didáctica de la Educación Musical, propiciando la creación de secuencias reales para un aula concreta, en un espacio y tiempo real, superando la relación de exterioridad por la de interioridad que sólo se produce cuando se transita la propia experiencia y reflexión en territorio. Si esperamos llegar a las prácticas o entendemos que ello implica aplicar o bajar “todo” lo aprendido, descubriremos que en el camino, entre el Instituto Superior de Música y la escuela en la que realizarán las prácticas, que pareciera que los futuros docentes olvidan lecturas, trabajos y reflexiones.

Es algo por lo que debemos comenzar a preocuparnos⁷. Si aceptamos que de eso se trata enseñar en el presente, cabría preguntarse: “¿Cómo formar docentes que sepan y puedan crear, inventar, innovar, experimentar en una situación dada?” lo cual equivale a preguntarse: “¿Cómo formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy?” (Alliaud, 2017: 72-73).

A la distancia, podemos observar que a partir de variados dispositivos - ayudantes en Congresos (2016 2017), Jornada Universitarias de Intercambio entre Estudiantes Educación Musical, (JUIEM) de (2017-2019), muestras y actos en Jardines (2017-2018)- vinculado experiencias anticipadas entre la Práctica Docente y la Didáctica de la Educación Musical⁸, tramando las experiencias antes

4 Alliaud señala que se trata de un repertorio complejo de procedimientos, habilidades, secretos, generalmente implícitos o difíciles de formalizar, que se construyen y ponen en juego en la práctica del oficio. Han sido nominados de diferentes maneras, como “conocimientos prácticos”, “saberes del trabajo, tácticos o estratégicos” y la autora decide llamarlos “saberes de oficio”, resaltando la importancia de recuperarlos y convocarlos en los espacios destinados a la formación docente (2017: 66-69).

5 O mejor aún es pensar y escuchar el ‘bullicio’ de aquellas músicas que interpelan nuestras nociones y mueven nuestras clasificaciones y prejuicios, nuestras jerarquías y discriminaciones haciendo necesario, dejar de lado el concepto de música en singular para darle lugar al plural que contenga a todas las músicas (Mendívil, 2016: 204-206).

6 Es sentirnos comprometidos con contenidos emocionales, simbólicos y procedimentales (Malbrán, 1993).

7 Perkins lo explica cuando dice: “jugar de visitante” no es algo que suceda automáticamente, es algo por lo que debemos comenzar a preocuparnos y ocuparnos (2010: 34).

8 Las experiencias vinculadas con el hacer y asumir el rol para el cual se encuentran estudiando, producen una inmediata movilización en los alumnos, generando un impacto visible en su compromiso

enunciadas, configuramos un tipo particular de práctica social que no se muestran constituida por el resultado de la simple interacción entre los que enseñan y los que aprenden, sino que se enmarca en una relación mediada por significados y circunstancias específicas, que guían las conductas de las personas y les otorgan sentido.

Desde la visión teórica que sustentan estas experiencias, en tanto se contextualizan e inscriben en lo que Ménéndez denomina como Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), visualizamos un dispositivo pedagógico capaz de integrar la docencia y la práctica con la extensión (2017: 9). Es una experiencia que trama las Didácticas y las Prácticas de Educación Musical del I, II y III del ISM de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) con distintas Instituciones del medio.

Pensar, experimentar, crear, sentir, imaginar y producir experiencias, pensar en formas de hacer y decir, relatar, analizar y reflexionar, es asumir como expresa Souto que la formación sólo es, si provoca la transformación del sujeto en relación con los otros, la transformación del contexto en relación con sus acciones y que ello, el desarrollo en tanto futuro profesional permite a construcción de subjetividad (2015: 243-253).

Cierre y nueva apertura

Iniciar el camino de reflexión sobre la práctica buscando mejorar la enseñanza, supone el comienzo de la construcción de un hábito transformador. Este esfuerzo conlleva una acción metacognitiva y detenernos sobre distintos objetos y momentos de la práctica, demanda observar y luego reflexionar, para aprender de ella. Buscar argumentos a través de nuevas lecturas para conceptualizarlas, es detenernos en dimensiones que permitan comprender la profundidad detrás de algunas decisiones y desde allí potenciar las razones del hacer.

Apropiarnos de esta actitud es asumir grandes y poderosos cambios ya que cuando revisamos profundamente nuestra relación con la enseñanza y con el aprendizaje del otro, entendemos que en el final del camino siempre está el objeto de conocimiento. Allí es el lugar para la palabra y la escritura como formas de

en y con la cátedra y si bien, la experiencia no es obligatoria, el 90% de los alumnos la realiza, en algunos casos ganando experiencias para las PEM, en otros anticipando en número, algunas prácticas.

inteligibilidad de las situaciones que surgen en el “hacer” sometido a la discusión teórica.

Ese proceso de escritura acerca de las prácticas educativas musicales tiene como finalidad, como todos los actos del lenguaje, la creación de sentido y en ese pasaje del hacer al escribir y del leer al reconstruir, lograr desnaturalizar la acción, buscando las razones profundas de la experiencia para descubrir la racionalidad abrigada en ella. Estas cuestiones hacen que los docentes y alumnos comencemos a actuar ya no solamente como mediadores entre la teoría y la práctica, sino verdaderos constructores del conocimiento pedagógico.

Bibliografía general del panel

- Akoschky, Judith** (2017): Experiencias musicales en el Nivel inicial. Varios temas, varias voces, Rosario, Ed. Homosapiens.
- Alliaud, Andrea** (2017): Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio, Bs As., Ed. Paidós.
- Alsina, Pep; et alt.** (2008): La música en la escuela infantil (0-6), España, Ed. GRAO.
- Bárcena, Fernando** (2002): El aprendizaje del Comienzo. Variaciones sobre la Educación, la Creación y el Acontecimiento, Revista Educación y Educadores, Vol 5. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/510>
- Barret, Janet** (1989): “Habilidades medulares del pensamiento en música”, en Dimensions of musical thinking, Virginia, Estados Unidos, MENC.
- Camilloni, Alicia y otras** (1997): Configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior, Buenos Aires, Paidós.
- Camilloni, Alicia** (2004): Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. Revista Quehacer educativo, Montevideo.
- Davidson, L. y Scripp. L.** (1992): “Surveying the coordinates of cognitive skills in music. Estudio de las habilidades cognitivas en Música”, en: Colwell, R. (ed) Handbook of research on music teaching and learning, Chapter 25: 392- 413, traducido por Carmen Fernández.. New York, USA: Shimer Books,
- De Alba, Alicia** (1998): Currículum: crisis, mito y perspectivas, Miño y Dávila, Bs. As.
- Delalande, Francois** (1995): La música es un juego de niños, Buenos Aires, Argentina, Ricordi.
- Díaz, Maravillas y otros** (2008): La música en la escuela infantil (0- 6), Barcelona, Ed. Graó.

- Edelstein, Gloria** (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Elichiry, Nora y Regatky, Mariela** (2015): “Tramas que potencian la creación de nuevos sentidos. Teatro-Escuela-Comunidad” en ELICHIRY N. (compiladora) (2015) *Comunidades de aprendizajes y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Editorial Noveduc.
- Español, Silvia** (2016): *Psicología de la música y psicología del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*, Biblioteca Fundamental de las Ciencias de la Psicología, Buenos Aires, Paidós.
- Ferrero, María Inés y otras** (2008): *Vamos a Música. Guía para docentes de Nivel Inicial y de música: descripción de las habilidades que los niños de dos a seis años manifiestan en clases*, Bs. As., Ed. EME.
- Fischerman, Diego** (2004): *Efecto Beethoven: complejidad y valor en la música de tradición popular*, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Frigerio, Graciela** (1991): *Contenidos y transposición didáctica. En: Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*, Buenos Aires, Dávila Editores.
- Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela** (2010): *Educación: saberes alterados*, Paraná, Entre Ríos, Ed. La Hendija.
- Furno, Silvia** (2004): *Observar objetos... Escuchar sonidos... Construir conceptos: una exploración en el campo del sonido musical*; en *Memoria Académica del Repositorio Institucional de la UNLP*.
- Furno, Silvia** (2005): *La formación auditiva del oyente reflexivo: un compromiso ineludible de la EGB*, En *Actas 1ras Jornadas de Educación Auditiva*, La Plata, Argentina, UNLP.
- Giráldez, Andrea; Pimentel, Lucía** (2011): *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. De la teoría a la práctica*, España, Edita OEI.
- Larrosa, Jorge** (2009): “Experiencia y alteridad en educación”, en: Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (2009) (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Ed. Homosapiens.
- Leonhard, Rut y Croatto, Marisa** (2019): *La enseñanza en Música 2. Diez situaciones Problemáticas*, Santa Fe, Argentina, Ediciones UNL.
- Leonhard, Rut; Croatto, Marisa y De la Torre, Silvia** (2015): *La enseñanza en Música. Diez situaciones Problemáticas*, Santa Fe, Argentina, Ediciones UNL.
- Litwin, Edith** (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- López Cano, Rubén** (2005): *Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición*, Trans. *Revista Transcultural de Música*, núm. 9, diciembre, 2005, Sociedad de Etnomusicología, Barcelona, España.

- Maggio, Mariana** (2018): Reinventar la clase de la universidad, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Malbrán, Silvia** (1991): El aprendizaje musical de los niños, Buenos Aires, Ediciones PAC.
- Malbrán, Silvia** (1993): “Ese es otro cantar”. En Coleccionables de la revista Notas... al margen del pentagrama, Año 2, N° 5 y 6.
- Malbrán, Silvia y Menéndez, José** (s/f): Sostén de la atención y modelo cross-modal. Un estudio de caso a los 12 y los 24 meses.
En <http://www.fba.unlp.edu.ar/news/SCYTEC/PDF/MALBRAN-MENENDEZ.pdf> [última fecha de consulta: 24 de abril de 2020]
- Malbrán, Silvia; Martínez, Isabel y Segalerba, Guadalupe** (1994): Audiolibro 1. La Plata, Ed. Las musas.
- Malbrán, Silvia; García Malbrán, Eleonora.; Sauber, Marina; Regla, Inés** (2000): Música en el jardín Maternal: el universo sonoro del bebé y el rol del Educador Musical. Ponencia en la IIIª Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical, Mar del Plata, Ed. Malbrán – Shifres.
- Malbrán, Silvia** (2007): El oído de la mente. Teoría y cognición musical, Madrid, Ed. Akal.
- Malbrán, Silvia** (2008): Integración de modalidad cruzada en las Artes temporales. Ficha de estudio de curso de Maestría en Psicología de la Música, UNLP.
- Malbrán, Silvia** (2011): Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música. En Giráldez A.; Pimentel L. (Coord.), Educación artística cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica (pp. 57 – 72). OIE. Madrid, España.
- Martínez, Isabel** (2016): La base corporeizada del significado musical. En Español S. (Comp), Psicología de la música y del desarrollo, una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana (pp. 71 – 110). Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.
- Meltzoff, Andrew** (2007): “Como yo”: una base para la cognición social, EE.UU., Instituto de Enseñanza y Ciencias Cerebrales de la Universidad de Washington.
- Mendivil, Julio** (2016): En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas, Buenos Aires, Ed. Gourmet Musical.
- Ministerio de Educación de Santa Fe** (2017): La educación Inicial en Santa Fe. Una identidad en movimiento. Serie: documentos curriculares para la educación Inicial, Secretaría de Educación Dirección Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina** (2006): Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial, Serie Cuadernos para el Aula, Volumen I.
- Mónaco, María Gabriela** (2012): Cantar canciones entre los cuarenta y cincuenta meses: una habilidad en gestación. Tesis de la Maestría en Psicología de la Música.

Universidad Nacional de La Plata, directora Silvia Malbrán. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26425/TESIS+DE+MAESTR%C3%83+MONACO.pdf?sequence=1> [Última fecha de consulta: septiembre 2017).

- Ortega, Gabriela** (2014): La comprensión de la estructura musical. La representación utilizada en niños entre 10 y 11 años, Tesis de Maestría en Psicología de la música, UNLP.
- Perkins, David** (2009): El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación, Bs. As, Ed. Paidós.
- Porta Navarro, Amparo** (2007): Músicas públicas, escuchas privadas, Barcelona, Ed. Aldea Global.
- Quintar, Estela** (1998): La enseñanza como puente de vida. EDUCO, Neuquén, Editorial de la Universidad del Comahue.
- Reybrouck, Mark** (2005): Body, mind and music: musical semantics between experiential cognition and cognitive economy. *Transcultural Music Review*. 9.
- Rodríguez Kess, Damián** (2006): Liliana Herrero. Vanguardia y canción popular, Santa Fe, Argentina, Ediciones UNL.
- Sanjurjo, Liliana** (coord.) (2009): Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales, Rosario, Ediciones Homo Sapiens.
- Schön, Donald** (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Buenos Aires. México, Ed. Paidós.
- Shifres, Fabio** (2007): La educación auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre educación auditiva en el marco de la recepción y producción musical actual, En: Memorias de las Segundas Jornadas Internacionales de educación auditiva, Tunja, Colombia: Univ. Pedagógica y Tecnológica.
- Shifres, Fabio** (2007): Poniéndole el cuerpo a la música. Cognición corporeizada, movimiento, música y significado, en 3º Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (JIDAP), La Plata, Argentina, UNLP, Facultad de Bellas Artes.
- Sloboda, John** (1985): La mente musical: La psicología cognitiva de la música, Madrid, España, Ed. Machado.
- Souto, Marta** (2016): Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Väkevä, Lauri** (2016): “La Filosofía de la Educación Musical como arte para la vida: una mirada desde John Dewey”. En Wayne Bowman y Ana Lucía Frega (Ed.), *Manual Oxford de Filosofía en Educación Musical. Un compendio* (pp. 92-97), Buenos Aires, Argentina, Sb Ed.

Vicari, Pablo (2016): “Los territorios de la educación musical. Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes”, Foro de educación musical, artes y pedagogía, Vol. 1 (Núm. 1), pp. 115-132.

Discografía

- Cirque du Soleil** (2008): *Kooza*. “Petit Jaune” Pista N° 13. 1:43.
- Figueras, Hugo** (2013): *Música para jugar con un bebé*. “Pipo Pipón” Pista N° 10. 3:09
- Fleitas, Magdalena** (2011): *Risas del agua*. “Las olas” Pista N° 13. 0:55
- Fleitas, Magdalena** (2015): *Risas del Sol*. “Agua” Pista N° 6. 3:02
- Gianni, Carlos** (1974): *Música para jugar*. “Presentación La Plaza torcaza” Pista N° 13.1:14
- Origlio, Fabricio** (2009): *Pegando nuevas canciones del jardín*. “Tres vueltas” Pista N° 6. 0:54.
- Origlio, Fabricio** (2002): *Canciones para Bailar*. “Los Bastones”. Pista N°8. 3:15
- Saint-Saens, Camile** (1886): *Carnaval de los Animales*. “Fósiles” Pista N° 12.
- Schneider, Esther** (1974): *Canciones para Nadina*. “Mago chin chin Fu”. Bs. As: Ed. Ricordi. *Arreglo y grabación*: Nicolás Sierra y Emanuel Ferrero (2017).
- Schubert, Franz** (1828): *6 Momentos Musicales* D.780 Op. 94. N° 3.
- Szewac, Julia** (2009): “*Pasen y vean: canciones del circo*” Libro y cd. Letra de Silvia Schujer.

Músicas que formaron parte de la experiencia relatada por medio de las tres ponencias. Muestras privada para los padres- individual por sala y por turno.

Programa Sala 5 años Turno mañana

- 1.- *El mago Chin-chin-fú* - Canciones para Nadina. Schneider, E. (1974). Grabado por Nicolás Sierra (2017)
- 2.- *Momento Musical n° 3* - Schubert- Op. 94 (1828)
- 3.- *Petit Jeune*- Cirque du Soleil –Kooza (2008)
- 4.- *Hay una varita* – Fabricio Origlio - Hola Chicos, canto y Bailo (2010)

Programa Sala 5 años Turno tarde

- 1.- *El mago Chin-chin-fú*. Canciones para Nadina Schneider, E. (1974). Grabado por Nicolás Sierra (2017)
- 2.- *Elefante*. El carnaval de los animales: Saint Saens (1886)
- 3.- *Petit Jeune*- Cirque du Soleil. Kooza (2008)
- 4.- *Hay una varita* - Fabricio Origlio - Hola Chicos, canto y Bailo (2010)

Programa Sala 4 años Turno mañana y Tarde

- 1.- *Pan y queso* - El equilibrista – Magdalena Fleitas – cd. Risas del agua (2011)
- 2.- *Fósiles*- Saint Saens- El carnaval de los animales (1886)
- 3.- *Canción de los bastones* – Fabricio Origlio - Jugar con los sonidos, jugar con el cuerpo (2011)

Programa Sala 3 años Turno mañana y tarde

- 1.- *Tres vueltitas* – Fabricio Origlio - Jugar con los sonidos, jugar con el cuerpo (2011)
- 2.- *Presentación La Plaza torcaza* - Carlos Gianni/ Eduardo Segal- Música para jugar (1974)
- 3.- *Pipo Pipón*- Hugo Figueras- Música para jugar con un bebé (2013)
- 4.- *Pirin Pin Pin* - Magdalena Fleitas – Risas de Agua (2011)

Programa Sala 2 y 1 años Turno mañana y tarde

- 1.- *Agua* - Magdalena Fleitas. Cd Risas del Sol. (2015)
- 2.- *Las Olas* - Magdalena Fleitas. Cd. Risas de la Tierra (2004)
- 3.- *Acuario*. Suite "El carnaval de los animales" - Camille Saint Saens (1886)
- 4.- *Aguas danzantes* - Szewac, J y Silvia Schujer (2009) .

Músicas que formaron parte de la Muestra Final 30 años Jardín La Ronda UNL. Pasen y vean. Canciones del circo- Szewac, J y Silvia Schujer (2009)

- 1.- *Pasen y vean*. Todas las salas 2-5 años.
- 2.- *Malabarista*. Sala de 4 años. Turno mañana.
- 3.- *El gran desfile*. Sala de 5 años. Turno tarde.
- 4.- *Patasadas*. Salas de 3 años. Turno mañana y tarde.
- 5.- *Por la cuerda floja*. Sala de 4 años. Turno tarde.
- 6.- *Aguas danzantes*. Salas de 2 años Turno mañana y tarde.
- 7.- *Josefino La finur*. Sala de 5 años. Turno mañana.
- 8.- *El inventor de la alegría*. Todas las salas 2-5 años Turno mañana y tarde.

Relatorías

La canción como eje para la construcción de la identidad cultural

LAURA MARÍA FAVRE

lauramariafavre@yahoo.com.ar

Instituto Superior de Música - UNL

MARÍA SOLEDAD GAUNA

mgauna@unl.edu.ar

Instituto Superior de Música - UNL

Resumen

En el Bachillerato en Música con especialidad en Realización musical en vivo – Música Popular de la Escuela Secundaria N° 9902 de la ciudad de Santa Fe la propuesta educativa gira en torno a la canción como eje estructural que atraviesa los distintos campos formativos requeridos en el documento de orientaciones curriculares elaborados por el Ministerio de Educación en el año 2014.

La canción funciona como herramienta para la educación de diferentes maneras: como disparador para iniciar una serie de tareas o actividades musicales, como organización estructural: para comprender las distintas funciones de las secciones formales, como transmisora de un contenido poético, como ejemplo de formatos que se repiten de manera tradicional, como medio para incluir nuevas sonoridades y recursos, como relato de acontecimientos históricos políticos y sociales, como compendio de leyendas y descripción de la flora y la fauna de distintas regiones, como manual de usos y costumbres, como medio de expresión de autores y versionistas.

A través de este recurso los alumnos aprenden el canto solista y de conjunto, a acompañar y acompañarse con un instrumento, a leer partituras y comprender las bases del lenguaje musical, a conocer distintas expresiones musicales de variadas zonas geográficas de nuestro país, a crear una letra acorde a la forma musical y viceversa, a construir instrumentos para acompañar y a ejecutar otros desconocidos para el común de los adolescentes, a bailar con una coreografía fija o libre dentro del formato de canción y otras prácticas del quehacer cultural.

Más allá de los contenidos musicales, el recurso de la canción permite la construcción de la identidad de los estudiantes, dado que les habla sobre sus raíces, tradiciones y valores culturales, que en definitiva son el patrimonio colectivo de un pueblo y donde la Escuela cumple la importante función de rescatar, atesorar y transmitir en el tiempo como complemento de las elecciones o preferencias manifiestas que se encuentran en plena formación del incipiente bagaje musical.

El objetivo de esta relatoría es demostrar de qué manera la canción funciona como el “hogar” del que se sale y se vuelve repetidamente para el abordaje de los contenidos estipulados en los lineamientos curriculares, que funciona además como modelo para la creación de nuevas expresiones musicales y que permite conectar las líneas del entramado cultural con elementos propios del folklore argentino y latinoamericano entrecruzados con otras músicas y expresiones artísticas.

Palabras clave: Canción / Identidad / Recurso didáctico / Educación

Introducción

Ante la temática de este Congreso: “Miradas, escuchas y reflexiones en torno a la canción” consideramos relevante dar a conocer de qué manera, en la escuela secundaria en la que trabajamos, las prácticas musicales están mayoritariamente regidas por el canto individual o colectivo. Estas prácticas hacen del canto un elemento primordial para el acercamiento, conocimiento y apropiación de las diversas manifestaciones musicales de América, contribuyendo al afianzamiento de la identidad cultural de nuestros alumnos.

Algunos de los objetivos de este Bachillerato guardan estrecha relación con el lema de este Congreso. Ellos son:

Apropiación del repertorio popular de Argentina y Latinoamérica, donde el canto ocupa un lugar preponderante.

Profundización en la valoración del patrimonio musical latinoamericano mediante el análisis de sus particularidades interpretativas, la vinculación con los géneros, sus registros y timbres.

Teniendo en cuenta lo antedicho, nuestro trabajo intenta reflejar de qué manera la educación secundaria especializada en música popular amplía el horizonte cultural con el que cuentan los alumnos al incorporarse al nivel medio y enaltece los bienes patrimoniales de nuestro país en particular y de Latinoamérica en general. Paralelamente estimula el interés por conocer las expresiones originarias y transculturales que nos identifican y nos definen como pueblo argentino puestos de manifiesto en la práctica musical y la participación activa de los estudiantes, en respuesta a la definición de los espacios curriculares denominados canto colectivo, canto con acompañamiento, conjunto vocal, instrumentos nativos sudamericanos, ensamble, rítmica e instrumentos populares latinoamericanos y música y contexto. Desde nuestra especialidad: el canto colectivo, intentaremos mostrar las distintas maneras de abordaje de los contenidos propuestos en los lineamientos curriculares para poder reflejar la forma de apropiación del acervo cultural latinoamericano a través de la enseñanza artística en el nivel medio.

Marco referencial

A partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26206 la Escuela Secundaria Argentina ha experimentado una renovación en sus normas y criterios pedagógicos de formación básica, orientada y especializada con la importante premisa de la obligatoriedad ejercida como un derecho que permite la llegada a distintos grupos sociales de todo el territorio argentino. El impacto social de esta decisión descubre un verdadero “*mosaico de identidades, donde se borran las fronteras del adentro y el afuera que eran características de las instituciones educativas tradicionales*”¹ para brindar la posibilidad de ampliar el marco educativo mediante la construcción de un proyecto de sociedad que no pierda de vista a la diversidad cultural a fin de garantizar la igualdad de oportunidades y el respeto por la identidad de los sujetos.

En este sentido los documentos curriculares educativos fundamentan la propuesta de la siguiente manera:

Pensar en nuevas propuestas en educación implica revisitar los roles centrales en el escenario escolar: quién aprende y quién enseña. Los estudiantes, adolescentes y jóvenes, pasan por intensos cambios en torno a sus intereses, gustos y preocupaciones. La escuela se constituye entonces en el contexto en el que se da el proceso dinámico y cambiante de la construcción de identidades.²

Marco conceptual

Para comenzar el desarrollo de este trabajo es necesario definir la palabra *identidad*: “Del latín tardío *identītas*, *-ātis*, y éste derivado del latín *idem*, ‘el mismo’, ‘lo mismo’”.³

1. Cualidad de idéntico.
2. Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás.
3. Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás.

1 Fundamentación general de la propuesta curricular. Resolución No 2712, Anexo III, p. 9. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

2 Ibid.

3 Diccionario de la R.A.E. <https://dle.rae.es/identidad>, 08/02/2021.

4. Hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone o se busca.

Además, es necesario conocer el concepto de identidad cultural:

La identidad de un grupo cultural es un elemento de carácter inmaterial o anónimo, que ha sido obra de una construcción colectiva; en este sentido, está asociado a la historia y la memoria de los pueblos. La identidad cultural **sirve como elemento cohesionador dentro de un grupo social**, pues permite que el individuo desarrolle un sentido de pertenencia hacia el grupo con el cual se identifica en función de los rasgos culturales comunes.⁴

La identidad cultural se construye a través de la generación de prácticas propias del quehacer cultural del medio socioeducativo en el que se encuentra inserta la institución escolar y se alimenta a través de la valoración de las expresiones artísticas de los alumnos y de la conservación de los antecedentes de las mismas. En concordancia con esto, hemos observado que en el Bachillerato del cual formamos parte, uno de los recursos más importante y significativo, utilizado para la concreción de los objetivos propuestos es la canción.

La canción emerge como herramienta para el conocimiento de la práctica musical popular de todos los tiempos en sus distintas expresiones uniendo dos lenguajes: el literario y el musical. Pero no solamente nos brinda recursos para la enseñanza del arte y de las tradiciones:

Como fenómeno comunicacional recoge y vehiculiza las vivencias personales de los autores y su lectura de la realidad siendo, en muchos casos, testimonio de sucesos y momentos históricos, políticos y sociales. [...] En síntesis, su vínculo con la memoria y su poder evocativo en el contexto Latinoamericano la convierten en un potente referente identitario de los pueblos.⁵

A continuación daremos a conocer la implicancia del canto en las materias del plan de estudio de este Bachillerato.

⁴ <https://www.significados.com/identidad-cultural/> 08/02/2021

⁵ Fundamentación de Canto con acompañamiento. Resolución N 2712 Anexo III, p. 468. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Estructura curricular del bachillerato en música con especialidad en realización musical en vivo – música popular				
1er. Año	2do. año	3er. año	4to. año	5to. Año
Lengua y literatura	Lengua y literatura	Lengua y literatura	Lengua y literatura	Lengua y literatura
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
Lengua extranjera	Lengua extranjera	Lengua extranjera	Lengua extranjera	Lengua extranjera
Educación Física	Educación Física	Educación Física	Educación Física	Educación Física
Formación ética y ciudadana	Formación ética y ciudadana	Construcción de la ciudadanía e identidad	Construcción de la ciudadanía y participación	Construcción de ciudadanía y derechos
Educación tecnológica	Educación tecnológica	Física	Química	Filosofía
Biología	Historia	Historia	Historia	Proyectos artísticos musicales en contextos laborales
Geografía	Físico- Química	Biología	Geografía	Lenguaje artístico integrado: artes audiovisuales
Educación artística I: danza	Educación artística II: artes visuales	Educación artística III: teatro	Música y contexto	Música y contexto
Canto con acompañamiento	Canto con acompañamiento	Canto con acompañamiento	Canto con acompañamiento	Canto con acompañamiento
Instrumentos nativos sudamericanos	Instrumentos nativos sudamericanos	Rítmica e instrumentos populares latinoamericanos	Rítmica e instrumentos populares latinoamericanos	Rítmica e instrumentos populares latinoamericanos
Canto colectivo	Canto colectivo	Conjunto vocal	Conjunto vocal	Conjunto vocal
Organización del discurso sonoro	Organización del discurso sonoro	Organización del discurso sonoro	Organización del discurso sonoro	Organización del discurso sonoro
Ensamble	Ensamble	Ensamble	Ensamble	Ensamble
		Tecnologías específicas del sonido	Tecnologías específicas del sonido	Tecnologías específicas del sonido

La propuesta de organización curricular consiste en la creación de:

Espacios en que se desarrollan los procedimientos vinculados al análisis, realización, interpretación y comprensión de las producciones artísticas. Organización del discurso sonoro.

