

Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música

Actas de las Jornadas de Investigación en Música 2018

Manuel Alejandro Ordás, Matías Tanco e Isabel Cecilia Martínez (Eds.)

Jornadas de Investigación en Música (JIMUS 2018)

EXPERIENCIA, PRODUCCIÓN Y PENSAMIENTO

~

Edificio Sergio Karakachoff, Universidad Nacional de La Plata
(Centro de Posgrado)

La Plata, Buenos Aires, Argentina.
15 y 16 de noviembre de 2018
<http://fba.unlp.edu.ar/jimus>

Organiza

LEEM Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata
leem@fba.unlp.edu.ar
<http://leem.fba.unlp.edu.ar>

Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música : Actas de las Jornadas de Investigación en Música 2018 / Susana Caligaris ... [et al.] ; compilado por Manuel Alejandro Ordás ; Matías Tanco ; Isabel Cecilia Martínez ; editado por Manuel Alejandro Ordás ; prólogo de Isabel Cecilia Martínez. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2019.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1739-3

1. Música. 2. Investigación. 3. Educación. I. Caligaris, Susana. II. Ordás, Manuel Alejandro, comp. III. Tanco, Matías, comp. IV. Martínez, Isabel Cecilia, comp.
CDD 780.72

Libro de actas de los trabajos presentados en las Jornadas de Investigación en Música-2018 *Experiencia, producción y pensamiento*

Editores: Manuel Alejandro Ordás, Matías Tanco e Isabel Cecilia Martínez

Diseño de imagen: Agustina Fulgueiras

Editorial: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

E-mail: leem@fba.unlp.edu.ar

Web: <http://leem.fba.unlp.edu.ar>

ISBN: 978-950-34-1739-3

Fecha de publicación: marzo de 2019

© para los autores de los trabajos
© de la recopilación para los editores y LEEM
Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723

DISEÑO

DCV María Ramos
DCV María de los Angeles Reynaldi
DCV Agustina Fulgueiras
Lucía Pinto

DISEÑO WEB

GEAR COMUNICACIÓN - DCV Cristian Ladaga



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Presidente

Dr. Fernando A. Tauber

Vicepresidente Área Institucional

Dr. Marcos Actis

Vicepresidente Área Académica

Lic. Martín López Armengol

Secretaria de Arte y Cultura

Prof. Mariel Ciafardo

**facultad de
bellas artes**



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Decano

Dr. Daniel Belinche

Vicedecano

DCV Juan Pablo Fernández

Secretario de Decanato

Lic. Emiliano Seminara

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Graciana Pérez Lus

Secretario de Producción y Comunicación

Prof. Martin Barrios

**Secretario de Planificación,
Infraestructura y Finanzas**

Lic. Carlos Merdek

Secretario de Relaciones Institucionales

Prof. Juan Mansilla

Secretaria de Ciencia y Técnica

Lic. Silvia García

Secretario de Arte y Cultura

Lic. Carlos Coppa

Secretario de Posgrado

Prof. Santiago Romé

Secretaria de Asuntos Estudiantiles

Prof. Agustina Reynoso

Secretaria de Extensión

Prof. María Victoria Mc Coubrey

Secretaria de Programas Externos

Lic. Sabrina Soler

LABORATORIO PARA EL ESTUDIO DE LA EXPERIENCIA MUSICAL

Directora

Dra. Isabel Cecilia Martínez

Consejo Asesor

Dr. Favio Shifres

Prof. Mónica Valles

Mg. Alejandro Pereira Ghiena

Dr. Joaquín Pérez

Dr. Matías Tanco

Lic. Sebastián Castro

COMITÉ ACADÉMICO

Dra. Isabel C. Martínez

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP)

Dr. Favio Shifres

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP)

Prof. Mónica Valles

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP)

Mg. María Inés Burcet

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP)

Mg. Alejandro Pereira Ghiena

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP)

Dr. Joaquín Pérez

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP)

Dr. M. Alejandro Ordás

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP)

Dr. Matías Tanco

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP)

Prof. Demian Alimenti Bel

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP) /
Comisión de Investigaciones Científicas-CICPBA

Lic. Marcelo Arturi

Facultad de Bellas Artes (FBA-UNLP)

Dr. Gustavo Basso

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y
Latinoamericano (IPEAL-FBA-UNLP)

Dr. Daniel Belinche

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y
Latinoamericano (IPEAL-FBA-UNLP)

Lic. Silvia García

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y
Latinoamericano (IPEAL-FBA-UNLP)

Dr. Gerardo Guzman

Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA-FBA-UNLP)

Prof. María Elena Larregle

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL-FBA-UNLP)

Dr. Diego Madoery

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL-FBA-UNLP)

Dra. Leticia Muñoz Cobeñas

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL-FBA-UNLP)

Prof. Santiago Romé

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL-FBA-UNLP)

Mg. María Silvina Valesini

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL-FBA-UNLP)

Dr. Luiz Naveda

Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)

Dra. Silvia Ana Español

Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL-FLACSO / CONICET)

Dra. Mariana Bordoni

Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF-FLACSO / CONICET)

COMITÉ ORGANIZADOR

Coordinador General

Dr. M. Alejandro Ordás

Colaboradores

Dr. Matías Tanco

Prof. Demian Alimenti Bel

Prof. María Marchiano

Lic. Juan Félix Pissinis

Luciana Milomes

Lic. Sebastián Castro

ÍNDICE



9 PRÓLOGO

Isabel Cecilia Martínez

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN Y COMUNICACIONES

11 Voz y corporalidad. Una propuesta pedagógica holística para el estudio del canto

Susana Caligaris y Philip Salmon

17 Concepciones acerca de la lectura a primera vista de estudiantes universitarios de música

Marcelo Cataldo, Matías Tanco, y Mónica Valles

22 El dispositivo de performance musical, como matriz reguladora de los vínculos en el aprendizaje de música

Gabriela Conti, Alberto Díaz, y Mariano Blake

29 La composición en la era digital. Prótesis y permisividad

Teodoro Pedro Cromberg y Federico Eckhardt

35 La función de la atención y la memoria en la percepción auditiva

Georgina Galfione

41 Un estudio de la musicalidad comunicativa en el desarrollo del juego simbólico infantil a partir de su vínculo con el juego con las formas de la vitalidad

Santiago García Cernaz

48 La actividad musical en un contexto religioso resignificado a través del musicar

Analia Giménez y Manuel Alejandro Ordás

64 Consideraciones en torno a la categoría música popular

Daniel Machuca Téllez, Mónica Valles, y Joaquín Blas Pérez

72 ¡En dos filas, coro! En busca de la mejor distribución espacial para el coro en ensayos y concierto

Florencia Paula Massucco y Manuel Alejandro Ordás

- 83 Consumo musical y género en adolescentes en Querétaro, México. Planteamiento y avances hacia un estado de la cuestión**
Elsa Cristina Navarrete Ochoa
- 92 Nuevas formas de oralidad musical en la web. Práctica musical y tecnología digital en la ciudad de La Plata**
Joaquín Blas Pérez y María Marchiano
- 101 Educación musical universitaria inclusiva. Principales problemas para su análisis**
Juan Félix Pissinis e Isabel Cecilia Martínez
- 109 Aproximación a la dimensión pedagógica de la práctica coral**
Ana Cristina Pontoriero
- 120 La utilización de la batería en la orquesta de Raúl Garelo. Implicancias en el aporte rítmico y tímbrico**
Maximiliano Gabriel Rinaldi y Manuel Alejandro Ordás
- 138 Enseñar y aprender en la virtualidad: El rol del tutor en la formación del Profesorado modalidad semipresencial de la especialidad Educación Musical**
Carmen Rueda Borges
- 144 La dimensión emocional en el proceso educativo musical**
Carina Susana Silva, María Soledad Vega, Ana Cristina Pontoriero, José Manuel Villanueva, y María Fernanda Figueroa
- 152 La música en los ritos escolares. De la simpleza de los cantos a la instalación de una visión de mundo**
Cristhian Uribe Valladares
- 159 ¿Dónde están esos cantores? Aportes para historizar el canto colectivo en Latinoamérica**
Leticia Zucherino, Cecilia Trebuq, y Martín Eckmeyer

PRÓLOGO



Estimados colegas:

En mi calidad de directora del Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (LEEM-FBA-UNLP) y en nombre del Comité Organizador de JIMUS2018 y de los integrantes del laboratorio, es un gusto para mí presentar las actas de las Jornadas de Investigación en Música.

Alrededor de la investigación de la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música nos encontramos investigadores, profesores, estudiantes y amigos del medio local, nacional, y regional (latinoamericano y de otras latitudes) para pensar juntos las múltiples facetas que se indagan en ella.

El encuentro que tuvo lugar en el Edificio Karakachoff de nuestra universidad brindó la posibilidad de disponer de un ámbito más que propicio para intercambiar, compartir, escuchar y ser escuchados durante dos días en todos aquellos temas que nos involucran cotidianamente en nuestra tarea como docentes, investigadores y estudiantes en un campo que durante las últimas décadas ha desarrollado un programa de amplio espectro alrededor del estudio de la experiencia musical.

Resultaron de especial interés los debates epistemológicos que abordaron la experiencia musical desde una perspectiva crítica, interpelando los contextos socioculturales de práctica con el fin de identificar los rasgos que los definen y vincularlos con los marcos más amplios de nuestros modelos de conocimiento.

Los temas de los 18 trabajos que integran el libro de actas de las JIMUS2018 dan testimonio de la variedad de contenidos que interesan al campo de la investigación musical actual, como por ejemplo, la corporeidad vocal y la pedagogía del canto, las concepciones acerca de la lectura a primera vista, los aspectos vinculares en la performance musical, la musicalidad comunicativa en el juego simbólico infantil, las nuevas formas de oralidad y la tecnología digital, hábitos de consumo e identidad, criterios de inclusión en la educación musical universitaria, y muchos más.

Espero que disfruten de su lectura.



Dra. Isabel Cecilia Martínez
Directora del LEEM

~

Martínez, I. C. (2019). Prólogo. En M. A. Ordás, M. Tanco e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (p. 9). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN Y COMUNICACIONES



Voz y Corporalidad

Una propuesta pedagógica holística para el estudio del canto

Susana Caligaris¹ y Philip Salmon²

1 Instituto Superior de Música (FHUC-UNL). Argentina

2 Royal College of Music. Londres, UK

En este trabajo de Comunicación, proponemos el desarrollo de una metodología para la enseñanza del Canto, a partir de principios de integración de procesos cognitivos, basada en la interacción creativa entre maestro y estudiante, en lo que denominamos una *propuesta pedagógica holística*. En ella, consideramos el ser en su totalidad, y promovemos un trabajo integrador de los múltiples aspectos que conforman la individualidad. Sostenemos que el reconocimiento y desarrollo de la propia voz, asumiendo la propia identidad vocal, es el punto de partida que conduce a la verdadera vocalidad. A partir de estas ideas, proponemos una serie de objetivos y recursos basados en la interacción entre los distintos aspectos corporales, vocales y psicológicos, tendientes a trascender la percepción fragmentada de los mismos, con miras a contribuir al desarrollo de recursos técnicos e interpretativos integrados entre sí, propiciando una actitud proactiva en el estudiante y el maestro. Incluimos en este trabajo los resultados de nuestra investigación Hacia el concepto de *voz incorporada*, en base a los cuales aportamos algunas conclusiones en relación a la implementación de esta metodología. Nuestra propuesta nos permite fomentar el desarrollo de la creatividad inherente a la actividad de todo intérprete.

PALABRAS CLAVE

Voz, corporalidad, cognición, proactividad, interacción creativa.

~

Caligaris, S. y Salmon, P. (2019). Voz y Corporalidad. Una propuesta pedagógica holística para el estudio del canto. En M. A. Ordás, M. Tanco e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 11-16). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

TRABAJO DE COMUNICACION

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP

Correspondencia:

Susana Caligaris
susanacaligaris@yahoo.com.ar
Philip Salmon
pstenor@gmail.com

Sesión temática:

Experiencia musical: Cognición Corporeizada

La interacción creativa entre maestro y estudiante como base de un proceso pedagógico en el Canto, que definimos como holístico, implica trabajar con la totalidad del ser: Los aspectos fisiológicos, emocionales, psicológicos, somáticos, sensitivos, propioceptivos y cognitivos son materiales a partir de los cuales ambos modelan artísticamente una vocalidad. La adopción de un punto de vista pedagógico holístico como base para el desarrollo de una metodología, nos conducirá al equilibrio de esa interacción (Beltramone, 2016; Chapman, 2014; Porges 2017). El maestro deberá facilitar el acto de cantar evitando la entropía conceptual (Alessandroni 2014). Nuestra experiencia como profesores de canto demuestra que la aplicación de técnicas pedagógicas integradoras de los distintos procesos cognitivos, optimiza la actitud física, psicológica y el rendimiento vocal, materializando poco a poco el objetivo fundamental de todo cantante: La expresión artística (Salmon y Caligaris, en prensa). Hemos determinado un lineamiento de trabajo a partir de determinadas premisas, acciones y recursos propuestos:

PREMISAS DE TRABAJO

Concientización

La naturaleza vocal de cada ser humano es única irrepetible; sin embargo, las influencias externas y las propias búsquedas (muchas veces inconscientes) de lograr sonoridades y formas de emisión preconcebidas, hacen necesario un proceso de liberación vocal que debe darse progresivamente a medida que, incorporando nuevos recursos, el estudiante logra percibir y reconocer su propia naturaleza, características y posibilidades vocales.

Pensamiento proactivo

Es necesario favorecer una actitud mental en relación al trabajo vocal que se caracterice por el control de la conducta de un modo activo, con capacidad de anticipación, de toma de decisiones y desarrollo de acciones enriquecedoras, lo cual ayudará a superar vulnerabilidades y actitudes refractarias.

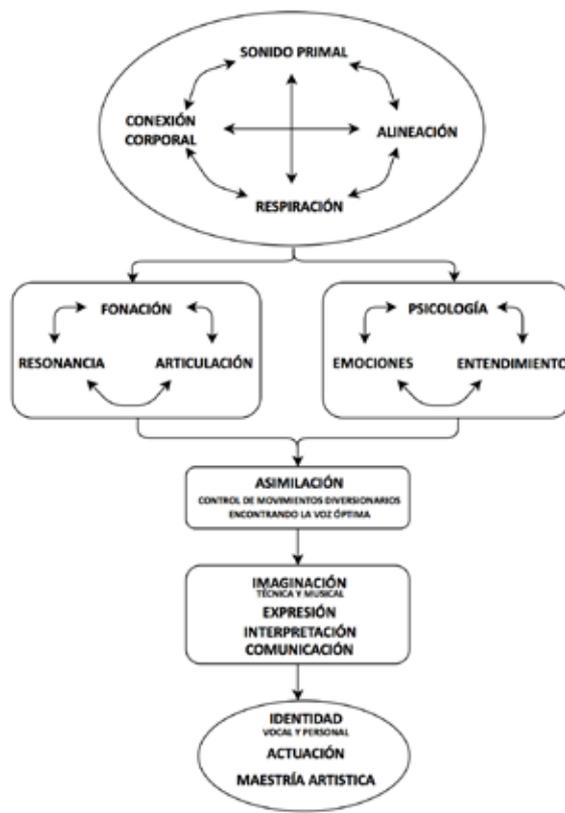
Concentración y determinación

A partir del desarrollo de una profunda autopercepción, propender a una sólida conexión entre cuerpo y mente, concientizando el bienestar físico y psíquico que conlleva la sana y correcta emisión vocal.

Unificación de recursos

Promover la comprensión de los elementos técnicos como codificación de ideas expresadas en forma de herramientas, estableciendo estrategias de trabajo que permitan la unificación de recursos técnicos e interpretativos (Salmon y Caligaris, en prensa).

Tal como se expresa en la Figura 1, partimos de elementos constituyentes como lo son la respiración, el sonido primal, basal o fundamental, la alineación (utilizamos este término en lugar de *postura*), y la conexión corporal (utilizamos este término en lugar de *apoyo*).



Philip Salmon, Susana Caligaris 2018

Figura 1. Hacia la Voz Incorporada: un modelo del proceso de cantar. © Philip Salmon, Susana Caligaris, 2018. Desarrollado a partir de Janice Chapman, 2014.

La interacción entre estos aspectos, forma un círculo de realimentación continua. El desarrollo progresivo de la respiración, la articulación y la resonancia, repercuten en el desarrollo de la fonación, conformando un nuevo círculo de realimentación. Paralelamente, el entendimiento de los propios procesos, impacta en el mundo

psicológico y emocional, en un nuevo círculo de realidad. Estos dos círculos se influyen permanentemente en la evolución de capacidades, desembocando en un estadio de asimilación de conductas. En este punto, liberado el sistema de movimientos diversionarios innecesarios (que surgen de inhibiciones corporales y psicológicas), logramos el encuentro con la voz óptima, es decir, la voz verdadera.

La imaginación (tanto para entender y aplicar la técnica como para dar vida a la música), y la vivencia de la propia corporalidad, permiten acceder a un acervo de recursos que determinan una cada vez mayor capacidad expresiva, interpretativa y comunicacional. En la evolución de estos procesos, van apareciendo tanto la identidad vocal (con implicancias en la identidad personal), como la capacidad de actuación y maestría artística como intérpretes.

Siendo cada clase un *laboratorio vocal* en el cual trabajamos para encontrar nuestro propio sonido, es fundamental que, a través de la compenetración con la propia emisión y el cuerpo en su totalidad, podamos entender nuestra voz.

Es importante considerar que muchos de los aparentes problemas deben ser tratados sencillamente como trabajo a realizar, y objetivos a lograr, promoviendo internamente la liberación de ideas limitantes (Salmon y Caligaris, en prensa).

Por lo tanto, cada clase debe constituir un microcosmos, representando en las acciones de cada encuentro de trabajo, el proceso integral planificado en mayor medida a mediano o largo plazo.

RECURSOS PROPUESTOS

Ejercitación multifuncional

Vivenciando que sonido, respiración y postura constituyen una unidad indivisible, propiciar distintas formas de trabajos corporales en los cuales se integran estos tres aspectos, reconociendo la conexión existente entre ellos (Porges, 2017), al mismo tiempo que desarrollándolos en forma integrada. Acercarnos a nuestro sonido a través de trabajos liberadores de la respiración y postura. Partiendo de la forma en que se conectan las distintas partes del cuerpo en relación a la voz, generar modificaciones posturales permitiendo la optimización de recursos.

Organización del cuerpo a partir de la inspiración

Considerando la inspiración como el momento de preparación del instrumento, desarrollar la capacidad de alineación del mismo en sus distintas partes, estableciendo el eje corporal a partir de la estabilización progresiva del propio centro de gravedad corporal. Simultáneamente, el ingreso de aire se trabajará en relación a la preparación y ubicación que necesitan las distintas partes del cuerpo involucradas en la producción del sonido.

Percepción de la exhalación controlada (o activa), durante la fonación

Es fundamental comprender que, durante la fonación, el comportamiento del aire funciona de un modo distinto que cuando se produce la exhalación sin sonido. Este mecanismo, que se produce naturalmente durante el habla o el canto espontáneos, debe ser reconocido para poder profundizarlo posteriormente en función de las demandas propias de la voz cantada, lo cual implica una elaboración y un desarrollo a nivel de impulso respiratorio asociado a la producción del sonido vocal.

Identificación de la interacción entre el impulso respiratorio y la base articulatoria

Entendiendo que el desarrollo de la vocalidad se basa en mecanismos naturales, los cuales deben adaptarse, ampliarse y transformarse en función de exigencias vocales que trascienden los parámetros básicos de tésitura, volumen, intensidad, etc., es necesario desarrollar paralelamente un sistema de impulso respiratorio en conexión y equilibrio con una base articulatoria que permita la estabilidad vocal en términos de libertad laríngea, resonancia y proyección plena.

Aplicación a la obra musical

Trabajar los distintos recursos mencionados en función de la obra musical es lo que determinará la asimilación integrada de los mismos. Por eso es importante trabajar desde el comienzo sobre las obras musicales, siempre adecuadas al nivel de cada estudiante, aún si en un primer momento éste no se encuentra en condiciones de encararlas en su totalidad, ya que es necesario que en el momento en que los recursos comienzan a ser comprendidos, puedan traducirse inmediatamente en ideas musicales. En los comienzos se tratará de ideas sencillas,

pero la sensibilización ante los recursos obtenidos progresivamente determinará una mayor capacidad de interpretación musical. También es posible tomar frases o motivos fuera del contexto musical para ubicarlas en un contexto de trabajo personal, en el cual, seguramente la musicalidad aparecerá. Este proceso implica una compenetración cada vez más fuerte entre técnica e interpretación, en un estadio superador e incluyente de ambos conceptos.

Como podemos apreciar en la Figura 2, partimos de la idea de que cada individuo cuenta en sí mismo con una serie de habilidades, recursos y capacidades que consti-

tuyen su aspecto intrínseco. A esto se va adicionando a lo largo de la vida, un cúmulo de condicionamientos que lo hacen asumir algunas características ajenas, con las que se siente identificado, adoptando conductas introyectadas, y dando lugar a un acervo extrínseco conformado por conocimientos y recursos aprendidos, prejuicios adquiridos, límites impuestos desde el exterior, etc.

El trabajo vocal deberá basarse principalmente en la percepción y desarrollo de los aspectos intrínsecos, comprendiendo su mundo interno, promoviendo su reconocimiento y aceptación (Macintyre, Schnare, y Ross, 2018).