Espacios en los que cada orientación artística desarrolla la relación del lenguaje específico con la praxis artística. Canto con acompañamiento, Instrumentos nativos latinoamericanos, Canto colectivo, Canto con acompañamiento, Ensemble.-

Espacios de contextualización socio-histórica donde se hace referencia a la comprensión de las manifestaciones artísticas como productos de los colectivos humanos. Música y contexto.

Espacios que corresponden a los demás lenguajes artísticos, incluidos como lenguajes artísticos integrados en todos los Bachilleratos especializados en Arte para promover la articulación entre las distintas disciplinas artísticas, favorecer la realización de producciones complejas de carácter colectivo y superar los enfoques fragmentarios que escinden las artes. Danza, Teatro y Artes visuales.

Espacios que responden a las nuevas tecnologías y su vinculación con el lenguaje específico, atendiendo a la importancia que éstas tienen en la vida cotidiana del adolescente. Tecnologías específicas del sonido.

Una unidad curricular que desarrolla la vinculación con el mundo del trabajo con los saberes específicos de la producción artística, a la vez que posibilita al estudiante pensarse como trabajador del arte ñ tanto en la producción individual como en la colectiva. Proyectos artísticos musicales en contextos laborales.

El canto coral, representado por las materias de Canto Colectivo y Conjunto Vocal, ofrece la oportunidad de hacer música con la voz en una instancia grupal.

Canto colectivo (1º y 2º año)

Además de desarrollar los contenidos estrictamente musicales como el uso de la voz, la emisión del sonido, la toma de conciencia del registro, la respiración, la afinación, la sincronía rítmica, la armonía, la expresividad, la creatividad, lo estilístico y la interpretación se intenta lograr un resultado grupal que supone

acordar, decidir, entender el rol de cada uno, colaborar en la resolución de dificultades, escuchar al otro y sensibilizarse en el marco de la experiencia colectiva.

En música popular se presentan diversas instancias de agrupamientos vocales que implican lo colectivo más allá de la formación coral tradicional. El canto colectivo al unísono, el canto antifonal así como el canto con acompañamiento pero realizado principalmente en forma grupal.⁶

El repertorio está constituido principalmente por la copla, la baguala y el canto con caja aunque también se incluyen otros géneros musicales para la preparación del canto a voces. Los idiomas que se frecuentan son el castellano, el portugués y otros de pueblos originarios. En menor medida aparecen las canciones tradicionales provenientes de diferentes regiones del mundo. En cuanto a la valoración del patrimonio musical también se hace hincapié en el análisis literario de los textos, conocimiento de cantantes, cantautores y grupos vocales relevantes en Argentina y Latinoamérica mediante el análisis de sus particularidades interpretativas, de su vinculación con otros géneros, registros y timbres vocales.

Conjunto vocal (3º, 4º y 5º años)

Este espacio se presenta como una profundización de lo realizado en Canto Colectivo y Canto con acompañamiento. El conocimiento de cantantes, compositores y grupos vocales relevantes, fundamentalmente de Argentina, posibilita la apropiación del repertorio popular en donde la voz ocupa un lugar preponderante. Mediante el análisis de sus particularidades de interpretación, la vinculación con los géneros, sus registros y timbres, los estudiantes irán profundizando en la valoración del patrimonio musical de nuestro país.

6 Fundamentación de Canto Colectivo y Conjunto Vocal. Resolución N 2712 Anexo III p. 182, 183, 472, 473. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Proyección a la comunidad

Para completar este relato, es preciso y necesario mostrar de qué manera el paso por este Bachillerato ha modificado y desarrollado los intereses y las prácticas musicales de nuestros alumnos. Para ello nos valemos de un sistema de encuestas realizadas en el año 2019 a los estudiantes de 5to año donde se pueden apreciar resultados que compartimos a continuación.

Pregunta 1: ¿te gustaba cantar cuando comenzaste la secundaria?

SI: 82,8% NO: 17.2%

Pregunta 2: si respondiste sí, contestá en qué formato te gustaba cantar.

SOLO/A: 33% EN CORO: 33% EN GRUPO VOCAL: 33% OTROS: 1%

Pregunta 3: ¿te gusta cantar ahora?

SI: 96.6% NO: 3.40%

Pregunta 4: ¿en qué formato te gusta cantar ahora?

SOLO/A: 14% EN CORO: 72% EN GRUPO VOCAL: 14%

Pregunta 5: ¿qué música escuchabas cuando entraste a la secundaria?

En orden decreciente (de la más escuchada a la menos escuchada):

POP, ROCK NACIONAL, ROCK INTERNACIONAL, FOLKLORE ARGENTINO, REGGAETON, CUMBIA SANTAFESINA, ELECTRÓNICA

Pregunta 6: de toda la música que conociste en la escuela, ¿cuál escuchás ahora?

En orden decreciente (de la más escuchada a la menos escuchada):

ROCK ARGENTINO, CLÁSICA, LA MISMA MÚSICA QUE ANTES, POP, FOLKLORE ARGENTINO, FOLKLORE LATINOAMERICANO

Pregunta 7: ¿qué carrera terciaria o universitaria te gustaría desarrollar cuando termines la secundaria?

CARRERAS RELACIONADAS CON MÚSICA: 48%

CARRERAS RELACIONADAS CON OTRAS DISCIPLINAS ARTÍSTICAS: 10,3%

Conclusiones

Los resultados que arroja la encuesta nos permiten observar de qué manera las prácticas realizadas en esta escuela secundaria ampliaron el acervo cultural de los alumnos. En particular el canto en todas sus formas de interpretación fue el medio transmisor por excelencia que posibilitó la construcción de la identidad cultural de cada estudiante.

De 28 alumnos que egresaron en 2017 (siendo esta la primera promoción), 11 decidieron estudiar en el Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral. 3 de ellos no habían estudiado música anteriormente. De 25 alumnos que egresaron en 2018: 9 decidieron estudiar en el Instituto Superior de Música, 4 de ellos no habían estudiado música anteriormente.

Nuestra escuela se ha convertido, entonces, en el ente encargado de acercar conocimientos y propiciar prácticas necesarias para lograr que el alumno se apropie de su cultura tendiendo a la generación y uso de los saberes, valores, tecnologías y modos de interpretar el mundo para formar parte de un entramado sociocultural particular con una identidad clara y distintiva. Y a su vez cada integrante de este complejo socioeducativo ha contribuido, desde su individualidad, de manera consciente o inconsciente a la reafirmación de la identidad y a la construcción del sentido de pertenencia: *“Cuando la contribución individual y la respuesta social funcionan en sintonía, la cultura y la identidad personal se amalgaman, crecen y se fortalecen”*.⁷

Fuentes

- Resolución Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe No 2712, 30 diciembre 2014
- Resolución Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe No 783, 30 diciembre 2014.
- <http://dle.rae.es/?w=diccionario/2021> [Última vez consultado: 8/05/2020]
- www.lifeder.com/identidadcultural/2019 [Última vez consultado: 8/05/2020]

7 Alberto Cajal <https://www.lifeder.com/identidad-cultural/2019>

Identidad sonora en la interpretación de la canción. Reflexiones desde la Psicología sobre experiencias en el aula de canto

NILDA GODOY

nildagodoy@hotmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos - UADER.

Universidad Nacional del Litoral - UNL.

MARISA MÁNTARAS

marisamantaras@yahoo.com.ar

Universidad de Rosario - UNR.

Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER

Resumen

“A través de la voz se nos muestra el *yo* de una persona, lo individual y único; su identidad sonora.” (Rot, 2006, p.85). La voz encierra numerosos aspectos de la persona, su historia familiar, el paisaje sonoro que lo rodea, sus aspiraciones, sus miedos; aquellos aspectos físicos psíquicos y emotivos que van moldeando su actitud postural frente a la vida. Cada estudiante de canto llega a la clase con intenciones diversas pero sin dudas tanto la elección de la canción a trabajar como la exploración sonora serán los aspectos que conducirán en el aula a la búsqueda de ese *yo* individual y único al que se refiere Dina. Para el psicoanálisis el *yo* -como instancia psíquica- es el sedimento de las identificaciones a diversos rasgos de los que nos rodean, una construcción en la que la imagen especular es soporte esencial. Esta dependencia estructural de soportes ajenos hace que el re-conocimiento de lo “propio” requiera la re-apropiación de lo heredado y aprendido para su cabal dominio. Estas operaciones estructurantes a nivel simbólico, también se producen a nivel imaginario haciendo al *yo* propenso a la adopción de imposturas circulantes socialmente.

Tanto la identidad sonora como la interpretación convocan, sensibilizan un cuerpo más allá de la imagen-soporte. Llegar a ellas supone la búsqueda consciente y el reconocimiento sistemático de las funciones ambivalentes de esos mecanismos psíquicos: unifican pero constriñen, sirven de soportes por lo cual se hace difícil

desprenderse de ellos, nos constituyen desde la ajenidad. La ruptura y sustitución de la seguridad y certeza que nos brindan esos estereotipos provocan reacciones tan diversas como las personas: angustia, enojo, desazón, desasosiego... requiriendo a veces auxilio extra para no abandonar. La voz y la canción quedan en la superficie de moldes y clisés si no tocan el alma vibrante de la emoción y el deseo.

Desde el trabajo compartido en la relación alumna-maestra de canto que nos ha iniciado a las autoras de esta ponencia, hemos compartido tanto la experiencia propia en el aula como la surgida de otros estudiantes de canto que confrontan y se replantean en esta singular tarea de redescubrirse a través de su voz. Trabajamos en la apertura de nuestra mirada a la singularidad y diversidad de anécdotas de estudiantes de canto, tratando de identificar las dificultades surgidas en la búsqueda del propio sonido, de obstáculos “narcisísticos” y sus posibles consecuencias.

El maestro de canto es el depositario no solo de los aciertos de sus estudiantes, sino también de sus dudas y frustraciones; y por otro lado el estudiante se ve invadido de dudas y preguntas. Es por eso que en este trabajo y a partir de la exposición de casos en el aula, reflexionamos sobre los cuidados y posibles alternativas de acción para apoyar y alivianar esa búsqueda tanto para quien estudia como para quien guía el aprendizaje.

Palabras clave: Identidad sonora / Narcisismo / Aula de canto

Introducción

Al comenzar a redactar este trabajo recordé una anécdota de mi primera etapa de formación en el estudio del canto que ha resurgido en varias ocasiones. En una de mis clases de canto mi maestra me preguntó si confiaba en las sugerencias que ella me estaba haciendo. En ese momento me sentí desencajada, ya que había transcurrido toda esa clase y todas a las que había concurrido durante ese año con mi concentración puesta enteramente a buscar los espacios de resonancia, de conexión con mi cuerpo, de liberación de zonas en tensión propuestas absolutamente convencida de mi entrega absoluta al trabajo. Mi maestra estaba viendo una resistencia de mi parte de la cual yo misma no era consciente, su pregunta me puso en duda. Por su puesto que mi respuesta fue “sí”, pero me fui de esa clase pensando mucho en la situación y ese pensamiento estuvo instalado en mi durante mucho tiempo, hasta que me di cuenta de lo que había pasado. Hoy entiendo que a las sugerencias de mi maestra, su insistencia cargada de amorosidad y paciencia, las acompañaba el no sentirme yo misma. Se trataba de la sensación de escuchar una voz con la que no estaba identificada, que no estaba en consonancia con mi ideal sonoro. Mi maestra me sugería trabajar sobre obras que jamás había abordado y que me fueron entrando a un nuevo mundo maravilloso, en donde mi instrumento podía manifestarse cada vez con más posibilidades. Ella me pedía que llevara algo del repertorio que solía cantar y me mostraba otras formas de resolverlos, en ese punto siempre me quedaba la duda si estaba bien para el folklore sonar así. Creí que esa sensación carecía de importancia, pero esa minimización de mi duda también me llevó a no percibir condicionamientos posturales y musculares, y con ellos había arrastrado a mi voz y por su puesto mi repertorio.

Hoy veo en mi salón de clases muchas veces esa resistencia en los estudiantes con quienes trabajo, en forma de mecanismos musculares fijos o reiterativos que generan un resultado sonoro igual de fijo tal como me había sucedido en mis clases de canto. Muchos de los casos fueron consultados con Marisa, quien había sido mi alumna de canto durante varios años y con quien compartimos charlas acerca de los conflictos y las angustias que a veces genera la búsqueda en el canto. Lleve a su mirada aquellas dudas surgidas en el aula y a partir de allí se encaminaron sugerencias y formas de abordaje no sólo desde su mirada psicoanalítica sino también en varios casos con la intervención de su equipo de trabajo. Los casos de

aula presentados mostraban aspectos de aquellos estudiantes que se habían revelado en las clases y debían ser atendidos en colaboración con su especialidad. Así empezamos a tener una lista de abordajes nuevos que modificaron la tarea en las clases de canto, que abrieron nuevas puertas, nuevas miradas para nosotras y para los estudiantes de los que estábamos hablando.

En este trabajo nos introduciremos a relaciones entre el psicoanálisis y el canto, las intervenciones desde distintos autores y la realidad que se presenta en esta búsqueda del yo, lo propio y lo ajeno en la voz, como también las dudas, angustias, resistencias surgidas de la ruptura de muchos moldes en las clases de canto. Luego nos posicionaremos en la canción teniendo en cuenta que es el primer lugar en donde la interpretación tiene elementos a los cuales responder, sus letras invitarán al estudiante a la búsqueda de sinceridad en su interpretación o una cubierta de moldes preestablecidos. También nos abocaremos al aspecto sonoro, la interpretación como búsqueda de recursos expresivos a partir de moldes estereotipados o como liberación y encuentro del sonido propio, sin la presencia de moldes condicionantes. Finalmente presentaremos casos en el aula que fueron observados e intervenidos desde las instancias pertinentes para su tratamiento desde el psicoanálisis planteando una nueva mirada para su tratamiento.

A los fines de este trabajo nos referiremos a identidad sonora como la resultante del trabajo de exploración que tiende a liberar la voz del sujeto de moldes “fijos” aportando recursos sonoros y expresivos surgidos de la propia búsqueda. Este proceso presentará incertidumbres, angustias, dudas que señalarán que nos encontramos en el camino correcto; al decir de Fedora Aberastury; *“Nuestra tierra personal está llena de cascotes, difícilmente una nueva semilla encuentre la trayectoria libre que la haga germinar bien”* (Aberastury, 1991).

*A través de la voz se nos muestra el yo de una persona,
lo individual y único; su identidad sonora.*

~ Rot

Contenido

Para el psicoanálisis el psiquismo está constituido por instancias entre las que se destaca el “Yo” que cumple las funciones que nos presenta, y en consecuencia, nos relaciona socialmente. Freud introduce en 1914 el concepto de “narcisismo” para designar el proceso con el que se constituye esa instancia psíquica -que no se encuentra desde el inicio de la vida- a través de la sedimentación de sucesivas identificaciones. Lacan, en su retorno a la enseñanza freudiana, propone el “estadio del espejo” para dar cuenta del “nuevo acto psíquico” que Freud plantea como necesario para que se realice la unificación corporal del infante, “unificación imaginaria” que se anticipa a la capacidad neurológica del niño. Según el discurso familiar, cada uno de nosotros le deberá ciertos rasgos, modos de hablar o caminar a algún familiar próximo. Las identificaciones son el modo de transmisión intergeneracional no sólo de los “reflejos” especulares que nos van sirviendo de modelos sino también de la cultura, los valores “epocales”, comenzando con la lengua materna. Esto implica que aquello que consideramos más propio y personal está constituido y sigue constituyéndose a partir de lo ajeno, de los otros. Lacan propone el neologismo “extimidad” para reemplazar el término intimidad, en fuerte debate con las corrientes psicológicas que suponen la autonomía del individuo y su autodeterminación consciente. Por supuesto, la vivencia empírica de cada uno es la de que el yo supone cierta unidad coherente y estable a lo largo del tiempo en la que me re-conozco como mí mismo, con una interioridad de sensaciones, afectos y pensamientos y una exterioridad: mi vínculo con los demás, un límite, que coincide aproximadamente con la piel, divide uno del otro. Freud definía al yo como la proyección imaginaria de la superficie corporal.

En tanto seres sociales, los humanos siempre queremos pertenecer a nuestra comunidad, parecemos a lo que los estándares de belleza proponen, destacarnos por alguna característica apreciada en nuestra cultura, en algunos momentos vitales con más ahínco que en otros. Para ello, inconscientemente adoptamos modelos, estereotipos y moldes difundidos por la cultura, o mejor dicho, por su

mercantilización. Estas identificaciones junto a la unificación narcisística operando, hacen que defendamos como propias, características impuestas artificialmente por la difusión masiva a la que estamos continuamente sometidos.

En el Seminario 18 “*De un discurso que no fuera del semblante*” Lacan reflexiona acerca de lo que ocasiona en nuestro narcisismo el dominio de un instrumento: “**Qué división del cuerpo** vuelve necesaria el uso de un instrumento, cualquiera que sea. Quiero decir, ruptura de sinergias.” [Subrayado nuestro]. Un concurrente al seminario le hace observar la especial situación del canto, con lo que agrega:

“[...]para el canto, donde, en apariencia, no hay instrumento -es en esto donde el canto es particularmente interesante- es que ahí también es preciso que ustedes dividan su cuerpo, que dividan en él dos cosas que son completamente distintas, para que ustedes puedan cantar, pero que habitualmente son sinérgicas, a saber la colocación de la voz y la respiración”.

Al respecto de esto podemos mencionar que en las clases de canto, propias y ajenas, hemos comprobado las reacciones que produce esta división del cuerpo. El aprendizaje del que hablamos supone la defensa a veces acendrada de lo que se cree propio sin poder reconocer cuánto le debemos a moldes estereotipados. Se manifiesta incluso cierto sufrimiento subjetivo debido a la angustia que puede generar esa des-estructuración que moviliza y pone en duda aquello de lo que nos sentíamos más seguros y concedores: nuestra propia voz, sonido o expresión emocional. Dichas reacciones desproporcionadas muchas veces, nos hicieron pensar que el canto y la interpretación de canciones tocaban una fibra íntima estructural y nos inspiraron una minuciosa investigación que hoy compartimos y que ha llegado desde nuestra inquietud como equipo de trabajo, a consultas con efectores públicos de salud cuando se detectó sufrimiento subjetivo de los alumnos. No sólo la técnica vocal implica la re-organización de esa unidad puesta en cuestión sino también la interpretación, la expresión de la emoción también exige la conexión con ese cuerpo más allá de la imagen superficial, y también en ese caso hay disponibles interpretaciones artificiales estereotipadas que nos ahorran la búsqueda de lo propio y des-armarnos, des-hacernos por fuera y por dentro.

Como hemos visto hasta aquí, nos animamos a decir que la voz encierra a la historia familiar, a los aspectos físicos, psíquicos y emotivos que van moldeando la

actitud frente a la vida, al paisaje sonoro que la rodea, a las aspiraciones, a los miedos. Cada estudiante de canto llega a la clase con intenciones diversas pero sin dudas tanto la elección de la canción a trabajar como la exploración sonora serán los aspectos que conducirán en el aula a la búsqueda de ese “yo” individual y único al que se refería Dina Rot.

En primer lugar no debemos perder de vista la relación entre la interpretación y la elección de la canción. Para Frith las letras pueden ser de “molde” o “realistas” contrastando entre sí, ya que las primeras corresponderían a versiones “estandarizadas” (Frith, 2014, p.288). En el mismo libro cita a Lawrence Levine que hace referencia a la autenticidad de las letras del blues. Sostiene que contiene letras realistas ya que “tenía posibilidades líricas diferentes cumplía con una finalidad diferente porque circulaba por una economía cultural diferente” (Frith, 2014, p.291). En este planteo se establece una clara relación de las canciones con la vivencia definiendo así su credibilidad. Nos podemos preguntar entonces si para quien canta, la naturaleza de las letras realista o de molde estará definiendo que su interpretación también sea “realista” o de “molde”. Aquí nos cabe mencionar que en relación a las experiencias áulicas se puede observar una estrecha relación entre esas canciones de molde y los recursos sonoros con que fueron o son interpretados por el cantante de referencia. Es decir, los alumnos llegan al aula cantando esas canciones con los mismos giros en la voz que ese cantante de quien la escucharon, pero que de todas maneras eso no significa que no pueda tomar otro color sonoro resultado de la búsqueda personal y tratando de desprenderse de la copia adquirida.

A los fines de este trabajo podemos hacer un paralelismo entre la duplicidad conceptual de las canciones citadas por Frith y hablar de sonido “realista” o de “molde”, o mejor de sonido “propio” en contraposición con el “imitado”. Para esto vamos a citar un ejemplo que puede clarificar esta idea. Quizás podamos recordarnos a nosotros mismos jugando a ser titiriteros en nuestra infancia inventado/imitando voces para los distintos personajes, adoptando un sonido de la voz en función de ese personaje que nos tocó representar cambiando rápidamente de una niña a un ogro sin pensarlo demasiado y tomando quizás como referencia lo que escuchamos en alguna función. Podremos diferenciar claramente esta búsqueda sonora de la de un actor, que trabajará su rol lo más cercano a la realidad

y su voz estará acompañando esa búsqueda, que se vería colapsada si utilizara los mismos recursos de los que hablamos con los títeres.

Si tomamos esta gran diferencia planteada en los dos casos y lo trasladamos a la voz cantada, en la interpretación podremos encontrar la misma forma de búsqueda estereotipada en algunos casos o la búsqueda libre de lo propio en otros. Ambos casos y todas las combinaciones posibles se presentarán en el aula de canto, en todos la ejercitación ahondará en mostrar nuevas posibilidades rompiendo moldes adquiridos.

Ya dijimos que la voz contiene una serie de elementos que están relacionados con la historia personal de cada uno. Los casos que expondremos revelan situaciones que se han manifestado como consecuencia de la vivencia sonora-física y emotiva en el estudio del canto. En el libro *El Taller Coral*, María del Carmen Aguilar dedica un capítulo a los desafinados afirmando:

“Es normal que algún integrante del grupo deje las clases en el momento exacto en el que experimenta una notable mejoría: esto significa simplemente que no estaba preparado para enfrentarse con su nuevo perfil.” (Aguilar, 2000, p.99)

Dejar de “ser” desafinado para convertirse a un nuevo perfil, asumirse de otra manera genera una inestabilidad en lo conocido de sí mismo hasta ese momento. La voz que nos acompaña desde que nacemos es para el estudiante una revelación constante. En cada ejercitación planteada sonará diferente, generará diferente sensaciones físicas y psíquicas como emocionales en cada novedad que se manifieste.

Los casos presentados en este trabajo son reales y desde el trabajo compartido en la relación alumna-maestra de canto (que nos ha iniciado a las autoras de esta ponencia), hemos recorrido el camino propio en el aula para luego volcarnos a trabajar con situaciones surgidas de otros estudiantes de canto que confrontan y se re-plantean en esta singular tarea de redescubrirse a través de su voz. La interpretación abre muchas ventanas en cada canción elegida, la exploración sonora suelta o comprime la voz y hasta el propio cuerpo, la identidad se manifiesta y se pone en juego.

Esta presentación aporta una apertura a la mirada de los conflictos por los que atraviesan los estudiantes de canto poniendo de relieve lo fundamental de una observación minuciosa de cada duda que pueda surgir en la clase. Presenta

descripción de cada caso, el abordaje realizado, la lectura de sus posibles causas como también las respuestas de cada uno de ellos.

Casos

Primer caso: se trata de una alumna que no abría mucho la boca, sus movimientos eran muy reducidos para la articulación tanto en la voz hablada como en sus vocalizaciones a pesar de las sugerencias durante la clase. Ella tenía 23 años y concurría con su hermano. Su voz era poseedora de agudos que sonaban apretados. En una de las clases su hermano le hizo una broma acerca de su voz con agudos, su comentario fue: “siempre tuvo esa voz de pito”. Claro que sí, surgió la anécdota familiar en donde contó que siempre le gustó cantar pero desde chica la hacían callar o cantar más despacio ya que sus agudos y su volumen eran causa de molestia. En otra de las clases ella contó otra anécdota, esta vez de su pre-adolescencia. Estando en un juego con hamacas ella se cayó, la hamaca se siguió balanceando dando de lleno en su boca y haciendo que sus dientes de adelante se cayeran. Pasó sus 15 años y su adolescencia sin esos dientes delanteros, recién cuando fue adulta pudo reparar su falta. Me pregunté cuanto de ese cuidado por ocultarlo había permanecido en ella.

Análisis del caso: Freud plantea que se necesitan dos episodios para fijar un efecto traumático, lo cual se ilustra en este ejemplo. Una historia de llamarla al silencio por el tono rechazado de su voz se suma al episodio donde la hamaca golpea la misma zona corporal, fijando una obstrucción que intenta sintomáticamente resolver ambos problemas. La visión imaginaria es tan poderosa que insiste aún cuando ya había resuelto materialmente el problema.

Segundo caso: estudiante que tenía grandes dificultades para afinar, le costaba relacionar la altura que escuchaba en el instrumento con su propia voz. Trabajamos con distintas sonoridades e instrumentos de manera que pudo relacionar una misma nota con distintas texturas sonoras buscando en cada encuentro aquellos sonidos que le aportaban mayor claridad. Jamás faltó a clases, venía con cualquier estado climático, ocupando su tiempo de descanso de la siesta y

antes de regresar a su trabajo para tomar su clase. Luego de mucho trabajo él comenzó a encontrar la afinación por frases y así entonces comenzamos a hacer un trabajo relacionado con su oído armónico. Trabajamos fragmentos de canciones y siguió avanzando poco a poco. Llegado el fin de segundo año de estudio se presentó a la muestra de fin de año cantando dos obras que habíamos podido armar en donde él había logrado mantener su afinación. Luego de eso abandono las clases.

Análisis del caso: Cuántas veces los alumnos (o los pacientes) nos dejan con muchas dudas que tal vez ni siquiera interrogándolos se podrían responder. ¿Qué parte de su identidad de desafinado no toleró remediar? ¿Era solo esto lo que venía a buscar? ¿O se encontró con algo que no buscaba? ¿Volverá después de un tiempo de re-unificación?

Tercer caso: estudiante que llegó cantando muy grave, en las charlas su voz fluía con calidez pero entre su voz hablada y su voz cantada no había relación tímbrica. En una de las clases planteamos el trabajo del peso a la planta de los pies, lo que llamamos “enraizamiento”. Este estudiante había llegado a clases con una condición física personal de nacimiento que hacía que apoyara completamente solo una de las planta de sus pies. Sin hacerle mención de sus puntos de apoyo continuamos el trabajo hasta que encontró una postura que le permitió equilibrarse para realizar el ejercicio propuesto. A la semana siguiente llegó contándome la posibilidad de realizarse una operación que había quedado pospuesta desde la infancia, esa intervención le permitiría elongar más una de sus piernas y buscar el apoyo de ambos pies. Se realizó la compleja operación que significó meses de reposo absoluto y otros varios de rehabilitación. En una charla que tuvimos en una de las clases acerca de los estudiantes que dejan la carrera cuando están visualizando nuevas sonoridades reflexionó lo siguiente: “tal vez no estaban preparados para afrontar el cambio”; y tal como dijo, él sigue afrontando el cambio y encontrando su registro claramente definido como tenor vocalizando sin ninguna dificultad un la 4 emparentando la calidez de su voz hablada con su voz cantada.

Análisis del caso: Este caso grafica maravillosamente al menos dos cuestiones que se desprenden y que ratifican el planteo hecho: la voz y su dominio

generan la unificación no-especular del cuerpo. Pareciera ser que la imagen que esta persona daba a una sociedad tan preocupada por modos restringidos de pensar lo estético corporal no surtió el mismo efecto que comenzar la unificación de oquedades que no se logran representar visualmente más que con las metáforas que utilizan los maestros de canto y que exigen una sensopercepción que tensa la representación especular. Segundo, las voces están moduladas y moldeadas por los valores que la estética cultural del momento difunda. Parece que asistimos, al menos en nuestra región y para ciertos repertorios, de cierto rechazo generalizado a las voces agudas; con lo cual es frecuente por parte de los cantantes antes de iniciar un aprendizaje sistemático la adopción de estrategias de engrosamiento y/u oscurecimiento de la voz.