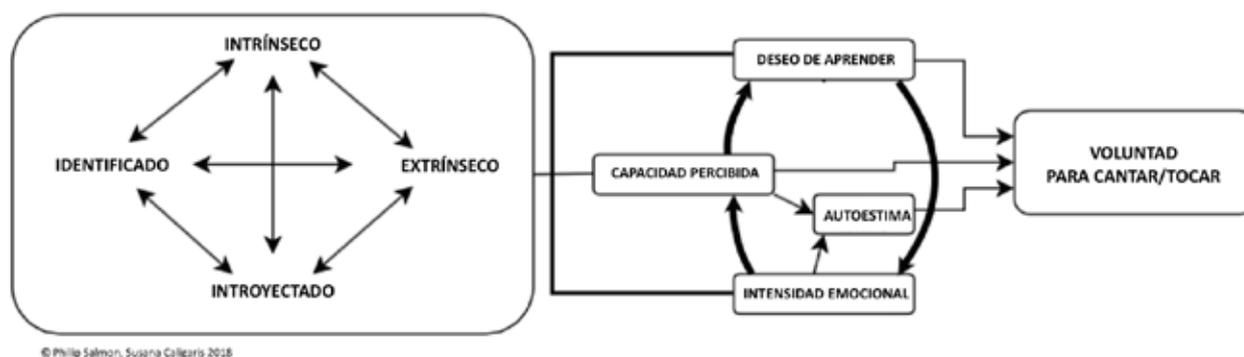


Figura 2. Autodeterminación y consecuencias: Un modelo © Philip Salmon, Susana Caligaris, 2018. Desarrollado a partir de Macintyre, Schnare, y Ross, 2018.

Este primer paso, dará lugar a la percepción de las capacidades propias, lo cual producirá una mayor motivación y deseos de aprender, fortaleciendo la autoestima y desembocando en una mayor determinación en el ejercicio de la voluntad para cantar.

RESULTADOS DE NUESTRA PROPUESTA

Hemos demostrado en nuestro trabajo *Hacia el concepto de Voz Incorporada* (Salmon y Caligaris, 2018), resultados positivos de nuestro enfoque, los cuales pueden observarse en la Figura 3.

Uno de los objetivos fue evaluar el grado de asociación entre la percepción de los cambios que el maestro y los estudiantes experimentan en el contexto de las clases de canto. El otro fue establecer un método sencillo para cuantificar nuestras percepciones cualitativas, evitando subjetividades.

Método

Se ubicó a treinta y seis estudiantes en una clase magistral, como participantes activos y observadores a la vez.



Figura 3. Hacia el concepto de Voz Incorporada: Promedios de percepción de cambio durante una clase magistral.

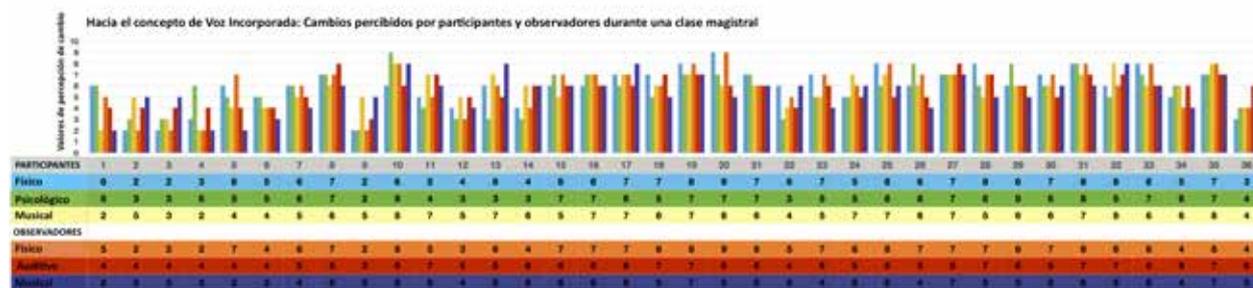


Figura 4. Hacia el concepto de Voz Incorporada: Cambios percibidos durante una clase magistral.

Se les solicitó que calificaran en una escala partiendo de 0 (cero) a +/- 10 (diez), la percepción de los cambios experimentados en sí mismos, y observados en los demás estudiantes. Las respuestas fueron analizadas buscando una asociación entre las dos categorías.

Resultados

Además, una notable correlación entre los cambios percibidos y observados, coincidentes con nuestras propias observaciones como docentes y un rango de variación menor a lo esperado. No se registraron resultados negativos.

Conclusiones

El establecimiento de un enfoque integral y coordinado para la enseñanza del canto, adecuado a cada individuo, tiene un efecto consistentemente beneficioso sobre el resultado. Los estudiantes se sintieron y cantaron mejor.

Síntesis y reflexiones

En el estudio del Canto es esencial establecer el equilibrio de los elementos involucrados que hemos mencionado, facilitando procesos, en un contexto adecuado y con especificidades propias para cada estudiante.

Los recursos técnicos constituyen un sistema de racionalización y organización físico y psíquico que se establece paulatinamente de un modo integrado a través de una labor continua. Los logros se dan en forma progresiva, pero una mirada integradora, unificando conceptos aparentemente fragmentados, permite obtener resultados en forma instantánea. Es importante tener en mente la totalidad de los aspectos a trabajar: respiración, impulso, sonido, línea, fraseo, ligado, dinámica, articulación, pronunciación, discurso. La compenetración con un enfoque técnico integrador, promueve el desarrollo de la estabilidad psicológica. A lo largo del trabajo aparecen momentos de luz: Son aque-

llos en los cuales el propio instrumento nos da cuenta de determinados logros en forma de reacciones positivas. Son llaves de acceso a destrezas adquiridas. Es importante capitalizar conscientemente esos momentos. Los elementos técnicos deberán trabajarse de un modo superador de conflictos conceptuales. Surgirán nuevas sensaciones como producto de una elección personal. Esto se relaciona con las diferentes formas de interpretación en la medida en que vayamos eligiendo liberar nuestra voz despojándonos de movimientos y gestos inadecuados.

A partir de estas ideas, nos resulta inconsistente el conflicto entre canto clásico y popular, considerando que el mismo tiene su origen en miradas deformantes de la verdadera naturaleza vocal.

Ubicarse proactivamente permite la percepción integradora del cuerpo como instrumento. Esto supone desarrollar la capacidad mental de anticipación, para ejercer la propia voluntad de acción. Relacionar voz y cuerpo, controlando vulnerabilidades y limitaciones, permite contactar con nuestro mundo interior.

El estudio del canto a partir de estas premisas, nos lleva a descubrirnos a través de la música generada por nuestra voz, canalizando a través de ella distintos aspectos de nuestra personalidad, convirtiéndonos en creadores a través de nuestra propia interpretación.

REFERENCIAS

- Alessandrini, N. (2014). *Las expresiones metafóricas en pedagogía vocal*. La Plata: GITEV.
- Beltramone, C. (2016). *Aportes para repensar el rol del movimiento y la corporalidad en técnica vocal*. La Plata: GITEV.
- Chapman, J. (2014). *Singing and teaching singing: a holistic approach to classical voice*. London: Plural Publishing Inc.
- MacIntyre, P. D., Schnare, B., y Ross, J. (2018). Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Mu-*

- sic*, 46(5), 699–715. doi: 10.1177/0305735617721637
- Porges, S. W. (2017). *The polyvagal theory*. N.Y. and London: W.W. Norton and Co.
- Salmon, P. y Caligaris, S. (2018) Towards the concept of the embodied voice. En R. Parncutt y S. Sattmann (Eds.), ICMPC15/ ESCOM10: *Abstract book (electronic)*, (p. 438). Graz, Austria: Centre for Systematic Musicology, University of Graz.
- Salmon, P. y Caligaris, S. (en prensa). La voz incorporada. En N. Alessandrini, C. Beltramone, y B. Torres Gallardo (Eds.) *Vocalidades. Debates interdisciplinarios en la contemporaneidad*. La Plata: GITEV.

Concepciones acerca de la lectura a primera vista de estudiantes universitarios de música

Marcelo Cataldo, Matías Tanco, y Mónica Valles

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP). Argentina.

En este artículo indagamos la lectura a primera vista (LPV) en un contexto de enseñanza y aprendizaje institucionalizado. Esta práctica forma parte de asignaturas que integran la formación profesional de los músicos, más específicamente en las que se ocupan del desarrollo auditivo. En este marco, la LPV frecuentemente supone un abordaje solfeico de la partitura, motivo por el cual las prácticas áulicas distan significativamente de la producción musical profesional. De acuerdo con las características de cada práctica, la LPV puede ser indagada a través de las definiciones que surgen de ella. A partir de una encuesta, nos proponemos estudiar las concepciones que los alumnos tienen acerca de la LPV. Consultados acerca de su definición, aplicación y acción, los alumnos brindaron respuestas que fueron analizadas en relación al desarrollo de las habilidades de audición. Los resultados, sin embargo, muestran que los alumnos se refieren a esta actividad enfatizando las habilidades de la percepción visual. En menor medida, la LPV es entendida como un medio para la comprensión de las obras, su interpretación y comunicación. Con vistas a desarrollar prácticas musicales que propicien la lectura de partituras como una actividad de producción de sentido, es necesario enfatizar las vinculaciones entre lectura, audición y movimiento. Este abordaje corporeizado de la lectura puede entonces entender al signo escrito en relación a la resonancia del cuerpo y la producción sonora.

PALABRAS CLAVE

Lectura a primera vista, formación del músico profesional, producción musical de sentido, signo escrito, estrategias de abordaje.

~

Cataldo, M., Tanco, M., y Valles, M. (2019). Concepciones acerca de la lectura a primera vista de estudiantes universitarios de música. En M. A. Ordás, M. Tanco, e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 17-21). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP

Correspondencia:

Marcelo Cataldo
marcelo.cataldo@live.com
Matías Tanco
matiaustanco@fba.unlp.edu.ar
Mónica Valles
mvalles@fba.unlp.edu.ar

Sesión temática:

Concepciones y categorías: Repensando las ontologías de la música.

En ciertas prácticas musicales la lectura musical a primera vista cumple un rol de importancia y por ello ocupa un lugar relevante en la formación del músico profesional. En particular, en las asignaturas que abordan el desarrollo auditivo del músico, la lectura a primera vista es considerada como un estimulante o facilitador de dicho desarrollo, además de ser indicador de la presencia y del nivel de la cognición musical (Spaulding, 2015). Tradicionalmente es entendida como una decodificación del signo escrito que da lugar a una ejecución musical, asumiendo que dicho signo conlleva la información necesaria para la producción sonora. Nuevas miradas sobre el tema, proponen que la lectura implica una interpretación y que la partitura refleja algunos aspectos de la música pero omite otros (Cook, 2013). Entre los primeros, se cuentan ciertas estructuras tales como la armadura de clave o la cifra de compás, que otorgan un marco inicial para el abordaje pero no alcanzan para comprender el sentido de la música. A este reconocimiento, se suman estrategias preparatorias (como cantar la escala o el acorde de las funciones pilares), que aunque sean realizadas con éxito, no garantizan una producción musical de sentido. En el enfoque tradicional, el reconocimiento de estas estructuras y dichas estrategias, buscan establecer nexos entre el sonido y los signos de la grafía, con base en conceptos de la teoría musical clásica, sin preguntarse cómo se construye ese nexo. Partiendo de las ideas de la Cognición Musical Corporeizada (Leman, 2008), que revalorizan el papel del cuerpo en los procesos cognitivos implicados en la experiencia musical, se plantea que, para que la notación musical sea significativa, debería estar asociada a la corporeidad implícita en la interpretación de los signos escritos (Martínez y Valles 2014; Valles y Martínez 2014). En este trabajo nos proponemos conocer la concepción con que abordan la LPV, estudiantes universitarios de música de primer año.

OBJETIVOS

En este trabajo nos proponemos conocer las concepciones acerca de la LPV que se ponen en juego en las estrategias de abordaje que realizan los alumnos universitarios de las carreras de música.

MÉTODO

Se administró una encuesta de respuesta abierta a 80

estudiantes de primer año (FBA-UNLP) que propuso una reflexión acerca de tres aspectos de la LPV: (i) su definición, (ii) su función y (iii) las acciones que deben realizarse. Para el análisis de las respuestas se implementaron métodos cualitativos (análisis de contenido) y cuantitativos (frecuencia de palabras y/o categorías). A partir del análisis comprensivo de los textos, se utilizó un software que permitió cuantificar, agrupar y describir estadísticamente los resultados a partir de representaciones visuales en nubes de palabras.

RESULTADOS

El primer ítem, propuso a los alumnos brindar una definición del enunciado 'lectura cantada a primera vista', a través de dos preguntas: ¿Qué es? ¿Cómo podría definirse? La mayor cantidad de respuestas incluyó categorías que se desprenden del enunciado mismo (Leer la partitura, realizar una acción por primera vez, hacer sonar la obra, etc.). Leer, como percepción visual del código en la partitura (60 respuestas) y Sonar la música manifestada en diversas acciones de producción sonora (47), fueron las dos categorías más recurrentes. El resultado más relevante del análisis es el que distinguió Leer/Sonar la partitura de Leer/Sonar la música: sólo la mitad de los alumnos (41) hizo referencia a la música en sus definiciones de algún modo (obra, melodía, o cualquier término musical que describa lo que en la partitura haya sido codificado o escrito). Otras dos categorías recurrentes fueron Primer (28) y Novedad (34). La primera se refiere a una acción realizada por primera vez; en las respuestas apareció como 'primera lectura' (visual), 'primera interpretación' (sonora), 'primera aproximación'. La segunda se refirió al desconocimiento previo de la obra en relación tanto a la partitura (no haberla leído antes), como a su audición (no haberla escuchado antes). Con menor grado de recurrencia aparecieron las categorías Habilidad (25), en relación a una capacidad o conocimiento previo adquirido que se pone en juego en la lectura a primera vista y Rapidez (22), que añade una característica a dicha habilidad.

El segundo ítem, vinculado a la función de la LPV, orientó la reflexión a través de cuatro preguntas: ¿Por qué es importante? ¿Por qué es necesaria? ¿Para qué sirve? ¿Para qué se usa? El análisis se focalizó inicialmente en identificar en las respuestas, expresiones orientadas al objetivo que, según los alumnos, tiene la LPV ('Para qué'/'Por

qué'), que se clasificaron en categorías cuyas recurrencias se muestran en la nube 'a' de la Figura 1. Luego se buscó establecer una correspondencia entre esos objetivos y hacia dónde éstos se dirigían, lo que fue denominado como meta, que permitía identificar a qué se refería cada objetivo (nube 'b'). Aunque no se puede homogeneizar el contenido de cada nube, se puede afirmar que siempre una palabra de la primera (a) completa su sentido al dirigirse hacia otra/s de la segunda (b).

En la nube 'a', la Rapidez se mencionó en 32 de las respuestas, caracterizando la importancia en el ahorro del tiempo, la fluidez y la agilidad. 24 recurrencias fueron obtenidas para Comprender, que incluye también Entender o Conocer. 17 alumnos se refirieron a la importancia de la lectura a primera vista en el marco de la actividad del Músico profesional. La aparición de la palabra Interpretación (16 veces) fue tomada de manera literal para la estimación de las categorías, y se refiere a la actividad de ejecutar o hacer música y a la interpretación de la obra como construcción de sentido a partir de la lectura. Otras respuestas recurrentes se refirieron a la Comunicación (17), a la lectura como Herramienta (10) o diferentes situaciones

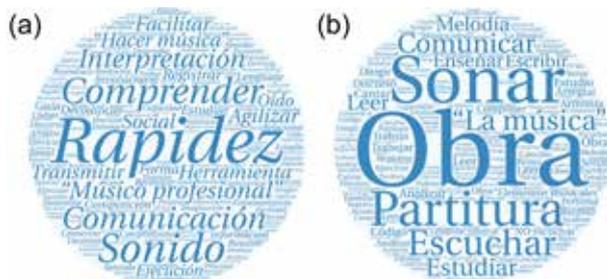


Figura 1. Agrupamientos de términos relevantes identificados en las respuestas del segundo ítem de la encuesta.

que involucran Sonido, real o imaginado (11).

En relación a las metas, se las definió como verbos que describen actividades de la práctica musical, o como términos que aluden a la música en general o aspectos particulares de ella. Entre los primeros se encontraron: Sonar (27), Escuchar (12), Comunicar (12), Estudiar (8), Escribir (5), Enseñar (5), Componer (4), Analizar (3), No Escuchar (3), Leer (2), Arreglar (2), Trabajar (2), Registrar (2) y Dirigir (1). En relación a lo segundo se mencionaron: Obra o Canción (30), Partitura (21) o fue referido como La música (10) o Melodía (6); también se obtuvie-

ron categorías respecto a los Elementos musicales (5),

el Lenguaje musical (4), Discurso (2), Música tonal (2), Armonía (2), Ideas musicales (2), el Código (2), Ritmo (1) y Conceptos (1). En cuanto a los verbos de la nube 'b', Sonar implica cualquier actividad informada en las respuestas que se refiere a tocar o cantar para la producción sonora, incluyendo también respuestas como Ejecución, Reproducción o Interpretación. Un caso particular representa el verbo Escuchar, que fue separado en Escuchar (12) en referencia a habilidades de audición y en No escuchar (3) en relación a que la lectura permite ya sea, conocer la música sin necesidad de escuchar, o bien acceder a aspectos de la música o ampliarlos cuando no es posible abordarlos a través la audición.

En relación al tercer ítem vinculado con las estrategias de resolución de la actividad, la consigna fue Indique las 5 acciones más importantes que hay que realizar para lograr una buena lectura. En una primera instancia el contenido de las respuestas arrojó un conjunto de términos de relevancia para orientar el análisis (nube 'a' de la Figura 2), que a continuación fue abordado a través de los verbos que mejor describieron las acciones en categorías (nube 'b'), para posteriormente, identificar palabras que remitieron a los objetivos de los verbos mencionados (nube 'c'). Por ejemplo: Ver o mirar (nube 'b') la Armadura de clave (nube 'c') o Identificar (nube 'b') la Tonalidad (nube 'c').

Entendiendo que las acciones solicitadas por la pregunta pueden expresarse a través de un verbo, se obtuvieron categorías que los definen en 6 grupos: (i) De la acción y la producción sonora (68) implican acciones físicas y sonoras concretas (Cantar, Practicar, Percutir, etc.); (ii) De la percepción visual (68) comprende al sentido de la vista y a las acciones de percepción a través de dicho sentido (Ver, Observar, Reconocer, Mirar, etc.); (iii) Analítico / Comprensivo (50) se refiere a un pensamiento de tipo teórico en las acciones (Analizar, Entender, Pensar, etc.); (iv) Conocimientos previos (31) se refiere a verbos que expresan un conocimiento previo y no definen acciones concretas del momento en que la lectura transcurre (Conocer, Saber, Poder, etc.); (v) Mixtas o no-determinables/Estratégicas (89) referidas a acciones actitudinales de la acción en la lectura (Atender, Concentrarse, Elegir, etc.) y (vi) De la percepción sonora (2), como Escuchar e Imaginar (en referencia a una audición interna o ima-



Figura 2. Agrupamientos de términos relevantes identificados en las respuestas del tercer ítem de la encuesta.

ginación sonora).

Entendiendo que las acciones solicitadas por la pregunta pueden expresarse a través de un verbo, se obtuvieron categorías que los definen en 6 grupos: (i) De la acción y la producción sonora (68) implican acciones físicas y sonoras concretas (Cantar, Practicar, Percutir, etc.); (ii) De la percepción visual (68) comprende al sentido de la vista y a las acciones de percepción a través de dicho sentido (Ver, Observar, Reconocer, Mirar, etc.); (iii) Analítico / Comprensivo (50) se refiere a un pensamiento de tipo teórico en las acciones (Analizar, Entender, Pensar, etc.); (iv) Conocimientos previos (31) se refiere a verbos que expresan un conocimiento previo y no definen acciones concretas del momento en que la lectura transcurre (Conocer, Saber, Poder, etc.); (v) Mixtas o no-determinables/ Estratégicas (89) referidas a acciones actitudinales de la acción en la lectura (Atender, Concentrarse, Elegir, etc.) y (vi) De la percepción sonora (2), como Escuchar e Imaginar (en referencia a una audición interna o imaginación sonora).

CONCLUSIONES

La LPV forma parte del desarrollo de las habilidades auditivas en tanto se integre de modo retroalimentador con la audición, a través de un vínculo interactivo entre el sonido y la notación. Sin embargo, en las respuestas de los alumnos, este vínculo no se manifiesta significativamente, ni en relación a su definición ni a su función. Por otra parte, dejan entrever una concepción tradicional del abordaje de la LPV en tanto refieren a acciones orientadas a identificar las estructuras de la música (armadura de clave, compás, etc.) y un conjunto de estrategias preparatorias para la

decodificación del signo escrito. Esto parecería indicar que la actividad se enfoca en la resolución de la partitura como un fin en sí mismo, orientada por una perspectiva objetiva y analítica, que entiende que los parámetros sonoros representados en ella son portadores del significado musical (Cook, 1987). Por el contrario, una lectura enfocada en la música, más allá de la partitura, involucra el significado de la información escrita pero también debería incluir significados de la música como performance que, lejos de ser una mera reproducción de la grafía, contiene significados que son creados en el acto mismo de la performance (Cook, 2013) y que implican establecer vinculaciones entre el sonido, el gesto musical y la corporeidad en un complejo multimodal. Desde esta perspectiva, una lectura a primera vista debería promover no sólo la habilidad de reproducir los signos de la partitura en un lapso breve de tiempo, sino también la posibilidad de recuperar la intencionalidad de la música a partir tanto de la notación, como del resultado sonoro y la resonancia del cuerpo con la música.