Cuarto caso: frases de una estudiante en orden de aparición: “la búsqueda de mi voz es muy compleja. Me siento un poco ridícula haciendo estos ejercicios. Esta voz es otra, me desconozco, puedo imitar a todos pero no sabía cuál era mi voz, ¿esta es mi voz? Me siento muy cómoda, no me canso más cuando canto, estoy feliz, no sabes cómo me ayuda en el coro conectarme con el aire”.

Análisis del caso: Freud define como “siniestro” el efecto angustiante de encontrarse en la supuesta intimidad con algo desconocido. Debo admitir que muchas veces he sucumbido (como alumna de canto) a esa casi aterrante sensación. La confianza en el maestro y su cariñoso auxilio ayudan a descubrir eso propio, más auténtico que el cúmulo de rasgos im-propios que solíamos considerar nuestro.

Quinto caso: frases en clase: “siento el sonido liviano, es como que estoy en el aire, me da inseguridad sentir que no hago nada”. Este caso se trata de un estudiante trans. Su voz mantiene la sonoridad del género que decidió cambiar. En un momento su continuidad del aprendizaje del canto estuvo en duda. Recuerdo un planteo acerca de la desconformidad con respecto a la clasificación de las voces según registros femeninos-masculinos, luego de lo cual me habló de su decisión y su camino a la transexualidad. Su amor por el canto y la música hacen que continúe con las clases. El filósofo Paul Preciado cita “El cambio de voz es experimentado por el viajero de género como una posesión, lo fuerza a identificarse a sí mismo como lo desconocido. Es una de las cosas *más bellas que he vivido*” [el énfasis es nuestro].

En éste caso presentado no hay cambio de voz, sino un trabajo tan constante como valiente por la búsqueda de la aceptación de la propia sonoridad y la exploración de sus posibilidades.

Análisis del caso: La voz no tiene género: con ciertas constantes biológicas solemos generar expectativas y prejuicios acerca de qué voces corresponderían a ciertos cuerpos, así como lo hacemos con qué registros convendrían a ciertos géneros musicales. Tal vez del cuerpo, a la altura de las tecnologías quirúrgicas biomédicas de las que disponemos (potencialmente), lo único que no se pueda cambiar por el momento sea el sonido. En la re-configuración general de la identidad de esta persona, habría que ver si la sonoridad propia de su voz, más allá de toda estereotipia, no resultó la constante unificadora frente a todo lo que deseaba que fuera diferente.

Sexto caso: estudiante que había tomado clases con una persona especializada en el repertorio denominado académico. Esta persona llegaba a clases con la decisión de abordar más de una obra en cada encuentro, su repertorio contaba con una carpeta de material muy abundante. En ciertas oportunidades se presentaba en clases con una rigidez muscular muy marcada. Una de las clases ella manifiesta estar en tratamiento psiquiátrico y relata que en varias oportunidades había sido sometida a electro shock. En este caso se hizo intervención es de un equipo multidisciplinario llegando a abordar la institución que aplicaba los electroshocks indiscriminadamente. Esta persona amaba el repertorio de ópera, amaba el canto lírico, supongo que aún lo sigue amando, había momentos que lograba conexión con su cuerpo, pero la realidad de las prácticas la hacían retroceder en su registro perceptivo aunque nunca en el amor al canto.

Análisis del caso: Este caso fue conmovedor para todos los que pudimos tomar contacto con él. Incluso para los que transitamos las instituciones psiquiátricas y su vieja tradición de maltrato terapéutico a los usuarios de ellas. Nos sorprendió el ensañamiento de los “doctores” con el uso de una técnica muy cuestionada y que se prescribe en casos de extrema necesidad y cómo último recurso luego del fracaso de todas las estrategias vigentes. Los efectos adversos que la terapia electro convulsiva supone a niveles neurológicos y afectivos lesionan el

cuerpo a niveles insospechados, más cuando se reiteran. (Cuestión ilegal, shock supone un solo caso). Se llegó hasta la Secretaría de Derechos Humanos en la búsqueda de soluciones que le permitieran a esta persona continuar con la ópera, lamentablemente la coalición siniestra entre los tratantes y la familia ahogaron su voz de cantante y de ciudadana con derechos.

Séptimo caso: estudiante en tratamiento psiquiátrico con muchos cambios de medicación durante su concurrencia a clases. En más de una oportunidad tuvo internación en una clínica psiquiátrica en donde se reformulaba el diagnóstico y la medicación. Un registro vocal muy amplio con mucha facilidad para memorizar las obras. A menudo llegaba con temblores y me relataba que se debía a cambios en su medicación. Emisión rígida, respiración rígida, con inconvenientes para mantener el tempo. En los ejercicios de respiración en movimiento lograba elasticidad y no presentaba rigideces. En el momento de emitir tanto en la vocalización como en frases cantadas se presentaba la rigidez. El pedido de su psicóloga fue que aprobara el curso aunque no cumpliera los objetivos de cátedra para poder avanzar en la terapia. La amenaza de su familia fue que apruebe el curso para evitar el suicidio. A pesar de manifestar estar de acuerdo con el pedido de su terapeuta y su familia buscó otra institución con mayor complejidad para su formación en canto. También abandonó esa institución.

Análisis del caso: La rigidez del cuerpo narcisístico, en este caso, redobla la rigidez del psiquismo: rigidez de pensamiento, rigidez identitaria. A todo esto se suma la rigidez del cuerpo biológico, efecto adverso de la medicación psicotrópica dependiente de la dopamina (neurotrasmisor). Una frágil constitución narcisística muchas veces se compensa con identidades imaginarias asumidas rígidamente. Aunque todo aprendizaje pondría en tensión los saberes previos, si uno ya se considera “cantante” y toma clases solo para probar lo que se supone es evidente, podría esa tensión resultar insoportable.

En Salud Mental, desarrollar actividades culturales que den la posibilidad de sublimar las pulsiones tiene una larga historia en los intentos por modificar la lógica manicomial. Muchos autores han advertido sobre las modalidades “como si” de estas actividades: actores, escritores, cantantes, pintores que solo desarrollan su actividad tras los muros y su único reconocimiento viene del mismo público. Las

actividades culturales son una maravillosa oportunidad de inclusión comunitaria: queremos pintar? Vayamos a las clases de la profe de plástica del barrio. Ejercer una actividad porque nos resulta placentera no acredita identidad alguna, de hecho podemos estudiar canto hace más de una década y seguir desestimando que nos llamen cantantes. En este caso, resulta desafortunado que tanto tratantes como familiares exijan el refuerzo narcisístico de la identidad megalomaniacamente sostenida en vez de acompañar a la aprendiz y paciente a sostener el arduo camino del aprendizaje que le brindaría una identidad, una sanción académica y un reconocimiento social verdadero y comprobable.

Conclusión

El aprendizaje del canto encierra a la materialidad con la que también se expresa la subjetividad, esperamos haber aportado al reconocimiento de la multiplicidad de sus manifestaciones. Podemos pensar que la contribución de este trabajo aporta al reconocer la presencia de obstáculos singulares de los estudiantes en formación para que tanto éstos como sus maestros puedan tomar conciencia de la necesidad de un análisis y observación de los mismos para ayudar a su resolución. Este planteo como el mismo estudio del canto nos seguirá presentando situaciones a evaluar para buscar nuevas alternativas de abordaje con cada sujeto en formación.

Bibliografía

Aguilar, Maria del Carmen (2000): “El taller coral. Técnicas de armonización vocal para coros principiantes”. Edición de autora. Buenos Aires, Argentina.

Freud, Sigmund (1914): “Obras completas” (Vols. 14). Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.

Lacan, Jacques (1953-1954): “El Seminario de Jaques Lacan. Libro 1. Los escritos técnicos de Freud”. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Lacan, Jacques (1971): “Seminario 18. De un discurso que no fuera del semblante”. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/21%20Seminario%2018.pdf>

Pietrokovsky, Marcela (2010): “El secreto de tu canto”. Dunken. Buenos Aires, Argentina.

Rabine, Eugene (2011): “Educación Funcional de la Voz Metodo Rabine. Selección de artículos”. Dunken. Buenos Aires, Argentina.

Rot, Dina (2006): “Vivir la voz. Autobiografía de una vocación”. Lumen. Buenos Aires, Argentina.

Aberastury, Fedora (1991): “Escritos”. Catálogos Editora. Buenos Aires.

Preciado, Paul B. (2019): “Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce”. Anagrama. Barcelona, España.

Frith, Simon (2014): “Ritos de la interpretación. Sobre el valor de la música popular”. Paidós Buenos Aires, Argentina.

Canciones enormes para pequeños y grandes destinatarios. La canción en la formación de docentes de Música

PABLO LANG

plang@ism.unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral – UNL

Universidad Autónoma de Entre Ríos - UADER

Resumen

El relato de experiencia que presentamos corresponde a las características singulares ligadas a la selección, utilización y composición de canciones en el marco de la cátedra “Prácticas Docentes II. Proyectos Musicales en la cotidianidad escolar” perteneciente al Profesorado Universitario en Música que ofrece la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Dichas canciones se vinculan con las prácticas áulicas y un espectáculo de teatro musical que las y los estudiantes ponen en juego. Desde hace 5 años esta modalidad de trabajo para el espacio de Prácticas Docentes, lleva poniendo en escena 5 espectáculos diferentes e impactando en la formación de los futuros docentes de Música.

Palabras clave: Música / Formación Docente / Prácticas Docentes / Canción / Repertorio

Introducción

La importancia del acercamiento a la canción y su apropiación en las primeras infancias es un tema que recorre gran parte de una prolífica producción de escritos de pedagogía musical. Pero ¿qué canciones ofrecer a las infancias en el ámbito escolar?, ¿cómo seleccionarlas?, ¿qué tipo de propuestas diseñar para su apropiación?, ¿qué modificaciones introducen a estas preguntas las tecnologías, los contextos y sujetos actuales?, ¿cómo hacerle lugar a estos interrogantes e intentar darles respuestas en la formación de futuras y futuros docentes de Música?

Estas han sido algunas de las preguntas centrales que hemos considerado para la elaboración del programa de cátedra y la propuesta pedagógica de la asignatura “Prácticas Docentes II. Proyectos Musicales en la cotidianidad escolar” perteneciente al Profesorado Universitario en Música que ofrece la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS – UADER). Allí, desde hace cinco años, la mayoría de las acciones que se llevan a cabo están estructuradas a partir de la selección cuidadosa de algunas canciones que a lo largo del año permiten que nuestras y nuestros estudiantes se apropien de ellas a través de la construcción de propuestas pedagógicas para el contexto escolar y fuera de él en el formato de un espectáculo musical.

En la perspectiva de la *música praxial* el concepto de *musicar* refiere a tomar parte en la música de diversas formas: escuchando, cantando, ensayando, improvisando, componiendo, danzando, entre muchas otras. (Small, 1998; Elliot, 1995; Regelski, 2009; Carabetta, 2014). Por esto, algunas de las actividades principales -en relativa afinidad con las perspectivas mencionadas-, les proponen a las y los estudiantes (a lo largo del año) analizar las canciones, versionarlas, grabarlas, componer otras en diálogo con las canciones propuestas, planificar clases y el montaje completo de un espectáculo musical para chicas y chicos a partir del entramado de las mismas. Esto propone un doble juego entre una apropiación potente de esas canciones por parte de las y los estudiantes que cursan la materia y la posibilidad de ofrecer ese repertorio a chicas y chicos en el ámbito de los jardines y escuelas.

Por algunas de estas razones es que todos los años, la selección de las canciones con las que se les propone trabajar en la materia, resulta un acontecimiento importante y cuidadoso por nuestra parte como docentes. Allí entre muchas

perspectivas, nos sentimos en sintonía con la noción de obra como objeto paradigmático que proponen Leonhard y Croatto (2019) y algunos aspectos que se sustentan en los criterios de lejanía y multiplicidad (Lang, 2019).

El presente trabajo¹ pretende socializar algunas de las acciones que desde esta cátedra llevamos a cabo en torno a la selección de canciones y su utilización. Pretendemos principalmente poner a disposición y compartir algunos de los problemas con los que nos hemos topado, y con ciertos “hallazgos” que esta modalidad de trabajo nos viene ofreciendo. Así, abordaremos aspectos sobre la estructura del programa, la selección de canciones y las derivaciones de acciones que se proponen para la construcción de las propuestas pedagógicas áulicas y del montaje del espectáculo musical que forman parte de la asignatura mencionada. Los subtítulos que orientan la escritura del presente escrito están inspirados en la figura de “salto fuera de programa” que Beatriz Sarlo propone en su libro *Viajes* (Sarlo, 2014), así se abordarán algunos trazos en relación con el diseño del programa de cátedra, a la puesta en práctica del mismo y a los procesos de evaluación realizados por las y los estudiantes en torno a la propuesta.

Pensar un Programa

Cuando comenzamos pensando el programa correspondiente a la cátedra de “Prácticas Docentes II. Proyectos Musicales en la cotidianidad escolar” un elemento fundamental a considerar consistió en reconocer que en muchos casos las situaciones de formación en el campo artístico y la experiencia escolar se desvinculan de los modos de producción y reproducción de sus ámbitos de referencia “extra-escolar”. Así lo señala Terigi cuando sostiene que en muchos casos la experiencia escolar suele proponer prácticas o artefactos cuyas filiaciones respecto de sus ámbitos de referencia o prácticas “extramuros” resultan dudosas (Terigi, 2012)

Teniendo esto como punto de partida, diseñar un programa de formación para futuros docentes de Música (en el marco de la Educación Inicial) implicó para

1 El presente se presenta como una reelaboración de las ideas presentadas en un artículo anterior elaborado para el marco del 2º Congreso Internacional “Infancias, Formación Docente y Educación Infantil. Desafíos y Debates Actuales”. Organizado por la Universidad Autónoma de Entre Ríos en 2018 y publicado en libro en formato digital titulado “Comunicaciones académicas, científicas y relatos de experiencias. Segundo Congreso Internacional: Infancias, Formación Docente y Educación Infantil”. (Grinóvero y Sione, 2019)

nosotros no perder de vista una propuesta que conjugue tres elementos centrales que debían encontrar cierta situación de proporción. Por un lado, el desarrollo del saber pedagógico/didáctico; la apropiación de elementos referidos a los sujetos y contextos a quienes los estudiantes dirigirán sus acciones educativas; y por otro lado un saber-hacer sobre lo específicamente musical. ¿Cómo diseñar entonces un programa de trabajo que conjugara estos tres ejes equilibradamente y que propicie experiencias artístico-musicales sustanciosas? ¿Cómo pensar trayectos de prácticas que no desvinculen la experiencia docente y escolar de los modos de producción y reproducción propios del campo artístico-musical?

En líneas generales, un programa suele exponer una forma de concebir el objeto de conocimiento, campo o disciplina que resulta inseparable de perspectivas filosóficas, pedagógicas, estéticas, de concepciones de sujetos, de educación, de ética y de ciertas expectativas respecto de sus efectos en lo político. Al mismo tiempo, hemos sostenido desde un principio que ningún programa puede pretender capturarlo todo, ni puede presentarse cómo la única manera de entender cómo llevar a cabo una tarea. Un programa es siempre un recorte (local, temporal y provisorio), es el terreno que vuelve posible algunas experiencias priorizando ciertos elementos, acentuándolos por encima de otros. De manera que el recorrido que aquí compartimos, es concebido como un posible (no el único) modo de entender y efectuar qué se puede hacer con la música y las canciones en una propuesta de prácticas docentes.

Retomando la formulación de Terigi mencionada antes, cabe señalar que tanto el campo pedagógico como el artístico-musical tienen sus propios ámbitos y objetos específicos, sus modos de producción y reproducción. De esta forma, la pregunta central que guió la formulación del programa de cátedra fue cómo contribuir a la formación de futuras y futuros docentes que puedan considerar para sus oficios un equilibrado diálogo entre el *saber hacer* propio de lo pedagógico/didáctico y un *saber hacer* específicamente musical. Un punto fundamental fue pensar en la importancia que ciertas destrezas en relación con la actoralidad del docente (en un sentido performativo²) y de sus capacidad expresivas, juegan en las clases destinadas a las primeras infancias en donde lo ficcional y lo lúdico desarrollan un papel clave. Así, la inquietud sobre cómo favorecer el desarrollo de esas

² Sobre esta cuestión, Tenti Fanfani (2010) hace una reflexión que nos resulta interesante acerca de pensar al docente como un performista.

capacidades en nuestros futuros docentes fue un punto clave en la construcción del programa de cátedra.

De esta manera, nos propusimos que dos cuestiones operen como brújula - punto de partida y de llegada- que dieran sentido a todas las acciones, dinámicas de trabajo y lecturas que configuraron la propuesta del cursado de esta práctica docente, tanto para nuestros estudiantes como para nosotros los profesores. Para esto, los “lugares” a donde íbamos a llegar debían ser precisos y conscientes para todo el grupo de trabajo que formamos parte de aquella práctica. Todos debíamos conocer desde el principio aquello que íbamos a construir y cada pieza que moviésemos debería dar cuenta de lo que aportaba a dicha construcción.

Para esto desde el comienzo se les propuso a las y los estudiantes dos cuestiones a concretar. Esto es, una serie de prácticas “áulicas”³ y unas prácticas “escénicas”, que consistían en la composición y la participación activa en un espectáculo musical que se estrenaría para chicos de 3 a 8 años. Así, desde el comienzo los estudiantes sabían que llegarían a dar una serie de clases hacia final de año y al mismo tiempo que construirían y participarían del espectáculo teatral-musical.

El subtítulo de la materia (“Proyectos Musicales en la cotidianidad escolar”), nos permitió diseñar un recorrido sobre la tensión entre lo cotidiano y lo no cotidiano, entre lo cotidiano y lo espectacular. De manera que dos ejes fueron los que sostuvieron el desarrollo de los temas: favorecer el pensar el aula como una escena -un escenario donde lo espectacular pueda acontecer- y al mismo tiempo poner en escena un espectáculo musical para chicos, pensado desde lo pedagógico por futuros docentes. A su vez, una serie de reflexiones sobre la importancia de la actoralidad del docente y la ficción en la infancia, signaron muchos elementos de este programa.

Estar en el Programa

El primer año que la asignatura se dictó debió contemplar que, si bien en el plan de estudios la materia es anual, durante el 2015 se llevó a cabo durante un cuatrimestre intensivo para 30 estudiantes que se hallaban en transición del antiguo plan de estudios al nuevo. De manera que el tiempo y la cantidad de

³ Nos referimos a la planificación, diseño, ejecución y conducción de clases en las salas de Nivel Inicial y Primaria.

estudiantes jugaron un papel fundamental en los criterios de selección de las temáticas teóricas y de las cuestiones prácticas.

Para organizar a estos treinta estudiantes decidimos dividirlos en cuatro grandes grupos. Esa división estaba marcada por la asignación de una canción que ese grupo debería versionar y resolver para la puesta en escena del espectáculo musical. A su vez, cada uno de esos cuatro grupos se sub-organizaba en parejas pedagógicas y con esa misma canción deberían planificar la clase que pondrían en práctica en tres salas o aulas diferentes de educación inicial y primer ciclo de primaria. Es decir que el objetivo era que los estudiantes experimenten dos formas diferentes de jugar musicalmente con el mismo repertorio en dos ámbitos distintos, el aula y el escenario; y por el otro lado, que ambas situaciones consideren las cuestiones pedagógicas que implican a la transmisión. A lo largo de la cursada hemos trabajado mucho el asunto de que no esperábamos un espectáculo construido desde las expectativas y necesidades del mercado, sino uno compuesto por futuros docentes de arte.

El primer día de cursado les explicamos a los estudiantes que se agruparían de este modo y que los puntos que operarían como faro (lo que produciríamos) serían una serie de clases y un espectáculo con estas canciones. Se compartieron las canciones y se los comprometió a que unas clases después tuvieran que presentar grupalmente su interpretación musical de la canción. Los estudiantes (en su totalidad) estaban así implicados cada uno en la canción designada, pero sabiendo que deberían trabajar colectivamente con el resto de los compañeros para poder llevar a cabo el espectáculo y al mismo tiempo con su pareja pedagógica.

La consigna de la construcción de las prácticas áulicas y el espectáculo nos permitió desarrollar con diferentes dinámicas los contenidos enmarcados en los tres ejes que construyen el programa de prácticas: a) Sujetos, Contextos e Instituciones; b) Enseñanza de la música; c) Oficio Docente. La selección del repertorio fue cuidadosamente llevada a cabo, tratando de trabajar con canciones que los estudiantes no conocieran, lo que nos permitió reflexionar sobre la importancia de los bienes culturales que lo escolar debería ofrecer a las infancias. La selección del repertorio fue la siguiente:

Gato Castigao – Juan Quintero

Romance del Señor Don Gato – Tradicional Española

Dos Gatos – Luis Pescetti

¿Qué es lo que tiene mi gato? – Sebastián Monk

Como puede observarse el punto en común es que todo el repertorio está basado en gatos. Sin embargo, cada canción elabora tanto poética como musicalmente este tópico de formas muy ricas y diferentes. No obstante, no todas estas canciones están pensadas exclusivamente para la infancia, de hecho, las características de sus letras o el entramado musical resultan absolutamente complejas para trabajar con chicos pequeños. Esta cuestión fue pensada ex profeso para que los estudiantes tuvieran que enfrentarse a la dificultad de cómo convidar, de cómo hacer escuchar⁴ este repertorio a niños pequeños. Mucho de lo que se puso en juego en el trabajo del cuatrimestre consistió en abordar formas para sostener la atención y el disfrute de los chicos y favorecer la comprensión literaria y musical del repertorio seleccionado al mismo tiempo que sus modos de participación en las obras musicales. Muy difundido está el papel que la música desarrolla en la infancia, sin embargo, en el caso específico de los futuros docentes de Música, la cuestión de qué se selecciona o se vuelve disponible en la cotidianidad escolar no resulta para nosotros un aspecto menor.

Partimos de pensar que la educación musical se relaciona con una educación estética, entendiendo a la estética en afinidad con la perspectiva de Mandoki (2006), es decir como la porosidad o permeabilidad del sujeto al mundo que lo rodea. Esta posición resulta significativa por tres motivos. Primero porque se distancia de la idea de que lo estético es una propiedad de los objetos (obras de arte, música), sino que la considera una capacidad del sujeto. Segundo porque discute la hegemonía de lo bello y lo artístico, siendo que esto es cultural, subjetivo, local e histórico. Por último, porque invita a pensar en que, si la educación estética se trata de trabajar sobre la permeabilidad del sujeto, esto conlleva a que nuestros estudiantes puedan reflexionar acerca de los modos en que como docentes les corresponde trabajar sobre esa permeabilidad/porosidad.

De todas formas -como lo señala Mandoki- hay buenas y malas estéticas, es decir, que hay propuestas estéticas que resultan más nutritivas que otras. En otro sentido, pero afín a nuestro posicionamiento coincidimos como lo desataca Frigerio

⁴ La expresión escuchar no refiere aquí sólo a la percepción acústica sino a lo que en *música praxial* se conoce como *musicar*, que implica tomar parte activa en una música de diversas formas (cantando, tocando, danzando, etc.). Para ampliar, véase Lines (2009), Small (1998) y Carabetta (2014).

(2003) que la educación se trata de un don que no conlleva deuda. Algo se ofrece, se dona, se vuelve disponible. Pero hay ahí un punto que fue importante para trabajar a lo largo de la propuesta de cátedra: ¿qué es lo que la escuela debe volver disponible? ¿De qué modos o bajo qué estrategias? Entendemos que la escuela tiene la función de aportar y favorecer la ampliación de la oferta identitaria (individual y colectiva) de los sujetos, y que es a su vez para algunos la única posibilidad de contacto con ciertos recortes o experiencias culturales, de manera que no da lo mismo que los docentes ofrezcan “cualquier cosa” ni de “cualquier modo”. En todo caso, se trató de ofrecer algunas pistas para que los estudiantes puedan pensar en la importancia de ofrecer propuestas y objetos ricos y que puedan fundamentar los criterios de selección.

También han operado en la selección de esas canciones y de los cuatro años consecutivos en que venimos dictando la materia la noción de *obra paradigmática*, propuesta por Leonhard y Croatto (2019), y los criterios de *lejanías* y *multiplicidades* que caracterizan a la noción de *dar a oír* (Lang, 2019). Una vez seleccionadas y propuestas las canciones, gran parte del trabajo consistió en un análisis detallado de lo poético y lo musical que cada canción ofrecía y se los invitó a compararlas entre sí y con otros tipos de repertorios destinados o diseñados específicamente para la infancia.

Las dinámicas de las clases de Prácticas abordaron diferentes problemáticas, pero siempre ofreciendo como eje la reflexión y ejercicio de poner a jugar tanto el *saber hacer* pedagógico, como el *saber hacer* musical. Al mismo tiempo, el trabajo en parejas pedagógicas y en grupos complicó y al mismo tiempo favoreció la experiencia de trabajo colectivo, ya que el espectáculo implicaba a todos los estudiantes de la materia.

Durante el cursado los estudiantes debieron planificar y discutir el armado de sus clases en grupos de aproximadamente ocho personas (los que determinaban cada canción asignada) y a su vez, cada pareja pedagógica tenía la posibilidad de incorporar sus matices en la puesta en escena de las clases. Si bien desde algunas perspectivas se pone más énfasis en que los futuros docentes pasen períodos prolongados de tiempo con un grupo específico de niños, nuestra apuesta -también porque era lo que temporalmente podíamos hacer- consistió en una clase cuya planificación sea absolutamente anticipada, reflexionada, discutida y que a su vez, permita en la repetición de su ejecución, los cambios y adaptaciones que ellos

consideraban necesarios o que atendían a las indicaciones que los profesores hacíamos cuando los veíamos en el desarrollo de sus clases en las salas y aulas de nivel inicial y primaria. A su vez, cada uno de esos grupos, con una serie de consignas delimitadas en torno al argumento de la obra, debía escribir un fragmento del texto dramático del espectáculo musical.

Como resultado se pusieron en juego cuatro temáticas de clases diferentes que cada pareja pedagógica debía dar en tres salas distintas y un espectáculo musical cuyo argumento tuvo como protagonista a un gato que debía sortear diferentes obstáculos para poder confesarle a una gatita lo enamorado que estaba de ella. Tanto el diseño de las clases como el texto dramático escrito colectivamente por los estudiantes, consideraron el humor, las cuestiones escénicas, los lapsos de tiempo y el lenguaje del espectáculo teniendo en cuenta que los destinatarios serían niños de 3 a 8 años de edad, lo que nos permitió el desarrollo y el análisis de múltiples contenidos y temáticas que implican a las infancias. Las clases que nuestros estudiantes planificaron se llevaron a cabo en cinco instituciones diferentes de la ciudad de Paraná y a su vez todos esos chicos (más de cuatrocientos) asistieron a las tres funciones que se realizaron de la obra de teatro musical *Los Amigatos* en las que participaron activa y musicalmente los treinta estudiantes.

Saltar fuera de Programa

Hablar de evaluación es siempre un territorio complejo. Si bien la evaluación suele asociarse a las acciones de calificar y certificar logros, como bien lo señala Davini (2015), esta visión resulta muy restringida limitando la función pedagógica de los aprendizajes como parte del proceso mismo de enseñar y aprender. Al mismo tiempo, nos interesa pensar los procesos de evaluación en sintonía a como lo señala Frigerio (2011), más como “actos de apertura” que de clausura.

En todo momento, los intercambios, las socializaciones y las devoluciones procuraron poder recuperar y objetivar lo puesto en juego en cada uno de las instancias propuestas para el recorrido de prácticas. Sin embargo, hemos encontrado una figura que nos resultó valiosa para recuperar o poner en palabras parte de lo sucedido. Para esto, al final del recorrido de prácticas (una vez llevadas a cabo la ejecución de las clases en las instituciones escolares y el estreno del

espectáculo), les propusimos a nuestros estudiantes escribir una página para compartir en una jornada de lectura con los demás compañeros de la cursada. Esa página debía inspirarse en la figura de “salto fuera de programa” que Sarlo propone (en una clave diferente a la pedagógica) en su libro *Viajes*.