Dado que la LPV ocupa un rol de importancia en las prácticas musicales, se considera necesario reflexionar sobre estas cuestiones para desarrollar estrategias pedagógicas que favorezcan la lectura como producción musical de sentido más que como la mera resolución de un ejercicio, enfatizando las vinculaciones entre lectura, audición y movimiento.

REFERENCIAS

- Cook, N. (1987). *A Guide to Musical Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, N. (2013). *Beyond the Score: Music as Performance*.

Oxford: OUP.

Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.

Martínez, I. C. y Valles, M. (2014). Interacción entre movimiento corporal y elección notacional: hacia el desarrollo de símbolos sonoro-kinético-notacionales. En F. Shifres (Ed.) *V Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación Musical Profesional Documento para la discusión* (pp. 23-24). La Plata: CEA y LEEM.

Martínez, I. C. y Valles, M. (Coords.) (2016). *Audición Musical en Acción y Pensamiento*. La Plata: Edulp.

Spaulding, P. S. (2015). The development of and relationship between vocal sight reading and instrumental sight reading of seventh, ninth, and eleventh grade orchestra students (Tesis de doctorado). Recuperado de <https://open.bu.edu/handle/2144/15635>

Valles, M. y Martínez, I. C. (2014). Correspondencia entre la modalidad corporal del oyente durante la memorización por audición de una melodía y su posterior recuperación cantada y escrita. En M. P. Escobar y L. Gasparoni (Coords.) *Música Latinoamericana*. Rosario: UNR Editora.

El Dispositivo de Performance Musical, como matriz reguladora de los vínculos en el aprendizaje de música

Gabriela Conti¹, Alberto Díaz y Mariano G. Blake²

1 y 2 Universidad de Buenos Aires, Instituto de Fisiología y Biofísica Bernardo Houssay (IFIBIO-UBA-CONICET). Argentina.

La formación musical en cualquiera de sus instancias implica un ejercicio recurrente de la evaluación y de la autoevaluación del desempeño, rendimiento y evolución de las destrezas y adquisiciones musicales. A esta puesta en acto evaluativa la llamaremos performance musical. Sin importar que quien se encuentra en la situación de performer sea estudiante de cualquier nivel o profesional, en la performance musical son necesarios niveles intermedios de arousal para un desempeño óptimo técnico e interpretativo. El arousal es aquel grado de alerta fisiológico y psicológico que ocasiona el incremento de energía correspondiente a un estado expectante frente a una situación novedosa a atravesar, que en el caso del performer le permite estar disponible para la acción musical. Algunas intervenciones pedagógicas o situaciones en el contexto de formación académico durante las clases de instrumento o canto, tienden a propiciar la aparición de Ansiedad por Performance Musical, es decir aquella ansiedad que se corresponde con niveles excesivos de arousal para la buena ejecución musical. Este desajuste pedagógico abre para nosotros un doble problema. En primer lugar el de su resolución y en segundo lugar el ético, de cuestionarnos nuestras modalidades de intervención en la práctica docente. Entender a la performance musical como un dispositivo de evaluación en la interpretación musical, permite reconocer los elementos constitutivos de un proceso dinámico donde los resultados tenderán a optimizarse en una dialéctica constructivista, posibilitando el arribo a instancias superadoras de adquisición de conocimientos y praxis musical.

TRABAJO DE COMUNICACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP

Correspondencia:

Gabriela Conti
afinandolasesemociones@gmail.com

Sesión temática:

Psicología del músico en la performance

PALABRAS CLAVE

Performance, música, pedagogía, dispositivo, evaluación.

~

Conti, G., Díaz, A., y Blake, M. G. (2019). El Dispositivo de Performance Musical, como matriz reguladora de los vínculos en el aprendizaje de música. En M. A. Ordás, M. Tanco, e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 22-28). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

La formación musical en cualquiera de sus instancias implica un ejercicio recurrente de la evaluación y de la autoevaluación del desempeño, rendimiento y evolución de las destrezas y adquisiciones musicales. A esta puesta en acto evaluativa la llamamos *performance musical*. Dejaremos de lado para la construcción de nuestro concepto *performance musical* aquellas apelaciones al voluntarismo esforzado que han caracterizado el empeño de transmisión académica tradicional en la formación de músicos, por considerarlo falto de elementos científicos a la hora de validar dispositivos de formación y transmisión pedagógica. Así, habiendo desarticulado la expresión “querer es poder” (Conti, 2018) procederemos a dar algunos conceptos iniciales para fundamentar el automatismo de los procesos fisiológicos donde la voluntad no posee ninguna injerencia. En efecto aún más se impone referirnos a ello cuando la formación académica de músicos no contempla aspectos fisiológicos vinculados a la tarea profesional, siendo imprescindible para sentar las bases de comprensión de un *Dispositivo de Performance Musical* (DPM).

Aquello que no Depende de la Voluntad

El Sistema Nervioso Autónomo (SNA) es la parte de nuestro sistema nervioso que se ocupa de funciones automáticas imprescindibles para la vida humana, tales como la respiración, la regulación de la frecuencia cardíaca y el funcionamiento endocrino, entre otras. Estas funciones se autorregulan mediante un mecanismo llamado homeóstasis, encargado de la preparación del organismo para afrontar estímulos estresores. De este modo ante la percepción subjetiva de aquello que se entiende como amenazante, las emociones -en este caso el miedo- causan respuestas fisiológicas del organismo y conductas defensivas.

Para el caso que nos interesa conceptualizar, el modo de alerta también llamado *arousal*, se activará conteniendo en sí mismo elementos fisiológicos para aprontar a ese organismo para responder a los estímulos estresores. Durante el lapso que dura este incremento en el *arousal* habrá un cambio en la disponibilidad de la musculatura, la disminución de las sensaciones de dolor, el foco de la atención y el tipo de memoria que predomina. Una vez cesado el estresor el SNA regulará nuevamente al organismo para continuar funcionando regularmente.

Sin embargo, su memoria hará acopio intelectual y sensorial de esta experiencia a los fines de una mejor preservación.

Resulta fácil advertir entonces, que tanto las emociones como la memoria, quedan afectadas por modalidades de respuesta involuntaria. Cuando se trata de una situación de *performance musical* a la que el sujeto ha percibido como vulnerante, la respuesta del organismo fisiológico será de activación según el umbral con que haya quedado inscripta y el grado de inervación de ese individuo; propiciando una respuesta independientemente de la situación real a ser atravesada.

Es en este sentido que la Ley de Yerkes-Dodson se introduce para comprender que para una *performance musical* de desempeño óptimo técnico e interpretativo, resultan indispensables niveles intermedios de *arousal*.

El *arousal* es entonces aquel grado de alerta fisiológico y psicológico que ocasiona el incremento de energía correspondiente a un estado expectante frente a una situación novedosa a atravesar, que en el caso del performer le permite estar disponible para la acción musical.

Llamaremos estado de alerta a aquel estado de inervación óptimo para la tarea del performer, que le permita concentración, correcto despliegue de las funciones motoras, sensoriales, cognitivas y de su memoria, dados los requerimientos de la actividad a llevar a cabo. En términos psicológicos y de modo subjetivo estar afectado por un nivel inadecuado de *arousal* -insuficiente o excesivo- significará que el performer se encuentre afectado por un estado de ansiedad. Tal ansiedad es la que mentamos cuando decimos Ansiedad por *Performance Musical* (APM).

En Clase de Instrumento

Las vivencias tempranas dentro de los ámbitos de formación académica, tienen un gran peso en la estructura de formación y transmisión. Barlow (2000) llamó Vulnerabilidad Psicológica Específica, a un estado de ansiedad que se origina en el ámbito académico y que a nuestro juicio no es más que la manera normal en que reacciona quien se encuentra en una situación de exposición implícita en el aprendizaje. En efecto, estar en apertura apropiada para aprender implica hacer cesar modalidades de respuesta de rechazo frente a lo que viene a modificar la conducta.

Durante las diferentes situaciones que atraviesa un músico a lo largo de su formación la manera de vincularse en clase con profesores, va a signar los vínculos de la performance con el público, jurados, directores, etc. constituyendo un factor decisivo en su aprendizaje, desarrollo profesional y en la construcción de conductas pertinentes para la performance musical. Con esto estamos diciendo que estas formas de vinculación en el contexto educativo van a ser copiadas e incorporadas al acervo psíquico comportamental del alumno y van a reproducirse luego cotidianamente en el estudio individual y durante la performance.

La díada docente-alumno en todos los casos es un vínculo asimétrico, lo que no resulta pernicioso de ninguna manera salvo en aquellos modos vinculares que en lugar de ser cooperativos, resulten ser antagónicos. Hemos descubierto en nuestras investigaciones que el alumno privilegia la información por recibir de un docente a quien le supone un lugar de superioridad en tanto conocimientos, por sobre la didáctica adecuada para la transmisión de esos conocimientos. Este es un aspecto generalizado en los modos de formación de músicos y que se ve reproducido de forma activa por aquellos que fueron formados de esta manera.

Los vínculos antagónicos son aquellos donde la asimetría entre docente y alumno se ve remarcada por el uso del poder. Cuando el vínculo se ha tornado antagónico cualquier falla en el estudio, desacuerdo por parte del alumno en los objetivos o en las estrategias, va a ser tomado como una afrenta para la propuesta del docente, quien a su vez responderá a ello con formas evaluativas precarias, subjetivas y crueles más o menos disimuladas, las que muchas veces haciéndose pasar falsamente por una conexión pedagógica terminan por incrementar la tensión del alumno. Este tipo de vínculo suele obstaculizar el aprendizaje, generando en el alumno una memoria de malestar, sobre las situaciones donde comete errores o baja su rendimiento.

Dicho de otro modo, algunas intervenciones pedagógicas o situaciones en el contexto de formación académico durante las clases de instrumento o canto, tienden a propiciar la aparición de APM, es decir aquella ansiedad que se corresponde con niveles excesivos de arousal para la buena ejecución musical (Kenny, 2001). En este caso hacemos referencia a ese estado de aflicción

o angustia, que acompañado de malestares somáticos, constituye una respuesta natural e involuntaria a algo que se percibe como riesgoso y predispone al individuo a defenderse o huir.

Este estado de afectación que se construye de manera gradual y hace foco durante conciertos, clases, o cualquiera sea la situación de exposición, puede permanecer y empeorar durante la vida profesional (Stephoe, 2001) o puede resolverse, siempre dejando una huella en la conducta, que reaparece aún sin presencia del estímulo que le dio origen. Hemos observado en profesionales de la performance que esta memoria de malestar permanece incluso hasta revivir sensaciones de los momentos evocados, aun cuando ya no padezcan APM en la práctica cotidiana (Conti, 2018).

Algunas Problemáticas

Este desajuste pedagógico abre para nosotros un doble problema: (i) el primero es el de cómo resolverlo para beneficio de nuestra comunidad profesional; mientras que (ii) el segundo es un problema ético, el de cuestionarnos las modalidades de intervención en nuestra práctica como docentes.

(i) La ansiedad por intervenciones pedagógicas inapropiadas durante la clase de instrumento musical o canto, constituye un factor relevante en el detenimiento del aprendizaje de destrezas, adquisiciones musicales y conductas del músico performer. Del mismo modo provoca sufrimiento psicológico, frustración y estigmatización, pudiendo llegar a ocasionar lesiones profesionales vinculables al estado de ansiedad así como también el consumo de medicamentos y otras sustancias para moderar su aparición.

(ii) La modalidad de vinculación antagónica, con ejercicio de poder mediante la evaluación es un tipo de vinculación asimétrica equivalente cuando menos al primer escalón de lo que podríamos llamar maltrato, tal como deja ver Musumeci (2007) y Conti (2005 y 2018).

En el marco de este tipo de vínculo académico recaen sobre la figura del alumno/performer, quien además es el más débil de esta ecuación, el padecimiento de APM, la responsabilidad sobre el mismo padecimiento y la búsqueda de soluciones, la exigencia de una performance de excelencia, la mirada de los otros juzgándolo como falta de carácter, la necesidad de callar y esconder aquello que sucede tanto en lo personal como en lo vincular.

Por otra parte el docente tiende a pretender diferenciarse del alumno que no ocasiona lucimiento a la cátedra, mediante la alianza con otros docentes para emitir evaluaciones/críticas, que no hacen más que agudizar el problema. Este tipo de situaciones tienen lugar en contextos académicos que avalan intervenciones subjetivas, por medio de las cuales se filtra el ejercicio del poder.

EL DISPOSITIVO DE PERFORMANCE MUSICAL

Hemos partido de la idea “así como aprendemos a afinar nuestro instrumento, debemos aprender a afinar las emociones” (Conti, 2005). Las emociones en el contexto de la performance musical son aquellos estados de disposición plurisistémica que un performer debe equilibrar para disponerse a la interpretación musical.

Transitando estos caminos hemos comprendido que “querer no es poder” y aunque querer oficie de motor tampoco es suficiente para obtener los resultados deseados en términos de performance como dispositivo de transmisión pedagógica (Conti, 2017). Finalmente hemos arribado a la idea del DPM que nos permite regular las condiciones para hacer posible la performance a menores costos para performer y evaluador (Conti, 2018).

Ahora bien ¿Qué es un dispositivo? Un dispositivo (Foucault, 1984) es una red simbólica que se establece entre un conjunto heterogéneo de elementos. Esta red comprende discursos, saberes, prácticas, leyes, ideologías y morales, estructuras instituciones, etc. además, está definida por la manera en que se vinculan o no estos elementos discursivos que la componen. En la simple y cotidiana escena de un docente dando clase frente a un alumno, donde aquel corrige y modula el escenario de transmisión pedagógica, se encuentran actualizados todos los elementos de un dispositivo de transmisión de prácticas de saberes instituidos e instituyentes. Lo sepan o no, ambos, docente y alumno constituyen elementos partícipes de un dispositivo de transmisión, que es necesario interrogar para producir mejoras selectivas.

Al revisar los ítems que intervienen en la performance musical surgen los siguientes elementos constitutivos del DPM:

1) Una conducta de exposición por parte de un sujeto al cual llamaremos Performer; 2) tal conducta sostenida en una acción específica de ejecutar un instrumento musical/canto; 3) realizada en tiempo real; 4) constituyendo la interpretación musical; 5) conforme a una técnica

instrumental específica; 6) técnica expresiva que implica un lenguaje; 7) lenguaje que siempre está dirigido a otro; 8) otro que se articula en binomio vincular con el sujeto definido en 1), al cual llamaremos Evaluador; 9) re-creando con ello un espacio en el cual intervienen discursos, prácticas y saberes; 10) en un particular ejercicio de autoridad según modelos instituidos; 11) donde los sujetos intervinientes, Performer y Evaluador se encuentran en posición de asimetría; 12) donde finalmente el pasaje por este artefacto (1 -12) brinda un resultado llamado Evaluación de la conducta y desempeño del Performer por parte del Evaluador.

Efectuaremos algunas agrupaciones entre los 12 elementos de este DPM, de acuerdo a la función que desempeñan, de este modo:

Del 1 al 3) a saber del Performer: constituyen ítems a considerar en torno al alumno en su calidad de performer. Esto incluye a la persona misma del performer y a factores conductuales, cognitivos y motores, propios de una praxis que debe realizarse en tiempo real y adecuadamente para el nivel en que se encuentre cada individuo en dicho rol. Que el performer realice su tarea en tiempo real, es decir que el desarrollo de su performance suceda en presente continuo, resulta este, un dato crucial a tener presente en todo el desarrollo del dispositivo y la evaluación.

Del 4 al 7) a saber de la interpretación: estos ítems hacen referencia a la interpretación musical propiamente dicha. Es decir que en este punto miramos a la interpretación como producto musical/artístico, ya no haciendo foco en el performer, como lo hemos hecho de 1 a 3, sino en el hecho de que esta interpretación debe ocurrir conforme a una técnica instrumental específica, donde las destrezas motoras, el lenguaje y la cognición musical deben estar al servicio de la interpretación en tiempo real.

Del 8 al 11) a saber del Evaluador: Nos referimos aquí al receptor de ese discurso musical que hemos encuadrado en términos de un lenguaje dirigido a un otro. Llamaremos evaluador ya sea al docente, al público, a un jurado de concurso o a cualquier persona o grupo de personas que tenga el rol de receptor de ese discurso musical y se vincule en un binomio asimétrico con el performer. Es dentro de ese espacio vincular donde tiene lugar la evaluación, conforme los modelos descriptos entre 4-7 y el ejercicio de la autoridad por la cual el evaluador emitirá su devolución, señalamientos, aprobación,

rectificaciones propuestas los que expresará en modo de calificación, devolución oral o escrita o simplemente en modo de aplauso.

Finalmente el ítem 12) a saber de la articulación: está referido a la interacción de los elementos descriptos del ítem 1 al 11 la cual da como producto inevitable una Evaluación.

La Evaluación

Podemos distinguir que suceden simultáneamente distintos niveles evaluativos, algunos de ellos subyacentes, durante el paso del performer por el DPM. En torno a (I) la calidad del discurso musical y la praxis llevada a cabo; en torno (II) a la conducta del performer en tanto a la adecuación a las circunstancias (examen, concierto, concurso) teniendo de contexto el hecho en tanto aquel discurso suceda en presente continuo, sin lugar a fracturas; por último referente a (III) la modalidad vincular entre todos los elementos involucrados.

(I) Este nivel de evaluación tiene la característica de ser el más expuesto incluso en la enseñanza tradicional de música académica. Consiste en la evaluación propiamente dicha, la que siempre ha sido vista como resultado. Dentro de nuestra concepción de dispositivo proponemos situarla como producto de las secuencias propias del DPM e integrada indisolublemente a todo el proceso. El DPM es un proceso de adquisición de conocimientos no un resultado, no una puntuación. Hemos observado que es dado por obvio el modo apropiado de evaluar, sin embargo una evaluación no pertinente se transforma fácilmente en una crítica y esto, según nuestros estudios, constituye el factor más determinante para que un vínculo pedagógico pase del terreno cooperativo al del antagonismo.

Qué es entonces evaluar de manera pertinente y cuáles diferencias tiene con una simple crítica, es lo que nos ocupará en los siguientes párrafos. Para comprender mejor nuestra posición de evaluadores y encontrarnos a salvo de subjetividades tendenciosas que nos lleven por el camino equivocado de la crítica hemos descrito el *Algoritmo Evaluativo* (AE).

Los pasos para llevar a cabo una evaluación pertinente según nuestro AE, son:

- a) Observa al producto musical.
- b) Despega lo que está correcto de lo que no lo está.

c) Efectúa un reconocimiento de lo que está correcto (o de aquello que lleva un proceso de mejora).

d) Efectúa un reconocimiento del error y lo circunscribe.

e) Puntualiza el lugar del error, tipo de error.

f) Evalúa las posibles causas.

g) Desarrolla e implementa una estrategia resolutoria.

h) Vuelve a evaluar la mejora en términos de proceso.

La Aplicación del AE

Se puede dar cuenta de la aplicación de la AE con un ejemplo simple:

Lo que está bien, ya está. No es necesario que te lo diga. Mejor usemos el tiempo en corregir lo que haga falta. Tenés problemas de afinación que ya te he mencionado antes.

Cumple con ítem d) del AE, parcialmente pues no circunscribe el error y con el ítem f), sin embargo refiere ambos a los puntos 1-3 del DPM.

En la práctica habitual es frecuente escuchar evaluaciones deficientes por no cumplir con todos los pasos necesarios para brindar al alumno herramientas de corrección. En el ejemplo citado falta el reconocimiento que ponga en perspectiva el producto y marque un norte para los logros, también falta la circunscripción de errores y la enunciación de estrategias para resolverlos. Aun cuando se deja ver que hay cosas correctas, no se las menciona explícitamente, del mismo modo los errores de afinación y ritmo no están especificados correctamente y están referidos a la persona del performer (1-3 DPM), en lugar de referirse al producto técnico interpretativo (4-7 DPM).

El resultado de esta incompleta evaluación será la sensación fantasmagórica de que todo está mal y que es así debido una falla o deficiencia del performer. Evaluado de este modo será imposible de resolver, puesto que dada la imprecisión evaluativa no resultará posible implementar estrategias. Se resta la confianza en el vínculo, de este modo el performer comienza a preguntarse si en verdad sirve para esto, mientras que el evaluador comienza a preguntarse si este alumno en verdad quiere o puede mejorar, a partir de aquí se instala una característica antagónica en la manera de vincularse. El trato se torna cada vez más hostil, las devoluciones del evaluador se vuelven críticas dada la impotencia que siente de no verlo mejorar. Por su parte

el alumno comienza a padecer problemas de ansiedad, reinando en ese DPM una problemática de ejercicio del poder.

Si en cambio modelamos la evaluación anterior según nos indica el AE, obtendremos el siguiente ejemplo:

En líneas generales está muy bien este fragmento, la afinación y la calidad del sonido han mejorado desde la última vez que lo presentaste (Cumple con a y c del AE y se refiere a ítems de 4-7 del DPM).

Restaría por corregir en el octavo compás el salto de 5ta justa ascendente, que está quedando bajo (Cumple con b, d y e del AE y se refiere a ítems de 4-7 del DPM).

Posiblemente se trate de falta de apoyo con el diafragma, te propongo que cambiemos de lugar esta respiración y que lo estudies por separado. También procura realizar algunos ejercicios de apoyo previos al estudio de la obra (Cumple con f y g del AE y continúa refiriéndose a ítems de 4-7 del DPM).

Te escucho la semana próxima y si fuera necesario buscaremos nuevos ejercicios para resolverlo (Cumple con h del AE y deja las puertas abiertas a continuar en búsqueda de soluciones articuladas, se refiere a ítems de 1 a 7 del DPM).

Se advierte una matriz didáctica de concordancia entre el DPM y el AE que brinda una modalidad evaluativa pertinente.

Encontramos que al ofrecer reconocimiento de aquello que está correcto, dar cuentas de los procesos de mejora y dejar las puertas abiertas a continuar trabajando en cooperación, se permite el desarrollo de la confianza en el vínculo, tan necesaria para el aprendizaje. Esto sucede mediante el ejercicio de la autoridad por parte del evaluador, que no es otra cosa que la condición de autor-augere, o capacidad de hacer surgir, de propiciar un crecimiento.

El reconocimiento dentro de la evaluación obra como nutriente para futuros progresos, pues es de este modo que el performer puede poner en perspectiva aquello que aún falta mejorar y saber cuáles son las expectativas de logro. Del mismo modo al puntualizar y circunscribir el error, es posible identificar las causas e implementar estrategias resolutivas.

Finalmente se proponen nuevas instancias de revisión en conjunto, en virtud de ello permanece el vínculo confiado y cooperativo necesario para el aprendizaje.

(II) Este nivel de evaluación es el correspondiente a la conducta del performer la cual debe suceder en presente continuo de la acción, es decir en un aquí y ahora previamente fijado.

Es deseable llevar a cabo la performance sin interrupciones y de acuerdo a las circunstancias, vale decir que algunas características de la conducta variarán por ejemplo de acuerdo a si se trata de un concierto, de un examen o de un concurso.

La evaluación de la conducta en la formación académica tradicional se efectúa normalmente junto con la evaluación del producto musical. A nuestro criterio debe evaluarse por separado en tanto y en cuanto encontramos que la evaluación de la conducta se refiere a puntos 1 a 3 del DPM, mientras que la evaluación del producto musical se refiere a los puntos 4 a 7 del DPM, si bien ambas son recibidas por el performer (1 a 3 DPM), lo que ocasiona la confusión en los niveles evaluativos.

(III) Describiremos a continuación el tercer nivel evaluativo presente en el DPM, el cual resulta subyacente sin embargo, soporte de esta modalidad pedagógica a saber: la modalidad vincular. En efecto proponemos que una performance musical así descrita fundamentalmente constituye un dispositivo que debe ser pensado en el campo de la transmisión y evaluación pedagógica. Es mediante la descomposición de los elementos participativos del dispositivo que lograremos realizar nuevas inferencias sobre el significado de los errores o fallos durante la performance. Así, el error ya sea interpretativo, de praxis o de conducta ahora será tomado como un infortunio en la producción del dispositivo de performance musical y no ya, como tradicionalmente se utiliza recayendo sobre la figura del performer dejándolo ver como falta de capacidad, de habilidad, falta de estudio o bien carente de un "don". El error que le agenciaba un juicio por parte del evaluador vinculándolo con el fracaso académico, puede ser ahora reinterpretado desde la perspectiva vincular, como un simple *infortunio* posible de ser localizado en una coordenada precisa dentro del dispositivo.

Llamaremos infortunio entonces al hallazgo de una detención en el aprendizaje, tal que el mismo permita situar el obstáculo como motor de búsqueda, donde el docente brinde los elementos necesarios para re-equilibrar el progreso de asimilación de conocimientos. Por lo tanto un

hallazgo es aquel reconocimiento de las modulaciones de progreso-detención posibles para cada individuo en particular y que las mismas se encuentran inmediatamente en el nivel superior al obstáculo que produjo la detención y no un horizonte inalcanzable donde perder la salud o el deseo musical.

En síntesis, el receptor de la evaluación resulta ser el performer, pero la evaluación no se refiere a él en su persona, sino a (I) su performance, (II) su conducta y (III) la modalidad vincular con el evaluador.

La importancia de una apropiada evaluación en todos sus niveles -performance, conducta y modalidad vincular- en clase de instrumento, radica en que el alumno va a apropiarse de ese mecanismo de corrección de errores, para reproducirlo en su estudio cotidiano.

Es decir que esta evaluación o crítica según sea el caso, se va a transformar en autoevaluación y va moderar el estudio del alumno día tras día, pasando a tener más repercusión y efecto que la misma evaluación del docente.

La modalidad evaluativa (DPM y AE) resultará ser entonces responsable de sus avances o detenciones, de sus logros y de sus frustraciones y de la repetición de estas modalidades luego fuera de la institución de formación.

REFERENCIAS

- Barlow, D. H. (2000). *Untravelling the mysteries of anxiety and disorders from the perspective of emotion theory*. *American Psychologist*, 55(11), 1247-1263.
- Conti, G. (2007). *Afinando las emociones*. Buenos Aires: Dunken.
- Conti, G. (2018). *La Ansiedad por Performance Musical como emergente de las modalidades de intervención docente durante la clase de instrumento* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Nacional de La Plata, Bs. As., Argentina.
- Foucault, M. (1984). *El juego de Michael Foucault*. En *Saber y Verdad* (pp. 127-162). Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Kenny, D. (2001). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. New York: Oxford University Press.
- Musumeci, O. (2007). *La abyección por el otro en los exámenes de instrumento del conservatorio*. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds) *Música y Bienestar Humano. Actas de la VI Reunión de SACCoM* (pp. 207-215). Buenos Aires: SACCoM.
- Stepoe, A. (2001). *Negative emotions in music making: the problem of performance anxiety*. En P. N. Juslin y J. A. Slo-

boda (Eds.) *Music and Emotion. Theory and Research* (pp. 291-307). Oxford: Oxford University Press.

La composición en la Era Digital Prótesis y permisividad

Teodoro Pedro Cromberg y Federico Eckhardt

Departamento de Artes Musicales (DAMus-UNA). Argentina.

El primer instrumento del hombre fue (es) su propia voz, su propio cuerpo. A lo largo de los milenios el hombre músico extendió las posibilidades sonoras a los materiales que están fuera de su cuerpo, creando recursos sonoros con maderas, parches y metales. Sin embargo, el enriquecimiento que esta industria propuso exigió un alejamiento de lo inmediato que sí es dado por la propia voz. Así, los instrumentos devinieron en prótesis que, por un lado, extienden las posibilidades musicales pero, por el otro, pueden debilitar capacidades específicas como la discriminación auditiva y la expresión rítmica. Este proceso se ha agudizado con el advenimiento de las nuevas tecnologías gracias a las cuales no es necesario dominar la *techné* que sí exigen los instrumentos acústicos. En este recorrido se ha perdido la necesidad de tener una buena voz, una correcta discriminación de las alturas y un sentido flexible del ritmo. Se ha perdido el cuerpo. Este artículo indaga acerca de las consecuencias de la tecnología electrónica y de su última etapa, la tecnología digital, llamando la atención sobre la incorporación no crítica de las herramientas ofrecidas por un mercado necesitado de aumentar sus beneficios.

PALABRAS CLAVE

Computadora, cuerpo, prótesis, permisividad, instrumento.

TRABAJO DE COMUNICACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

*M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP*

Correspondencia:

*Teodoro P. Cromberg
teocromberg@gmail.com
Federico Eckhardt
federicoeckhardt@gmail.com*

Sesión temática:

*Música y tecnología digital:
abordajes desde la composición, la
interpretación y la comunicación*

~

Cromberg, T. P. y Eckhardt, F. (2019). La composición en la Era Digital: Prótesis y permisividad. En M. A. Ordás, M. Tanco, e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 29-34). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

En el primer párrafo de su libro *La Música* (1950), Adolfo Salazar afirma que la música comienza cuando el hombre se descubre a sí mismo como instrumento. Un instrumento que involucra a las distintas partes del cuerpo y al aparato respiratorio. Así, el arte musical parecería al descubrir el hombre que puede regular y combinar esos sonidos. Pronto la *techné* que implica el dominio de los materiales sonoros se aplicará no sólo al cuerpo sino también a objetos y dispositivos diferentes de éste, los cuales igualmente serán puestos en vibración mediante la respiración, los labios, las manos y los pies de los hombres: se tratará entonces propiamente del advenimiento de los instrumentos musicales, que requerirán de una tecnología específica para su factura.

El compositor, pianista y musicólogo húngaro Béla Bartók, por su parte, había considerado a la voz –en un texto del año 1937 acerca de la música mecánica o mecanizada– como el cimiento de un edificio jerárquico en el cual los instrumentos serían clasificados y juzgados según su grado de inmediatez y de humanidad. Porque la voz es ya un instrumento, el órgano del cantante, que deberá ser ejercitado y desarrollado por éste mediante una *techné* específica. Los otros instrumentos deberían, por lo tanto, ser considerados cada vez menos inmediatos y humanos en comparación con la voz:

La relación no es ya tan inmediata en el caso de los instrumentos de viento y de arco. Con los instrumentos de viento la columna de aire y el dispositivo que la delimita son ya exteriores al cuerpo humano. Lo mismo ocurre con los instrumentos de arco con sus cuerdas vibrantes y su resonador donde otro cuerpo extraño viene todavía a interponerse, el arco. (Bartók, 1937, p. 27)¹.

Es decir que, ni bien se produce el alejamiento del modelo vocal, de la inmediatez y de la presencia de sí, lo mecánico, lo instrumental, ‘el cuerpo extraño’ ya está ahí. En este aumento progresivo del factor mecánico aparece, a su vez, otro cuerpo extraño: el ‘arco’, lo que introduce el desdoblamiento del instrumento en un cuerpo sonoro ‘compuesto’. Se produce así el paso de lo simple a lo complejo, de lo individual a lo múltiple.

El arco, exterior al cuerpo sonoro, cuerpo sonoro que es ya, él mismo, exterior al cuerpo humano, paradójicamente reforzaría la relación entre ambos en la medida que permite controlar el proceso vibratorio que produce el sonido. De esta manera, el arco no debilitaría sino que reforzaría la relación entre los factores.

Con el órgano aparecen nuevos mecanismos que se interponen entre el hombre y la producción del sonido. Sin embargo, la rigidez de los mismos es tal que, mediante estos, el intérprete, aparte de la elección de los registros, no controla más que el ritmo. Un paso ulterior se da en el caso del órgano de Barbarie, donde las alturas están fijadas en un cilindro rotativo que el ejecutante hace girar pudiendo, sin embargo, todavía, controlar la velocidad de reproducción; bastará entonces con proporcionarle un resorte del cual dependa ese tempo para tener, en el sentido más estricto de la palabra, una música mecanizada.

La palabra máquina se aplica habitualmente a los mecanismos con los cuales se efectúa transferencia de fuerzas con una intención determinada. Ya en las escuelas de enseñanza media se enseña acerca del funcionamiento de mecanismos simples como el de las palancas y las poleas. No es impropio entonces argüir que, si la palanca es una máquina, toda música en la manifestación de la cual intervienen, además del cuerpo humano, palancas, es consecuentemente una música mecanizada. ¿Y a qué instrumento de música esta constatación nos reenvía? Sin duda, al piano, en él los dedos del hombre se aprovechan de un complejo juego de las palancas en vista a la transferencia de fuerzas.

Ha quedado establecido ya que, cuanto mayor sea el tiempo durante el cual el cuerpo humano controle la vibración de un cuerpo sonoro, mayor el sonido musical así concebido será inmediato y, por así decirlo, humano. En el caso de las cuerdas punteadas, el hombre solamente controla el sonido en el momento del ataque, y lo mismo ocurre en el caso del piano. Sólo puede por lo tanto atacar una nota después de la otra, en secuencia. Sin embargo, gracias a modulaciones rítmicas y matices dinámicos muy finos, cuya sutileza depende de la *techné*, el artista puede crear la ilusión de un flujo de continuidad similar a la que permiten los instrumentos de viento o de arco. En el caso de la cuerda punteada la relación

¹ La traducción es nuestra.

entre los dedos del hombre y el cuerpo vibrante parece, al menos, inmediata en el gesto que las toca, pero eso no es así en el caso del piano. Es por este motivo que se puede afirmar que la música de piano es, en no poca medida, una música mecanizada. Se ve entonces que los instrumentos musicales, cuyas técnicas de construcción acompañan históricamente a las técnicas de 'toque', y viceversa, resultan entonces extensiones del cuerpo y cumplen, en tanto tales, una función protésica, como afirma Anthony Gritten (2011) cuando hace notar que el instrumento musical proporciona al performer tanto de una herramienta con la cual ejercitarse y expresarse, como de una 'extensión protésica' de su cuerpo. Gritten no menciona, sin embargo, que lo protésico no cumple sólo una función de extensión, sino también de sustitución de un órgano insuficiente, como ocurre en el caso de los anteojos, audífonos, andadores, etc. Pensados así, los instrumentos musicales operan también en este segundo sentido como prótesis: el violín produce sonidos de una calidad independiente del aparato fonador humano; el piano permite que el intérprete no tenga que preocuparse por la afinación de las alturas. Pero tanto el violín como el piano, como el resto de los instrumentos desarrollados por la industria occidental en los últimos siglos hasta mediados del XX, precisaron de una techné de gran refinamiento para ser abordados, fruto de esforzada ejercitación: para el instrumentista consumado, la interpretación representa no solamente una fiesta del sonido musical sino también un triunfo del cuerpo, de las habilidades que deben responder con sensibilidad al 'ritmo' del artista. El compositor no escribe sólo respondiendo a su fantasía sonora sino también para la mano, para el canto, para el soplo. En su sátira *El sobrino de Rameau* (1762), donde parodia la personalidad del compositor, Diderot describe la representación mimética de los movimientos de un violinista al tocar, la gestualidad de su cabeza, de sus pies, de sus manos, de sus brazos, del cuerpo en su totalidad. Un instrumento musical no es sólo una fuente de sonido sino que también es preciso construirlo mediante la techné, es decir que el instrumento musical, en tanto tal, involucra al instrumentista y a su gestualidad. Se debe entonces, en este punto, proponer una definición de techné. Siguiendo a Salazar en su *La Música* (1950) se puede considerar a la techné como

sinónimo de arte. Un arte (la Música) para el cual:

...el hombre no ha producido nunca sus sonidos sin que, simultáneamente, un movimiento de su cuerpo se produzca de tal manera que sea como la indicación corporal de la voluntad de comunicación que el sonido producido por el hombre mismo tiene en sí y de cuya voluntad nace y es expresión. (Salazar, 1950, p.10).

Esta gestualidad da lugar a la aparición de un mundo paralelo: el de la Danza, en que el hombre se descubre a sí mismo como objeto de arte. Un objeto de arte que lo es a través del ritmo. El ritmo del bailarín puro y el ritmo del instrumentista; ese otro bailarín cuya principal preocupación es lo sonoro. Porque ese ritmo involucra a ambos tipos de artista tanto física como espiritualmente, en el hecho musical se produce a través del instrumento, a través de la simbiosis entre ambos protagonistas.

A mitad del siglo XX (casualmente de 1950 es la primera edición del libro de Salazar) se produce un quiebre capital en la historia de la música, que se puede caracterizar por la 'purificación del cuerpo'. Fue el momento de la música *concrète* de Pierre Schaeffer y de la música electrónica de la escuela de Colonia. La música concreta proponía la grabación de sonidos por micrófonos, el proceso de esos registros y, finalmente, el montaje en un disco o cinta que constituía la obra, una obra que no precisaba de interpretación en vivo, más allá de algunos aspectos de espacialización. La música electrónica, por su lado, encuentra en las nuevas tecnologías el recurso ideal para realizar con exactitud, y desde el nivel de la sinusoide, los requerimientos extremos del serialismo integral, de naturaleza abstracta y apriorística. Para ambas escuelas el estudio, con sus grabadores de cinta, osciladores, filtros, etc. se transforma en el nuevo instrumento. Pero un instrumento que sólo es instrumento musical como metáfora, en la medida en que se verifica el abandono del cuerpo y de la necesidad del 'toque' (curiosamente, en alemán se utiliza la misma palabra *abtasten* para referirse tanto al bajar una tecla como a la lectura fonográfica. *Abtasten* quiere decir tocar, palpar, pero también, leer un disco o una tarjeta perforada. Designa tanto al barrido de un radar como, en la actualidad, a la acción de escanear. Se llama *abtastnadel* a la púa de una bandeja giradiscos).

Como se ve, es posible hablar de una 'desmaterializa-

ción', del abandono del objeto: la invención, la innovación instrumental comenzaría no por el trabajo sobre el material sino por una actividad 'simbólica', como la que se podría hacer en un entorno de software simulando virtualmente el instrumento. Y aquí hace su aparición la gran paradoja de la lutería electrónica: el momento histórico donde el instrumento deviene perfectible como jamás lo ha sido, donde deviene racional y homogéneo en las familias que compone, es el momento en que su viejo nombre de instrumento no sería más que un índice de entrada en el seno de un entorno reticulado, donde su definición como instrumento aparece forzada en atención a su no materialidad. Aunque todavía nos encontramos en el terreno de la tecnología analógica en la que todo lo que se hace es irreversible y el error se paga perdiendo los materiales que han quedado inservibles. Con el advenimiento de la tecnología digital la situación cambia radicalmente: se trata del arte del *undo*, en el que es imposible acceder a la huella del esfuerzo.

Las características de este nuevo arte de superficie, un arte de la pura imagen en el que no quedan rastros de la búsqueda del artista, requieren de miradas críticas, cruciales en la escena de permisividad del arte actual. La última etapa del recorrido protésico lo representa la computadora: el artista sonoro no sólo no precisa buenas cuerdas vocales ni oído afinado, sino que tampoco es imprescindible la *techné*. La *techné* empleada en la composición de música electroacústica es de orden meramente intelectual a contrapartida de la *techné* que involucra al cuerpo, que es el caso de los instrumentos acústicos. Como en el caso de toda prótesis, la función que no se usa se debilita, y el músico como tal puede perder definitivamente sus años de adiestramiento. La computadora es un recurso sumamente valioso –un recurso sujeto a las exigencias de actualización del mercado–, pero es importante advertir acerca del peligro de la ausencia de una consideración crítica que ponga de manifiesto el abandono del cuerpo y sus habilidades, cuyo desarrollo han constituido lo distintivo del gran artista a lo largo de la historia.

En su libro *La expulsión de lo distinto* (2016), el pensador surcoreano Byung-Chul Han escribe acerca de los cuerpos que se nos contraponen, comenzando su reflexión haciendo notar que la palabra 'objeto' tiene su raíz latina en el verbo *obicere*. *Obicere* puede ser traducido –nos dice Han– como 'arrojar contra' o 'recrimi-

nar', por lo que 'objeto' sería, ante todo, algo que me contradice, que se resiste a mi voluntad. Así, un objeto sería, en tanto tal, el no, lo que se me niega, la negatividad, sentido que se hace aún más patente en la palabra 'objeción'. Pero existe otra noción de objeto: es la que se refiere a lo que se me entrega, a la mercancía que compro y que, en el mismo acto de la transacción, no me enfrenta.

Sin embargo, la experiencia del objeto como lo que se me niega ofrece aristas y matices de una riqueza muy superior. Es así que, citando a Heidegger, Han destaca luego que la pesadez y lo contrario son lo propio del orden terreno. Así, la pesadez de las cosas constituiría el peso del mundo en el que los cuerpos se nos contraponen: al empujar una puerta, vestarnos una camisa, bajar una tecla del piano. En todos los casos se ejerce una voluntad que triunfa sobre la resistencia del objeto, que al resistirse nos pone a prueba y nos fortalece –Nietzsche dixit– de alguna manera.

Una herramienta, es decir, un objeto creado con el propósito de aumentar la capacidad para vencer la resistencia de un objeto ulterior, es también un objeto, pero un objeto al que, en tanto mediador, es preciso, a su vez, dominar; un objeto del cual es necesario hacerse maestro si es que quiere el usuario beneficiarse plenamente con sus servicios. Herramienta, instrumento, el instrumento musical es un tipo particular de herramienta de la que es preciso ser maestro para extraer de ella la colección de sonidos que, dispuestos en un discurso musical único, son la huella del gran artista.

La resistencia que oponen instrumentos musicales como la voz, la flauta, el violín, el piano, etc. es la resistencia del mundo, de lo terreno, y se requieren años y años de esforzada práctica cotidiana sobre ellos, contra ellos, para alcanzar el grado de excelencia que permite el estado de una *techné* y de una técnica constructiva que cuentan con siglos y siglos de evolución. Un refinamiento que es el refinamiento del propio cuerpo humano, de su soplo, de sus manos, que vencen nuevamente, siempre guiados por las exigencias del oído, la oposición pertinaz de objetos de los cuales, aun así, es posible obtener los más delicados matices. Paradójicamente, es la resistencia del instrumento la que permite la aparición del músico excepcional que emerge victorioso de tales enfrentamientos. Sin aquella éste es inimaginable. Pero lo que parece ser sólo aplicable

a los intérpretes, a los que hacen de la interacción, de la comunicación con la materia, su arte, es válido igualmente para los compositores, los libretistas, para aquellos que deben internalizar la naturaleza de la relación entre los instrumentistas y su objeto, a fin de poder imaginar nuevas posibilidades exitosamente. Lo dicho no es solamente válido para la música; lo es también para la danza, el cine, la pintura, la arquitectura. Y aún también para el arte de la palabra: basta volver la mirada hacia los enormes novelistas y cuentistas del s. XIX para maravillarse de la elegancia de sus complejísimas estructuras sintácticas escritas al correr de la pluma (piénsese en un Maupassant, un Flaubert, un Nietzsche, un Sarmiento).