Sarlo destina todo un capítulo del libro a describir el salto fuera de programa. Algunas líneas significativas se cuentan así:

Se viaja buscando esa intensidad de la experiencia, algo que asalta de modo inesperado y original, fuera de programa y, por lo tanto, imposible de ser integrado en una serie.

[...] El salto fuera de programa, lo intuí desde los veinte años, es la esencia misma del viaje: un shock que desordena lo previsible, rompe el cálculo y, de pronto, abre una grieta por donde aparece lo inesperado, incluso lo que no llegará nunca a comprenderse del todo. Desorden y golpe de fortuna.

Pero el fuera de programa debe ser respetado en sus reglas. No buscarlo jamás, porque se convierte en el más vulgar de los exotismos. Dejar, simplemente, que acontezca. Y después, capturarlo y ser capturado, en una doble hélice envolvente.

[...] Esos momentos no pueden buscarse, nadie puede preverlos, ningún itinerario podría comprometerse en incluirlos. Son la intensidad misma del tiempo del viajero. (Sarlo, 2014: 13-18)

Inspirados en esta figura, les propusimos a los estudiantes que escribieran sobre aquello que no podíamos ni pudieron “calcular”, aquello que les había quedado resonando en todo su recorrido de prácticas, en una escritura personal, individual que respetara su poética singular, pero que al mismo tiempo diera cuenta de algunos aspectos que se habían presentado inesperadamente en relación con su formación, al modo de un “salto”. Los escritos se compartieron en una jornada de lectura e intercambios entre quién exponía y sus interlocutores. La dinámica favoreció otro tipo de proceso de evaluación y de socialización de lo recorrido.

Desde luego que el carácter singular de cada escritura y de lo que había hecho experiencia en cada uno de ellos fue absolutamente singular. Algunas de esas reflexiones -afortunadamente- sí estaban dentro del diseño de nuestro programa, aunque al parecer para ellos se presentó como algo del orden de lo imprevisto. Por ejemplo, la lógica de trabajo colectivo, el desarrollo de la actoralidad y la

musicalidad, la anticipación, entre otros. Sin embargo, mucho de lo acontecido nos obligó a hacer una pausa, a recalcular, a (re)preguntarnos por el alcance pedagógico, estético, musical, afectivo y político de nuestros oficios.

Muchos de ellos, pudieron reflexionar propiamente sobre las prácticas como un proceso complejo que no consistió solamente en el momento de ejecución de una clase, sino en todas las instancias que componen dicho proceso. Si bien este aspecto es abordado en la bibliografía, el modo en que esto tomaba relevancia en sus escrituras fue muy significativo para nosotros.

Cada escrito nos emocionó, nos alteró, nos hizo volver sobre lo trabajado e imaginar lo futuro. Cualquier selección de esos escritos resultaría injusta, ya que cada uno lleva la huella de quien lo escribe. Sin embargo, ponemos en juego las palabras del salto fuera de programa de un estudiante que a nuestro juicio propone una manera muy amigable de seguir pensando sobre la importancia de las prácticas.

«Personalmente no es el final de este recorrido [el espectáculo] lo que más me conmueve, sino el tiempo compartido, ensayado y trabajado lo que más me ha hecho entender de que la práctica docente es más que una planificación y puesta en marcha de una clase con contenidos y experiencias significativas. También es chocarse con uno mismo, debatir y discutir, pelearse y enojarse. Amigarse, desde luego. Como lo dice Jorge Drexler... “Amar la trama más que el desenlace”.» (Fragmento de la reflexión de un estudiante de Prácticas).

Como hemos mencionado anteriormente, el programa al que hemos hecho referencia lleva cinco años más poniéndose en juego, lo que trajo aparejadas otras experiencias y otros espectáculos musicales diferentes sostenidos en la lógica descrita, pero considerando los saltos que año a año van produciéndose como producto del trabajo colectivo. Consideramos que lo desarrollado a partir de esta experiencia nos permite situar algunas reflexiones en relación con la educación inicial propiciando instancias de formación de las infancias en vinculación con el arte, al mismo tiempo que volver a instalar algunas consideraciones en torno a la formación de las y los docentes que trabajan en dicho ámbito.

Sostener un Programa

La experiencia relatada en este escrito fue puesta en acto, como hemos mencionado, en el año 2015. Año tras año, esta modalidad de trabajo ha ido modificándose, interrumpiéndonos, haciéndonos pensar, ensayar otras posibilidades. Actualmente, la cátedra de Prácticas Docentes por la que ya han pasado más de cien estudiantes, ha puesto en juego varias escenas de prácticas áulicas y cinco espectáculos musicales diferentes de autoría y puesta en escena de los estudiantes que transitaron la cátedra.

Entre algunas de las modificaciones más importantes que podemos señalar es que actualmente la escritura del texto dramático de la obra está completamente a cargo de los estudiantes y que, por otra parte, a través de una compleja consigna de trabajo, las canciones del espectáculo ya no son las que les presentamos a principio de año, sino que son composiciones de las y los estudiantes que cursan la cátedra. Desde hace tres años, les proponemos componer con ciertas características una serie de canciones que han conformado parte de los últimos tres espectáculos. Detalles que quedarán para un próximo relato de experiencia.

Esperamos que algo de lo compartido pueda servir a otras y otros colegas en las construcción de sus programas. Por nuestra parte, sostener las características de este programa implica -a nuestro juicio- hacer un lugar singular a la canción y la apuesta política de contribuir a la formación de docentes más preparados y críticos para enfrentar los desafíos actuales que proponen los nuevos escenarios educativos.

Bibliografía

Carabetta, Silvia (2014): “Ruidos en la educación musical”. Editorial Maipué. Buenos Aires.

Davini, Cristina (2015): “La formación en la práctica docente”. Paidós. Buenos Aires.

Elliot, David (1995): “Music Matters: A new philosophy of music education”. Oxford University Press. New York.

Frigerio, Graciela (2003): “Los sentidos del verbo educar”. Crefal. México.

Frigerio, Graciela (2011): “A la sombra de PISA. Versión preliminar y descartable, s/d.” Recuperado de <https://es.scribd.com/document/377579768/234368765-Para-Pensar-La-Evaluacion-Frigerio> [última vez consultado: 17/03/2021]

- Grinóvero, Nora y Sione, Carina** (2019): “Comunicaciones académicas, científicas y relatos de experiencias. Segundo Congreso Internacional: Infancias, Formación Docente y Educación Infantil”. Fundación La Hendija. Paraná.
- Lang, Pablo** (2019): Dar a oír. Notas en favor de una educación estética (y artística) en la formación docente. En “Dieciséis”. Revista del Instituto Superior del Profesorado N°16 “Dr. Bernardo Houssay”. Laborde editor. Rosario.
- Leonhard, Rut y Croatto, Marisa** (2019): “La enseñanza en Música 2: diez situaciones problemáticas”. Ediciones UNL. Santa Fe.
- Manodoki, Katya** (2006): “Prosaica I: Estética cotidiana y juegos de la cultura”. Siglo XXI. México.
- Regelski, Thomas** (2009): La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En Lines, David. (comp.) “La educación musical para el nuevo milenio”. Ediciones Morata. Madrid.
- Sarlo, Beatríz** (2014): “Viajes: De la Amazonia a Malvinas”. Seix Barral. Buenos Aires.
- Small, Christopher** (1998): “Musicking: The meanings of performing and listening”. Wesleyan University Press. Hanover, New Hampshire.
- Tenti Fanfani, Emilio** (2010): “El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Terigi, Flavia** (2012): Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum. En Akoschky, J. [et al], “Artes y Escuela”. Paidós. Buenos Aires.

Eje: La canción y su registro (escrito, sonoro y audiovisual): circulación y nuevas tecnologías

Nuevo Cancionero: las producciones discográficas a través de las tapas de sus discos

MARÍA INÉS GARCÍA

inesma.garcia@gmail.com

Facultad de Artes y Diseño - UNCuyo

MARÍA EMILIA GRECO

emilitagreco@gmail.com

Facultad de Artes y Diseño - UNCuyo

ANA ROMANIUK

anaromaniuk@gmail.com

Facultad de Artes y Diseño y Facultad de Educación – UNCuyo

Resumen

En este trabajo proponemos focalizarnos en los vínculos entre música e imagen dentro de la producción independiente de discos que llevaron adelante dos de los integrantes del Nuevo Cancionero. Armando Tejada Gómez y Oscar Matus - en particular este último - fueron los productores de Juglaría, El Grillo y Producciones Matus; sellos que comparten una línea común en las búsquedas estéticas e ideológicas. Dentro de una considerable producción realizada en un relativo lapso de tiempo corto - aproximadamente entre 1964 y 1969 - encontramos grabaciones de canciones, recitados de poesía, la combinación de ambas posibilidades y un disco de música instrumental.

Los discos están conformados por diferentes unidades: portada, reverso, letras y músicas de las canciones, organización interna de los discos. Si bien se trata de unidades interrelacionadas y el objetivo es analizar precisamente sus articulaciones - entre sí y con las condiciones de producción - en este trabajo abordaremos el aspecto visual de tapas y contratapas. Los artes de tapas se presentan estéticamente muy cuidados, encontramos fotografías, retratos, xilografías, dibujos, tipografías y collage de artistas plásticos entre los que podemos mencionar a Carlos Alonso, Enrique Sobisch y Sigfredo Pastor, entre otros.

Por otro lado, la práctica de las productoras es señalada por los entrevistados y actores sociales vinculados a ellas como conectada a una causa y un ideal compartido (García y Greco 2017a y García y Greco 2017b). Los realizadores de los artes de tapa, en particular los artistas plásticos involucrados, son en gran parte militantes del Partido Comunista o cercanos al pensamiento de izquierda que comparten con Tejada Gómez y Matus. Esto refuerza la idea de una red de intelectuales y artistas que posibilitaba la realización de las producciones artísticas independientes, por afuera de los circuitos hegemónicos, es decir, los sellos discográficos importantes que existían en la época. Nos interesa entonces considerar los significados que quedan plasmados en las producciones y las redes de colaboración entre artistas, músicos y productores discográficos.

Palabras claves: Nuevo Cancionero / Producciones discográficas independientes / Artes de tapa.

Introducción

En trabajos anteriores nos interesamos por reconstruir parte de la historia social del Movimiento del Nuevo Cancionero (García 2016). Nos propusimos además abordar las prácticas y discursos de sus miembros fundadores desde sus significaciones estéticas e ideológicas (García, Bravo y Greco 2014). El recorrido realizado nos condujo a la producción autogestiva de discos. Armando Tejada Gómez y Oscar Matus -en particular este último- fueron los productores de Juglaría, El Grillo y Producciones Matus; sellos que comparten una línea común en las búsquedas estéticas e ideológicas. Los discos contienen grabaciones de canciones, recitados de poesía, la combinación de ambas posibilidades y un disco instrumental. Se trata de una producción considerable en cuanto a su cantidad, realizada en un lapso relativamente corto de tiempo, aproximadamente entre 1964 y 1969, a excepción de una producción aislada de 1976 que después comentaremos.

Entendemos los discos como objetos complejos que pueden ser analizados desde diferentes unidades y que, en su conjunto, permiten observar un posicionamiento de los sujetos involucrados dentro del campo del folklore argentino del momento, pero también dentro de una situación política y social determinada. En este trabajo proponemos focalizarnos en los vínculos entre música e imagen. Nos interesa la comunicación visual de las producciones fonográficas como un elemento más de análisis de las prácticas de estos integrantes del Movimiento.

Aspectos a considerar sobre las discográficas independientes y las tapas de discos

Previo adentrarnos en los discos que nos ocupan, consideramos relevante ubicarnos en la función que las tapas cumplen dentro de la industria discográfica. Recordemos en primer lugar que para la década de 1960 existían en nuestro país un grupo de grandes sellos discográficos multinacionales como CBS, Philips, RCA, EMI, Odeon. A estos se agregaban sellos menores como Microfon Argentina, TK Records y Music Hall. Paralelamente, se puede rastrear la actividad de pequeños sellos y productoras (o microeditoriales como dirá Pedro Belchior Nunes) como

Stentor, H. y R., Trova y Mandioca. Dentro de este grupo podemos ubicar a los sellos de Tejada Gómez y Matus.

Según Pedro Belchior Nunes (2018), las microeditoriales de músicas independientes se distinguen de las multinacionales por su menor tamaño y los procesos de trabajo que las caracterizan, como también por ser reconocidas por su dimensión creativa e innovadora vinculada con el descubrimiento de nuevos talentos. El autor plantea que estas organizaciones son también políticas en el sentido más amplio de la palabra, marcadas por un carácter contestatario de oposición y resistencia simbólica a los modos capitalistas de producción musical típicos de las multinacionales. Si bien el artículo de Belchior Nunes se refiere a los emprendimientos del siglo XXI, las productoras de las que nos ocupamos comparten algunas características señaladas: son creadas por músicos con el objetivo de editar su propia música y la de otros artistas con los que comparten afinidades estéticas; son conducidas por no más de dos o tres personas a partir de sus propias instalaciones; son frecuentes las relaciones de amistad preexistentes a la editora; el colectivismo y el funcionamiento en red son aspectos centrales en estos pequeños sellos (Belchior Nunes 2018: 33).

Puntualmente en relación a las tapas de los discos y sus diseños gráficos, es importante tener en cuenta que en un principio cumplían una función sólo de protección del disco, tal como lo recuerdan Steve Jones y Martin Sorger (1999). Eran cubiertas de papel madera donde se utilizaban sólo tipografías con los nombres de los autores y el título del álbum, aunque después se empezó a considerar el círculo central del disco también. Más tarde se incorporaron fotografías, escenas y retratos de los compositores o artistas y en gran parte esto estuvo asociado a un interés comercial: las tiendas de discos comenzaron a ser del tipo “autoservicio”. De esta manera, las tapas se fueron convirtiendo en un elemento destacado para identificar a un determinado artista o llamar la atención de un determinado consumidor.

Asimismo, José Luis Fernández y su equipo (2008) ubican en los finales de los años cincuenta la aparición del fenómeno del arte de las tapas de los discos, etapa que designan como de “hipervisualidad”. La mención de la compañía desaparece del primer plano y comienza a gestarse la individualidad del músico, con la posibilidad del retrato y sus estilizaciones, y las tapas se impregnan de los estilos

estéticos de la época (Fernández y otros, 2008: 35). La tapa se constituye en objeto de arte vinculado, conceptual y estéticamente, con el contenido musical.

Otro aspecto importante que señalan los autores, es relativo a los escritos que se incorporan: “Las tapas no solo invocan a la obra, sino que efectivamente dejan espacio a otros géneros de la escritura tan dispares como el manual de uso y la crítica musical” (2008: 37). Así, los textos de tapas y contratapas comentan características de los discos o de otras producciones que integran el catálogo de la discográfica; también pueden aparecer letras de las canciones o textos declarativos de principios. En los discos que hemos recopilado, este aspecto ocupa un lugar bastante importante.

Las tapas de los sellos Juglaría, El Grillo y Producciones Matus

En nuestro trabajo de búsqueda y recopilación hemos podido obtener -hasta el momento- 26 producciones. Los artes de tapa son diversos y cuentan con producciones de distintos artistas. Entre ellos encontramos a:

- **Carlos Alonso** (1929), quien nació en Mendoza y participó del círculo de intelectuales y artistas activos en la vida cultural de la provincia a principios de la década de 1960 entre los que se encontraban también Tejada Gómez y Matus. En los años en que sus dibujos participan en las producciones discográficas que nos ocupan, se lo asocia a etapas de indagación del realismo social y realismo crítico. Fue militante del Partido Comunista (PC).

- **Enrique Sobisch** (1929-1989), también mendocino y parte del grupo antes mencionado. Al igual que la mayor parte de estos músicos y plásticos, se instala en Buenos Aires promediando la década del '60. Si bien no es afiliado al PC, tiene afinidad con esa ideología y la crítica social es constante en su obra (Santángelo 2015: 336). Ya en Buenos Aires, comparte algunos trabajos con **Aldo Biglione**, realizador de algunas de las tapas que nos ocupan, originario de Santa Fe y especialista en grabado.

- **Juan Carlos Castagnino** (1908-1972), otro de los grandes pintores de la época, afiliado al PC, que colabora en las producciones de los sellos estudiados. Preocupado por la problemática de su tiempo, se lo denominó “pintor social”, ya que utilizaba la pintura para denunciar situaciones de injusticia.

- **Raúl Schurjin** (1907-1983), también mendocino aunque se forma en Buenos Aires y se radica en Santa Fe. Se interesa por los tipos humanos populares y las escenas de costumbres.

- **Sigfredo Pastor** (1912-1994), pintor de Buenos Aires afincado en una temática porteña y tanguera, aunque posteriormente se acerca a la temática gauchesca.

- **Miguel Ballesteros** (1931-2018), quien desarrolló su actividad principalmente en Rosario.

- En uno de los dibujos de los discos está presente la firma de **Venturi**, lo cual nos hace pensar que se trata de Franco Venturi (1937 -1976) quien perteneció al Grupo Espartaco, al peronismo revolucionario y posteriormente a las Fuerzas Armadas Peronistas.¹ Fue secuestrado y desaparecido en 1976.²

- **Roberto Duarte** (1935-2004), pintor con amplia formación, tanto en nuestro país como en el extranjero. En los años que colabora con Matus realiza una serie de obras en homenaje a hombres del tango.

- Se suman: el fotógrafo **Julio A. Vázquez Errico** de quien no hemos podido encontrar información; **Pedro Otero** (1913-1981) dibujante, pintor, fotógrafo y escultor argentino; y **Anatole Saderman** (1904-1993) fotógrafo ruso nacionalizado argentino, especializado en retrato, quien trabajó con importantes personalidades del medio.

En las tapas de los discos predominan dibujos y grabados, especialmente xilografías. Probablemente el predominio de éstas últimas se debe a su fácil reproductibilidad. Encontramos además fotografías y un ejemplo aislado de collage. Por otro lado, se destaca el uso de los colores blanco y negro. En pocos casos hay un tercer color, que suele ser un color cálido, predominantemente el rojo y en menor medida el naranja. Esto puede relacionarse por un lado con una cuestión económica (mientras menos colores, más económica es la impresión), aunque es posible que exista una relación con los colores habituales de los afiches y libros del PC (en el caso del uso del rojo). En otras palabras, el PC propuso un uso icónico de los colores blanco, negro y rojo; y nos preguntamos si la utilización de estos colores en las tapas de las productoras, están asociadas a este uso icónico o no.

1 <http://www.desaparecidos.org/arg/victimas/v/venturif/> [última vez consultado: 5/2/2021]

2 <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/6-2490-2006-05-13.html> [última vez consultado: 5/2/2021]

En cuanto a las temáticas, en muchos casos encontramos retratos. Por ejemplo, el dibujo de Carlos Alonso en el disco *Sonopoemas del horizonte* de Tejada Gómez. Como caso particular podemos mencionar el dibujo de Antonio Oriana en la portada del disco *Poemas y canciones. Ada y Oscar Matus*. Oriana es un escultor argentino que estudió en Buenos Aires, pero se perfeccionó en Italia. Vale aclarar que este disco se editó en París en 1976 cuando tanto Ada como Oscar Matus se habían instalado en esa ciudad. Los retratos están enmarcados en una guitarra donde se destaca el puño cerrado que remite a la lucha.

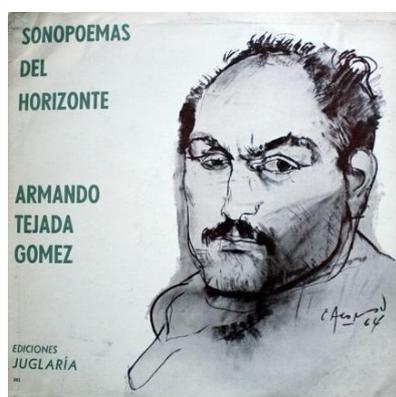


Imagen 1: dibujo de Carlos Alonso en el disco *Sonopoemas del horizonte*.



Imagen 2: dibujo de Antonio Oriana en *Poemas y canciones. Ada y Oscar Matus*.

Dentro de los retratos, también encontramos aquellos que se valen de la fotografía. Es el caso de los discos de: Mercedes Sosa en *Canciones con Fundamento*, Ramón Ayala en *El hombre que canta al hombre*, Carlos Vallejo en su disco y Beatriz Pozzoli y Pedro Giacaglia, poetas incluidos en *Poemas con miedo y Tiempo para el ángel*.³ Por la calidad estética y la significación que muestran estos

³ Este tipo de portadas con el retrato fotográfico del artista, la hemos encontrado en producciones de otros sellos independientes con una realización muy similar al disco de Ayala, como por ejemplo *Canciones de la esperanza*, de Héctor Martínez Arias.

retratos, resulta interesante comparar con fotografías de otros sellos discográficos y aún de partituras de la época. Por ejemplo, podemos mencionar la que se utiliza en las partituras de algunos de los temas incluidos en el disco *Canciones con fundamento*, donde vemos una Mercedes Sosa con un peinado muy estilizado y aros de perla. O con portadas como la de Ramona Galarza, con un peinado similar con el paisaje litoraleño de marco; o el caso de Cafrune y los Tucu Tucu, vestidos de gaucho en contraposición con Pedro Giacaglia de camisa y corbata. Algo que se repite si vemos las caras interiores del disco *Matuseando*, donde Matus y Mederos están fotografiados de traje y corbata. Lo que queremos destacar es que, en la forma de retratar a sus artistas, los productores refuerzan la búsqueda de diferenciación con el paradigma del folklore previo a la renovación por ellos propuesta. Es evidente la intención de mostrar personas comunes, inmersos en el aquí y ahora, escapando a ciertos imaginarios asociados al folklore nacional.



Imagen 3: fotografía de Julio A. Vázquez Errico en *Canciones con Fundamento*.



Imagen 4: fotografía de Anatole Saderman en *Tiempo para el Ángel*.



Imagen 5: partitura editada por Fermata.



Imagen 6: tapas de discos de otras discográficas.



Imagen 7: tapas de discos de otras discográficas.

En general, los dibujos se relacionan con el contenido del disco. Una escena rural en *Testimonial del Nuevo Cancionero*, una escena urbana que remite a lo tanguero en *Antología lunfarda*, ruedas en *Buenos Aires vuelta y vuelta*. En otros, los dibujos nos conectan con alguna estética en particular, como el caso del disco *7 poemas* que remite al cubismo o al estilo de Guayasamín en el caso de Sigfredo Pastor en *Cantoral de mi país al sur* y Venturi en *Celia, con voz de grito y ternura*. También están los casos de dibujos más experimentales como el de Sobisch en

Poeta de la legua y el de Castagnino en *Pampa y pan*. En este punto nos resulta interesante recordar lo que señala Hugo Monzón en el libro *40 dibujantes argentinos* (1987: VIII): en la década de 1960, las búsquedas inconformistas y experimentales de algunos autores, mantenía estrecha relación con un “dibujo funcional como portador de ideas o traductor altamente sensible de distintos planteos y presupuestos expresivos”.



Imagen 8: Sigfredo Alonso en el disco *Cantoral de mi país al sur*.



Imagen 9: Juan Carlos Castagnini en el disco *Pampa y pan*.

Destacamos dos producciones particulares: *Los inundados*, disco doble con canciones interpretadas por Mercedes Sosa, cuya tapa está diseñada a la manera de collage, con la inclusión de aparentes recortes periodísticos, que expresan noticias y fotos del fenómeno climático que da título al disco y sus consecuencias sociales. El título y el nombre de la cantante también parecen armados con recortes de papel. Todo ello sugiere una producción muy artesanal propia de lo que se conoce como el *do it yourself* (hazlo tú mismo) del punk, aunque varios años antes de ese movimiento, ya que este disco presumimos es de 1965-66, mientras que el punk

como movimiento empieza a mediados de la década de 1970⁴. El otro caso es *La guinita y el viento*, un disco que contiene un cuento infantil musicalizado. Se trata de un dibujo que incluye muchos más colores que las demás producciones, hecho por una niña de 10 años de edad, Ana María Luciuk Tapia, como resultado de un concurso efectuado en la Asociación Estímulo de Bellas Artes, en 1967.



Imagen 10: collage en el disco *Los inundados*.

Con respecto a la tipografía, en la mayoría de los casos, está usada en un sentido normativo de la información más que como parte del diseño de disco. En algunas portadas, la letra elegida es neutra y simple, sin jerarquías entre nombre del artista y título de la obra. En otros casos, se utiliza tipografía manuscrita de diferentes estilos. Por ejemplo, el caso de *Oscar Matus canta el Nuevo Cancionero* o la contratapa del disco *Los inundados*.



Imagen 11: Oscar Matus canta el *Nuevo Cancionero*.

4 Así lo señala Roy Shuker en la entrada de "punk rock" en su *Diccionario del rock y la música popular* (2005: 245-248).

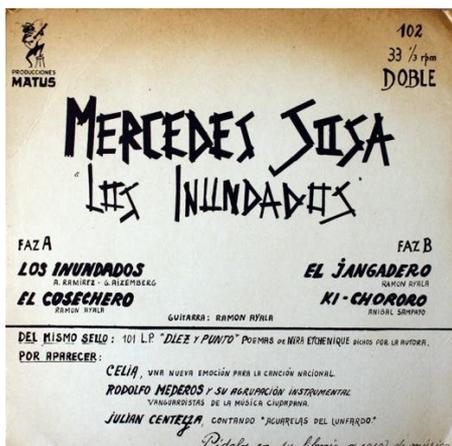


Imagen 12: contratapa de *Los inundados*.

En pocos casos la información está incluida en la composición gráfica de la tapa, como en *Poeta de la legua*, cuya composición incluye los dibujos que componen la obra y el título del disco. También se podría pensar de ese modo *Matuseando*, grabado muy sencillo de un fondo texturado de madera con las letras de la información superpuestas. Lo que queremos señalar aquí es que probablemente las tapas se hacían con cierta rapidez y que el aporte de los artistas plásticos puede haber sido a través de sus creaciones, pero no necesariamente en el diseño completo de las mismas.

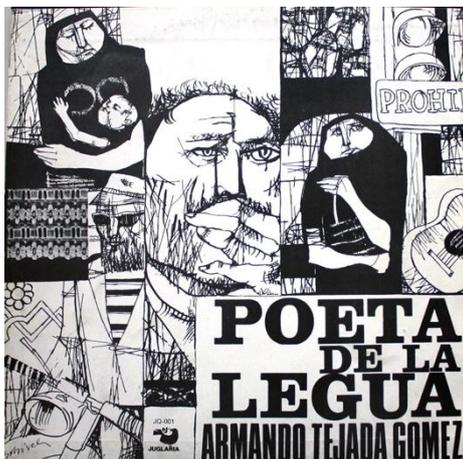


Imagen 11: Enrique Sobisch en *Poeta de la legua*.

Las contratapas

Las contratapas presentan textos informativos que dan cuenta de los temas grabados en los discos, a veces con mayor información que otras en cuanto a los géneros, los músicos y artistas intervinientes, el estudio de grabación u otros

aspectos. Como señalamos antes, la fecha de edición no aparece hasta 1967 en que comienza a figurar y no en todas las producciones. Sin embargo, en la mayoría de los discos está presente un escrito en el que se explicitan los pensamientos, objetivos y postulados expresados a través de las producciones, a manera de un manifiesto de ideas. Entre los ejes comunes en estos escritos podemos señalar la búsqueda de dar un testimonio de una posición ideológica, aspecto que se relaciona con el rol del artista en esos años,⁵ que buscaba ser voz del pueblo, conceptos que se expresan tanto en las contratapas como en los contenidos de muchas de las canciones analizadas. Surge también la metáfora del viento como representación de la comunicación de una idea, una ideología, algo que hemos mencionado en otros trabajos (García, Bravo y Greco 2014; García y Greco, 2017a).