A modo de ilustración consideremos el caso de la notación: uno de los aspectos de la actividad musical que la evidencia como arte del cuerpo y del movimiento. La notación es el mapa a través del cual el instrumentista puede recorrer nuevamente el camino que el compositor ha transitado. Este código que se desarrolló en obligado diálogo con la *techné*, nos permite descifrar la experiencia kinestésica legada por el compositor instrumentista. Es la vía de acceso hacia la experiencia corporal, hacia la mano de un Brahms al componer sus *intermezzi*. Es la convocatoria a apreciar la dialéctica holística entre el creador y la huella del esfuerzo que ha sido cifrada en el código. Como dice el estudioso Adolfo Colombres en su *Poética de lo sagrado* (2015):

El mundo real, además de espacios y cuerpos, está poblado de objetos. Estos no son inertes, pasivos, muertos, pues cobran vida mediante los procesos de significación que el hombre entabla con ellos. Sin los objetos, no existiría el hombre, y menos aún la cultura. (Colombres, 2015, p.186).

A lo que quisiéramos agregar que esa significación sólo se realiza frente a la gravedad del objeto resistente. Por contrapartida, un arte de la superficie, y eterno, como lo es el arte digital, ingravido y no resistente, carece en estos términos de significado. Es un arte que enmudece impotente ante los objetos reales.

Y es que muy otra es la situación en el liso mundo de los ordenadores. Volviendo a Byung-Chul Han (2016), destaca este filósofo que el mundo pierde a través del desarrollo tecnológico cada vez más la posibilidad de la negatividad de lo contrario, del objeto, constituyendo

el medio digital el punto culminante en el proceso de anulación de la resistencia de las cosas. El orden digital es contrario al orden de lo terreno, es su negación definitiva. Las imágenes digitales, asevera Han, carecen de toda magia. Aunque se dé por sentado que Han se refiere a las imágenes visuales, el juicio es perfectamente extrapolable a las imágenes auditivas, sonoras. Estas imágenes han dejado de ser esas contrarréplicas con vida y fuerza propias, que desconciertan y fascinan como el resultado de una oposición. El *mouse* y los *bits* reemplazan en los dominios digitales a la textura del pincel y del óleo, a la aspereza de la reproducción en el mundo físico, que nunca será exacta. Los artistas de *mouse* y monitor realizan operaciones donde no se ve involucrada la totalidad del individuo, de su humanidad, de su ser 'ser humano': la vista, el oído, el tacto y la propiocepción ya no intervienen en el reino de una inmaterialidad no espiritual que tiene en el *undo* otra de sus principales características. Lejos de permitir la producción de obras sin fisuras, la práctica del *undo* infinito da origen a obras que, al no concebirse de manera más o menos acabada en la mente, resultan ser hechas 'a cachos', como modernos engendros del arquetípico Frankenstein.

Para finalizar, se puede hacer notar que, en pocos casos, se emplea a la computadora en su especificidad, en producciones que resultan del desarrollo de complejos algoritmos, cuya naturaleza es diferente de la que resulta de la interacción con la materia. Por el contrario, los ordenadores suelen emplearse para componer discursos que, tanto desde su factura, como desde su sintaxis, resultan sucedáneos de aquellos propios de las *techné* originadas ante la resistencia del mundo físico. Es el caso de las llamadas músicas acusmáticas, que pueden ser percibidas como conjuntos de percusión electrónica; y el de las actuales músicas electrónicas (*raves*) que recurren a *loops* cuya intención hipnótica remeda a las ceremonias tribales primitivas.

No se pretende en este artículo negar la potencialidad de la computadora en el arte, sin embargo es imposible no advertir la escasez de discursos críticos que consideren los aspectos aquí tratados. Llamamos a esta escasez permisividad: permisividad frente al abandono del cuerpo, frente al abandono del objeto, frente a la imposición de una estética de imágenes lisas, que no ofrecen resistencia, que no desconciertan ni fascinan. Muchos

de los recursos que ofrece el mercado informático son previos a las necesidades del artista que sin embargo se ve compelido a no desactualizarse. Es de desear que esta realidad sea contemplada con mayor preocupación ya que, por sobre toda otra consideración, la medida es el Hombre.

REFERENCIAS

- Bartók, B. (1937). La musique mécanique. En P. Szendy (Ed.) *Instruments, Les Cahiers de l'Ircam, n°7* (pp. 27-28), 1995. Paris: Ircam/Georges.Pompidou.
- Colombes, A. (2015). *Poética de lo Sagrado: Una introducción a la antropología simbólica*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Gritten, A. (2011). Instrumental technology. En T. Grayck y A. Kania (Eds.) *The Routledge Companion to Philosophy and Music* (pp. 187-198). New York: Routledge.
- Han, B. (2016). *La expulsión de lo distinto*. Buenos Aires: Herder.
- Salazar, A. (1950). *La música como proceso histórico de su invención*. México: Fondo de Cultura Económica.

La función de la atención y la memoria en la percepción auditiva

Georgina Galfione

Instituto de Cultura y Comunicación (UNLa). Argentina.

El análisis de la percepción auditiva de la música puede estar orientado hacia distintos enfoques. Por un lado, la psicología cognitiva de la música, se interesa por la manera en la que la mente reacciona ante el estímulo musical y da significado a los diferentes estímulos sonoros. Por otro lado, las neurociencias, analizan la organización y funcionamiento del sistema nervioso en los seres humanos, relevando las funciones cognitivas, entre las cuales, la memoria y la atención, resultan de interés para la percepción. Así, el estudio de los diferentes tipos y funciones de la atención, tanto como el de los sistemas de memoria, permite, a investigadores y docentes, contar con un marco teórico que amplíe la construcción de estrategias de análisis auditivo adecuadas al procesamiento de datos que puede realizar el cerebro del oyente, en búsqueda de una optimización del proceso. Es intención del presente trabajo relacionar los conceptos aportados por estas disciplinas, haciendo foco en las dos funciones cognitivas resaltadas anteriormente, para conocer cómo funciona la mente humana al escuchar música.

PALABRAS CLAVE

Percepción auditiva, atención, memoria, análisis musical.

TRABAJO DE COMUNICACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

*M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP*

Correspondencia:

*Georgina Galfione
georginagalfione@hotmail.com*

Sesión temática:

*Musicalidad comunicativa,
creación y percepción*

~

Galfione, G. (2019). La función de la atención y la memoria en la percepción auditiva. En M. A. Ordás, M. Tanco, e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 35-40). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

CONTEXTUALIZACIÓN

El presente ensayo se desprende de un trabajo de investigación radicado en la UNLa, que se desarrolló en base al análisis de la cita en la música electroacústica. Si bien originalmente el enfoque fue dado desde la atención y la memoria en este particular contexto, se pretende ampliarlo a la percepción auditiva-musical en general.

Es sabido que las cátedras, de enseñanza superior, que involucran a la percepción auditiva musical tanto para la formación de músicos como para aquellos perfiles que se nutren de la música para vincularla con otros lenguajes, tal el caso de las producciones audiovisuales, se evidencia una aparente incongruencia entre el aspecto de la música que se pretende analizar y lo que el proceso de percepción auditiva-musical demanda, específicamente, en el marco de un óptimo desarrollo de la atención y la memoria (García-Ogueta, 2001). No representa un dato de menor importancia el aclarar que, para el presente trabajo, el enfoque se orienta hacia alumnos que no leen música (partitura), dado que se forman en Audiovisión, una carrera que vincula lo sonoro-musical y lo visual, por lo cual la manera de guiar la escucha y el análisis prescinde de este tipo de soporte. Así mismo, se considera la factibilidad de ser aplicado en ámbitos de estudio de la música que utilizan la lectoescritura musical tradicional.

Al señalar estos conceptos, queda expuesta la importancia de conocer el funcionamiento de procesos cognitivos ejecutivos, como la atención y la memoria, para facilitar y optimizar estrategias de valoración e intervención en el proceso del análisis auditivo, constituyéndose el presente aporte en una continuación de trabajos anteriores que han indagado acerca de la percepción, y pretende ser proyectado, en un futuro cercano, hacia instancias que contemplen el trabajo de campo y análisis de casos.

OBJETIVOS

- Aplicar conceptos básicos de las Neurociencias al campo de la percepción auditiva.
- Analizar las funciones de la atención y la memoria aplicables a la percepción auditiva y el análisis musical.

MARCO TEÓRICO

El área del cerebro que nos hace realmente humanos,

y nos diferencia de las otras especies, es la corteza prefrontal. Algunas de sus capacidades son: razonar, pensar, evaluar, vetar impulsos emocionales, auto observarse, ver a futuro, hacer planes, trazar estrategias, comunicarse a través del lenguaje verbal, desarrollar valores trascendentes, auto motivarse. Es así que, al tener el inmenso poder de conducir todas las actividades cognitivas y ejecutivas, se puede comparar con la función del director de orquesta.

Las funciones cognitivas que se encuentran disponibles son: memoria, atención, lenguaje, razonamiento y capacidades visoespaciales, y le otorgan al ser humano la capacidad para percibir, recordar, comprender, organizar y usar la información recibida a través de los sentidos. A continuación, se desarrollarán los conceptos y aplicaciones de la atención y la memoria, consideradas como vitales para el proceso de decodificación y análisis musical auditivo.

ATENCIÓN

En el cerebro existen áreas funcionales que filtran los datos percibidos del entorno, a través de los sentidos, y lo protegen de una sobrecarga de información, focalizando la atención sólo en la información sensorial crítica para la supervivencia, dado el caso, o en aquella que atrape el interés del sujeto. En el ámbito de la música, la atención se ve involucrada como partícipe necesaria en todo este proceso, dirigiendo los recursos atencionales del individuo hacia algo específico, en un momento dado. Así, permite diferenciar el acto de oír, como capacidad innata de todos aquellos que no poseen patologías auditivas, del acto de escuchar, que implica un entrenamiento específico.

Conocer los tipos de atención que experimenta nuestro cerebro contribuye a comprender el proceso de un modo más acabado. Es así como la atención espontánea, requiere de un mínimo esfuerzo, y se clasifica en: estado de alerta (monitoreo permanente de estímulos entrantes y detección de aquellos significantes) y atención focalizada (concentración directa en un estímulo en particular ligado a la percepción). A su vez, la atención voluntaria, requiere de un gasto energético consciente y alto, y se clasifica en: atención sostenida (enfocada a lo largo de un periodo de tiempo); atención selectiva (resistencia a la distracción); alternancia de atención (flexibilidad mental); y atención dividida (múltiples tareas)

(Posner, 2012).

La capacidad de captar y centrar la atención es el paso previo al aprendizaje y la memorización, por lo cual, es desde este punto, desde donde debe partir el proceso perceptivo, y es desde cada una de las categorías de la atención, en donde el análisis musical perceptivo va a consolidarse.

MEMORIA

El próximo paso en el recorrido de la percepción, es el que exige fijar en la memoria, los datos que captaron la atención del oyente, para ser procesados y decodificados de diferentes maneras y con diferentes objetivos.

La memoria constituye el proceso de codificación, almacenamiento y recuperación de la información (Schacter y Tulving, 1994), y se clasifica en: la memoria explícita o consciente (personas, objetos, lugares, hechos, significados, conceptos, sucesos), y la memoria implícita o inconsciente (adquisiciones procedimentales, destrezas perceptivas y motoras, hábitos). Las dos memorias atraviesan el aprendizaje en la medida que exigen el mantenimiento, procesamiento y elaboración de unidades significativas de información, sobre la base de los conocimientos ya adquiridos (Baddeley, 2003). A su vez, la memoria alberga dos categorías: memoria a corto plazo (MCP), sumamente expeditiva y veloz, responsable del procesamiento inmediato del presente; y memoria a largo plazo (MLP), espaciosa y paciente, espera recibir de la primera ese pasado aún fresco con el fin de terminar de moldearlo y atesorarlo en el tiempo. La MCP, es la responsable del recuerdo inmediato de cantidades limitadas de datos que están disponibles para la manipulación mental inmediata: es la memoria utilizada para la información que ha sido presentada hace unos segundos. En cambio, la MLP, compone un sistema donde la información es almacenada hasta que se la necesite oportunamente e incluye: la memoria diferida (para los eventos que pasaron hace unos minutos), la memoria reciente (para los que fueron presentados hace unos días), la memoria remota (para la información que ha sido presentada hace unos años).

A raíz de lo expuesto hasta este punto, se puede arribar a una concepción que valora la memoria como un conjunto complejo de funciones y no como una función unívoca, que permite comprender su funcionamiento

no sólo a través de la información que se es capaz de recordar, sino del cómo se recuerda, que es lo más interesante en el proceso de percepción.

MEMORIA DE TRABAJO, MEMORIA A CORTO PLAZO Y MEMORIA A LARGO PLAZO

Se puede establecer una diferencia importante entre el modelo modal o estructural (Atkinson y Shiffrin, 1968), que privilegia la cantidad y persistencia de la información en cada estructura del sistema de memoria, considerando lo que es capaz de almacenar y transferir, al estilo de una "cinta transportadora"; y el modelo multicomponente o funcional (Baddeley, 2003), que se aboca al estudio de los aspectos funcionales, que privilegian los procesos ejecutivos y de control de la información de la MCP.

Se analizarán los elementos del modelo multicomponente para poder tener una idea más acabada del mismo, así como las funciones que desarrollan cada una de sus partes. En primer lugar: la MLP. Ya se sabe que posee una capacidad de almacenamiento limitada, pero es importante valorar que la cantidad de elementos, que puede atender y mantener simultáneamente activos, oscila entre 5 y 9 unidades de información. Esa información puede agruparse en unidades significativas, como en una frase musical, que construimos justamente para impedir la saturación de nuestro sistema a corto plazo, permitiendo, el agrupamiento, almacenar una mayor cantidad de información. Así, al escuchar una frase melódica, no retenemos en nuestra memoria cada uno de los sonidos que la componen, sino que los agrupamos en células, motivos, que conforman unidades de información, compuestas por varios elementos cada una.

Si bien, la información podrá ser retenida durante un breve lapso de 20 o 30 segundos, la puesta en marcha de estrategias o planes de acción, que extiendan o amplíen esos límites, como la repetición, el agrupamiento, la comparación o el análisis, van a permitir que esa información se pase de nuestra MCP a nuestra MLP. Entonces, para resumir: la limitación de la MCP no reside en el número de elementos aislados que se pueden recordar, sino en el número de unidades de información que una persona es capaz de formar. Para ello, la memoria debe encontrar diversas estrategias para evitar que la información se pierda en el aire y así asegurar que llegue ilesa a la siguiente estructura:

la MLP. La MLP provee los conocimientos y significados ya aprendidos, que determinan en gran medida la elaboración de la información nueva que ha de realizarse en la MCP.

Al incorporar al estudio de la memoria el modelo multicomponente o funcional, se analiza cómo operar frente a las demandas del aprendizaje, el pensamiento y el recuerdo. Es allí cuando se incluye el concepto de memoria de trabajo, que no es equivalente al concepto de MCP, como muchas veces se supone, sino que se define como la capacidad para realizar tareas que involucran la manipulación y el almacenamiento simultáneo de información.

Es decir: mientras la MCP se refiere a la capacidad de almacenar pequeñas porciones de información, durante breves intervalos de tiempo, el concepto de memoria de trabajo se define como la capacidad para realizar tareas que involucran la manipulación y almacenamiento simultáneo de información. De este sistema dependen actividades tan complejas como razonar, comprender y aprender, y se conjugan la atención, el almacenamiento, el procesamiento semántico, las estrategias de recuperación y el control ejecutivo. La memoria de trabajo es un espacio mental donde pensamos, aprendemos, recordamos, creamos, planeamos proyectos, elaboramos planes y procuramos ponerlos a salvo. En la actualidad, vemos cómo el desarrollo del sistema multicomponente de memoria de trabajo ha resultado muy productivo, estableciendo un vínculo fundamental entre la percepción, la atención, la memoria y la acción.

De este modo podemos establecer un diagrama que involucra a la actividad, en el sentido de mantener activa la información, para que no se pierda, y a la atención, que requiere este proceso, con el fin de ejecutar una determinada tarea cognitiva. Lo importante radica en cómo llevamos adelante los procesos que permiten a la vez atender, dar sentido, vincular la información nueva con los conocimientos previos, generar estrategias para manipular la información o mantener en mente un plan de acción mientras lo ejecutamos, características del proceso imprescindibles para el análisis auditivo.

RELACIONES CON LA PSICOLOGÍA COGNITIVA DE LA MÚSICA

Se puede observar cómo la percepción depende de las representaciones internas que genera la música en el oyente y éste construye en su mente, las cuales no son

directamente observables desde el afuera, como las actividades musicales de ejecución y composición, que llevan a la presentación de un producto final que puede ser visto por otros. sino que debemos inferir la existencia de dichos mapas mentales. Gracias a que la mayor parte de los materiales musicales tienen innumerables patrones y estructuras recurrentes, los sujetos son capaces de recordar, crear redes y establecer relaciones que, si bien se presentan como una tarea pasiva sin actividad física evidenciable, pero observable a través de dispositivos que muestran imágenes del cerebro en actividad, ofrecen una serie de imágenes mentales, sensaciones, memorias y anticipaciones pasajeras.

... los músicos percibirán que la psicología cognitiva de la música tiene algo para ofrecer en pos de ayudar en la comprensión de las bases mentales, de sus capacidades musicales y de los mecanismos mentales en los que estas se basan (Sloboda, 1985).

Así, Sloboda define que la cuestión principal para un análisis psicológico de la música tiene que ver con ciertos factores que se relacionan con el modo en que la música es capaz de afectar a las personas, modificando y moldeando sus conductas, y según cómo la mente musical da significado a los sonidos que escucha.

Es necesario, hacer una alusión al proceso de aprendizaje, al cómo se aprenden las estructuras que utilizadas para representar la música. Un camino es el de la enculturación, aquel aprendizaje que resulta de nuestra exposición durante la infancia a los productos musicales de nuestra cultura, conjuntamente con las habilidades musicales simples, como la capacidad de cantar una canción corta. Este aprendizaje se construye de manera no consciente y se convierte en un conocimiento universal de una determinada cultura. Otro, es la adquisición de capacidades específicas a través del entrenamiento, que es lo que convierte a los inexpertos en músicos.

LA TRANSFERENCIA A LA PRÁCTICA

Se han analizado las funciones de los sistemas atencionales y de memoria, así como las relaciones y aportes desde la Psicología Cognitiva de la Música, pero, se considera oportuno, proporcionar ejemplos de casos de análisis auditivo en lo que se pongan de manifiesto los

conceptos revisados.

Cuando un oyente se propone analizar auditivamente un fragmento musical, por ejemplo, desde la estructura formal, se activa, en primer término, la atención focalizada, que se dirige hacia la obra en cuestión, y hacia el aspecto que concierne a la cantidad y calidad de macroformas, microformas, frases, y demás. Así mismo, se ponen en funcionamiento otros tipos de atención: la atención voluntaria, dado que tiene que haber una intención de dirigir los recursos atencionales hacia ese estímulo, hacia esa obra, en ese momento; la atención sostenida, presente a lo largo del tiempo que dure ese fragmento; la atención selectiva, que no se deje tentar por otros estímulos sonoros o visuales que ocurran simultáneamente a la escucha; y, la atención dividida, o multitasking, que permita escuchar la música al mismo tiempo que se realiza un gráfico de lo que está sonando, o al mismo tiempo en que se desarrolla una descripción escrita de las características musicales, estilísticas, u otras.

Una vez que la atención puso en alerta al cerebro, el sistema de memoria, entra a jugar un rol fundamental. ¿Cuántas veces se escucha, a diferentes personas, decir que no saben música, o que no tienen oído? Tal vez, no hayan tenido un estudio musical formal, pero, en la memoria inconsciente, debe haber quedado alojado algún recuerdo de una canción de cuna de la infancia, de una ronda infantil, de una canción de moda de la adolescencia, de los tangos que cantaba el padre, o del folklore que se escuchaba en la radio; y todo ese material, servirá para conformar la memoria a largo plazo, aunque el sujeto no sea consciente de ello.

La MCP intenta retener la nueva información, una melodía escuchada hace unos segundos. Quiere retenerla, que no se escape, y acude a la ayuda de la memoria de trabajo: se tararea la melodía; se la describe en cuanto a su diseño melódico: a los ascensos, descensos, repeticiones de notas; se la compara con otras del mismo tipo; busca puntos de tensión y reposo; reconoce el instrumento o la voz que la ejecuta; identifica rasgos pregnantes que la diferencien de otras melodías.

La memoria de trabajo pone en acción un plan para no olvidar esa frase melódica; la MCP acude a la MLP para darle significado a esa idea en el contexto de la música de un determinado período estético, ya conocido.

Así, el ciclo, se retroalimenta, y la mente, logra procesar la información y alojarla en distintos lugares del sistema de memoria, para que esté disponible cuando se la necesite.

CONCLUSIONES

Muchas teorías, como la Teoría de la Gestalt y la Psicología Cognitiva de la Música, han analizado el fenómeno de la percepción desde diferentes perspectivas, así como, la Psicología y las Neurociencias, han analizado los alcances de la memoria y la atención en la mente humana. También, el análisis musical, según diferentes corrientes, se ha centrado en la partitura, y ha dejado un poco de lado el cómo se escucha música, cuánta información es capaz de retener una persona en su memoria, y por qué. Se comienzan a interrelacionar todos los conceptos: la Psicología Cognitiva, propone crear mapas mentales de lo que se escucha: una manera de agrupar unidades de información, de vincular el conocimiento entrante con lo que ya se conoce, y aquí entraría a participar nuestra MCP, manipulando lo nuevo en el presente, otorgándole significado según la información proveniente de la MLP, y manteniéndolo vivo con las estrategias y el plan de acción que propone la memoria de trabajo. Se relaciona la enculturación, con la conformación de la MLP; las capacidades específicas que provienen, por ejemplo, de la ejecución de un instrumento, se vinculan con la memoria de trabajo, en la búsqueda de estrategias, como la repetición, para mantener viva la información, generando un plan de acción, para llegar al resultado deseado.

Entonces, tomar conocimiento acerca de cómo funciona nuestra mente y nuestra percepción en el momento de realizar una escucha analítica permite posicionarnos desde una perspectiva que no deja de lado al auditor y su entorno, y pone en juego a la atención y a la memoria, en función del aprendizaje y el análisis musical auditivo.

Se espera poder utilizar estas herramientas que la mente brinda, y diferentes disciplinas analizan, y sacar provecho de ellas para análisis auditivos musicales y sonoros, que formen parte de experiencias artísticas y de aprendizaje enriquecedoras.

REFERENCIAS

Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A pro-

- posed system and its control processes. En K. W. Spence y J. T. Spence (eds) *The psychology of learning and motivation, vol 2*, (pp. 89-195). New York: Academic Press.
- Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience, 4*, 829-839.
- García-Ogueta, M. I. (2001). Mecanismos atencionales y síndromes neuropsicológicos. *Revista de Neurología, 32*(5), 463-467.
- Schacter, D. L. y Tulving E (1994). What are the memory systems of 1994?. En D. L. Schacter y E. Tulving (eds.) *Memory Systems 1994* (pp. 1-38). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press.
- Posner, M. (2012). *Cognitive Neuroscience of Attention*. New York: The Guilford Press.

Un estudio de la musicalidad comunicativa en el desarrollo del juego simbólico infantil a partir de su vínculo con el juego con las formas de la vitalidad

Santiago García Cernaz

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP) / CONICET.
Argentina

El juego es una de las actividades infantiles que ha recibido más atención en la psicología del desarrollo, en particular el juego simbólico, dado su vínculo con la constitución de funciones psicológicas complejas. En el marco del embodiment se ha descrito un tipo de juego no-figurativo denominado juego con las formas de la vitalidad, en donde adulto y niño elaboran unidades de movimiento y/o sonido siguiendo la forma repetición-variación. Ha sido estudiado sistemáticamente durante el tercer año y hay algunas observaciones durante el segundo año de vida. Se ha señalado que se presenta tanto de modo simple como combinado con el juego simbólico. El presente trabajo tiene como objetivo mostrar resultados preliminares de un estudio longitudinal de caso único que indaga el vínculo entre el juego simbólico y el juego con las formas de la vitalidad en el segundo año, haciendo foco en los componentes de musicalidad comunicativa. Se realizó un análisis cualitativo identificando atributos de musicalidad en formas de juego simples y combinadas. Los resultados señalan la presencia de juego con las formas de la vitalidad y de formas que pueden ser consideradas antecedentes del mismo, que se combinan con distintas formas de juego simbólico. Se hallaron atributos de musicalidad aislados en episodios de juego simbólico que cumplirían distintas funciones en el curso de la actividad. Se discuten los resultados de acuerdo a los hallazgos de estudios previos.

PALABRAS CLAVE

Juego simbólico, musicalidad comunicativa, juego con las formas de la vitalidad, primera infancia.

~

García Cernaz, S. (2019). Un estudio de la musicalidad comunicativa en el desarrollo del juego simbólico infantil a partir de su vínculo con el juego con las formas de la vitalidad. En M. A. Ordás, M. Tanco e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 41-47). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP

Correspondencia:

Santiago García Cernaz
santiagogarcia982@gmail.com

Sesión temática:

Musicalidad comunicativa,
creación y percepción

El juego es una actividad fundamental en la vida cotidiana de niños y niñas, predilecta de un período de prolongada inmadurez y dependencia como lo es la infancia humana. En la psicología del desarrollo, el juego es uno de los tópicos principales de investigación; aunque, siguiendo el norte marcado por el giro lingüístico en las ciencias humanas, el estudio de un tipo de juego -del juego simbólico (en adelante JS)- ha sido tradicionalmente privilegiado, y se ha señalado que está genéticamente vinculado con funciones psicológicas de orden superior tales como el lenguaje, la auto-regulación, la teoría de la mente y la capacidad narrativa.

En las últimas décadas, asistimos a un cambio de paradigma en las ciencias humanas, al que la bailarina y filósofa Maxine Sheets-Johnstone (2009) ha bautizado como el *giro corporal*. Este vuelco supone el abandono de la escisión cartesiana que comprende los procesos cognitivos como susceptibles de abstraerse del contexto corporeizado en el que emergen, re-uniendo así cuerpo, mente y entorno en la comprensión de la experiencia humana. En psicología puede identificarse este cambio de paradigma en la teoría del *embodiment* (Calvo y Gomila, 2008) que ha puesto el foco en los aspectos corporeizados de los procesos psicológicos, impulsando un renovado interés por el rol que juegan las dinámicas del movimiento en su constitución y desarrollo. Concomitantemente, tuvo lugar la introducción de herramientas de análisis propias de las artes temporales, como la danza y la música, hacia el campo de la psicología del desarrollo. Esto ha modificado profundamente la concepción que se tenía hasta el momento del desarrollo humano (Fagen, 2011).

En este marco, fue documentada una nueva forma de juego en la que tanto el adulto como el niño construyen de modo compartido motivos sonoro-kinéticos que se repiten de modo variado: se trata del juego con las formas de la vitalidad (en adelante JFV) (Español, Martínez, Bordoni, Camarasa, y Carretero, 2014). El JFV se asienta en el fenómeno de la musicalidad comunicativa (Mallorch y Trevarthen, 2008) y es considerado una reedición de los juegos sociales tempranos con una participación simétrica del niño en la composición del juego. Español, Bordoni, Martínez, Camarasa y Carretero (2015) han observado formas de juego que combinan elementos del JFV con distintas variantes de JS -juego de ficción y juego protagonizado- y han sugerido que el JFV podría estar

andamiando el desarrollo del JS, aunque no se ha especificado cómo. En el presente trabajo se expondrán los resultados preliminares de una investigación en curso cuyo objetivo es analizar la relación entre ambas formas de juego en el segundo año de vida.

FUNDAMENTACIÓN

Juego simbólico

El JS es aquel que comporta la creación de una situación ficticia o simulada por parte del niño. Siguiendo a Goncú y Gaskins (2002) se trata del tipo de juego “en el que el niño utiliza una cosa, tal como un objeto o el lenguaje, como ‘significante’ (e.g., un palo), para representar el sentido de otra entidad, el ‘significado’ (e.g., un caballo)” (p. 49). Lo que es representado puede ser cualquier aspecto o evento de la vida del niño o bien experiencias imaginarias que impliquen distintos roles sociales, situaciones, actividades u objetos.

Tradicionalmente, existen dos enfoques principales en la conceptualización del JS: el piagetiano y el vygotskiano (Español, 2004; Goncú y Gaskins, 2002; Kavanaugh, 2002). Más allá de la polémica clásica que existe entre estas tradiciones sobre dónde se localiza la genuina capacidad simbólica, actualmente hay acuerdo en que existen formas pre-simbólicas ligadas al JS propiamente dicho y distintas formas de JS que se encuentran vinculadas con la capacidad de sustitución simbólica. Dentro de estas formas pre-simbólicas, se ha señalado la importancia crucial que tiene la interacción con el adulto en el aprendizaje de los modos de uso convencional de los objetos (Elkonin, 1978/1985). Específicamente, un objeto puede ser sustituido por otro en tanto y en cuanto la niña conozca los usos que convencionalmente se asocian a cada uno de ellos (Español, 2004), lo cual no puede conocerse de otro modo que a partir de la interacción con un adulto que forma parte de una cultura en cuyo seno tal objeto tiene una función canónica determinada (Rodríguez y Moro, 1998).

Español (2004) sostiene que el desarrollo del JS comienza alrededor de los 12-14 meses bajo la forma de *juego funcional*, cuando el niño usa los objetos del modo convencional pero de manera descontextualizada. Las primeras impresiones de sustitución de un objeto por otro se encuentran alrededor de los 15 meses en actividades breves y concisas con objetos inadecuados

que siempre tienen lugar en el caso instrumento. El proceso hacia la genuina sustitución simbólica es paulatino y se encuentra ligado al despliegue de *escenas*, en las que los usos descontextualizados de objetos se combinan, secuencian y complejizan. En ellas aparece un hilo conductor que es generalmente el muñeco, cuyo uso no presupone *per se* la presencia de sustitución (en el sentido de que un objeto inanimado –el muñeco– sustituye un ser animado –una persona–), dado que el uso convencional de los muñecos, tal como lo aprenden en la interacción con los adultos, es en “modo simulado”. A partir de los 18-20 meses aparecen sustituciones en el caso instrumento y objeto, en el contexto de escenas simuladas, dando lugar así al nacimiento del *juego de ficción*. Hacia el final del segundo año de vida comienzan atisbos de sustituciones en el caso agente y receptor que marcan el inicio del *juego protagonizado*.

Tanto McCune y Agayoff (2002) como Noll y Harding (2003) señalan que un indicador importante a partir del cual podemos inferir que el niño está evocando un objeto ausente en el juego, más allá si utiliza el objeto adecuado o uno sustituto, son los efectos de sonido o movimientos exagerados que acompañan a la acción, como, por ejemplo, echar la cabeza hacia atrás acentuadamente o hacer sonidos de beber al tomar de una taza vacía.

En consideración del crucial valor que tiene el andamiaje adulto y la interacción con el otro en general en el desarrollo de la simbolización (Rivière, 1984/2003), se ha señalado que las dinámicas de movimiento y sonido que se observa en las escenas de JS infantil, pueden entenderse como componentes esenciales de la poderosa experiencia intersubjetiva que usualmente las acompañan (Shifres et al., 2004). El niño tiende a sincronizar con el adulto su conducta utilizando para ello distintas modalidades: movimiento, expresiones faciales, vocalizaciones, sonidos. Busca además contacto corporal u ocular para involucrar al adulto o para monitorear el acuerdo temporal interactivo a partir de distintas modalidades conductuales.

Juego con las formas de la vitalidad

Los intercambios corporales entre adulto y bebé permiten un sentimiento de comunión, en donde los movimientos y vocalizaciones del adulto muestran una dinámica que

va unida a *modos de sentir*. En este marco, Stern (2010) propone el concepto de formas de la vitalidad para denotar la cualidad expresiva del movimiento. Sostiene que, en el juego social temprano, el adulto para regular el nivel de atención y excitación del bebé y generar expectativa, juega con las formas de la vitalidad de su propia conducta: manipula la fuerza, la dirección y la velocidad de sus comportamientos y los elabora de acuerdo a la forma repetición-variación, logrando así momentos de gran reciprocidad y mutualidad con el bebé. El juego social temprano es un juego asimétrico: el adulto manipula las formas de la vitalidad y el bebé participa con conductas sociales generales (Español y Pérez, 2015). Asimismo, Stern (2010) señala que las formas de la vitalidad unen las experiencias de intersubjetividad tempranas con las artes temporales como la danza y la música, en cuyas performances se manipulan con maestría estos afectos temporales, logrando así una exquisita experiencia comunicativa y estética con el espectador.

El juego con las formas de la vitalidad (en adelante JFV) es considerado una reedición de los juegos sociales tempranos con una participación simétrica del niño en la composición del juego: se define como cualquier actividad placentera y autoremunerativa, en la que unidades de movimientos y/o sonidos son elaborados de acuerdo a la forma repetición-variación. Las unidades (o motivos) se repiten al menos dos veces, con variaciones en: (a) patrones rítmicos, contornos melódicos, dinámica, sonoridad y timbre, y/o (b) patrones rítmicos, forma, dinámica y cualidad del movimiento (Español et al., 2014). La actividad completa se sostiene alrededor de la repetición variada de movimientos y sonidos, haciendo de ellos el corazón del juego. Español et al. (2015) sugieren que el JFV está disponible para que el niño lo combine con nuevas formas de JS una vez que éstas se han establecido de modo simple. Pero no han indagado cómo.

El JFV ha sido estudiado sistemáticamente durante el tercer año de vida, y se cuenta también con algunas observaciones de formas de juego que pueden ser consideradas intermedias entre el juego social temprano y el JFV al inicio del segundo año (Bordoni y Español, 2018). Entre ellas se pudieron distinguir tres formas: (1) interacción lúdica en la que el bebé participa no sólo con pautas de reciprocidad generales (como sonrisas, miradas y vocalizaciones) sino con alguna acción específica

que forma parte del juego, pero no llega a participar en la construcción del motivo sonoro-kinético que es foco del juego ni en sus repeticiones variadas; (2) secuencias de imitaciones mutuas en alternancia de turnos de alguna pauta de comportamiento simple en la que el adulto propone elaboraciones del comportamiento imitado que no pueden ser plenamente acompañadas por el bebé y que redundan en una organización temporal de alternancia de turnos poco fluida; y (3) interacción lúdica en la que, ante iniciativas interesantes del bebé (por ejemplo, movimientos o vocalizaciones repetitivas y placenteras), el adulto responde con distintas pautas de reciprocidad –sonrisas, miradas, contactos corporales, comentarios, etc.– pero sin participar en la elaboración estética de los comportamientos infantiles.

OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar los resultados preliminares de un estudio longitudinal de caso único en curso que indaga el vínculo entre el juego simbólico y el juego con las formas de la vitalidad en el período comprendido entre los 10 a los 24 meses de edad de una bebé.

MÉTODO

De un estudio longitudinal de caso único que consta de un total de 30 sesiones de 45 minutos de juego libre, videograbadas cada 15 días en el hogar de una bebé, se seleccionaron tres sesiones de las cuales se tomaron 20 minutos de juego continuado correspondientes a las edades de la bebé 0;11(3), 1;5(15) y 1;11(27), según la convención piagetiana [Año;Meses(Días)]. Los participantes fueron la diada investigador-niño, un caso particular de la clásica diada adulto-niño. Esto permite al investigador registrar sus propias experiencias y reacciones on-line, generando cambios en ellas, que luego, gracias a la videograbación, podrán ser analizadas en diferido. En cada encuentro, se dispusieron frente al niño un conjunto de objetos apropiados para jugar: objetos de uso convencional (cucharas, tazas, teléfonos), muñecos que fácilmente puedan tener roles asignados (muñecos de personas, animales o personajes fantásticos) y objetos de uso no-convencional (como resortes, cajas, cintas, etc.). El investigador estuvo especialmente atento a promover situaciones de juego que envuelvan sonido y movimiento, así como también juego figurativo.

Análisis de las observaciones

Se realizó un análisis cualitativo de los videos siguiendo un protocolo abierto compuesto por categorías basadas en estudios previos (Bordoni y Español, 2018; Español et al., 2015; Shifres et al., 2004). Las categorías de observación estaban dirigidas a identificar atributos de musicalidad (por ejemplo: un motivo rítmico, un pulso subyacente, ejecución sincrónica con dicho pulso, la voz cantada, la organización de una conducta de acuerdo a la forma repetición-variación) en eventos de JS, ya sea simples o combinados tanto con JFV como con formas antecedentes del JFV (juego social temprano y formas intermedias).

RESULTADOS

Se presentan resultados preliminares de las tres sesiones de juego analizadas:

1. A la edad 0; 11(3), se han hallado:

- Ciclos de imitaciones mutuas de sonidos en las que el adulto le muestra a la bebé el uso convencional de un objeto musical. Por ejemplo, el uso de sonajeros sacudidos rítmicamente en una alternancia difusa y también en sincronía, aunque en ausencia de un pulso subyacente.

- Episodios de juego social temprano en los que el adulto le muestra a la bebé el uso de un objeto cuyo uso convencional es simulado. El motivo central del juego implica la repetición y la variación de sonidos y movimientos que convencionalmente acompañan el uso simulado de determinados objetos, como por ejemplo, un autito de juguete que es movido hacia adelante y hacia atrás acompañado del sonido “brruum”, en donde se varía la intensidad y la altura de los sonidos conforme el auto se acerca a la bebé, quien dirige un intenso contacto ocular al adulto acompañado de risas en el momento en que el adulto hace contacto con su pierna repetidas veces emparejando los toques con la vocalización “pi-pi-piiii”.

- Utilización por parte del adulto de rasgos propios del habla dirigida al bebé (alturas vocales agudas, ritmicidad y melodicidad) en vocalizaciones que ocurren en el contexto de una acción simulada, por ejemplo, cuando se simula el habla de un muñeco. Los rasgos expresivos de la vocalización son redundantes intermodalmente con el movimiento aplicado al objeto.

- Imitación no del todo lograda por parte de la niña de los movimientos y sonidos que el adulto realizó

previamente con un objeto cuyo uso convencional es simulado. La imitación de la niña recae más sobre los aspectos dinámicos y expresivos del sonido que sobre los aspectos formales convencionales. Por ejemplo, el adulto simula el sonido de un autito con un intenso y sostenido “brrrrmmm” que se hace más agudo en las sucesivas repeticiones (usualmente agrupadas en racimos de a tres), mientras que la niña vocaliza “abbbb” aunque manteniendo el perfil dinámico y espectral delineado por la vocalización adulta.

2. En la sesión correspondiente a la edad 1; 5(15) se ha observado:

- Utilización por parte del adulto de rasgos propios del habla dirigida al bebé en vocalizaciones que ocurren en el contexto de acciones simuladas o para invitar a la niña a la realización de éstas, por ejemplo, cuando se simula el habla de un muñeco, o cuando se invita a la niña a jugar a cocinar, respectivamente.

- Presencia de motivos rítmicos en los movimientos tanto del adulto como de la niña en la realización de acciones simuladas como, por ejemplo, revolver golpeando con la cuchara en la taza o hacer un brindis golpeando mutuamente las tazas luego de simular beber agua. El gesto experimenta un agrandamiento en el espacio y una prolongación en el tiempo.

- Melodicidad en las vocalizaciones de la niña cuando designa el objeto que es evocado en la escena lúdica, como por ejemplo, dice “Ábaaa!!” con una melodicidad particular cada vez que finaliza o planifica darle simuladamente de tomar agua los muñecos.

3. A la edad de 1;11(27) hemos encontrado:

- Presencia de formas combinadas de JFV con JS. Por ejemplo, al jugar a que una muñeca cabalga con un caballito de juguete, el adulto propone un motivo sonoro vocal convencionalmente asociado al trote del caballo: la niña responde imitando el sonido y variándolo agregando movimientos rítmicos arriba-abajo del caballo que se emparejan con el pulso que demarcan los acentos del sonido. Esta secuencia se repite y la niña agrega movimientos izquierda-derecha del caballo siguiendo el mismo pulso.

- Utilización por parte del adulto de rasgos propios del habla dirigida al bebé en vocalizaciones que ocurren en el contexto de una acción simulada como, por ejemplo,

cuando se comenta responsivamente la acción que realiza la niña de simular la cabalgata de un caballo, o cuando se invita a la niña a jugar a cocinar, o cuando se simula el habla de un muñeco.

- Uso por parte del adulto y de la niña de dinámicas en el sonido y el movimiento en acciones simuladas. Por ejemplo, al vocalizar ¡“aaaaaaamm!” haciendo un crescendo y un glissando ascendente de modo redundante intermodalmente con la aceleración del movimiento del brazo que conduce la cuchara hacia la boca del muñeco.

- Presencia de juegos de sostén realizados por el adulto a pedido de la niña, en los que el receptor es un muñeco y luego la niña de modo alternado. El motivo central del juego es ser movido de modo rítmico simulando andar a caballo, movimiento que es acompañado de modo redundante con un sonido vocal convencional por parte de la niña y el adulto.

- Presencia de canciones vocales de arrullo que se repiten y varían en escenas simuladas e involucran tanto a la niña como a los muñecos. El gesto lúdico que hace referencia a la acción de dormir se completa en el caso del muñeco con palmadas en la espalda mientras yace acostado o con movimientos de balanceo cuando es sostenido (con o sin la utilización de un cochecito de juguete). En el caso de ser la niña, se acomoda sobre el regazo del adulto o pide ser arrullada con la canción vocal dentro de su cochecito mientras simula dormir.