Otro eje común en estos discursos es el de patria, un país real que contraponen a lo que suele ser “una definición grandilocuente y vaga” (*Cantoral*). Se alude a la Argentina interior, con todas sus regiones involucradas, como también inserta y relacionada con una América que se reconoce en un destino común. Por otro lado, en algunas de estas producciones discográficas se hace mención explícita al Movimiento del Nuevo Cancionero, cuyo objetivo, plantean, «es el de convertir el auge de la canción nativa en una toma de conciencia profunda y popular, para que la canción responda a un auténtico ser y querer ser de nuestro pueblo (*Canciones con fundamento*).

Los discursos que se diferencian en cuanto a estos contenidos son los de *Julián Centeya: Antología lunfarda y ¡Buenos Aires al rojo!* de Mederos, discos dirigidos al tango, uno a la poesía lunfarda y en el otro al tango instrumental. Creemos que la presencia de este género musical responde al postulado de representación de ese país complejo, con todas sus regiones, objetivo explícito del manifiesto del Nuevo Cancionero.⁶ Podemos mencionar además el disco *Diez y punto* de Nira Etchenique que trata de una historia de amor y *La Güainita y el viento*, que se vincula con el cuento infantil.

5 Ver: María Inés García, María Emilia Greco y Nazareno Bravo: “Testimonial del Nuevo Cancionero: las prácticas musicales como discurso social y el rol del intelectual comprometido en la década del sesenta”, 2014, pp. 89-110.

6 Los textos están firmados por Armando Tejada Gómez (*Sonopoemas del horizonte, Canciones con fundamento*), Oscar Matus (*Testimonial* junto con ATG, *Celia*), Ramón Ayala (*El hombre...*), Nira Etchenique (*Cantoral de mi país al sur*), Hamlet Lima Quintana (*Poeta de la legua*), Arnoldo Liberman, Horacio Núñez West (*7 Poemas*), Dolores Sierra (*Diez y punto*), Margarita Belgrano (*La guainita y el viento*), Roberto Margarido (*Hombres desde acá*) y “Producciones Matus”.

A modo de cierre

Como conclusiones provisionarias de un trabajo en proceso, queremos vincular esta aproximación al aspecto visual de la productora con trabajos anteriores en los cuales señalamos la experiencia de crear y conducir un sello independiente en la década de 1960 como una estrategia que implicaba una serie de desafíos de organización, financiamiento, difusión y distribución; pero también un posicionamiento político respecto del mercado y de lo que ellos denominaban “folklore de tarjeta postal”. A la vez, nos parece interesante remarcar que la práctica de la producción autogestiva ha sido señalada por nuestros entrevistados, como conectada a una causa y un ideal compartido. En este sentido, si nos focalizamos en los artes de tapa, observamos por un lado el vínculo de muchos de los artistas plásticos con el Partido Comunista. Muchos de ellos fueron militantes del PC o se manifestaron como cercanos al pensamiento de izquierda, aspecto que compartían con Tejada Gómez y Matus.

Por otro lado, en la realización de las tapas se observa la necesidad de resolverlas de forma económica. Esto es evidente en las técnicas (xilografía, grabados), los colores, el papel utilizados (papel obra, de dibujo e ilustración) y en el aprovechamiento de vínculos de amistad o “compañerismo”, ya que muchos originales fueron cedidos por sus autores. Los puntos antes mencionados refuerzan la idea de una red de intelectuales y artistas que posibilitaba la realización de las producciones discográficas por afuera de los circuitos hegemónicos o grandes sellos que existían en la época.

Por último, creemos junto a Peter Burke, que las imágenes “dan acceso ya no directamente al mundo social, sino más bien a las visiones de ese mundo propias de una época” (2005: 239), que deben ser situadas en un contexto para comprender su función y que al igual que los textos, deben ser leídas “entre líneas, percatándose de los detalles significativos, por pequeños que sean – y también de las ausencias” (2005: 240). En este sentido, consideramos interesante observar que desde lo visual se refuerza la búsqueda por diferenciarse de lo que Claudio Díaz denomina “paradigma clásico” dentro del campo del folklore. Es decir, el movimiento del Nuevo Cancionero se vincula con una búsqueda estética de renovación de la canción popular en el país y en la región y nuestra conclusión (provisoria y parcial) es que el aspecto visual de las tapas refuerza ese posicionamiento.

Bibliografía

- Belchior Nunes, Pedro** (2018): “Colectivismo, sinergias e valor artístico: o espaço das micro-editoras independentes em Portugal no século XXI”. *El oído pensante* 6 (2): 27-48. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/oidopensante> [Consulta: 31/08/2019].
- Fernández, José Luis y otros** (2008): “Momentos de visualidad en lo fonográfico”. *Revista LIS* n°2, pp. 23-38.
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lis/article/view/3631/2957> [Consulta: 31/08/2019].
- Jones, Steve y Sorger, Martin** (1999). “Covering music: a brief history and analysis of album cover design”. *Journal of Popular Music Studies*, 11, 1, pp. 68-102.
- Monzón, Hugo** (1987): “El dibujo en la Argentina” en *40 dibujantes*, p. VIII-IX. Buenos Aires: Ediciones Actualidad en el Arte.
- Santángelo, Marcelo Rafael y otros** (2015): *Diccionario de las artes plásticas de Mendoza: 1900-1995*. Mendoza: Zeta Editores.
- Díaz, F. Claudio** (2007): “El Nuevo Cancionero: un cambio de paradigma en el folklore argentino”, en Danuta T. Mozejko y Ricardo L. Costa (comp.): *Lugares del decir 2: competencia social y estrategias discursiva*, pp. 203-247. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- _____ (2009): *Variaciones sobre el ser Nacional. Una aproximación sociodiscursiva al “folklore” argentino*. Córdoba, Argentina: Recovecos.
- García, María Inés** (2016): “El Nuevo Cancionero y su propuesta”, en Hugo E. Biagini y Gerardo Oviedo (dir.): *El pensamiento alternativo en la Argentina contemporánea. Tomo III. Derechos humanos, resistencia y emancipación (1960-2015)* pp. 439-456. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Biblos.
- García, María Inés, María Emilia Greco y Nazareno Bravo** (2014): «Testimonial del Nuevo Cancionero: las prácticas musicales como discurso social y el rol del intelectual comprometido en la década del sesenta», en *Resonancias. Revista de Investigación musical*, Vol. 18, N° 34, 2014, pp. 89-110.
- García, María Inés y María Emilia Greco** (2017a): “‘Coplera del viento’. La presencia de Oscar Matus y del Nuevo Cancionero en el Encuentro de la Canción Protesta de 1967”. En *Boletín Música, Casa de las Américas*, No. 45, Nueva época, enero-abril, pp. 25-39.
- _____ (2017b): “Producciones Matus: la producción discográfica independiente como estrategia y práctica de posicionamiento político”. En Valente, Heloísa de A. Duarte et al. (orgs.), *Visões da América*,

Sonoridades da América. Atas do XII Congresso da IASPM-AL. Actas del XII Congreso de la IASPM-AL, pp. 160-167. Sao Paulo:

Letra y Voz. Disponible en: <http://iaspmal.com/index.php/2016/05/24/convocatoria-para-el-libro-de-actas-del-xii-congreso/> [Consulta: 5/2/2021]

Shuker, Roy (2005). *Diccionario del rock y la música popular*. Barcelona: Ediciones Robinbook.

Eje: La canción: consideraciones acerca de los textos (letra y música)

Sonidos que dicen palabras que cantan

VIRGINIA GAZZE

virgazze@hotmail.com

Universidad Nacional del Litoral - UNL

Resumen

Caetano Veloso (Santo Amaro da Purificação, 7 de agosto de 1942), es uno de los artistas populares contemporáneos y latinoamericanos cuya obra conjuga múltiples recursos a la hora de componer en los diferentes géneros y estilos musicales que aún hoy aborda. Cada uno de sus trabajos discográficos se destaca por los aspectos innovadores del lenguaje de la música popular en relación texto-música. A través de toda su labor artística, su actitud política con respecto al arte y en especial a la música de su tiempo, traduce una militancia que deja sus huellas en lo latinoamericano y en los músicos que se acercan a su obra.

Luciano Berio (Oneglia, 1925-2003), ha sido un artista que animó la vanguardia musical europea posterior a la Segunda Guerra Mundial. Este compositor combinó las diferentes técnicas de composición avanzada como el dodecafonismo y el serialismo integral además de haberse convertido en pionero en el campo de la música electroacústica. El estudio de las cualidades expresivas de la voz y de las dimensiones acústicas del lenguaje lo han llevado a componer obras vocales en una estética inconfundible.

En reuniones entre los músicos tropicalistas—movimiento del cual Caetano Veloso ha sido uno de sus fundadores junto a Gilberto Gil, —y los poetas concretos presentes en el Brasil a partir de mediados de la década de los '50 (Aguilar, 2003), se escuchaba a Charles Ives, Lupicínio Rodrigues, Anton Webern y John Cage (Veloso, 1997), debatiendo acerca de la música brasileña, el movimiento *dadá*, el modernismo anglo americano y la *antropofagia* de Oswald de Andrade entre otros temas. Siendo una de las características del tropicalismo la unión interdisciplinar en la historia de la música popular brasileña al haber compartido campos diferentes: músicas varias, literatura, teatro, cine y performances junto a la relación música popular-música académica, sus letras, de alguna manera “codificadas”, exigían un público interesado en lecturas vanguardistas para ser comprendidas,

De la misma manera que se produjo la ruptura con las formas usuales de la poesía y el verso, ocurrió lo propio con las formas de componer una obra vocal: uso de disonancias, valores cortos o muy largos, imprevisibilidad (Rodríguez Kees, 2003), silencios y pausas, nuevos recursos vocales, sonidos concretos, no direccionalidad, métrica y pulsaciones variables.

Palabras claves: Caetano Veloso/ Luciano Berio/ Texto-música

Introducción

El tropicalismo, movimiento que se inicia en 1967 y finaliza en 1968, constituyó en Brasil un desafío a la crítica cultural de la época. Si bien fueron los bahianos Caetano Veloso y Gilberto Gil los que inician esta transformación musical y aparecen como sus representantes más visibles, el grupo que promueve el cambio estético comienza en las ciudades de São Paulo y Rio de Janeiro con la participación de Tom Zé, los poetas Torquato Neto y Capinam, los maestros de formación musical académica Rogério Diprat, Júlio Medaglia y Damiano Cozzella, la banda *Os Mutantes*, Gal Costa, los artistas plásticos Rogério Duarte, Hélio Oiticica—de quien toma el nombre el movimiento a través de su instalación *Tropicália*—, Lydia Clark, Ruben Gerchman, junto a José Celso Martinez Corrêa y la agrupación *Teatro Oficina* (Calado, 2001).

Dentro de las características principales del tropicalismo, son dos las que se destacan por su importancia para esta presentación: el acercamiento a los poetas concretos Décio Pignatari, Osvaldo y Augusto de Campos, y el uso del concepto de antropofagia de Oswald de Andrade, para el cual la renovación del arte brasileño nacería retomando los valores indígenas y la civilización europea no debía ser rechazada, pero sí absorbida y superada. El símbolo de la devoración es usado por los tropicalistas como estrategia para alcanzar su objetivo. Admirar a los Beatles no debía ser excluyente para escuchar a Vicente Celestino—compositor popular no muy valorado—, ni a la bossa nova, a la música de vanguardia o el mismo *iê iê iê* de la Joven Guardia: todos esos elementos serían asimilados por los ritmos locales brasileños. Así, tradiciones que parecían incompatibles formaron un conjunto de diversas combinaciones.

En relación a los poetas concretos, es preciso señalar que su proyecto era asimilar la producción poética de las vanguardias europeas. La obra *Finnegans Wake* de James Joyce, se ajusta de manera perfecta a los postulados de los escritores brasileños, en los que se observa que uno de los criterios adoptados definen al poema concreto como objeto en y por sí mismo, cuyo material constitutivo es la palabra: sus sonidos, su forma visual y su carga semántica. De acuerdo a Hilda Londra en *A forma da festa. Tropicalismo: a explosão e seus estímulos* (Cintrão, 2000), el concretismo es innovador por la presencia de:

-**Recursos semánticos:** ideogramas, juego de palabras, vocablos polisémicos.

-**Recursos sintácticos:** técnica de yuxtaposición aleatoria, atomización de las partes de un discurso.

-**Recursos morfológicos:** construcción y distribución impar de prefijos y sufijos.

-**Recursos lexicales:** extranjerismos, uso de siglas, neologismos.

-**Recursos fonológicos:** excesiva exploración de asonancias, ecos, rimas internas, aliteraciones.

-**Recursos gráficos:** exploración del espacio en blanco, del silencio gráfico, ruptura con el verso, no linealidad y puntuación.

Luciano Berio ha sido un músico que animó la vanguardia musical europea posterior a la Segunda Guerra Mundial. Este compositor combinó las diferentes técnicas de composición de avanzada como el dodecafonismo y el serialismo integral además de haberse convertido en pionero en el campo de la música electroacústica. Dirigió el Studio di Fonologia Musicale de la RAI (Radiotelevisión Italiana) en Milán desde sus comienzos en 1953 hasta 1959.

En *Thema-omaggio a Joyce* (1958), se observa el influjo que en él produjo el escritor—como ocurrió con los poetas concretos—al recurrir con la experimentación con el lenguaje y su significación como en el uso de onomatopeyas, retruécanos, ambigüedades y equívocos, neologismos y extranjerismos de toda clase. Berio escribió 14 secuencias, todas para intérpretes solistas. En ellas no se interesó en exponer sus conocimientos técnicos en un nivel meramente superficial, pero sí exigió virtuosismo técnico e intelectual para su interpretación, como una unión decisiva entre la idea composicional y el artista intérprete.

De palavra em palavra

Autor y compositor: Caetano Veloso (*Araçá azul*, 1973)

som

mar

amarelanil
anilina
amaranilanilinalinarama
anilina

som
mar
silêncio
não
som

Esta obra pertenece al fonograma Araçá azul lanzado inmediatamente al regresar a Brasil luego del exilio que tanto Veloso como Gil tuvieron que realizar después de haber sido obligados a abandonar el país por la dictadura militar imperante. Fue el trabajo discográfico que mayores devoluciones tuvo a pesar de que los brasileños corrieran a comprarlo ni bien se hizo público, en parte, debido a lo experimental de su estética literaria y musical.

Amaralina es el nombre de una playa, y el tema está inspirado por y dedicado a Augusto de Campos, basándose en una entrevista que el poeta le hiciera a João Gilberto e incluida en *Balanço da bossa e outras bossas* (Campos, 2001) y en la que el músico expresa:” Es una playa como Ipanema pero con un azul, un azul todo especial...”. Tomando como punto de partida los análisis realizados por Damián Rodríguez Kees (Rodríguez Kees,2003) sobre algunas canciones de Caetano Veloso y lo expuesto por Gonzalo Aguilar en *Poesía concreta brasileña: las vanguardias en la encrucijada modernista* (Aguilar, 2003), hemos detectado algunas particularidades en esta obra:

Las palabras amarelanil/anilina/anil parecen desprenderse del nombre de la playa citada. Es un texto no narrativo, con la presencia de términos que poseen las consonantes nasales “m” y “n” junto a la pronunciación remarcada de las consonantes “r” y “s”. Cada sílaba corresponde a un sonido, sólo en anilina se desarrolla un diseño melismático, quizá preparando el som final y la posible asociación de una meditación en silencio.

A pesar de la corta duración de la pieza –1´ 21´– se observan 3 secciones: 1) el grupo de las palabras *som y mar* se repiten por tres veces de manera serena, lenta y pausadamente. La consonante *m* entonada de manera sostenida, mientras que la *r* pareciera ser aspirada; 2) comienza un grupo de palabras que se desprenden del palíndromo *amaranilanilinalinarama*, en las que se escuchan desde el despliegue del acorde de *D7* en *amarelanil*, un pequeño melisma cromático en *anilina*, hasta un único sonido –el *D*– sobre el palíndromo mencionado; 3) retoma el par de palabras iniciales, esta vez yuxtapuestas a través de la consonante *m*, para dar lugar al inicio de gritos histéricos marcado por voces –en realidad es la misma voz de *Veloso* grabada simultáneamente y en diferentes registros– que claman silencio, creando una disolución entre significante y significado, oponiendo el clima meditativo en el mar al grito. Concluye abruptamente con dos palabras que definen al silencio: *no* *sonido*, cerrando el ciclo.

Se observa la presencia de aliteraciones, palíndromo y oposición: *sommar/amaranilanilinalinarama/ grito silencio* respectivamente. En cuanto a lo vocal, es determinante la exploración de las posibilidades expresivas de la voz desarrolladas en registro agudo, medio y grave, sumada a la existencia de gritos pidiendo silencio, que instalan el único momento en que se escucha una heterofonía, coincidentemente con un *fff* frente a una dinámica general de *p* y *mf*. Por otro lado, los intervalos forman parte de una escala diatónica. Es relevante el uso del concepto de la antropofagia oswaldiana a través del acercamiento a la poesía concreta y a los recursos de la música experimental.

Sequenza III para voz femenina

Compositor: Luciano Berio (1965)

La *Sequenza III para voz femenina* fue compuesta y dedicada para su mujer, la cantante Cathy Berberian. El texto, breve, le fue encargado y pertenece a Markus Kutter.

Give me a few words for a woman
 To sing a truth allowing us to build
 A house without worrying before night comes

Nuestro punto de partida para señalar algunas características de la obra han sido las declaraciones del compositor en *Luciano Berio: dos entrevistas con Rosanna Dalmonte y Bálint Andrés Vargas* (Osmond-Smith, 1981), y el análisis de la misma a través de su partitura.

Luciano Berio afirma que existen seis tipos de comportamiento en esta *Sequenza*: 1) el comportamiento convencional con la articulación pactada del texto y la palabra; 2) las modificaciones del comportamiento de la voz hacia timbres nasales; 3) los ruidos con vocales por ejemplo palmas y chasquidos; 4) las exteriorizaciones como reír, toser, cantar como en el jazz, etc.; 5) los movimientos corporales que pueden influenciar los sonidos de la voz como colocar la mano delante de la boca; 6) y por último los movimientos corporales que no inciden directamente sobre el tratamiento de la voz como el ir y venir o el llevar el tiempo con los pies o con las manos (Berio, 2006). Estas seis categorías de comportamiento se articulan a través del texto y los climas emocionales solicitados por el compositor.

En cuanto a nuestro análisis, es posible determinar que la obra se conforma de a poco, creciendo paulatinamente en tensión al incorporar expresiones vocales con mayor exaltación expuestas con gritos, jadeos, etc., acelerando el ritmo de eventos que se producen. El recurso expresivo es explorar todas las posibilidades de la voz a través de la aplicación de diferentes técnicas de expresión sobre los materiales, como portamento, acciacatura, sonidos acentuados, arpegios y sobre todo sugerencias emocionales como “tenso”, “sereno”, “desesperado”, etc.

Los elementos sintácticos del texto aparecen de vez en cuando, el texto es desarticulado. Los recursos fonéticos y semánticos del texto son tratados como moléculas de las cuales derivan una serie de acciones, gestos y materiales sonoros. Se observa en la partitura que existen módulos temporales de 10´´ dentro de los cuales la cantante debe realizar su interpretación.

En una primera audición de la pieza, se podría pensar que se trata más bien de una performance en la que la actriz de acerca al canto. Berio abre las indicaciones a la interpretación con la anotación: “El intérprete (una cantante, una actriz, o ambas)...”. El texto está deconstruido en dos niveles: el puramente literario porque la propia elección de las palabras no parece seguir ninguna voluntad semántica y el

centrado en la acústica porque fonológicamente hace que la sonoridad de estas palabras se pierda y se tornen irreconocibles.

El compositor diferencia en la escritura la voz hablada de la voz cantada; la primera se establece en el monograma, las restantes sobre tres o cuatro líneas. Sólo a partir del módulo temporal nº 8 se observa un pentagrama y la clave de sol, con elementos indicativos como “tense” y “dreamy” que dan lugar a perfiles sonoros distintos y contradictorios. No existen signos dinámicos (ni matices ni reguladores). Los parámetros son establecidos de forma abierta, es decir, la dinámica dentro de la obra funciona a través de las emociones y estados anímicos apuntados en la partitura y no con grafías tradicionales. A modo de conclusión, hemos establecido algunas aproximaciones entre ambos compositores, procurando señalar las posibles similitudes y/o diferencias en las obras seleccionadas.

Similitudes

Tanto *De palavra em palavra* como la *Seqüenza III* son obras experimentales por la exploración de recursos vocales y sonoros. Ambas, en sus distintos campos—música académica de vanguardia/música popular— hacen uso casi salvaje de la voz, llevándola a la producción de sonoridades crudas y cotidianas. Se las puede ubicar en una época histórica en la que todo se rompía y se debía modificar provocando un quiebre en todas las artes. Dos situaciones se cuestionan en estas obras: el lenguaje y la herencia musical y cultural.

Veloso a pesar de ser un compositor y cantante popular incursiona en el juego experimental. Berio realizó arreglos de canciones de los Beatles y las *Folks Songs* para ser cantadas por su esposa Cathy Berberian. El texto de ambas producciones se encuentra desarticulado. En la obra de Veloso como en la Berio se encuentran los recursos fonéticos y sintácticos señalados anteriormente por Hilda Londra.

Diferencias

De palavra em palavra de Caetano Veloso tiene una duración de 1´21´´, *Sequenza III para voz femenina* de Luciano Berio una longitud de 7´43´´. La obra de Veloso pareciera weberiana debido a la concentración de información y la

economía de recursos en tiempo muy reducido. En Berio todo es más dilatado, probablemente debido a los géneros que abordan.

En la obra de Berio la dramaturgia (actriz cantante) cumple un rol fundamental, a tal punto que el oyente puede imaginar las acciones dramáticas aunque no la esté observando.

Berio crea una notación específica para la *Sequenza*, reflejo de la tradición escrita. Veloso proviene de una tradición oral por ser música popular, lo que conlleva una problemática para el análisis y abre la interrogación ¿qué debemos hacer cuando necesitamos hablar de estas músicas que no poseen representaciones escritas?

La *Sequenza III* surge en un contexto musical atonal-post serial; la obra de Veloso pertenece a un sistema diatónico. Berio forma parte de una tradición centro europea, Veloso a pesar de haber recurrido a la deglución propia de la antropofagia oswaldiana es latinoamericano.

Por último, la elección de ambos compositores nos deja abierta la posibilidad de indagar sobre las pautas que permiten acercar géneros tan atractivos y revolucionarios como los presentados. A modo de resumen de lo antes mencionado, podemos afirmar que el uso de los fonemas como unidad de composición sonora, espacial y visual junto a la no direccionalidad del texto; el predominio de la ruptura con las formas usuales de la poesía y la composición—uso de disonancias, valores largos o muy cortos, repeticiones de los mismos, silencios y pausas, métrica y pulsación variable e inestable, exploración vocal, presencia de aliteraciones, palíndromo, oposiciones—; el reflejo que tanto las palabras como los sonidos son tomados como objetos en sí mismos sugiriendo el contenido más allá de las formas, constituyen las características fundamentales a la hora de realizar nuestro análisis.

Bibliografía

- Aguilar, Gonzalo** (2003), Poesía concreta brasileña: las vanguardias en la encrucijada modernista, Rosario, Beatriz Viterbo.
- Berio, Luciano** (2006), Remembering the future, London, Harvard University.

- Calado, Carlos** (2001), *Tropicália: a história de uma revolução musical*, São Paulo, Editora Perspectiva.
- Campos, Augusto de** (2001), *Balanço da bossa e outras bossas*, São Paulo, Editora Perspectiva.
- Cintra, Sylvia Helena** (2000), *A forma da festa. Tropicalismo: a explosão e seus Estilhaços*, Brasília, Fundação Universidade de Brasília.
- Fubini, Enrico** (1992), *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*, Madrid, Alianza Editorial.
- Osmond-Smith** (1981), *Luciano Berio: dos entrevistas con Rosanna Dalmonte y Bálint Andrés Vargas*, Londres, Marion Boyars Publishers Ltd.
- Rodriguez Kees, Damián** (2003), “El rol de la vanguardia en el campo de las músicas Populares latinoamericanas. El caso de algunas canciones de Caetano Veloso”, en *Revistas Cultura N° 4*, Santa Fe, Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL.
- Smith Brindle, Reginald** (2015), *La nueva música. El movimiento avant-garde a Partir de 1945*, Buenos Aires, Marea.
- Veloso, Caetano** (1997), *Verdade Tropical*, São Paulo, Companhia das letras.

Referencias discográficas

- Veloso, Caetano** (1973), *Araçá Azul*, Polygram.
- Berio, Luciano** (1991), *Circles, Sequenza I, Sequenza III, Sequenza IV*, Wergo Schallplatten GmbH .

**Panel: Nuevas canciones en la Argentina de los '60.
Una perspectiva desde el folklore, el rock y la
canción infantil**

La canción folklórica argentina en la década del '60. Análisis de letras y músicas de canciones del disco “Coronación del Folklore”

RAQUEL INÉS BEDETTI

raquebe19@gmail.com

Instituto Superior de Música - UNL

Resumen

En la década del '60, el folklore argentino alcanza una difusión extraordinaria. Entre el declive del tango y la difusión del pop y el rock, el folklore ocupa el lugar de los gustos populares que aclaman las vivencias y el arte del interior profundo. A comienzos del año 1963, la grabación de un disco convoca a importantes artistas y compositores de la canción folklórica argentina. Con antecedentes como “Folklore para todos”, que incluía a artistas de un sello discográfico interpretando sus canciones de forma separada, la “Coronación del Folklore” representa la unión de tres estilos propios en un trabajo musical conjunto que, plasmado en dos volúmenes, reúne músicas de Eduardo Falú Ariel Ramírez, César Isella, Eduardo Madeo y letras del Jaime Dávalos y Miguel Brascó, César Perdiguero, G. Aisemberg y Manuel J. Castilla, entre otros.

En el presente trabajo se propone realizar el análisis de dos canciones del disco Coronación del Folklore Vol. 1, convertidas en clásicos del género. “Agua y sol del Paraná”, canción litoraleña de Ariel Ramírez y Miguel Brascó y “Tonada del Viejo Amor”, de Falú y Dávalos. ¿Cómo inciden estos poetas en las músicas folklóricas? ¿Cómo la música y el canto expresan esas palabras? ¿Cómo se vinculan texto y música en el género?

Considerando que la Coronación del Folklore representa un trabajo fundamental para la discografía de la década, nos proponemos estudiar las canciones desde la relación texto-música-especie folklórica, y encontrar respuestas a los interrogantes planteados. Por otro lado incorporaremos el análisis de la versión, sumando manifiestos, posicionamientos, descripciones, que permiten –como expresa Juan Pablo González- distintas formas de abordaje. (González:2013)

Esta investigación se encuentra enmarcada en el CAI+D 2016 “Cambios en innovaciones en la canción popular argentina a partir de los '60. Desafíos a las

categorías vigentes”, que se desarrolla en el Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral.

Palabras Clave: Canción folklórica / Texto / Música.

Contextualización

Pensar en el folklore nos remite inevitablemente a Carlos Vega quien en el ámbito de la musicología sentó las bases sobre las que se desarrolló esta disciplina en Argentina. Asimismo, el debut de Andrés Chazarreta en Buenos Aires en 1921, para muchos escritores significó un punto de partida, sin embargo en términos de difusión y circulación aún debían pasar unos años. A partir de la década del '30, los primeros migrantes internos poblaron de folklore la ciudad de Buenos Aires. Zambas y chacareras se cantaban junto al chamamé, que se había convertido en la música de consumo de las clases populares. El interior se hizo visible en la ciudad puerto, espacio que años anteriores ocupaban las vivencias y gustos de la gran inmigración. Paulatinamente y hacia la década del '50, el folklore ocupa un lugar importante ante el declive del tango y el advenimiento del rock: “Comprimido entre el fin del tango y auge del rock, quedó un nicho temporal ocupado por un fenómeno cultural y social que celebraba la vida y el arte de los trabajadores rurales del interior profundo” (Chamosa 2012;143)

Los impulsores de “lo criollo” en décadas anteriores no alcanzaron a ver el fenómeno que -denominado Boom del folklore- se produce hacia la década del '60. En esos años el folklore argentino alcanza una difusión extraordinaria: producciones discográficas y su circulación en la radio y la televisión, las peñas y las academias, incluso las ventas de guitarras y partituras dan cuenta de las prácticas sociales y culturales en el país. La canción folklórica, en la voz de artistas noveles y consagrados es escuchada en numerosos festivales provinciales y nacionales.