CONCLUSIONES

Los resultados encontrados señalan una continuidad con los hallazgos de estudios previos. En particular, la presencia de ciclos de imitaciones mutuas en donde el adulto propone motivos que no pueden ser del todo correspondidos por la niña han sido conceptualizados en otro estudio como una forma de juego intermedia entre el juego social temprano y el JFV (Bordoni y Español, 2018). Si bien es necesario un análisis en profundidad, adquiere peso la hipótesis de que el JFV tiene su origen, bajo formas antecedentes, en el segundo año de vida. Asimismo, en consonancia con el estudio de Español et al. (2015), en el cual afirman que el JFV se encuentra disponible para ser combinado con el JS, se han hallado formas de juego que reúnen las características tanto del JS como del JFV en el segundo año de vida. Sin embargo, dado el recorte de sesiones que se ha utilizado para la

realización de este estudio, aún no podemos conocer si ambas formas de juego se presentan primero de modo simple y luego combinado, tal como sugieren Español et al. (2015).

Por otro lado, la presencia de atributos de musicalidad, tales como motivos rítmicos o canciones vocales que se insertan en el curso de escenas simuladas, ha sido señalada en estudios previos como un rasgo propio del juego de ficción del tercer año de vida (Shifres et al., 2004). En el presente estudio hemos podido hallar que este rasgo está presente en el JS que tiene lugar durante el segundo año de vida.

Asimismo, en el estudio de Shifres et al. (2004) se ha señalado que en las vocalizaciones del niño en el curso de escenas de juego de ficción del tercer año se pueden observar rasgos propios del habla dirigida al bebé. En el presente estudio se ha encontrado que estos rasgos, durante el segundo año de vida, están presentes principalmente en las vocalizaciones adultas y comienzan a esbozarse bajo la forma de una melodicidad incipiente en las vocalizaciones de la niña hacia la mitad del segundo año. Esto refuerza la idea del rol crucial que tiene el andamiaje adulto en el desarrollo del juego, en tanto implica que lo que la niña inicialmente realiza con la ayuda del adulto, luego podrá realizarlo de modo autónomo.

Además, esta melodicidad se manifiesta, al menos en este primer análisis, cuando la niña comienza a designar verbalmente cuál es el objeto ausente que ella está evocando con su acción simulada. Considerando la tesis del andamiaje adulto, podemos conjeturar que la melodicidad en particular, o los rasgos propios del habla dirigida al bebé en general, podrían estar desempeñando el rol de *señalización* del carácter simulado de las conductas que, según Bateson (1972/1998), es menester que ambos jugadores conozcan: toda situación de juego requiere de un código compartido que comunique “esto es un juego”.

Por otra parte, la elaboración dinámica del sonido y el movimiento en acciones simuladas, tales como el crescendo en el sonido “aaaaam” que acompaña el movimiento de dar de comer al muñeco, puede cumplir la función de generar tensión de meta en la escena lúdica. Este hecho guarda relación con el estudio de Español y Videla (2010) quienes afirman que la organización narrativa de los eventos musicales (en términos de perfiles de tensión-relajación) colabora en la estructuración temporal de los eventos del juego de ficción.

El estudio de la elaboración de sonido y movimiento ha abierto nuevas líneas de investigación en el estudio del JS, una forma de juego tradicionalmente privilegiada en la psicología del desarrollo. En este sentido, acordamos con Fagen (2011) cuando afirma que los estudios en musicalidad comunicativa pueden traer *algo nuevo* a la comprensión del juego, en tanto inauguraron la observación del involucramiento rítmico con el otro y la utilización de técnicas de análisis, en términos de variables espaciales y temporales, hasta el momento no atendidas, que conllevaron un cambio radical en la concepción del desarrollo que se tenía hasta el momento. En efecto, la detección del JFV implicó *algo nuevo* en el estudio del juego: el análisis de su vínculo con el JS y la detección de todos los rasgos de musicalidad comunicativa que lo sustentan puede constituir otra novedad relevante que es preciso continuar estudiando.

REFERENCIAS

- Bateson, G. (1972/1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Bordoni, M. y Español, S. (2018). Antecedentes del juego con las formas de la vitalidad al inicio del segundo año de vida. En N. Alessandrini y M. I. Burcet, *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música*, (pp. 76-89). Buenos Aires: SACCoM.
- Calvo, P. y Gomila, T. (Eds.) (2008). *Handbook of cognitive science: An embodied approach*. San Diego, CA: Elsevier.
- Elkonin, D. B. (1978/1985). *Psicología del Juego*. Madrid: Visor.
- Español, S. (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid: A. Machado Libros.
- Español, S., Bordoni, M., Martínez, M., Camarasa, R., y Carretero, S. (2015). Forms of vitality play and symbolic play during the third year of life. *Infant Behavior and Development*, 40, 242-251
- Español, S., Martínez, M., Bordoni, M., Camarasa, R., y Carretero, S. (2014). Forms of vitality play in Infancy. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48(4), 479-502.
- Español, S. y Pérez, D. (2015). Los juegos, los contrastes y las artes. *Boletín de estética*, 33, 5-40.
- Español, S. y Videla, S. (2010). La organización temporal del juego de ficción y del juego musical. *IX Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires.

- Fagen, R. M. (2011). Play and development. En A. D. Pellegrini (Ed.) *Oxford handbook of the development play*, (pp. 83-100). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Goncü, A. Gaskins, S. (2002). Comparing and Extending Piaget's and Vygotski Understanding of Play: Symbolic Play as Individual, Sociocultural, and Educational Interpretation. En R. Mitchell (Ed.), *Pretending and imagination in animals and children*. (pp. 48-57). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kavanaugh, R. (2002). Caregiver-child social pretend play: What transpires? En R. Mitchell (Ed.), *Pretending and imagination in animals and children* (pp. 91-101). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Malloch, S. y Trevarthen, C. (Eds.) (2008). *Communicative Musicality*. Oxford: Oxford University Press.
- McCune, L. y Agayof, J. (2002). Pretending as representation: a developmental and comparative view. En R. W. Mitchell (Ed.), *Pretending and Imagination in Animals and Children* (pp. 43-55). Cambridge: Cambridge university Press.
- Noll, L. y Harding, C. G. (2003). The Relationship of Mother-Child Interaction and the Child's Development of Symbolic Play. *Infant Mental Health Journal*, 24(6), 557-570.
- Rodríguez, C. y Moro, C. (1998). *El mágico número tres: cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rivière, A. (1984/2003). Acción e interacción en el origen del símbolo. En A. Rivière, *Obras Escogidas. Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo* (Vol. II, pp. 77-108). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Sheets-Johnstone, M. (2009). *The corporeal turn. An interdisciplinary reader*. Exeter: Imprint Academic.
- Shifres, F., Español, S., Cevasco, M., Gómez, E., Jiménez, M., y Martínez, A. (2004). Hacia una caracterización de los componentes musicales presentes en la génesis de las capacidades ficcionales. *XI jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - UBA*. Buenos Aires.
- Stern, D. (2010). *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*. Oxford: Oxford University Press.

La actividad musical en un contexto religioso resignificado a través del musicar

Analia Verónica Giménez¹ y Manuel Alejandro Ordás²

1 Cátedra Metodología de las Asignaturas Profesionales (FBA-UNLP). Argentina.

2 Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP). Argentina

El concepto de las Bellas Artes consideradas como obras de contemplación, imitación del ideal de la naturaleza y abstraída de toda realidad social, permanece arraigada en muchas de las prácticas musicales a las que asistimos en la actualidad. Empero, podemos decir que la actividad musical se encuentra inmersa dentro de un contexto sociocultural determinado o clase social donde se desarrolla, del cual no puede separarse. Para ello, utilizaremos el *musicar* (Small, 1998) como modelo de participación a fin de comprender la práctica musical dentro de un contexto religioso. En el marco del presente trabajo sería poder explorar cómo se concibe la actividad musical (ensayos y conciertos) desde la contemplación y, a la vez, observar la participación de los factores sociales a partir del análisis de las siguientes dimensiones: (i) la funcionalidad particular de la actividad musical en este contexto religioso; (ii) la elección de los músicos, (iii) la elección del repertorio a abordar, y (iv) las relaciones socio-culturales entre el director del ensamble, los músicos (coro-orquesta) y el público. Observamos que existe una tendencia a reproducir el modelo tradicional del concepto de la música como objeto, por medio de la contemplación y de las relaciones jerárquicas, habiendo una similitud en las prácticas protocolares de un concierto que se realiza por fuera del ámbito litúrgico. Se reproducen los cánones musicales propios y de la música académica eclesiástica, sin considerar las tradiciones culturales del entorno en donde se realiza el concierto.

PALABRAS CLAVE

Música, experiencia musical, sociedad y cultura, musicar.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP

Correspondencia:

Analia V. Giménez
analiagimenez3184@gmail.com
M. Alejandro Ordás
ordasalejandro@fba.unlp.edu.ar

Sesión temática:

Enfoques musicológicos e
historiográficos: Tradición y análisis

~

Giménez, A. V. y Ordás, M. A. (2019). La actividad musical en un contexto religioso resignificado a través del musicar. En M. A. Ordás, M. Tanco e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 48-63). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

El motivo que me llevó a reflexionar acerca de este tema es a partir de mi experiencia personal, puesto que mis inicios y desarrollo en la práctica musical fue en gran parte dentro de este contexto religioso. Este fue uno de los motivos que me incentivaron luego a seguir mis estudios musicales en el nivel de grado.

Este contexto religioso presenta una práctica musical muy activa, de la cual he participado en repetidas oportunidades en los roles de directora de coro, armonista, pianista y actualmente me desempeño como formadora y directora de ensamble, así como también como instrumentista. Los participantes de estas actividades en su mayoría no se dedican a la música de manera profesional, sin embargo, podemos mencionar al cantante Darío Volonté, la cantante Roxana Bravo, el violinista Pablo Pereira, el director, compositor y pianista Diego Licciardi, entre otros referentes de la actividad.

A continuación, desarrollaremos algunos conceptos que presenta este contexto de práctica musical objeto de estudio.

IGLESIA NUEVA APOSTÓLICA (INA)¹

Visión de la Iglesia

La INA es una Iglesia cristiana y de carácter internacional. La base de su doctrina es la *Sagrada Escritura*. Se desarrolló en 1863 de la comunidad católica-apostólica y desde ese tiempo, así como también en las primeras comunidades de cristianos, es guiada por apóstoles.

Se define como la iglesia de Cristo, igual a las comunidades apostólicas en el tiempo de los primeros apóstoles. La Sagrada Escritura, así como la palabra actual inspirada por el espíritu, forman en común la base de la enseñanza, la cual está dirigida a anunciar el plan de salvación de Dios y preparar almas creyentes para el prometido retorno de Cristo. Reconoce su tarea en llevar la palabra y los mandamientos de Dios a todas las personas, donar los sacramentos y realizar actos de bendición. Asiste a sus miembros y fomenta la vida de fe nueva apostólica conforme a su confesión de fe. Eso ocurre particularmente en forma de *servicios divinos* regulares, de cuidadosa atención espiritual y de una asistencia humanitaria guiada por el espíritu del amor al prójimo.

Se reconocen tres Sacramentos: El *santo bautismo* con agua, el *santo sellamiento* y la *santa cena*. El bautismo

con agua es la primera y fundamental manifestación de gracia del trino Dios hacia el hombre que cree en Cristo. El santo sellamiento es el sacramento a través del cual el creyente, por imposición de manos y oración de un apóstol, recibe el don del Espíritu Santo. En la santa cena son alcanzados cuerpo y sangre de Cristo. El retorno de Cristo para buscar a su novia es un componente central de la doctrina de fe nuevoapostólica. Junto a ello el trabajo misionero y la práctica del amor al prójimo son contenidos esenciales.

La INA es independiente y políticamente neutral. Se financia de las donaciones voluntarias de sus miembros.

La Iglesia Nueva Apostólica como parte de la sociedad

En la Iglesia Nueva Apostólica es anunciado el Evangelio de Cristo. Esta anunciación incluye el llamamiento a los creyentes de seguir a Jesús y su ejemplo, de amar a Dios con todo el corazón y al prójimo como a sí mismos (Mr. 12:30-31). Esto significa para los miembros de la Iglesia, tratar con respeto y tolerancia a todas las personas, independientemente de su origen social, su edad, su idioma y otras diferencias. Dentro del marco de sus posibilidades y su encargo, la Iglesia como institución ayuda a promover el bienestar común, constituyéndose así en una parte integrante de la sociedad.

La Iglesia Nueva Apostólica intercede por la paz en el mundo, enseña la reconciliación y exhorta al perdón. Rechaza todo tipo de violencia.

Los cristianos nuevoapostólicos desarrollan actividades en la vida pública. La Iglesia no ejerce influencia en las concepciones y actividades políticas de sus miembros.

Música en el Servicio Divino

El propósito de la música en el *servicio divino* es alabar y honrar a Dios (Sal. 150). La música siempre tiene una finalidad de servicio y puede cumplir múltiples funciones: puede conmover en lo más hondo, prepara a la comunidad para el anuncio de la palabra y subraya la palabra de Dios. Por el canto de la comunidad o el coro, o bien por música instrumental, se expresa y transmite ánimo, fuerzas y confianza. Cuando hay tristeza y aflicción, a través de la música puede experimentarse consuelo. Por último, la música estimula en los oyentes, como también en los músicos, el sentido de comunión.

¹ Ver Johanning (2018).

Para poder llegar a todos los concurrentes del servicio divino, la literatura musical de la Iglesia abarca una multiplicidad de géneros, estilos y niveles de dificultad. La Iglesia, en su actividad mundial, se esfuerza en preservar y cultivar las tradiciones musicales de las diferentes culturas, tanto en el servicio divino como en otros eventos religiosos.

La música y el recogimiento antes del servicio divino promueven la concentración de los presentes y preparan para el anuncio de la palabra. Al comienzo del servicio divino, canta la comunidad; de esa manera, todos los presentes están incluidos activamente en el desarrollo del servicio divino. Antes del festejo de la santa cena, la comunidad puede manifestar sus sentimientos de arrepentimiento en un canto acorde. El canto que se entona durante la santa cena brinda la oportunidad de dar expresión a los sentimientos de amor y gratitud a Jesucristo al recibir el sacramento.

Después de la bendición final, el servicio divino culmina con el triple amén entonado por la comunidad. A continuación, la comunidad o el coro por lo general entonan un canto o bien se ejecuta una pieza musical. De esta manera, puede ahondarse a través de la música lo que se ha experimentado en el servicio divino: “La palabra de Cristo more en abundancia en vosotros, enseñándoos y exhortándoos unos a otros en toda sabiduría, cantando con gracia en vuestros corazones al Señor con salmos e himnos y cánticos espirituales” (Col. 3:16).

El propósito de la música en el Servicio Divino es alabar y honrar a Dios. Tiene una finalidad de servicio.

FUNDAMENTACIÓN

Bellas Artes

La supuesta “cosificación” autónoma de las obras de música es, por supuesto, solo parte de la filosofía moderna del arte predominante en general. Que es valorado no es la acción del arte, no el acto de crear, y menos aún la de percibir y responder, pero el objeto de arte creado en sí mismo (Small, 1998, p. 4).

El concepto de *bellas artes*, como se sabe, tiene un origen relativamente reciente. El arte, en todas sus acepciones, es quizás tan antiguo como el hombre. Sin embargo, las bellas artes son, quizás, tan viejas como el genio o la

idea de la genialidad. En la época de la ilustración, y a raíz de lo anterior, comenzaron a aparecer bibliotecas de tratados de pintura o de poesía, reglas para hacer arte o para juzgarlo con cierta ciencia. La recuperación y reconsideración de la amplia producción griega y latina ponen en conflicto a los antiguos con los modernos; igualmente, los diversos estilos de obras existentes en países y regiones diversas reaniman la aparente inconsistencia de las artes consigo mismas. El arte, en fin, deviene un problema vivo como en casi ninguna otra época; y la filosofía, siempre dispuesta a regular, explicar, descalificar o aprender del arte.

Esta concepción racionalista del arte, fundada sobre la imitación de la naturaleza, había negado la autonomía estética de la música: no se le reconocía el derecho a la existencia por sí misma, sino sólo en cuanto entonación de la palabra; mientras estaba iluminada por la palabra, la música pudo de hecho *imitar a la naturaleza*, expresando afectos, pintar situaciones y caracteres con el justo color sentimental, y cumplir así su oficio de conmover el corazón de los hombres. Es decir, como objeto de un disfrute específico, mediado por un placer refinado y los placeres ordinarios que suscitan lo útil o lo entretenido. El placer refinado o contemplativo recibió un nuevo nombre: “estético” (Shiner, 2004). La visión más amplia y antigua del arte como construcción era compatible con el goce en el contexto funcional y la nueva idea de arte, como creación, reclamaba una actitud contemplativa y, por lo mismo, que el contemplador se separase del contexto. Siendo así no es más que un fenómeno puramente material y mecánico, vacío de significado y convirtiéndose en *obras del espíritu*, separadas de la vida social. Tal que debían trascender los cambios históricos y la diversidad cultural para ser gozados en cualquier época y por cualquier clase social ya que se considera como la producción del *genio* creador.

La obra de arte es considerada como objeto de contemplación, haciéndola autónoma, y de manera descontextualizada atribuyéndole valores fijos, eternos y absolutos. Esto denota juzgamiento, perpetuidad y universalidad dado por la cultura hegemónica, la cual extrapola sus verdades volviéndolas válidas para todas las situaciones, convirtiéndose en un modelo universal del arte aceptado, propuesto y/o impuesto.

El Musicar

El musicar nos otorga los poderes para experimentar la estructura de nuestro universo, y al experimentarla aprendemos, no solo intelectualmente sino en las profundidades de nuestra vida, cual es nuestro sitio dentro de él, y cómo nos relacionamos, debemos relacionarnos con él. Cada vez que tomamos parte en una actuación musical, exploramos esas relaciones, las afirmamos y las celebramos (Small, 1999, p. 7).

Consideramos que no solo hay una única manera de comprender el hacer musical, siendo entonces que el concepto de *musicar* nos adentra a que la práctica puede tener una significación no solo para los que la hacen sino también para los que la escuchan. A partir de las relaciones de las personas que hacen una comunidad, en donde:

los rituales se usan tanto como un acto de afirmación de comunidad ("Esto es a quien son"), como un acto de exploración (para probar identidades para ver quién creemos que tenemos ser), y como un acto de celebración (para regocijarse en el conocimiento de una identidad no solo poseído sino también compartido con otros) (Small, 1998, p. 95).

Es decir, desde otra perspectiva, otra manera de comprender, de aprehender, relacionarse y conceptualizar la música. Es decir, no solo desde un lado que nos lo es impuesto en como tenemos que celebrar en el sentido de la contemplación, escuchar; el afirmar a partir de la comunicación tanto verbal como corporal y explorar desde la función que cumple en la vida humana, sino en cómo cada uno lo realiza y lo significa. Por ende, la música pasa de ser más que objeto en sí mismo, a ser una vivencia. Por ello nos encontramos con diferentes modelos de musicar.

Musicar es tomar parte, de cualquiera manera, en una actuación musical. Eso significa no sólo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquiera otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical. Desde luego podemos incluir el bailar, si alguien está bailando, y podemos incluso ampliar el significado hasta incluir lo que hace la persona que recoge las entradas a la puerta, o los 'roadies' que arman los instrumentos y chequean el equipo de

sonido, o incluso los limpiadores que limpian la sala después de la actuación. Porque ellos; y ellas; también están contribuyendo a la naturaleza del acontecimiento que es una actuación musical (Small, 1998, p. 9).

Superando la idea de la práctica musical como sentido único de comunicación desde el compositor al oyente individual, como así la consideración de un contexto y su significado, siendo el *musicar* en tanto modalidad intersubjetiva de participación colectiva yendo más allá de los formatos establecidos por la academia.

Small considera que el hacer musicar se encuentra de manera situada a un contexto social y cultural, ya que cada una difiere desde un lado significativo, y que el musicar también:

debe ser capaz de explicar, de hecho, no solo por qué los miembros de un grupo social y el grupo cultural difiere en sus formas de musicar de los miembros de otro grupo, pero cómo es que los miembros de una cultura pueden llegar a estar de pie y disfrutar, y tal vez creativamente malinterpretar, el musicar de otros. Debe explicar también cómo algunas culturas musicales se vuelven dominantes, algunas veces en todo el mundo, mientras que otras permanecen confinadas al grupo social dentro del cual se originaron. Y, por supuesto, debe ser capaz de explicar por qué a la gente le gusta la música en absoluto (Small, 1998, p. 12).

OBJETIVOS

Explorar el musicar desde la separación entre los que escuchan la música y los que hacen la música. Es decir, desde los modelos de la recepción y la participación en un contexto religioso y sus prácticas musicales; como así también desde lo cultural y el contexto que los condicionan en comparación con otras culturas; y qué sucede cuando éstas se unen.

A partir de esto, se pretende poder explorar cómo se concibe la actividad musical (ensayos y conciertos) desde la contemplación y observar la participación de los factores sociales a partir del análisis de las siguientes dimensiones:

- la funcionalidad particular de la actividad musical en este contexto religioso
- la elección de los músicos
- la elección del repertorio a abordar
- las relaciones socio-culturales entre el director del ensamble, los músicos (coro-orquesta) y el público.

MÉTODO

El método elegido para desarrollar este trabajo fue a través de una entrevista, observación de ejecuciones (ensayos y concierto), y observación de videos de acceso público de conciertos en otras culturas, en el mismo marco religioso.