En la década del '50 o de '60, que en todas las casas había una guitarra y los jóvenes [...] comenzaban a estudiar la guitarra [...] a cantar cosas, que se creaban en esos momentos, donde había tantos autores e intérpretes [...] eso despertó gran entusiasmo.¹

La circulación de las músicas del cancionero nacional, así como las del folklore en las escuelas incidió, directamente en las prácticas sociales y el consumo de las canciones del folklore. Fue “un período en la historia del género percibido como esplendoroso, dador de inspiración y objeto privilegiado de memoria” (Pujol

1 Extraído de una entrevista que Alberto Lotuf realizó a Eduardo Falú en el programa televisivo “Dicen que dicen” Rosario3 (2010 parte 2 -0012 -13 / 0037-38).

2013;143). Podríamos decir que el folklore de los '60 expresaba el espíritu rebelde del Martín Fierro: “con una guitarra en mano todo joven opinaba cantando” (Pujol 2013;143). La difusión del folklore, que había comenzado décadas atrás, se hacía visible con más fuerza a través de nuevos autores y compositores y de intérpretes solistas, pero fundamentalmente a través de los grupos vocales con acompañamiento de guitarras y bombos. Los Chalchaleros y los Fronterizos fueron tal vez, los grupos más representativos de los numerosos grupos vocales de esos años: “[...] llegan a Buenos Aires y devuelven al interior del país, como una caja de resonancias, todas las expresiones musicales, todos los ritmos de sus provincias”.²

Asimismo, el folklore académico encuentra diferentes escenarios: Institutos como el de Investigaciones folklóricas y filológicas, fundado por Carrizo, sucedido por Cáceres Feyre y Jacovella logran sostenerse a pesar de los cambios sucedidos entre la caída del gobierno peronista y el de la libertadora, el Instituto pudo mantener intacta su actividad en un contexto de fuertes cambios políticos e ideológicos. La misma suerte transitó Carlos Vega, quien estaba al frente del Instituto Nacional de Musicología. (Chamosa 2012,153)

Coronación del Folklore

En este contexto, a comienzos del año 1963, la grabación de un disco convoca a artistas y compositores de la canción folklórica argentina. Con antecedentes como “Folklore para todos”, que incluía a artistas de un sello discográfico interpretando sus canciones de forma separada, en un compilado, la “Coronación del Folklore” representa la unión de tres estilos propios en un trabajo musical conjunto que, plasmado en dos volúmenes, reúne músicas de Eduardo Falú Ariel Ramírez, César Isella, Eduardo Madeo y letras del Jaime Dávalos y Miguel Brascó, César Perdiguero, G. Aisemberg y Manuel J. Castilla, entre otros. La Coronación del Folklore versiona músicas desde el diálogo del piano de Ariel Ramírez y la guitarra de Eduardo Falú y las voces del grupo vocal los Fronterizos, integrada en ese año por López, Madeo, Moreno e Isella.

El Vol 1 de Coronación del Folklore contiene versiones vocales e instrumentales como así también versiones instrumentales de composiciones de Falú y Ramírez,

2 entrevista a E Falú en España, en el año 1973. <http://aplomez.blogspot.com/2013/04/eduardo-falu.html> [Última vez consultado: 8/2/2021]

incluyendo también una versión instrumental de Añoranzas de Julio Argentino Jerez y una nueva canción de Isella con letra de Perdiguero, la zamba “Cantaré cuando me muera”.

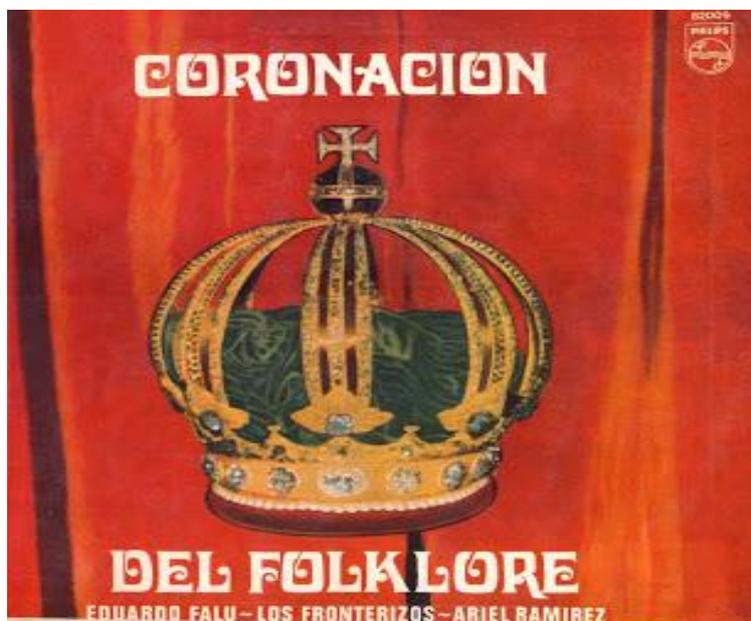


Imagen 1: Tapa del disco CORONACION DEL FOLKLORE Vol.1
Philips 82009 PL – 1963 (Eduardo Falú y Ariel Ramírez, y Los Fronterizos con la siguiente formación:
Isella, Madeo, Lopez, Moreno)

La selección de las canciones y las versiones realizadas, concretan en este caso, un trabajo discográfico que “fue celebrado por la crítica especializada y aclamada por el público, poniendo al folklore en un plano de dignidad y aceptación, incluso internacional, que hasta ese entonces no tenía” (Díaz, 2009,145)

Acercarse al análisis del disco Coronación del Folklore, implica –como menciona Díaz- el abordaje de un objeto complejo, tener en cuenta la selección de sus letras y sus músicas, los diseños de las tapas de los discos, sus imágenes y sus textos, como “estrategias discursivas” (Díaz,2008;145) En el caso de este disco, la tapa presenta una corona de oro con incrustaciones de piedras preciosas sobre un telón rojo y, a diferencia de los diseños de las tapas de discos de esos años, no se observa la presencia de “lo criollo”. Se trata de una imagen que remite a la idea de superioridad, de relacionar la superioridad que ostenta la corona con el folklore, de dar al folklore un alto nivel de legitimidad.

Canción	Autores Letra/ Música	Vocal/ <u>Instrumental</u>	Género	Métrica	Tonalidad
Tonada del viejo amor	Jaime Dávalos / Eduardo Falú	Vocal Instrumental	Tonada	6/8 3/4	La Mayor
El Paraná en una zamba	Jaime Dávalos/ Ariel Ramírez	Vocal <u>Instrumental</u>	Zamba	6/8 3/4	Re Mayor
<u>El Churito</u>	Manuel Gómez Carrillo	instrumental	Gato	6/8 3/4	La Mayor
Añoranzas	Julio Argentino Jerez	Vocal <u>Instrumental</u>	Chacarera	6/8 3/4	Re menor
<u>Leyenda guaraní</u>	Eduardo Falú	<u>Instrumental</u>	Canción	3/4	Mi Mayor
Baguala tradicional	Motivo Popular Salteño	Vocal <u>Instrumental</u>	Baguala	3/4	Mi Mayor
Agua y sol del Paraná	Miguel Brascó / Ariel Ramírez	Vocal Instrumental	Canción Litoraleña	6/8 3/4	La Mayor
Rosa de los vientos	Jaime Dávalos / Eduardo Falú	Vocal Instrumental	Zamba	6/8 3/4	Mi menor
Milonga uruguaya	Motivo tradicional Rioplatense	instrumental	Milonga	2/4	Mi menor
Cueca del arenal	Jaime Dávalos/ Eduardo Falú	Vocal instrumental	Cueca	6/8 3/4	Mi Mayor
Canto sin eco	Ariel Ramírez	Vocal instrumental	Estilo	6/8 3/4	Sol# Mayor/menor
Cantaré cuando me muera	Perdiguero / César <u>Isella</u>	Vocal Instrumental	Zamba	6/8 3/4	Mi Mayor

Imagen 2. Detalle de las canciones del disco, autores de música y texto, versión vocal instrumental o instrumental, género, compás, tonalidad. Están resaltadas en color verde las canciones analizadas en el presente trabajo.

En el disco se encuentran cuatro composiciones de Eduardo Falú: tres canciones con textos de Dávalos: “Tonada del viejo amor”, “Rosa de los vientos” y “Cueca del Arenal” y una composición instrumental “Leyenda guaraní”. De Ariel Ramírez, “El Paraná en una zamba”, con letra de Dávalos, “Agua y Sol del Paraná”, con poesía de Brascó y “Canto sin eco”, estilo instrumental. Las demás composiciones, de otros autores y en versiones instrumentales incluidas en el disco son “El churito”, gato de Gómez Carrillo, “Añoranzas” chacarera de Julio Argentino Jerez, y “Baguala tradicional”, motivo popular salteño. Los temas fueron versionados desde un diálogo entre las voces y los instrumentos: la voz de Eduardo Falú y Eduardo Madeo y los arreglos vocales de Los Fronterizos por un lado y el equilibrio melódico armónico entre el piano de Ramírez y la guitarra de Falú. Este trabajo pretende analizar dos de las canciones del disco: “Agua y sol del Paraná” y “Tonada del viejo amor”.

Metodologías. Acuerdos

Para abordar el análisis de las canciones, se compartieron al interior del proyecto de investigación ideas ejes: relaciones entre texto, su significado, y las músicas desde su rítmica, melodía armonía, el género y la versión. Iniciar los procesos de análisis, pone de manifiesto “la pluralidad de textos que convergen en ella, avanzando más allá de su clásica división entre letra y música” (González 2013;99) se aborda la canción desde distintos ‘momentos’ analíticos; se establecen diálogos entre sus diferentes ‘puntos de escucha’; y se la estudia desde uno o más de sus posibles textos, que pueden ser, al menos, seis: lingüístico, musical, sonoro, performativo, visual y discursivo. Las canciones seleccionadas se analizarán teniendo en cuenta las siguientes categorías:

Temáticas-significados-género-patrón rítmico

Texto literario – estructura formal

Texto literario- ritmo: tempos elegidos, tipo de tratamiento del texto, uso de acentuaciones, silábico o melismático. Rimas. Conteo de sílabas en relación a compases o motivos o células rítmicas. Palabras utilizadas con efectos rítmicos.

Texto literario – melodía armonía. Giros melódicos, progresiones armónicas o cambios armónicos que enfatizen el sentido del texto o constituyan una unidad con el mismo que lo caracterice o identifique.

Texto literario – temáticas – texturas – timbre – arreglo.

Texto literario – modos de cantar en relación a lo expresivo y a la colocación o timbres de la voz.

Ante la necesidad de encontrar una metodología de análisis que nos permita describir lo que acontece a través de la escucha, ya que no hay partitura de esta versión particular, se tomaron como referencia las propuestas de graficación de la forma que plantea Octavio Sánchez (*Sánchez 2013*) y los criterios de denominación de las secciones de María del Carmen Aguilar (*Aguilar 1998;25*). Se llevaron a cabo procedimientos para desarrollar un análisis descriptivo que nos permita deducir conclusiones en cuanto a las características del objeto de estudio.

El modelo empleado por Sánchez, cuya terminología está construida *ad hoc*, propone un camino descriptivo de análisis y síntesis y utiliza los términos Sección, Oración, Frase. A continuación se da una breve descripción de cada una:

-Sección: representa fragmentos señalados como estrofas o estribillos

-Oración: período de 4 compases –asocia la distancia entre dos reposos armónicos, estructura que suele repetirse al interior de las secciones.

-Frase: fragmento de dos compases asociado al verso literario, que suele presentarse integrando “oraciones” como pregunta y respuesta.

Aguilar, en el capítulo 2 de su libro *Análisis auditivo de la música*, dedicado a la sintaxis, distingue entre dos tipos de músicas: las que se apoyan sobre un texto y las que, al no incluir palabras, no tiene referentes externos. En relación a la palabra cantada expresa que están íntimamente relacionados texto, aspectos rítmicos y organizaciones de altura.

Se observará por ejemplo, si el ritmo de la música respeta las acentuaciones propias de las palabras o las contradice, si la melodía confirma o elude el movimiento de alturas propio del idioma y si la sintaxis refuerza o contraría la organización normal de la lengua en frases y oraciones (Aguilar, 1998: 23)

Agua y Sol del Paraná

Con texto de Miguel Brascó, (Sastre, Santa Fe 1926 - Buenos Aires en 2014) y música Ariel Ramírez (Santa Fe 1921 - Monte grande 2010), “Agua y sol del Paraná” es una composición enmarcada en el género canción del litoral.

AGUA Y SOL DEL PARANÁ A. Ramírez . M Brascó	silabas	rima
Por el río Paraná	7+1	a
aguas arriba navego	8	b
el sol quema como un fuego	8	b
en la siesta litoral	7+1	a
Bordeando el camalotal	7+1	a
pacú, surubí, dorado	8	c
van navegando a mi lado	8	c
por el río que se va	7+1	a
(por el río Paraná)		
La canoa lenta va	7+1	a
hiriendo el pecho del río	8	d
sauce triste, ceibo mío	8	d
En sus orillas está	7+1	a
Azul el jacarandá	7+1	a
aromo sus ramas de oro	8	e
derramando su tesoro	8	e
sobre el río que se va	7+1	a
El agua me ha de llevar	7+1	f
nadie sabe hasta que puerto	8	g
hay solo un destino cierto	8	g
la pampa amarga del mar	7+1	a
Viejo río Paraná	7+1	a
aguas marrones y bravas	8	h
y en lo algo crestonadas	8	h
no terminan de silbar	7+1	A

Imagen 3. Poesía de "Agua y sol del Paraná". Texto, sílabas de cada verso, rimas.

La poesía presenta cuartetos octosilábicos con rima, en algunos casos consonante, en otras, asonante, y regular entre 1º y 4º versos. Describe el paisaje del río Paraná, su flora, su fauna, el comportamiento de las aguas, la relación con el pescador, habitante del paisaje, conector del río. En relación al género, canción del litoral o litoraleña, en relación a su forma de estrofa, estrofa, estribillo (AAB) se presenta en este caso desarrollando la poesía en su totalidad. En el aspecto rítmico, presenta la característica utilización de la combinación de compases de 6/8 - 3/4 y el desarrollo de la versión en un tempo lento.

Estas palabras de Aníbal Sampayo que reflejan lo que las letras de las músicas del litoral describen, fueron extraídas de su escrito sobre la canción del litoral y están inmersas en la misma temática de la poesía de Brascó: "se impone conocer una idea general del contenido de la cultura regional o de la comunidad donde

fueron recogidos los ingredientes para su creación: Color, Eufonía, Paisaje y Temática”²

En el siguiente cuadro (imagen 4) se puede visualizar la estructura de la Sección 1 (estrofa 1) que contiene oraciones de cuatro compases, a su vez, compuestas por dos frases de dos compases cada una, que coinciden con el texto literario. A continuación, la partitura (imagen 5) de la mencionada sección, expresa la relación entre esta organización y el ritmo, la melodía y la armonía.

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
F	F1		F2		F1		F2		F1		F2		F1		F2		F1		F2		F1		F2	
O	O1				O2				O1				O2				O1				O2			
S	S 1 (estrofa)								S2 (estrofa)								S3 (estribillo)							
P	P 1																							
Bloque cantado de una parte de la canción Agua y sol del Paraná c: compás – F: frase																								

Imagen 4. Sección 1 (estrofa 1) Relación entre secciones, oraciones, frases y compases

Imagen 5 Sección 1. Ritmo, melodía, armonía.

En el aspecto rítmico, en la sección 1, oración 1, Frases 1, 2, se presenta una rítmica anacrúsica de corcheas con final de negra o mayor, a diferencia de oración 2, frase 2: rítmica de negra y corchea que repite y negra con puntillo final. La melodía por su parte presenta repeticiones, grados conjuntos y un ascenso cromático en un ámbito de terceras.

En la oración 2 el ámbito de la melodía es de 6°, incluyendo intervalos melódicos de terceras y cuartas. Finaliza la frase uno de la oración 2, con una 8ª (cambio de registro) la frase 2 presenta una melodía descendente con nota repetida y grado conjunto. A su vez, la armonía presenta acordes de dominante y tónica con el agregado de 6°.

² Texto extraído del escrito de Aníbal Sampayo en <http://www.elmiercolesdigital.com.ar/nueevo-un-ensayo-poco-conocido-de-anibal-sampayo-sobre-la-cancion-del-litoral/> [última vez consultado: 10/8/2019]

- 4) Texto literario–melodía-armonía: melodía silábica, que relaciona con las oraciones y secciones, al finalizar cada sección, mismo patrón melódico (repetición de nota y descenso por grado). La tónica presenta un intervalo de 6^a característico de las músicas del litoral, además de estar presentes en otras músicas folklóricas. La “Canción de cuna costera” de Linares Cardoso muestra las mismas características melódico-armónicas.
- 5) Texto literario – temáticas, textura, timbres, arreglo: El piano imita en sus acompañamientos de terceras y utilización de rítmicas de semicorcheas repetidas y cambios de registro, recursos característicos instrumentales del género. La introducción y el interludio presentan en el piano melodías por terceras descendentes, rítmicas de 6/8 y 3/4 que alternan las dos manos, la utilización de semicorcheas con nota repetida, saltos de octava, características de las prácticas instrumentales de las músicas del litoral. La guitarra presenta el rasguído característico que combina graves y agudos en la superposición de 3/4 y 6/8, en interludios realiza bordoneos. Las estrofas alternan texturas de melodía acompañada y homofonías (grupo vocal) el estribillo 1 está a cargo del solista. La segunda y tercera parte alterna entre dos voces, solo o grupo vocal.
- 6) Texto literario – modos de cantar en relación a lo expresivo, colocación y timbre de la voz: se observan las diferencias entre los modos de cantar de Falú, con su timbre característico de barítono y los fraseos melódicos y rítmicos que se mueven libremente sobre la base instrumental, y las voces del cuarteto vocal, ajustadas al tempo y movimientos del canto grupal y acompañamiento. Se destaca en este sentido el cambio de registro al final del tercer verso de la estrofa, anticipando el descenso melódico del cuarto verso.

Tonada del viejo amor

Con música de Eduardo Falú y letra de Jaime Dávalos, la “Tonada del viejo amor”, enmarcada en el género tonada, de la región centro norte de nuestro país, fue registrada en SADAIC el 15 de febrero de 1962. Eduardo Falú nació en El Galpón, Salta en 1923, falleció en Córdoba en 2013. Jaime Dávalos, el autor de la

poesía, también salteño, nació en 1921 y falleció con 60 años en Buenos Aires en 1981.

Falú y Dávalos conformaron una de las tantas duplas de la canción argentina. Ejemplos como los de la “Canción del Jangadero”, “Juanito se salva de la inundación”, “Las golondrinas”, entre otras, dan cuenta no sólo de la amistad que los unió sino de la unión creativa de textos y músicas:

Lo más importante es cuando hay una amistad por medio, un conocimiento de por medio, entonces se hacen más fáciles las cosas, hay veces que compongo la música sobre un texto ya escrito, otras que lo hacemos a un tiempo, y otras que hago la música y se la doy al poeta para que le ponga la letra, ellos dicen que les gusta así, que la música les inspira.³

Abordando la poesía de Dávalos, desde su construcción y su significado, observamos que se trata de cuartetos octosilábicos, de rima asonante o libre (1º y 4º verso) detalladas en la imagen 7, que vinculan directamente con la estructura de estrofa-estrofa-estribillo que no necesariamente es la que organiza las tonadas. En cuanto a su significado, la poesía de Dávalos evoca un amor lejano, fugaz, tal vez no correspondido, aún así expresa un verdadero homenaje a ese amor.

³ Entrevista a Eduardo Falú en España en 1973. <http://aplomez.blogspot.com/2013/04/eduardo-falu.html> [última vez consultado: 8/2/2021]

TONADA DEL VIEJO AMOR E. Falú – J. Dávalos	silabas	rima
Y nunca <u>te'y</u> de olvidar	7+1	a
en la arena me escribías	8	b
el tiempo lo fue borrando	8	c
y estoy más solo mirando el mar	9	a
Qué lindo cuando una vez	7+1	d
bajo el sol del mediodía	8	b
se abrió tu boca en un beso	8	f
como un damasco lleno de miel	9	d
Herida la de tu boca	8	g
que lastima sin dolor	7+1	h
no tengo miedo al invierno	8	i
con tu recuerdo lleno de sol	9	h
Yo sé que no vuelve más	7+1	a
el verano en que me amabas	8	a
que es ancho y negro el olvido	8	j
y entra el otoño en el corazón	9	k
Quisiera volverte a ver	7+1	d
sonreír frente a la espuma	8	l
Tu pelo suelto en el viento	8	m
como un torrente de trigo y luz	9	n

Imagen 7. Poesía de "Tonada del viejo amor". Texto, sílabas de cada verso, rimas.

La versión incluye la siguiente estructura formal:

Primera parte

Introducción Instrumental	Estrofa 1	Estrofa 2	Estribillo
8 compases	12 compases	12 compases	12 compases

Segunda parte

Interludio instrumental	Estrofa 4	Estribillo
18 compases	12 compases	12 compases

Imagen 8. Estructura formal. Compases.

En la introducción el piano canta, en un tempo libre, los dos primeros versos de la estrofa. La guitarra completa la estrofa con un *tempo* más regular asemejándose al de la canción. Esta interpretación recuerda el recitado característico de Jaime Dávalos en versiones de la tonada, y un ejemplo de esta práctica es el disco Eduardo Falú, con glosas de Jaime Dávalos, en el que se encuentran las versiones de la

“Canción del Jangadero” y de la “Tonada del viejo amor”, entre otros. Hay una particularidad en esta versión y es la de interpretar en la segunda parte, sólo una estrofa y el estribillo, después de un interludio más extenso, dialogado entre la guitarra y el piano, tal vez relacionando con el esquema más libre de organización interna de la tonada.

La temática y el significado del texto se relacionan con el carácter lírico de la tonada, con su patrón rítmico en el acompañamiento de la guitarra y la presencia de melodías en semicorcheas en el piano. Pero también se identifica con las características de la zamba, tanto en su forma como en la versión de los arreglos vocales. Sergio Pujol define en el siguiente párrafo la pertenencia a este género:

Esta zamba fue escrita por los salteños Eduardo Falú y Jaime Dávalos. [...] El título confunde porque la tonada es un ritmo propio de la región cuyana, bien diferente al de la zamba. Supongo que los autores emplearon el vocablo en su acepción más general, como melodía o sucesión de tonos. (Pujo 2010: 186)

Cabe destacar que la versión de Coronación del Folklore presenta a esta canción enmarcada entre los géneros tonada y zamba, como expresa el párrafo anterior, pero en la escucha de diferentes versiones se ha encontrado una del propio Falú en la que el acompañamiento de la guitarra se enmarca en el patrón rítmico de la zamba. La melodía presenta un tratamiento silábico, el ritmo de la melodía, preferentemente en 6/8, utiliza corcheas y negras incluyendo la característica célula puntillada de corchea con puntillo, semicorchea y corchea. El canto solista de Eduardo Falú, da libertad al fraseo dentro de la métrica, a diferencia del canto vocal grupal. Las melodías de los versos inician con intervalos de 5° o 6°, acentuando el carácter expresivo del texto. Las armonías son las empleadas tradicionalmente en las músicas cuyanas, en modo Mayor, empleando cadencias IV, V, I y el empleo de intercambios modales. La versión transita la forma intercalando los diálogos entre frases, del canto solista con guitarra, o con guitarra y piano y del grupo vocal con los mencionados instrumentos.

Conclusiones

¿Cómo inciden estos poetas en las músicas folklóricas? ¿Cómo la música y el canto expresan esas palabras? Estas son preguntas que iremos respondiendo a medida que se enriquezca el análisis detallado de las demás canciones del disco, del acceso a nuevas lecturas que permitan enfocar la atención a las canciones y sus autores, desde todas las miradas posibles. Las siguientes palabras de Eduardo Falú del año 1973 resultan significativas para comenzar a respondernos:

Yo nunca tuve pretensiones de cantar, yo me hice tocando la guitarra, y este fue siempre el elemento fuerte mío de expresión. Luego añadí el canto como un elemento más, simplemente para expresar algunas cosas en el verso, en la copla, que no podía decir con la guitarra, y como la palabra es necesaria en el folklore lo hice, pero sin la pretensión de ser cantante. Yo siempre hago en los discos seis temas cantados y seis instrumentales. Respecto a qué es más importante pues no lo sé, tiene importancia cada cosa. Hay temas que tocados tienen un mensaje y quién sabe si lo perderían al ser cantados, pero hay otros que no, que necesitan del texto. Pero quizás la voz humana sea lo más directo.⁴

Es “Agua y sol del Paraná”, ejemplo claro del vínculo texto, ritmo, melodía y armonía en relación directa con el género y la versión. “Tonada del viejo amor”, canción en la que el vínculo texto música se relaciona con la interpretación de una composición creada entre dos géneros, la zamba y la tonada, con características de una y de la otra, un texto que asemeja al ordenamiento de cuartetos octosilábicos de la primera, en vínculo con la rítmica-melodía-armonía de la segunda, en una versión que desde lo vocal es una zamba, desde lo instrumental una tonada.

Bibliografía

AGUILAR, María del Carmen (1998) Extracto del informe de Investigación presentado en el Instituto de Teoría e Historia del Arte “Julio E. Payró” Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

4 Texto extraído de una entrevista realizada a Eduardo Falú en España en 1973 <http://aplomez.blogspot.com/2013/04/eduardo-falu.html>[Última vez consultado: 8/2/2021]

CHAMOSA, Oscar (2012). Breve historia del folklore argentino 1920-1970: Identidad, política y nación. Buenos Aires Edhasa.

DÍAZ, Claudio (2009) Variaciones sobre el “ser nacional”. Una aproximación sociodiscursiva al “foklore” argentino. Córdoba, Ediciones Recoveco.

GONZÁLEZ, Juan Pablo (2013). *Pensar la música desde América latina*. Buenos Aires. Gourmet Musical Ediciones.

PUJOL, Sergio (2010) Canciones Argentinas 1910-2010. Buenos Aires. Editorial Planeta.

Entrevistas extraídas de internet

Eduardo Falú, dos entrevistas. 1973 / 1984: <http://aplomez.blogspot.com/2013/04/eduardo-falu.html>. [Última vez consultado: 8/2/2021]

“Dicen que dicen” (Parte 1) Alberto Lotuf entrevista a Eduardo Falú. Canal 3 Rosario <https://www.youtube.com/watch?v=PulZuQI1X-w> [Última vez consultado: 8/2/2021]

“Dicen que dicen” (Parte 2) Alberto Lotuf entrevista a Eduardo Falú. Canal 3 Rosario <https://www.youtube.com/watch?v=PsLDga39Xhk> [Última vez consultado: 8/2/2021]

Expresión y transgresión en las “Canciones para Mirar” de María Elena Walsh

VERÓNICA PATRICIA PITTAU

vppittau@gmail.com

Instituto Superior de Música – UNL

Resumen

“Canciones para Mirar” es un disco de María Elena Walsh (Argentina 1930-2011), grabado en 1963 por el sello CBS. Tuvo una primera edición, no muy difundida, a cargo del dúo Leda y María en 1962. La ruptura con Leda Valladares, con quien María Elena Walsh llevaba más de diez años de relación sentimental y profesional, y la necesidad de destacar su rol protagónico en la producción la motivaron a grabar el mismo álbum como solista. De esta grabación surge la versión más difundida del disco.

El humor y el absurdo en lenguaje coloquial se conjugan en sus letras, como lo reconocen Sibbald (1998) Origgi de Monge (2004) y su biógrafo más reciente: Sergio Pujol (2011). Pero ¿Qué aporta la música al modo de decir? Algunas de sus canciones retoman personajes de canciones tradicionales, como Mambrú y La Pájara Pinta, pero en situaciones completamente absurdas. Otros personajes nuevos y disparatados como la Vaca Estudiosa, el Mono Liso, la familia Polillal y el brujito Gulubú, son auténticas parodias del sentido común, la infancia, la familia y la identidad. Observaremos así, cómo la música expresa, refuerza y completa los sentidos del texto. La canción infantil argentina tuvo un increíble empuje a partir de los discos de María Elena Walsh editados en la década del ‘60. Su poética del humor, del disparate y de la transgresión colocaron al género de la canción infantil como espacio de reflexión y creación.

Esta investigación se encuentra enmarcada en el CAI+D 2016 (UNL) *Cambios en innovaciones en la canción popular argentina a partir de los ‘60. Desafíos a las categorías vigentes*, dirigido por la Prof. Elina Goldsack. Además se ha nutrido de textos trabajados por la Dra. Daniela Fugellie en el marco del Seminario de Posgrado *Movilidad Cultural, diáspora e internacionalidad. Tendencias actuales en el estudio de la música académica latinoamericana*, desarrollado en la FHUC-UNL durante diciembre de 2018.

Palabras clave: Canciones para Mirar / María Elena Walsh / Década del ‘60 /Mambrú / La Pájara Pinta

*Por qué estas canciones son para mirar? (...)
sucede que los chicos saben mirar lo que no se ve.
~ María Elena Walsh*



Imagen 1: Tapa del disco

Introducción

“Canciones para mirar”¹ es un disco de María Elena Walsh² (poetisa, escritora, compositora y dramaturga argentina, 1930-2011), grabado en 1963 por el sello CBS. Tuvo una primera edición, no muy difundida, a cargo del dúo Leda y María en 1962³. La ruptura con Leda Valladares, con quien María Elena⁴ llevaba más de diez años de relación sentimental y profesional, y la necesidad de destacar su rol protagónico en la producción, la motivaron a grabar el mismo álbum como solista. Esta grabación fue la versión más difundida del disco. Contiene las mismas 12 canciones que se cantaban en el espectáculo de igual nombre que representaban Leda y María (del que hablaremos más adelante) y que luego se volcaron en ambos discos, con diferencia de orden.

En la contratapa del disco, la autora invita a los más pequeños a “mirar lo que no se ve”. Pero ¿qué es eso que no se ve, lo que se vislumbra, lo que no es evidente?

1 El disco completo se puede escuchar en Spotify, Dezeer, Google Play, las canciones sueltas también en youtube: https://www.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy_IK_75L8ETjTM06qzN0LaSCwBY4zNoUUJg [Consultado 2/2/2021]

2 Los datos biográficos de María Elena se detallan con precisión en *Como La Cigarra. Biografía de María Elena Walsh*, publicada por Sergio Pujol en 2011.

3 El dúo Leda y María estuvo integrado por Leda Valladares y María Elena Walsh. La trayectoria artística del dúo se extendió por una década aproximadamente, desde 1952 a 1962

4 De aquí en más usaré sólo su nombre para referirme a María Elena Walsh

¿La respuesta nos la da la poesía, la música, la escena o todas ellas? Por otra parte, la música ¿puede referenciar y caracterizar los objetos y personajes que describen sus poesías? y si la respuesta es afirmativa ¿cómo lo hace? María Elena interpela al lector a no mirar y dejarse arrastrar al “país interminable de la imaginación”⁵. Si el disco es el lugar desde donde disparamos nuestra imaginación lo encontramos cosmopolita, diverso, risueño, juguetón y humoresco, pero también hay lugar para la denuncia, la transgresión, la migración y el intertexto. La canción infantil argentina tuvo un increíble empuje a partir de los espectáculos y discos de María Elena de la década del ‘60. Su poética colocó al género de la canción infantil como espacio de creación y reflexión.

En este trabajo se observa el fenómeno de la migración de personajes en dos canciones del disco: “La canción del estornudo” que recupera al personaje Mambrú, de la canción tradicional de origen francés, y “La Pájara Pinta”, personaje homónimo al de la canción tradicional infantil de origen español. En relación a estos personajes surgen las preguntas sobre el por qué y el para qué de estas referencias, ya que nos encontramos con que ambos son reeditados en situaciones de vulnerabilidad, parodiando a los primeros. Como ya se ha mencionado, indagamos, además, sobre la función de la música en la expresión e interpretación del texto. Para responder estos interrogantes se priorizó un abordaje interdisciplinar, integrando estudios literarios sobre hipertextualidad (Genette 1989), específicos sobre la obra de María Elena Walsh (Rojas Benavente y Vallejo Ed. 1998; Origgi de Monge 2004; Luraschi y Sibbald 1993), musicológicos (Gilbert y Liut Ed. 2019; González Barroso 2015) y algunos provenientes de las ciencias sociales sobre identidad, movilidad cultural y migración (González Barroso 2013; Grosch 2018).

La puesta en escena

“Canciones para Mirar” fue puesta en escena por el dúo Leda y María como espectáculo de variedades *-varieté-* para niños en la Sala Casacuberta del Teatro Municipal General San Martín de Bs. As. en 1962. Para la presentación contaron con el apoyo del Fondo Nacional de las Artes, que aportó un presupuesto muy

5 Extracto de la contratapa del disco

reducido, más por aprecio a las cantautoras que por confianza en la propuesta. Pero, para sorpresa de Leda y María, el espectáculo tuvo un enorme éxito, impulsando la preparación de un nuevo show en 1963: "Doña Disparate y Bambuco". Desde entonces las presentaciones de María Elena se convirtieron en uno de los acontecimientos culturales más importantes de la historia argentina⁶.

La puesta en escena de "Canciones para mirar" incluía las mismas 12 canciones que luego se grabarían en ambos discos. Cantaban en dúo Leda y María vestidas como juglares al costado del escenario, acompañadas de unos pocos instrumentos musicales, mientras los actores Alberto Fernández de Rosa y Laura Saniez la representaban o bailaban con mímicas. En los intervalos entre canciones, dos personajes interpretaban monólogos cómicos: Agapito y la Señora de Morón Danga. Esta estructura dramática de gusto francés en la década del '50, era habitual en el *Saloon Crazy Horse*, y en otros teatros de París en los que Leda y María tuvieron oportunidad de presentarse⁷. Esta fue la segunda experiencia del dúo en este novedosísimo género que revolucionaría el mundo del espectáculo y la música infantil argentina de fines del 50 y principios del 60. Su primera experiencia en este campo fue "Los sueños del Rey Bombo", que se estrenó en el Teatro Auditorium de Mar del Plata, en 1959⁸.

Sobre discos y partituras

A partir de un estudio comparativo preliminar, que confronta partituras para canto y piano publicadas por dos editoriales, con el disco producido por María Elena en 1963, se elaboró una tabla de registro de datos que permite observar generalidades y particularidades de los aspectos concretamente musicales de las

⁶ Esta afirmación se respalda en la biografía de María Elena que realizó Pujol (2011) entre otras, además de innumerables artículos periodísticos.

⁷ María Elena Walsh tuvo múltiples influencias extranjeras: inglesa e irlandesa por sus padres, hijos de inmigrantes; norteamericana y española por haber obtenido una beca con Juan Ramón Jiménez quien la llevó a vivir con él y su esposa a EEUU durante 6 meses. Visitó, sola, a Neruda en Chile y a Sebastián Salazar Bondy en Perú. En compañía de Leda visitó Panamá, Cuba y se asentaron en París, donde se ganaban la vida cantando a dúo (guitarra y voz) repertorio folklórico del noroeste argentino. La estadía en Francia se prolongó por tres años, desde 1952 a 1955, en el transcurso de la cual obtuvieron contrato en *Scandian Club*, *L'Ecluse*, el *Crazy Horse*, la *Fontaine de Quatre Saisons*, *Le Guitare*, Teatro *Marigny*, *Chez Pasdoc* etc. Durante este período lograron grabar dos discos en París y Londres: *Chant's d'Argentine* y *Sous le ciel de l'Argentine* respectivamente.

⁸ El texto original está perdido y el único documento sobreviviente son las 8 canciones editadas por Ricordi para voz y piano. "La marcha del Rey Bombo" y "El gato Confite" son algunas de las canciones que se incluyen en el libro *Tutú Marambá*, publicado en 1960.

canciones. En cuanto a las partituras⁹: "Canciones para mirar" de Editorial Melograf, contiene 11 de las 12 canciones del disco homónimo omitiendo la número 6: "Canción para vestirse". Las tonalidades coinciden parcialmente con el disco, como puede observarse en la tercera columna de la tabla. "Canciones infantiles, Vol.3" de Editorial Melos, contiene 8 de las 12 canciones (omite las canciones 5, 6, 7 y 11) en versión para canto y piano. Coincide con Editorial Melograf en aspectos rítmicos y melódicos, no en la tonalidad. Excepto por "La mona Jacinta", track 9, ninguna de las tonalidades de las partituras coincide con las del disco original.

En la interpretación del Álbum se usa un reducido instrumental, además de la voz solista y la guitarra suenan castañuelas, redoblante, caja, y efectos onomatopéyicos (silbidos, cambios en el timbre vocal para representar risa, sueño y otros efectos). Se realizan además *rallentandos* y *acelerandos* con fines expresivos. Las partituras que circulan, por el contrario, se reducen a canto y piano, incluyendo muy pocas indicaciones de expresión.

En la siguiente tabla se registraron datos de todas las canciones del disco de María Elena, estos son: género, tonalidad (aquí se compara la de la grabación con las de las partituras), recursos armónicos, metro y forma. El sombreado color verde marca las canciones seleccionadas para realizar el un análisis más exhaustivo de los aspectos mencionados en la introducción.

9 Para más datos sobre las partituras y discos ver en Bibliografía.

Canción	Género	Tonalidad	Recursos armónicos	Metro	Forma
1. El reino del revés	Canción infantil. Swing	Disco: MibM Melograf: FAM Melos: REM	Interdominantes (V/IV y V/V) Acorde con 9	4/4	binaria I-[A . B] x 6 aa.bb 2.2.2 x2
2. La familia polillal	Canción infantil. Twis	Disco: MibM Melograf: MibM Melos: DoM	Interdominantes (V/V) IV ⁹ , II ⁹ , V ⁹ , I ⁷ , I Add6	2/4	estrófica I-[A] x 7 a.b 2.2
3. Canción del pescador	Canción infantil. Tango	Disco: REM Melograf: FaM Melos: MibM	Interdominantes V/IV, I ⁶	4/4	binaria I-[A . B]x2-C a.b.b' c.c' 2+1(x2) 2.2
4. La pájara pinta	Canción infantil	Disco: FAM Merlograf: FAM Melos: ReM	I ⁶ , V ⁹ /IV, cadencia plagal	4/4	estrófica [A] x5 a.a.b 2+2+2
5. La vaca estudiosa	Canción infantil. Baguala	Disco: REM Melograf: MibM	Pedal de tónica en A. Frase B comienza con Dte secundaria (V7/IV -IV-V-V7+)	3/8	estrófica (poesía), binaria (música) I-[A . B]x3. A aa.bb 2.2.2.2.2 [2x2]
6. Canción para vestirse ¹²	Canción Infantil	Disco: MiM	Funciones básicas. Pedal de Tónica en A	3/8	binaria I-[A B] x7 [aaaa.b] b' 1.1.1.1.2
7. Canción del Jardinero	Canción Infantil	Disco: SolM Melograf: SolM	Acordes con 7ma y 9na, I ⁶ , Dtes del II, V y VI, línea diatónica desc. Cadencia evitada	4/4	estrófica I-[A.A . B] P x3 4.4.4 Se omite P al final
8. Canción de Titina	Canción infantil	Disco: ReM Melograf: MibM Melos: DOM	Intro (cadena de quintas, A ⁶ -D ⁶⁹ -Gm7-C ⁶⁹ -Fm7-Bb ⁶⁹ -Eb ⁶⁹) Acordes alterados, tensiones. Cromatismos. Cad. evitadas.	2/4	estrófica I-[A B] x 7 abb.cde 2. 3 5 versos. en A repite verso 2. en B repite versos 3 y 4 con otra melodía (d)
9. La Mona Jacinta	Canción infantil. Tango	Disco: DoM Melograf: MibM Melos: DoM	V//IV pedal de Dte, disonante o acordes apoyatura, acordes con 7 (I, V), 9 y 11	4/4 3+3+2	binaria I [A B] P x 7 ab.c 6 versos por estrofa, 2 versos por frase.
10. Milonga del hornero	Canción infantil. Milonga y zamba	Disco: Sim Melograf y Melos: Dom	Cadena de quintas en la introducción, jerarquiza III y V.	2/4	estrófica I [A B] x 7
11. Canción de la vacuna	Canción infantil. Swing	Disco: RebM Melograf: MibM	Sucesión de acordes con séptima, acordes con 9. Intro comienza en II.	4/4	binaria I [A] [B - C] x4 [a.a][b.c.d.e.ff] 2.2 2.2.1.1.2 Para terminar repite F
12. Canción del estomudo	Canción infantil. Marcha (solo en intro)	Disco: SiM Melograf: SolM Melos: DoM	Dominante del IV, V ⁹	2/4	estrófica I [A] x12 a.b 2.2

Imagen 2: Canciones para Mirar: tabla de registro de características musicales¹⁰

10 Referencias: En la primera columna las canciones aparecen en el orden del disco, en la segunda columna se coloca en primer lugar la categoría genérica asignada por SADAIC y a continuación el género popular al que se asocia cada canción según su base rítmica. Si no hubiera especificación es porque no hay signos de géneros concretos. Referencias de la última columna (Forma). **I** introducción, **P** puente, **C** conclusión. Corchetes seguido de x y número: cantidad de repeticiones. Letra mayúscula y minúscula separa niveles jerárquicos de articulación. Los números debajo de la forma indican la cantidad de versos que abarca cada parte musical.

Observaciones generales sobre aspectos poéticos y musicales

POESÍA

En general la poesía es muy variada desde los aspectos macro, medio y microestructurales: cantidad de estrofas, cantidad de versos por estrofas, cantidad de sílabas por versos, pero predomina la estructura de 7 estrofas en "La vaca estudiosa", "Canción de Titina", "Canción para vestirse", "La mona Jacinta", "Milonga del hornero"; y las estrofas de 4 versos, por ejemplo en "El reino del revés" y "La mona Jacinta" [estrofa de 4 versos, estribillo de 2], "La familia Polillal", "La vaca estudiosa", "Canción del jardinero" [3 estrofas de 12 versos agrupados de a cuatro] "Milonga del hornero", "Canción de la vacuna" [estrofas de 4 versos, estribillo de 10] "Canción del estornudo". En todas las canciones usa rima consonante y asonante con pocos versos libres.

MÚSICA

Armonía:

Ausencia de desplazamientos tonales de tipo región o modulación.

Uso de tonalidad mayor (excepto la "milonga del hornero" tema 10).

Predominan las jerarquizaciones del IV y del V grado, aunque también de la tonalidad relativa.

Intercambio modal concreto, con fines expresivos.

Abundante uso de acordes con 7, 9, 11 y 13 (El uso de la 13 o sexta añadida se da exclusivamente sobre acordes de tónica y subdominante)

Escaso uso de acordes en inversión.

Cadencias:

Predomina cadencia completa y auténtica. Uso expresivo de cadencias evitadas y plagales. Ej: "La Pájara Pinta", "Canción de Titina".

Metro:

Predominan compases simples de 2 y 4 tiempos, excepto en las canciones: "La vaca estudiosa" y "Canción para vestirse".

Ritmo y *tempo*:

La mayoría de sus ritmos coinciden con los propios de géneros folklóricos argentinos y populares urbanos como baguala, milonga, tango, swing, beat y

canción. Los ritmos suelen mantenerse, excepto en "Canción del estornudo" y "Milonga del hornero".

Forma:

Frases regulares, de 4 compases, agrupadas en períodos de movimiento armónico cerrado. Predominan las formas simples, estrófica o binaria (estrofa y estribillo).

Textura:

En todos los casos melodía acompañada.

Análisis

El análisis se focalizará, de acuerdo a lo explicado en la introducción, en dos canciones del álbum en las que hallamos casos concretos de migración de personajes del cancionero tradicional y distintos tipos de intertextualidad.

LA PAJARA PINTA

En la siguiente tabla, en la primera y tercera columna, se transcribe el texto de la canción de María Elena y la canción tradicional respectivamente, en la segunda y cuarta se analiza la rima. Para la versión tradicional seleccionamos el texto del Cancionero "Canten Señores Cantores" de Gainza y Graetzer publicado en 1963 (Tomo 1, N°43, p.30).

La Pájara Pinta (Ma. Elena Walsh)		La Pájara Pinta (tradicional)	
Yo soy la Pájara Pinta, viuda del Pájaro Pintón.	8 9	Estaba la Pájara Pinta	9
Mi marido era muy alegre y un cazador me lo mató, con una escopetita verde, el día de San Borombón.	9 9 9 9	Sentadita en un verde limón Con el pico cortaba la rama Con la rama cortaba la flor.	10 10 10
Una bala le mató el canto -y era tan linda su canción- la segunda le mató el vuelo, y la tercera el corazón.	9 (todas)	¡Ay, ay, ay! ¿cuándo veré a mi amor? me arrodillo a los pies de mi amante me levanto constante, constante Dame la mano, dame la otra dame un besito sobre la boca.	10 10 10 10 10
Ay, ay, la escopetita verde; ay, ay, mi marido Pintón. Si al oírme se ponen tristes a todos les pido perdón. Ya no puedo cantar alegre ni sentadita en el limón como antes, cuando con el pico cortaba la rama y la flor.	Rima asonante en los versos pares: 2,4 y 6; libres en 1,3 y 5	Daré la media vuelta daré la vuelta entera Daré un pasito atrás haciendo la reverencia.	7 7 7 8
Yo soy la Pájara Pinta, si alguien pregunta dónde estoy le dirán que me vieron sola y sentadita en un rincón, llorando de melancolía por culpa de aquel cazador.	8 9 9 9 9	Pero no pero no pero no, porque me da vergüenza, pero sí, pero sí, pero sí, porque te quiero a ti.	10 7 10 7
Al que mata a los pajaritos le brotará en el corazón una bala de hielo negro y un remolino de dolor. Ay, ay, la escopetita verde; ay, ay, mi marido Pintón.	9 (todas)		

Imagen 3: Texto y análisis literario de las canciones homónimas "La Pájara Pinta"

En la canción tradicional, de origen español, se habla de la Pájara Pinta en tercera persona. Ella, sentada en un verde limón, "con el pico cortaba la rama, y con la rama cortaba la flor". Luego, en primera persona, suspira porque añora a su amor "Ay, ay, ay, cuándo veré a mi amor". Termina con la descripción de una escena de cortejo y danza. En la canción de María Elena, la Pájara Pinta se expresa en primera persona, lamentándose por la trágica muerte -a causa de tres balazos- de su marido, en manos de un cazador con escopetita verde. El lamento es el mismo al final de la segunda y cuarta estrofa "Ay, ay, la escopetita verde, ay, ay, mi marido Pintón".

La referencia a la Pájara Pinta y a su pasatiempo "cortar la rama y la flor" de la canción tradicional [texto A o hipotexto]¹¹ en la canción de Ma. Elena [texto B o hipertexto], pertenece al tipo de intertextualidad que Genette denomina alusión. La alusión es definida por el autor como "(...) un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite

11 Sobre hipotexto e hipertexto ver Genette (1989) p.

necesariamente tal o cual de sus inflexiones, no perceptible de otro modo (...)”¹². A su vez, observamos que, según la teoría literaria sobre transtextualidad de este autor, la intentextualidad es un tipo de transtextualidad, es decir “un tipo de trascendencia textual del texto”¹³.

Si al oírme se ponen tristes/a todos les pido perdón/
ya no puedo cantar alegre/ ni sentadita en el limón/
como antes, cuando con el pico/cortaba la rama y la flor.

El uso de un color llamativo y el diminutivo para la frase “escopetita verde” pone en ridículo el objeto del que se habla, y con ello minimiza también el dramatismo asociado al arma, pero ese acto se desvanece cuando la canción describe los efectos -ni disminuidos, ni ridiculizados- de la escopetita:

[soy la] Viuda del pájaro Pintón
Un cazador me lo mató [...]
“una bala le mató el canto [...]
“La segunda le mató el vuelo y la tercera el corazón”
“Ya no puedo cantar alegre”
Le dirán que me vieron sola [...],
llorando de melancolía
por culpa de aquel cazador”

La canción finaliza afirmando sin titubeos cuál será la consecuencia de matar. La misma funciona como una maldición dirigida, en general, al que mata a los pajaritos: “le brotará en el corazón una bala de hielo negro y un remolino de dolor”.

¿Cómo articula la música con el texto? No es muy significativo decir que la canción es estrófica, está en la tonalidad mayor, usa las tres funciones tonales básicas -más una dominante de la sub como acorde de paso-, compás de cuatro cuartos y melodía acompañada de arpeggios; pero sí es relevante mencionar que la melodía completa es un conjunto de tres frases de movimiento armónico cerrado,

12 Genette, *Ibid.* p. 10

13 *Idem*, p. 9

las dos primeras idénticas, la tercera contrastante (aab). Cada frase melódica abarca dos versos de los seis totales que contiene cada estrofa. ¿por qué esto es interesante? Por el tipo de contraste, entre a y b que claramente guardan relación con el texto, como se describe a continuación¹⁴:

Imagen 4: Partitura de María Elena Walsh "La Pájara Pinta"

Frase a: Comienzo anacrúsico, ámbito de octava (Do₄ a Do₅). Diseño de arco, con ascenso directo (salto de octava) y un descenso progresivo desde Do₅ a Fa₄. La armonía que lo acompaña es I - IV - V - V⁷ | I^{add6}.

Frase b: Entrada anacrúsica, ámbito de 4taJ (Do₄ a Fa₄). Diseño de arco invertido, comienza en Fa₄ y termina en Re₄. Comienza en la nota más aguda de la frase, su diseño ondulante se desarrolla por debajo de esta nota. La melodía polariza la nota Re, VI grado de la escala de Fa Mayor. Las armonías que la acompañan son solo subdominante y tónica con sexta añadida: IV⁶ - I⁶ - IV⁶ - I⁶. Es interesante que, al tratarse de la cadencia final de la estrofa, no contenga la función Dominante. Es decir que la estrofa, y por consiguiente la canción finaliza con una cadencia plagal. Todos los acordes tienen sexta añadida, pero solo en el acorde final esta sexta no puede justificarse como agregado no estructural, ya que la nota final de la melodía es la sexta añadida del acorde (Re). Creemos, además, que son significativos los 5 tiempos de silencio entre las estrofas porque los dos últimos versos de cada estrofa coinciden con el lugar donde se concentra el lamento: estrofa 1: "con una escopetita verde, el día de San Borombon" estrofa 2 y 5: "Ay Ay la escopetita verde, Ay Ay mi marido pintón" estrofa 3: "como antes cuando con el pico cortaba la rama y la flor", estrofa 4 "llorando de melancolía por culpa de aquel cazador".

¹⁴ La partitura ha sido editada con MuseScore respetando la tonalidad original del disco.

Nos preguntamos si lo que María Elena quiso decir cuando nos invita a “mirar lo que no se ve”, usando la autoridad y respeto que le confiere la tradición al personaje de la Pájara Pinta, es que, ningún arma es inocente, aunque sea de juguete, tenga brillantes colores, luces y/o sonidos.

LA CANCIÓN DEL ESTORNUDO

En la primera y tercera columna de la siguiente tabla se transcribe el texto de la canción de María Elena y la canción tradicional “Mambrú” respectivamente, en la segunda y cuarta se analiza la rima. Para la versión tradicional seleccionamos el texto del Cancionero de Gainza y Graetzer “Canten Señores Cantores”, Tomo 1, n°68, p. 45.

La canción del Estornudo (Ma. Elena Walsh)		Mambrú (tradicional)	
En la guerra le caía mucha nieve en la nariz, y Mambrú se entristecía Ah-ah-ah-ah-atchús.	Coplas: 12 estrofas de 4 versos octosílabos	Mambrú se fue a la guerra ¡Que dolor, que dolor, qué pena! Mambrú se fue a la guerra No sé cuándo vendrá Ah Ah Ah, Ah Ah Ah No sé cuándo vendrá.	Sextetas; Siete estrofas de 6 versos, mayormente heptasílabos
Como estaba tan resfriado disparaba su arcabuz y salían estornudos. Ah-ah-ah-ah-atchús.	Rima consonante en los versos pares, libre en los impares.	Vendrá para la Pascua ¡Que dolor... Vendrá para la Pascua O para Trinidad Ah Ah Ah... O para Trinidad.	
Los soldados se sentaron a la sombra de un fusil a jugar a las barajas. Atchús.		La Trinidad se pasa ¡Que dolor... La Trinidad se pasa Mambrú no vuelve más Ah Ah Ah Mambrú no vuelve más.	
Mientras hasta la farmacia galopando iba Mambrú, y el caballo estornudaba. Atchús.		Por allí viene un paje Que dolor... Por allí viene un paje Que noticias traerá Ah Ah Ah... Que noticias traerá.	
Le pusieron cataplasma de lechuga y aserrín, y el termómetro en la oreja. Atchús.		Las noticias que traigo Que dolor... Las noticias que traigo Dan ganas de llorar Ah ah ah... Dan ganas de llorar.	
Se volcó en el uniforme el jarabe de orozuz, cuando el boticario dijo: Atchús.		Mambrú ha muerto en guerra Que dolor... Mambrú ha muerto en guerra Yo le fui a enterrar Ah ah ah... Yo le fui a enterrar.	
Le escribió muy afligido una carta al rey Pepín, con las últimas noticias. Atchús.		Con cuatro oficiales Que dolor... con cuatro oficiales Y un cura sacristán Ah Ah Ah... Y un cura sacristán.	
Cuando el Rey abrió la carta la miró bien al trasluz, y se contagió en seguida. Atchús.		Encima de la tumba Que dolor... encima de su tumba los pajaritos van Ah Ah ah... Los pajaritos van.	
"¡Que suspendan esta guerra!" ordenaba el rey Pepín. Y la Reina interrumpía: Atchús.		Cantando el pio pio Que dolor... Cantando el pio pio El pio pio pa Jajaja jajaja El pio pio pa.	
Se pusieron muy contentos los soldados de Mambrú, y también los enemigos. Atchús.			
A encontrarse con su esposa don Mambrú volvió a París Le dio un beso y ella dijo: Atchús.			
Es mejor la paz resfriada que la guerra con salud. Los dos bailan la gavota. Atchús			

Imagen 5: Texto y análisis literario de "Canción del Estornudo" (María Elena Walsh) y "Mambrú" (Anónimo)

Ambas canciones tienen al soldado Mambrú como personaje principal y narran una historia en contexto de guerra. Las dos están narradas en tercera persona. El tipo de intertextualidad que se da entre ambas canciones es también una alusión, aunque un poco menos explícita que la que se da entre las canciones anteriores, ya

que no hay citas literales. A primera vista la única alusión indiscutible es el nombre y la profesión del personaje principal.

Teniendo en cuenta que, hasta donde se sabe, la canción original fue compuesta en ocasión de la batalla de Malplaquet que enfrentó a los ejércitos de Gran Bretaña y Francia durante la Guerra de Sucesión Española, se menciona su regreso a París y el baile de la gavota -danza de origen francés- que relaciona el texto B (La canción del estornudo) con el origen francés de la canción A (Mambrú). También es una alusión a la guerra el ritmo de marcha de la canción A y de la introducción de la canción B.

Otra relación menos explícita es el uso rítmico de la onomatopeya atchís/atchus en forma alternada y repetitiva, en el cuarto verso de cada estrofa del texto B, y la frase "que dolor, que dolor, que pena" -en otras versiones "chirivín chirivín chin chin"- y el "jajaja-ajaja" del hipotexto (Texto A), ubicado en el segundo y quinto verso de cada estrofa.

María Elena vuelve a desacreditar y ridiculizar las armas, pero en este caso sus efectos, no su imagen, a la inversa de "la Pájara Pinta". El ridículo aparece en las acciones: un arcabuz que estornuda en vez de disparar, o en un fusil sirve para dar sombra:

Como estaba tan resfriado / Disparaba su arcabuz
Y salían estornudos / Ah ah ah ah ah atchús

Los soldados se sentaron / A la sombra de un fusil
A jugar a las Barajas / Ah ah ah ah ah atchús

Omar Corrado en el capítulo "Posibilidades intertextuales del dispositivo musical"¹⁵ menciona dos grandes áreas de análisis relacionadas con el abordaje semiótico de la intertextualidad. Dentro de este abordaje se propone diferenciar la intertextualidad que se da en el marco de un lenguaje o disciplina artística, del que puede darse entre diferentes lenguajes:

15 Corrado, Kreichman y Malachevsky: Migraciones de sentido. Tres enfoques sobre lo intertextual. Santa Fe, Centro de Publicaciones de la UNL, 1992. p.34

En un intento clasificatorio de la intertextualidad en música, y al solo efecto de proveernos de un mínimo ordenamiento analítico, delimitaremos dos grandes áreas: la que contiene los hechos producidos con medios provenientes exclusivamente de las propiedades estructurales del lenguaje, que llamaremos intrasemiótica: y la que reúne los fenómenos derivados de las relaciones con otros discursos, o intersemiótica, ambas, a su vez, internamente articuladas. (Corrado 1992,34)

¿Por qué cito este texto? Porque la introducción de la "Canción del Estornudo"¹⁶ no solo cita el ritmo característico de una marcha, sino que también parodia la melodía de una marcha argentina llamada "Silencio Militar"¹⁷. Esta, a la vez, está basada en el "Toque de Silencio"¹⁸ que tiene una larga historia que se remonta a la guerra de Secesión de los Estados Unidos en 1862. Se trata concretamente de una cita literal, pero musical. Los dos tipos de intertextualidad que posee la canción: la alusión literaria a Mambrú, y la cita musical de la marcha "Silencio Militar" son casos de intertextualidad intrasemiótica, alusiones literarias por un lado y citas musicales por otro.

¿Cómo articulan música y texto? No es llamativo que la canción sea estrófica, esté en tonalidad de Si Mayor, compás simple de dos tiempos, use las funciones tonales básicas T-SD-D además de V/IV y V/V como armonías de paso en posición métrica débil, jerarquizando esas funciones. Melodía constituida por dos frases de cuatro compases que conforman un período de movimiento armónico cerrado. Sí, son particulares la introducción en ritmo de marcha, la cita del "Silencio Militar", y el cambio de *tempo* en el comienzo de la canción (intro: *Lento*, voz: *a tempo*). Con el cambio de *tempo* en el compás 6 desaparece el ritmo de marcha¹⁹.

16 Ma. Elena Walsh "La canción del estornudo" <https://www.youtube.com/watch?v=JTnktFFSJd0> [consultado 2/2/2021]

17 Silencio Militar <https://www.youtube.com/watch?v=M70WGrIPpUY> [consultado 2/2/2021]

18 Toque de Silencio <https://www.youtube.com/watch?v=cX2RWaHLvq4> [consultado 2/2/2021]

19 La partitura ha sido digitalizada en MuseScore, respetando la tonalidad original del disco.

Imagen 6: Partitura de María Elena Walsh "La Canción del Estornudo"

Como ya se ha dicho, la canción está estructurada en dos frases de cuatro compases. Cada frase abarca dos versos de cada estrofa (ver imagen 5 y 6) y comienzan de forma anacrúsica. La frase **a** posee movimiento armónico cerrado y finaliza con cadencia completa imperfecta: IV - V - V⁹_(4/3) - I. El ámbito melódico es de 9na (Re₄ a Mi₅) y posee un diseño de arco ascendente en el que predomina el movimiento por saltos, obsérvese que comienza con cinco saltos seguidos. Es destacable la combinación de 6taM + 4taJ ascendente para comenzar y la ausencia de la nota tónica. La frase **b**, como es de esperar, tiene una cadencia más contundente que la primera IV- II - V₇/V - V₇ - I, su ámbito es de 8va (Re₄ a Re₅), y su diseño es ondulante ascendente. A diferencia de **a**, en la frase **b** predomina el movimiento por grado conjunto, se apoya en tónica aunque finaliza en el sexto grado de la escala sobre acorde de tónica. Es interesante notar que los únicos dos saltos que aparecen (3M↓+8J↑) se dan en el marco de la resolución del estornudo "atchís/atchús", de este modo el diseño melódico se hace cargo de este gesto. Por otra parte es en esta frase donde aparecen las dos dominantes secundarias. Ambas frases son similares en cuanto a longitud, ritmo armónico y melódico, pero no en la configuración del diseño melódico que coincide solo en las tres últimas notas.

Nos preguntamos, ahora, qué nos propone María Elena cuando nos invita a "mirar lo que no se ve". "La canción del Estornudo" es, quizás, la melodía más simple de todo el álbum, pero comienza con la única marcha que se utiliza para funerales y homenajes, una marcha que indefectiblemente se relaciona con la muerte y su título es "Silencio Militar" ¿Qué puede significar esto? Quizás con ella María Elena nos coloca ante la muerte de Mambrú de la canción tradicional o, tal vez María Elena implora el silencio o cese de todo lo relacionado con lo militar, eso nunca lo sabremos. Lo que no se puede negar es que en la canción de María Elena

Mambrú no muere, al contrario, escapa de la muerte gracias a que algo tan simple como un estornudo evita la guerra²⁰. De este modo la marcha inicial nos desconcierta, porque esta "Marcha del Silencio" de María Elena, es la introducción a una canción que habla del fracaso de la guerra, la ausencia de la muerte, la reconciliación de los enemigos, la celebración del amor. Esta canción se vuelve entonces una parodia²¹ de la primera, involucrando tanto aspectos literarios como musicales.

Otra parodia interesante relacionada con la melodía de la canción tradicional "Mambrú se fue a la guerra" aparece como conclusión del tema "Fermín"²², quinta canción del disco *Almendra*, de la banda homónima, que se grabó en 1968. La canción recupera la melodía pero no el texto, en su lugar se canta "Fermín se fue a la vida, no sé cuándo vendrá". Evidentemente la trashumancia de Mambrú está lejos de finalizar²³.

Conclusión

En el mundo actual, interesado en el consumo, en la competencia y la mecanización, escribir poemas es rebelión. Estoy horrorizada al comprobar que todos los prototipos o héroes modernos elegidos por la juventud son personajes violentos, llenos de odio y prepotencia. Muchos pensamos que hay que cambiar el mundo, pero en cuanto al método estoy sola. Todos piensan usar la metrallera. La gente parece haber olvidado que no hace mucho existió Gandhi.
~ María Elena Walsh

La música estará en movimiento mientras sea escuchada, "ciertamente la relación entre música y migración puede ser todo menos arbitraria" nos dice Nils Grosch (2018,39). Es difícil seguirle el rumbo a las canciones porque el movimiento es su cualidad y su oportunidad. Las naciones y las vidas que toca jamás podrán ser

20 El texto relata un impresionante contagio del resfrío que se pescó Mambrú, que comienza por su arcabuz, pasa a su caballo, el boticario, al Rey Pepín, la Reina y por último a su esposa. La epidemia obliga al rey a suspender la guerra, lo que alegra a los soldados del rey y a sus enemigos.

21 "La forma más rigurosa de la parodia, o *parodia mínima*, consiste en retomar literalmente un texto conocido para darle una significación nueva (...). La parodia más elegante, por ser la más económica, no es, pues, otra cosa que una cita desviada de su sentido, o simplemente de su contexto y de su nivel de dignidad (...) Genette: *Op. cit.* 27. La cursiva es del autor.

22 Fermín (Almendra): <https://www.youtube.com/watch?v=NwSnwSaC5Vs> [Consultado 2/2/2021].

23 Mambrú fue, además, el nombre de una banda pop argentina, cuya actividad se desarrolló entre 2002 y 2005. Sobre transhumancia y contingencia ver Gilbert y Liut (2019) p.18ss

contadas cuantitativamente, pero sí es posible detenerse y registrar momentos claves de su recorrido.

Las canciones y textos de María Elena en general y “La Pájara Pinta” y “Mambrú” en particular, han marcado la sensibilidad de muchos niños -y adultos- desde la década del ‘50 en adelante. En el caso concreto de las canciones analizadas, la migración de personajes funciona como auténticas parodias de situaciones humanas dramáticas -como la guerra, las armas, la muerte, la epidemia- y otras más distendidas como el amor, la familia, la danza, el canto o el juego.

En 2019 se publicó el libro *Las mil y una vidas de las canciones*, compilado por Martín Liut y Abel Gilbert, en el que se analizan casos emblemáticos de canciones trashumantes: que han mudado de piel, de sitio, de nación, de escenario, de ideología, y, hasta de género. En el Posfacio de este libro Julio Mendívil asegura:

Las canciones no poseen identidades intrínsecas y sus significados sociales e individuales van mudando a lo largo de sus “vidas” [...] las canciones no son identidades estáticas, definidas por la intención primaria del compositor que las crea; que más allá de dichas intenciones, es el uso social o individual que de ellas se hace lo que las convierte en acompañantes fundamentales de nuestra existencia (Gilbert-Liut 2019, 237)

Coincidiendo con Julio Mendívil, creemos que las canciones pueden migrar, nacionalizarse, asociarse a un grupo identitario, vincularse o transformarse como parte de un recorrido relacionado a las transformaciones que tienen lugar en ese movimiento vital que le es propio. Toda canción, despojada de la sacralización de la que fue objeto la música en el siglo XIX, puede ser potencialmente algo diferente. Las canciones desatan dinámicas dentro del espacio social en el que viven, son -continúa Mendívil- “asuntos sociales [...] que se renuevan constantemente porque las sociedades humanas tampoco son estáticas”²⁴.

Gracias a María Elena Walsh los personajes de Mambrú y la Pájara Pinta no sólo siguen su recorrido mudando de época, situación y circunstancias, sino que generan otras canciones, conectan con otras culturas, otros niños y adultos, pero con la única y clara intención de producir poesía, música y espectáculo mediante, amonestar la violencia, censurar la guerra, denunciar el daño que provocar sus

24 Gilbert-Liut: *Op Cit*, p 238

elementos asociados y con ello construir un mundo mejor, más igualitario y un poco menos injusto.

Bibliografía

- Corrado, Kreichman y Malachevsky:** (1992) *Migraciones de sentido. Tres enfoques sobre lo intertextual*. Santa Fe, Centro de publicaciones de la UNL, 1992.
- Genette, Gérard** (1989) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Traducción de Celia Fernandez Prieto. Madrid, Taurus [1962].
- Gilbert, Abel y Martín Liut** (comp.) (2019) *Las mil y una vidas de las canciones*. 1ra Ed. Ciudad Autónoma de Bs. As. Gourmet Musical, p. 237
- González Barroso, Mirta Marcela** "Identidad e interculturalidad en el cancionero infantil propuesto por la poetisa María Elena Walsh (1930-2011)" *Dedica, revista de Educaçaoe Humanidades* n°4. Marzo de 2013 p.199-219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4252441> [consultado 8/8/19]
- González Barroso, Mirta Marcela** "María Elena Walsh en la canción argentina de los sesenta" *Cuadernos de etnomusicología* N°6. 2015 <https://www.sibetrans.com/etno/public/docs/7-maria-elena-walsh-en-la-cancion-argentina-de-los-sesenta-mirta-gonzalez.pdf> [consultado 8/8/19]
- Grosch, Nils:** "Movilidad cultural, exilio y el desafío para la musicología", *Ensayos. Historia y teoría del arte*. XXII, 34 (2018), pp. 39-57.
- Luraschi, Ilse Adriana; Sibbald, Kay** (1993) *María Elena Walsh o el desafío de la limitación*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Origg de Monge, Alicia E.** (2004) *Textura del Disparate. Estudio crítico de la obra infantil de María Elena Walsh*. Lugar Editorial, Colección Relecturas.
- Pujol, Sergio** (2011) *Como la Cigarra. Biografía de María Elena Walsh*. 1º Ed. Bs. As. Emecé.
- Sibbald, Kay** "Tradición y transgresión en la poética de María Elena Walsh", en Rojas Benavente, L. y C. Vallejo (Ed.) (1998) *Poéticas de escritoras hispanoamericanas al alba del próximo milenio*. Miami: Universal.

Fuentes

Partituras

Gainza, Violeta H. de y Guillermo Graetzer (1963) *Cantemos por el mundo*. Tomo 1, Bs. As. Ricordi.

Walsh, María Elena (1968) Canciones para mirar. Bs. As: Melograf SRL [1964]. Walsh, María Elena (2005) María Elena Walsh. Canciones infantiles. Vol. 3. Bs. As: Melos, de Ricordi Americana [1986].

Discos

Leda y María (1962) Canciones para mirar [LP]. Bs. As: Disco Plin 102.

Walsh, María Elena (1963) Canciones para mirar [LP]. Bs. As: CBS 1098.

Sitios web:

María Elena Walsh: Una historia de Vida.

http://historiadevidamew.blogspot.com/2012/08/retrato-de-una-artista-libre_6.html
[Consultado 2/2/2021].

Música en Sitios Web:

Fermín (Almendra): <https://www.youtube.com/watch?v=NwSnwSaC5Vs> [Consultado 2/2/2021].

La canción del estornudo: <https://www.youtube.com/watch?v=JTnktFFSjdo> [Consultado 2/2/2021].

La Pájara Pinta: <https://www.youtube.com/watch?v=zpXzsromzEk> [Consultado 2/2/2021].

Mambrú: <https://www.youtube.com/watch?v=es25d2xf820> [Consultado 2/2/2021].

Marcha argentina "Silencio Militar": <https://www.youtube.com/watch?v=M7oWGrIPpUY>
[Consultado 2/2/2021].

Toque de Silencio: <https://www.youtube.com/watch?v=cX2RWaHLVq4> [Consultado 2/2/2021].

Walsh, María Elena "Canciones para Mirar":

https://www.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy_lK_75L8ETjTM06qzNoLaSCwBY4zNoUUJg [Consultado 2/2/2021].

Relatorías

La técnica vocal como medio musical. Fundamentos para elaborar una propuesta de aprendizaje con abordaje holístico en obras musical para ser cantadas

VERÓNICA ARCE

vero.arce@gmail.com

Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla - CSMMF

Resumen

Dentro de la educación musical, la técnica suele ser un primer paso ineludible que implica desarrollar destrezas altamente eficientes antes de tener acceso a las obras musicales. Esto no excluye a los cantantes y al desarrollo de su voz, pero ¿es esta la mejor manera de abordar una obra para ser cantada? Estas reflexiones surgieron en el aula, en el marco de mis prácticas profesionales como profesora de música, enriquecidas por los docentes y compañeros de clase que acompañaron mis prácticas, pero también atravesadas por mis propias vivencias en mi formación como cantante y las de aquellos que tuve oportunidad de compartir.

A partir de esta experiencia aúlica surgió el desarrollo de propuestas iniciales para abordar el estudio de obras musicales con la voz, generando disparadores que tratan de considerar al sujeto en su complejidad y que, utilizando diferentes elementos técnicos (vocales, respiración, movimiento), se posibilite la integración con la letra y la música de la obra. Esta ponencia expone la búsqueda para anclar los fundamentos teóricos de esas propuestas desde una perspectiva pedagógica crítica e integradora.

Palabras clave: Educación musical / Técnica vocal / Perspectiva crítica

Esta ponencia expone los fundamentos teóricos de una propuesta que realicé durante mis prácticas profesionales para abordar obras musicales cantadas y que llamé “Pasos iniciales”. La propuesta, redactada en primera persona, buscó generar disparadores que consideren al sujeto en su complejidad y posibilitar la integración con la letra y la música de la obra:

Cuando quiero estudiar canto y hago ejercicios de vocalización, muchas veces logro percibir una satisfacción especial y se despierta mi interés vocal, pero al trasladarla a la obra que voy a cantar me desoriento. ¿Dónde están aquellas vivencias que disfruté durante la vocalización? ¿Qué está pasando que la voz ya no corre como antes? ¿Dónde está esa sensación de libertad vocal?¹

Al describir la educación musical superior en Latinoamérica y Europa latina, Violeta Hemsy de Gainza remarca dentro de sus deficiencias lo siguiente:

Un antiguo y arraigado mito que otorga a la música cualidades absolutas en tanto objeto estético ideal, propiedad de unos pocos privilegiados (los musicalmente dotados), objeto trascendente y autónomo respecto de cualquier tipo de intervención humana y, por lo tanto, de la acción pedagógica. (Ninguna enseñanza puede modificar lo que la naturaleza ha instituido.) (Hemsy de Gainza, 2002)

Ese tipo de concepciones rígidas, propias del modelo de educación logocentrista, tienden a generar altas cuotas de frustración en aquellos sujetos que no tuvieron la oportunidad de conocer dentro de su entorno social los parámetros que este paradigma establece para la actividad musical. Así se trata de categorizar a las obras de arte bajo principios universales, como si el contexto sociocultural en el que fueron producidas no tuviese valor alguno, y la acción creativa es guiada por el respeto a las normas que organizan estos principios.

En la educación logocentrista el aprendizaje es considerado como una transmisión de saberes de manera acumulativa, a cargo de un maestro que se ocupa de garantizar la calidad del conocimiento a través de su autoridad. La adquisición de destrezas para las prácticas artísticas toman un lugar central, desarrollando técnicas sofisticadas que dan una aproximación parcializada hacia la obra de arte.

¹ Éste y los demás fragmentos que aparecen en el texto redactados en primera persona pertenecen a mis escritos “Pasos iniciales”, redactados de forma inédita en 2018, Buenos Aires. Las demás citas que no pertenecen a este texto están indicados con sus correspondientes fuentes.

Dentro de la educación musical, la técnica suele ser el primer paso ineludible, lo cual implica desarrollar destrezas altamente eficientes antes de tener acceso a las obras musicales. Pero esta no es la única manera de abordar una obra musical y actualmente toman importancia otras maneras de concebirla.

Dentro del modelo crítico de enseñanza artística, Aguirre Arriaga sostiene la necesidad de generar “un cambio de imaginarios respecto a la propia idea de arte, a la distribución disciplinar de los saberes y a las nociones básicas que los apuntalan” (Aguirre Arriaga, 2006). Un cambio de paradigma de estas características propone entonces modificar aquellos aspectos que se priorizan al momento de abordar una obra musical. Además, Belinche y Larregle (2006) destacan que buscar un aprendizaje crítico donde se pueda interpretar la complejidad de factores que atraviesan el proceso y se atienda a la relación del sujeto con el objeto de conocimiento, permite conocer la realidad y modificarla. Este tipo de visiones poco tiene que ver con intentar universalizar y estandarizar procesos, sujetos y modos de hacer arte y posibilita nuevas miradas para el abordaje de obras musicales.

Fabio Shifres, por ejemplo, propone reorganizar el enfoque en el desarrollo de las habilidades auditivas e indaga sobre “tres dimensiones de la experiencia musical que ocupan un lugar muy importante en la experiencia [...] lo emocional, lo intersubjetivo y lo temporal” (Shifres, 2015), aspectos fundamentales al momento de conceptualizar la música desde su percepción más real, vinculada directamente con el/los sujeto/s que lo vivencian antes que desde la mera especulación teórica. Howard Gardner (1990), por otra parte, describe y jerarquiza otros tipos de conocimiento previos al conocimiento analítico (culturalmente establecido en nuestros modelos de educación formal) y remarca la importancia de desarrollar estos saberes en profundidad para la educación artística. Propone entonces apelar también al conocimiento intuitivo, al simbólico y al notacional.

Tratando de poner en movimiento estas nuevas formas de ver el arte y por ende, la enseñanza artística, en el marco de mis prácticas profesionales como profesora de música (CSMMF) desarrollé la propuesta introductoria “Pasos iniciales” para abordar con la voz el estudio de obras musicales, las cuales suelen presentarse en forma escrita y apelar directamente a un conocimiento analítico. Esas reflexiones surgieron en el aula, enriquecidas por los docentes y compañeros de clase que acompañaron mis prácticas, pero también atravesadas por mis propias

vivencias durante mi formación como cantante y las de aquellos que tuve oportunidad de compartir:

Una de las maneras más comunes de iniciar el estudio de una obra musical en el conservatorio es a través de la lectura de la partitura. Ahí se encuentra un montón de información que tanto compositor como editores múltiples intentaron transmitir para la interpretación de la obra. Sin embargo es interesante no perder de vista que esa hoja pentagramada no es la música en sí, sino una herramienta para decodificar la música.

La propuesta “Pasos iniciales” fue organizada desde la propia experiencia y escrita mayormente en primera persona para dar cuenta del conocimiento situado, poniendo en evidencia que los diferentes roles que participan en un proceso de aprendizaje no son fijos ni estancos, que la subjetividad de quien está transmitiendo los conocimientos está presente y que el aprendizaje no es unidireccional. Se intentó así imaginar nuevos léxicos, lo que Aguirre Arriaga señala como necesarios para “ampliar nuestra sensibilidad hacia las contingencias del otro y con ello ampliar el nosotros –en lugar de ‘comprender al otro’-” (Aguirre Arriaga, 2006). También se intentó conectarla desde el disfrute, donde se puede “aceptar que la obra de arte no hace sino desarrollar y acentuar lo que es característicamente valioso en las cosas que gozamos diariamente” (Aguirre Arriaga, 2006). Poder disfrutar durante un proceso de aprendizaje no siempre es fácil y se trató de habilitar algunos permisos necesarios para abordar la obra, proponiendo la búsqueda de parámetros que podrían jerarquizar prioridades relacionadas con calidad vocal pero sin sacrificar la musicalidad:

A veces me encuentro con pasajes que representan una dificultad alta para iniciar el abordaje de la obra. Tal vez no sea el momento de resolverlo, muchas veces las dificultades no se terminan de comprender por la reiterada repetición, si no entendiendo el contexto musical completo y en ocasiones resulta gratificante descubrir que la dificultad se resolvió luego de abordar otros aspectos de la obra que no tenían una conexión directa aparente.

Ese apartado de “Pasos iniciales” propuso la articulación del trabajo vocal técnico durante un primer abordaje de la obra musical. A través de diferentes elementos (vocales, respiración, movimiento, organización de los sonidos), se

mostraron disparadores que contemplen al sujeto en su complejidad y que se integren con la obra:

Entre otras actividades, es probable que durante la vocalización haya explorado y entrenado mi voz utilizando vocales. Además esas vocales las canté en un orden y combinación determinados, probablemente atendiendo a una organización específica del tracto vocal. Y lo más probable es que todo esto me haya posibilitado una parte del disfrute que vivencí durante la vocalización, porque me permitió una optimización en la organización del tracto vocal. Si pude entregarme a reflexionar sobre todo esto, es posible que algo de la bruma se empiece a disipar y me sienta un poco más organizada. Ya logré distinguir uno de los valiosos recursos que me serán de utilidad en la obra: las vocales en función de una organización del tracto. Eso significa que no es necesario usar el texto de la obra en un primer acercamiento, sino aquellas vocales que me permitan mantener organizado mi instrumento. Ahí es cuando logro encontrar una prioridad clara para garantizar comodidad y un buen funcionamiento de mi voz.

El texto no pretendió tener un único interlocutor posible, pero buscaba que el sujeto pueda convertirse en un partícipe activo de su aprendizaje, por lo que se organizaron metodológicamente varias secuencias que no son exhaustivas ni excluyentes. Se intentó considerar diferentes instancias posibles de aprendizaje, con lo cual cabe destacar que las propuestas necesitan ser adaptadas en cada situación, tanto por las particularidades de cada sujeto o grupo (conocimientos previos, personalidad, situaciones sociales/personales), el entorno social en el que se propongan, e incluso por el momento específico y lugar en que se puede abordar la actividad.

De todas formas, pese a que la propuesta intentó salirse de la rigidez de un enfoque de enseñanza tradicional (Belinche y Larregle, 2006), donde el desarrollo técnico atomizado es la base de la música, estos “Primeros pasos” siguen atados a una secuencia didáctica donde se da por sentado que en primer lugar hay que realizar ejercicios técnicos antes de abordar una obra musical. Resultaría de interés poder incluir en otros apartados posteriores, propuestas que le permitan al sujeto atravesar la obra desde un quehacer musical aún más activo y que los recursos técnicos puedan ser convocados desde la propia música, buscando desde un primer momento conectar con lo que Christopher Small llama *musicar* (Small, 1999). El autor crea este verbo para definir en una palabra activa y abarcativa aquello que

implica tomar parte de una actuación musical (cantar, tocar, escuchar, componer, ensayar, practicar o cualquier otra actividad que afecte la actuación musical) y lo considera como una característica fundamental para definir la música en sí. Para poder *musicar*, la experiencia es central. Vincularse con la acción nos permite explorar otras formas de relacionarnos con el universo del arte, con las actividades artísticas y con las pedagógicas. El énfasis se focaliza en la función ritual de la música, dando prioridad al encuentro entre seres humanos y al conjunto de relaciones que, por medio de sonidos organizados no verbales, se genera entre ellos. Si no se pierde de vista esta función social que prioriza Small, el concepto puede llevarse a la práctica en casi cualquier momento de la vida musical, incluso cuando se trata de una sola persona:

Suele resultar satisfactorio dar un cierre al estudio desde los pocos elementos que haya podido organizar. Así sea cantando una frase musical o idea, habré logrado disfrutar de un poco de música.

Este objetivo busca nuevas formas desde la música para vincularse con el abordaje técnico. El propio Small concluye en su artículo sobre el *musicar*, que las prácticas musicales de occidente “no concuerdan con mi propio sentimiento de cómo debemos relacionarnos unos con otros y con el mundo” (Small, 1999).

En el momento de realizar las prácticas profesionales, resultó desafiante organizar aquellas experiencias que habían formado parte de la propia formación, atendiendo a las relaciones intersubjetivas que se habían puesto en juego. Desarrollar propuestas en el aula implicó hacer participar estas experiencias también. El texto resultante, y que se expuso fragmentariamente en esta ponencia, intentó identificar modos de abordar los contenidos para aplicarlos durante las prácticas.

En síntesis, se intentó considerar y despejar aquellas dificultades y frustraciones atravesadas para priorizar experiencias que habían resultado positivas en el aprendizaje tanto propio como en el de otros compañeros o alumnos que habían marcado la propia experiencia. Considerando que Eugene Rabine en sus conferencias destacaba siempre el disfrute en las actividades de aprendizaje vocal y preponderaba los aspectos positivos que se daba en el desarrollo vocal de sus alumnos, se reflexionó sobre los permisos que resultarían necesarios para habilitar esta búsqueda. También se intentó desintegrar figuras de autoridad para dar lugar a

una pluralidad de sujetos y se buscó visibilizar los aspectos emocionales durante el proceso de aprendizaje. Al momento de tener que focalizar en elementos específicos, se priorizó integrarlos inmediatamente al proceso completo, desjerarquizando la atomización en los procesos. Fue desde este lugar que los “Pasos iniciales” buscaron organizar prioridades relacionadas con la calidad vocal para poder integrarlas luego con el texto y la música de la obra.

Bibliografía

- Aguirre Arriaga, Imanol** (julio de 2006): “Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación”. Universidad Pública de Navarra. Bogotá.
- Belinche, Daniel y Larregle, María Elena** (2006): “La enseñanza de apreciación musical”, en *Apuntes sobre apreciación musical*. Edulp. La Plata, Argentina.
- Gardner, Howard** (1990): *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador. Barcelona, España.
- Hemsy de Gainza, Violeta** (2002): “La transmisión y la enseñanza de la música” (1995), “Algunas reflexiones sobre los procesos de formación musical” (1995), “La educación musical superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX. Realidad y perspectivas” (1999), en *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*, Ed. Lumen. Buenos Aires, Argentina.
- Shifres, Fabio** (2015): “Lenguaje musical, metalenguaje y las dimensiones ignoradas en el desarrollo de las habilidades auditivas”, en Fabio Shifres y Pilar Holguin Tovar (editores), *El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos. Teoría e investigación*. GITEV. La Plata, Argentina.
- Small, Christopher** (1999): “El Musicar: Un ritual en el Espacio Social”, *TRANS-Revista Transcultural de Música* #4. España.



**UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS**



**UNL • INSTITUTO
SUPERIOR
DE MÚSICA**