Participante

Un director musical que se encuentra a cargo de la organización de las actividades musicales en la INA, accedió a realizar una entrevista para el presente estudio. Nacido en Buenos Aires, es director de orquesta, pianista, organista, compositor y arreglador musical. Llevó a cabo sus estudios musicales en el Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla: en dirección orquestal, con el maestro Miguel Ángel Gilardi; en piano, con la maestra Ana María Floriani; en órgano, con el maestro Enrique Rimoldi; y en composición, con el maestro Rodolfo Daluisio. En dirección orquestal se perfeccionó con los maestros Dominique Fanal (de Francia), Luis Szarán (Paraguay), Richard Miles (Estados Unidos) y Gustavo Fontana (Argentina). Actualmente es director fundador del *Ensamble de los Buenos Aires* y director fundador del Coral Pilar. Se ha presentado en la Embajada de Francia, Usina del Arte, Amijai, Catedral Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires, Museo Nacional de Arte Decorativo, Teatro Roma de Avellaneda, Teatro Avenida de Buenos Aires y Catedral de Morón, entre otros. Así mismo dirige la *Orquesta infanto-juvenil* del anexo N°2 del Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla.

Diseño y procedimiento

La observación de los videos y su análisis se realizaron en contexto de conciertos reales, así como en fragmentos de servicios divinos ofrecidos.

Por otro lado, se le realizó una entrevista no estructurada al director musical de la INA, para indagar su experiencia y su perspectiva acerca de la práctica musical dentro del ámbito religioso que representa. Se realizó la entrevista para recolectar la experiencia del director a los fines de comprender las relaciones que surgen entre el director, los músicos, las obras elegidas, el contexto social y el público a partir de la contemplación. Las preguntas se encuentran orientadas en base a las siguientes categorías: (i) objetivos de actividades, (ii) selección de

repertorio y músicos, (iii) contexto social con sus categorías dentro de la iglesia, fuera de ella y con otras culturas.

Protocolo de la entrevista

Antes de comenzar a realizar la entrevista, se le comenta la dinámica de la misma al participante. Nos interesa conocer un poco más en profundidad la práctica musical de la iglesia y su experiencia musical. La entrevista es breve y no hay respuestas correctas e incorrectas, también tiene libertad de no contestar alguna pregunta si lo considera. Cabe aclarar que no se realizó una evaluación de sus respuestas realizando un juicio de valor, sino que procuramos dar a conocer las opiniones y pensamientos genuinos del participante.

La guía de la entrevista se divide en tres categorías temáticas, con sus respectivas repreguntas (ver análisis en *Resultados*):

1. *Objetivos de la actividad musical*

1.1 ¿Cuál cree que sería la funcionalidad de la música en la Iglesia Nueva Apostólica? ¿y cuáles serían los propósitos de realizar conciertos dentro de la misma?

1.2 Esporádicamente se realizan conciertos fuera del contexto de la iglesia ¿Cuáles serían los objetivos de realizar estas presentaciones?

2. *Selección de repertorio y músicos*

2.1 ¿Cómo se realiza la selección de músicos del coro y de la orquesta para estos conciertos? tipo de obra/según el orgánico que se necesita/según programación a realizar/por concurso/etc.) ¿Qué aspectos se tienen en cuenta para realizar dicha selección?

2.2 ¿Cómo se realiza la elección del repertorio? ¿Qué se tiene en cuenta? De detalles acerca de festividades/fechas particulares de la liturgia/momentos sociales determinados/etc.

2.3 El orden de las obras elegidas, ¿se relaciona con alguna forma en especial, como ser la misa católica?

3. *Contexto Social-cultural*

3.1 ¿El repertorio es elegido en función a un contexto?

3.2 Las obras en su mayoría son del repertorio académico o himnos de la propia iglesia. ¿Alguna vez se pensó en agregar otro tipo de obras o considerar otro tipo de obras? Popular o algún otro género.

3.3 ¿El repertorio realizado por otras orquestas de la iglesia, ¿se puede ir rotando?

3.4 ¿Qué piensa sobre los conciertos en otros países

que realizan los himnos con ritmos, bailes, arreglos instrumentales que tienen características propias de la cultura?

3.5 Durante el concierto, ¿que percibe que está sucediendo en ese momento con o en el público? ¿y con los músicos?

RESULTADOS

La interpretación de las respuestas, fueron agrupadas a partir de similitud en las categorías mencionadas anteriormente.

1. *Objetivos de la actividad musical*

1.1 Función de la música en la Iglesia.

La función principal de la música es ponerla al servicio de los fieles, brindando un mensaje.

Se entiende que existe una relación música- emoción, desde lo espiritual, que a su vez le da importancia a la palabra para poder transmitir el mensaje.

Como música en sí misma, poder testimoniar, de poder dentro de las características musicales consolar, brindar alegría. ... dar este mensaje y ayudar al oyente, en el caso particular de un servicio divino, sermón, es poder cerrar el concepto como se dice con la palabra hablada.

Es decir que la música, es conceptualizada desde lo espiritual-emocional y al ser la palabra un componente importante para cumplir con la recepción de la misma.

En el caso del servicio divino (misa) es elevar todo lo que brinda el servicio y acompañar para que el mensaje quede fijo, grabado en la mente y en el corazón del que presencia.

Si bien la práctica musical es diferente en los dos contextos, Servicio Divino y concierto, pero su finalidad es la misma.

En el concierto, la música cumple la función de testimoniar, brindar un mensaje, como iglesia.

Llevándonos a la concepción de lo que se valida como música en sí misma, afirmando que:

La buena música (piensa). Digamos que está trabajado del lado del refinamiento del sonido, desde tal vez de un mensaje que no está ligado a ningún partido político o corriente política,

desde el texto, ¿no? Buscar en específico que eleve como iglesia, por eso siempre hablo de un mensaje como iglesia, elevar el alma del oyente, buscar que también tenga su momento de meditación, concentración y apunto sobre eso. Más allá de la calidad musical es también lo que se brinda en el otro que no se ve, los sentimientos y todo lo demás, ¿no?

2. *Selección de músicos y repertorio*

2.1 En la selección de los músicos, podemos decir que es similar a las orquestas profesionales. Si bien la actividad es sin fines de lucro, la diferencia que existe, es el requisito de pertenecer a la religión. La selección consiste en una audición, en donde el músico tiene libre elección de las obras, pero cumplir con los requisitos de dos movimientos contrastantes. La evaluación es observar una continuidad en la resolución de la lectura, el manejo técnico del instrumento.

Existiendo varias actividades musicales con sus respectivos niveles del conocimiento musical. Dividiéndose en, Orquesta infanto-juvenil, Orquesta juvenil, Orquesta y coro estable. Este último realiza actividades en conjunto. A lo que el entrevistado responde

Están las orquestas infanto-juvenil, juvenil y la estable. En la estable se piden ciertos requisitos técnicos, haciendo una audición (todos son miembros de la iglesia) como ser de afinación, el manejo del instrumento porque ya hay un repertorio más exigente que el juvenil. En la juvenil hay otro tipo de audición, que también van saliendo de las escuelas de música y los jóvenes instrumentistas.

En algunos casos, si se quiere realizar un repertorio específico, el cual este dado antes de comenzar el año, se les manda previamente la parte.

Puede ser que según la obra que se vaya a encarar en el año se necesite saber si puede tocar esa parte, entonces se le da en la selección, (refiriéndose al músico) mirá, toca esta partitura y esta partitura

2.2 La elección del repertorio, existen dos tipos: en el servicio divino y el concierto, este último presenta dos categorías, dentro del contexto religioso y fuera del mismo. En el servicio divino, el repertorio es del canon propio de la iglesia, siendo que algunos himnos son

del himnario evangélico. Lo cual son apropiados por la comunidad. La selección se encuentra basada en los lineamientos ya establecidos, relacionándose con el contexto y la significación del mensaje,

Se establecen esos lineamientos, que a veces la palabra lineamiento suena como tajante, pero no es así. Es también un poco en el contexto en que se desenvuelve porque no es solamente lo regional lo que, la iglesia es universal en ese sentido, y hay cosas que tienen que ser universal también, ¿no? Independientemente de la idiosincrasia; y después se eligen los lineamientos que en base a como se quiere llevar adelante el servicio divino para que uno se identifique con eso.

En el concierto que se realiza dentro del ámbito religioso, el repertorio sigue cumpliendo con esos lineamientos, por ejemplo, en un concierto del *día de agradecimiento* (festividad del año litúrgico) que se realiza en el 1 domingo del mes de octubre; en este caso se ejecuta un himno propio del canon llamado *Himno Alabad al Señor* de Friedrich Silcher (ver *video 1*)². Otro ejemplo es un concierto de *Pentecostés* del año 2018 se agrega algunas obras de repertorio sacro no pertenecientes al canon de la iglesia (ver *video 2*)³.

En el caso del concierto fuera del ámbito religioso:

Hay otros conciertos que tal vez, no se hacen en la iglesia central, que es el auditorio permanente, sino que se hacen en otras iglesias (misma religión). Y tal vez por la temática que se quiere dar, si es un concierto meditativo o meditado, este compuesta en su totalidad de himnos; que pueden ser que en esos himnos haya obras litúrgicas, religiosas. Pero cuando uno sale de estos auditorios, uno piensa hacia el público que también quiere ver otra cara, digamos, lo que también -lo musical netamente- entonces uno piensa siempre el repertorio un poquito hacia el auditorio que va a enfrentar y cuál es el objetivo que quiere cumplir.

El repertorio elegido es en base a las obras religiosas conocidas dentro del ámbito académico. Por ejemplo, en un concierto dado en la Usina del arte, el programa propuesto fue:

1. Cuán grande es mi Dios - Stuart K. Hine, melodía

folklórica sueca - Arr. Diego Licciardi

2. Jesus bleibet meine Freude, de la Cantata N° 147 – Johann S. Bach

3. Gloria, de la misa en Fa Mayor, Henry Farmer

4. Kyrie Hugo Hammarstöm

5. Quiero yo, oh, mi Señor

6. Una canción para ti, Nigel Isaacs (Coro de niños)

7. Cujus animan – G Rossini (Piano y solista)

8. Espíritu de Dios, desciende sobre mí

9. Santus, de la Misa Santa Cecilia – Ch Gounod

10. Akai Hana Tunde canción japonesa (Coro de niños)

11. Compere Guilleri B Coulais (Coro de niños, película de los coristas)

12. Vois sur ton chemine B Coulais (Coro de niños, película de los coristas)

13. It is well in my soul – Dan Goeller (orquesta sola)

14. Creo en Jesús, John Longhurst – Bruce R Mc Conkie

15. I will sing with the Spirit – J Rutter

16. Aleluya, del “Mesías”, G F Handel

17. Amada Patria Celestial – E Elgar

Bis. Aleluya, del “Mesías”, G F Handel

El orden temático de las obras, son similares a un concierto formal. Es decir, el orden contrastante de carácter, lento-rápido, relajación-tensión, etc. Aunque también existen temáticas, a veces se busca realizar un orden similar a lo que practica dentro de un servicio divino, dejando divisar el lineamiento antes mencionado.

Siempre se busca según cual es el objetivo del concierto, ¿no?

Porque si salimos de las fiestas de Pentecostés o de Pascua, si es un concierto musical, digamos, dependientemente de la fecha del año eclesiástico; lo que uno busca, es más allá de que obra de detención, relajación, y demás, es que obra se van disponiendo el mensaje el que queremos brindar. Por lo general al principio se resaltan la figura de Jesús, en este caso, o por ahí del amor o esperanza y al final va la alabanza. Casi siempre es esa temática, puede ser que también haya de alabanza una obra de, un Aleluya o un Gloria, en el medio de la obra (concierto) pero hacia el final un poco va encarado a eso, como cierre, como en una misa o servicio divino hacen lo mismo; el final por lo general es un himno de alabanza o de agradecimiento a Dios. Esa es la línea.

2 <https://www.youtube.com/watch?v=Phxguox09r8>

3 https://www.youtube.com/watch?v=hgCA0G3i_5o



Figura 1. Programa de concierto completo. Domingo 14 de octubre del 2018.

Recientemente, se realizó un concierto en donde ejecutaron la orquesta juvenil de Argentina y Suiza, un intercambio. Para ello presentaron un repertorio diferente a lo habitual, con obras populares y académicas. El programa propuesto fue:

Este concierto no estuvo pensado para realizarse dentro del ámbito religioso, sino fuera de él. Por eso la elección del repertorio variado. Al respecto se aclara esa elección,

En el caso puntual de este concierto, fue un encuentro de orquestas, estaba planteado en un auditorio fuera de la iglesia y la idea también era hacer un intercambio de culturas. Por eso el repertorio variado y un montón de cosas, por eso que solamente un himno ¿no? Y también por eso la duración

Para concluir, el director hizo mención a cuestiones culturales, que se diferencian de la perspectiva con otras culturas, donde se practica la religión. La cual, es relacionado con la identificación de la Iglesia a través de la música, la elección del repertorio es importante a la hora de poder identificarse como miembro de la iglesia, con el condicionamiento idiosincrático de la población.

Independientemente de la idiosincrasia; y después se eligen los lineamientos que en base a como se quiere llevar adelante el servicio divino para que uno se identifique con eso. Por ahí nosotros nos identificamos con algo y –estoy pensando en voz alta- si ya empezamos a meter música popular, es algo que nunca nos identificó como iglesia, aunque nos guste como argentinos, que nos guste cantar una chacarera, no se identifica con la parte litúrgica con eso. Es cuestión de identidad. No significa que no esté bueno hacer otras cosas, ya se verá dentro de un par de años que rumbo tomara eso.

CONCLUSIONES

Podemos inferir a través de lo analizado, que una de las funciones de la música en la iglesia, además de ser comunicativa, es ser contemplativa, siendo que es casi nula la relación con la cultura de los participantes del acto musical. Para poder establecerse en esta postura, la iglesia adquiere y reproduce la concepción de música como objeto de contemplación. De esta manera, el contemplador se separa del contexto, la idea de contemplación desinteresada se aplica a Dios y para muchos miembros de las elites cultas se convierte en un nuevo escenario para la vida espiritual (Shiner, 2004).

Se observó que esta perspectiva de la música como contemplación, se dio tanto en los conciertos que se realizaron dentro de la propia liturgia, como así también en la influencia a la hora de elegir el repertorio, optando por el canon tradicional establecido, autoválidándose a partir de la música centroeuropea. Encontramos muchos puntos de similitud con respecto a un concierto dado por una identidad cultural, tanto en la elección de las obras como en la forma con la cual se eligen a los músicos.

En los conciertos, existe una separación entre los que hacen la música y los que escuchan, recreando una relación ideal perteneciente solamente a los que la hacen. Esta relación da cuenta de la validación de los protocolos de un concierto formal, en donde no existe participación alguna del público durante el concierto:

En la sala de conciertos moderna escuchamos las relaciones ideales del pasado recreado, no como eran o en sus propios términos, lo que en cualquier caso sea imposible, pero en términos contemporáneos, es decir, en términos de las relaciones que aquellos que participan en el desempeño de esta noche siente que es ideal" (Small, 1998, p. 38).

Esto se ve reflejado en las obras elegidas, las cuales no son pertenecientes a una congregación religiosa, sino que son obras de carácter universal, siendo una celebración *sacralizadora* de los clásicos, cultos de los antepasados y del "don de los muertos" (Bourdieu, 1997) (ver *video 3*).⁴

Pudimos ver que esta concepción se repite en casi toda la práctica musical y en la elección de los músicos, viéndose reflejados los protocolos de la música institucionalizada.

También observamos que en otras culturas donde se practica la misma religión, se considera al público como participativo, adoptando su entorno cultural al marco religioso, conjuntamente fusionado con el canon musical del mismo. De esta forma logran la aceptación y la incorporación del canon religioso en el público que participa, siendo activos y partícipes del acto musical (ver *video 4*⁵ y *video 5*⁶).

4 <https://www.youtube.com/watch?v=arUDA0lgbqk&feature=youtu.be>

5 <https://www.youtube.com/watch?v=GxD9ZAFH7iM&feature=youtu.be>

6 <https://www.youtube.com/watch?v=kjHbajopc-Q&feature=youtu.be>

DISCUSIÓN

El musicar nos permitió reflexionar desde otra perspectiva la práctica musical. No solo en un contexto religioso, sino también en cualquier otro contexto. Todos tenemos maneras diferentes de celebrar, afirmar y explorar nuestro universo, pero el acto musical, el concierto, nos mancomunamos para ser parte de él. Ya sea por una creencia, para una intelectualidad. La idea que todos nos sintamos parte de ese acto, en menor o mayor medida de participación. Entonces lo que vimos es que persiste un rasgo común. Existe una división entre quienes hacen la música y quienes reciben la música, mientras que no hay una participación, como podría ocurrir en una práctica de otras religiones.

En la actualidad, la concepción de las bellas artes se ha resignificado, desde la estética de la contemplación hacia la estética de la participación. Los compositores, componen obras para que la gente intervenga, entonces del mismo modo en la cultura hay indicios que tienden a una mayor participación, en donde la comunidad de la iglesia, dentro de sus posibilidades debería incorporar.

La propuesta crítica a las prácticas de esta religión en el sentido que, si nosotros participamos musicalmente, compartiendo desde muy pequeñas situaciones las que se pueden describir como musicales, no solamente se podría trabajar con repertorios que presenten más intereses de la comunidad en que se participa, sino en un marco general de participación más activa dentro de la comunidad. Recién entonces se podría decir que la práctica estará mucho más centrada en el modelo de la participación que en el de la recepción.

Considerando esto, en un futuro próximo ¿existirá la posibilidad de cambiar esta perspectiva? ¿Continuaremos reproduciendo la música como objeto? ¿Cuál sería una práctica musical que contemple una participación colectiva? ¿En todas las culturas se puede considerar un modelo participación?

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1997). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* (Traducción T. Kauf). Barcelona: Anagrama.
- Johanning, P. (2018). *Catecismo: Iglesia Nueva Apostólica Internacional*. Recuperado de <http://www.nak.org/es/catecismo>
- Shiner, L. *La invención del arte. Una historia cultural*. Barcelona: Paidós, 2004.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Hanover: University Press of New England.
- Small, C. (1999). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *TRANS-Revista Transcultural de Música*, 4(1), s/p. Recuperado de <https://www.sibetrans.com/trans/article/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>.

APÉNDICE

Entrevista administrada al director del ensamble

Entrevistador: *¿cuál es la finalidad de la práctica musical en la Iglesia?*

Director: La música en la iglesia nueva apostólica tiene la finalidad de servicio. Esta para ambientar, si se quiere, los servicios divinos, donde es la palabra, la misa (Los servicios divinos, la palabra). Tiene intervenciones donde en el caso de los coros hacen un aporte musical, dándole ese toque para elevar todo lo que se brinda en el servicio divino y a acompañar para que el mensaje también quede fijo, grabado, en la mente y en el corazón, del que presencia un servicio divino, en el que está en esa misa. Esa sería la finalidad de la música, aparte de testimoniar, más allá de la música en sí misma, tiene la finalidad de dar un mensaje, de poder testimoniar, de poder dentro de las características musicales poder consolar, brindar alegría; digamos de por sí, la música tiene muchas aristas en muchos aspectos, pero más allá de todo eso lo que denomino antes de música como música en sí misma, de poder dar este mensaje y ayudar al oyente, en el caso de participar en un servicio divino, sermón, es poder cerrar el concepto como se dice con la palabra hablada.

E: *entonces, eso sería en un servicio divino, y también ¿puede ser en un concierto?*

D: En el caso puntual del concierto, la música cumple la función de testimoniar, brindar un mensaje. Como iglesia, brindamos un mensaje.

La música es uno de los carriles por excelencia, para poder llegar al oyente. Y dentro de esa música esta lo netamente instrumental o vocal. La vocal a tener texto, ya queda implícito, digamos, un poco también cuales son nuestros valores como iglesia y que, a través de la música, siempre quedan (desde mi punto de vista, porque soy músico) bien impregnados en el que está escuchando, quedan bien arraigados el concepto. La música ayuda a dar imagen al texto, ¿no?

Y en el caso del instrumental, también ayuda a que el amante de la música y que no tiene una relación directa con lo que es la iglesia, ayuda a que también la persona tenga ese momento de elevación y disfrute

Pero todo va apuntado hacia un mensaje que brindamos como iglesia y también el poder testimoniar y abrirnos, abrir las puertas para que los demás conozcan la iglesia.

E: *Se dan a conocer a partir de la música. ¿Entonces, cuando se da un concierto fuera del ámbito religioso, cumple el mismo fin?*

D: Siempre que nosotros hacemos un concierto, queda claro que estamos representando a la iglesia. Por lo tanto, por ahí puede variar el repertorio. Puede haber una obra de color, digamos, dentro de la iglesia, dentro del ámbito de la iglesia, nosotros hacemos obras de corte religioso, ¿no? Tal vez tengan algunas características de música, popular, si se quiere. Por ahí fuera del ámbito de la iglesia, si es en un auditorio, etc., seguimos representando a la iglesia, pero tenemos, por ahí otro tipo de repertorio, porque el público también puede variar, entonces no buscamos solo a circunscribirnos a lo litúrgico o en sí mismo al público nuevo apostólico, sino a todo al que disfruta de la buena música y que pueda apreciar otras cosas.

E: *¿y que sería la buena música?*

D: La buena música (piensa). Digamos que este trabajado del lado del refinamiento del sonido, desde tal vez de un mensaje que no está ligado a ningún partido político o corriente política, desde el texto, ¿no?

Buscar en específico que eleve como iglesia, por eso siempre hablo de un mensaje como iglesia, elevar el alma del oyente, buscar que también tenga su momento de meditación, concentración y apunto sobre eso. Más allá de la calidad musical es también lo que se brinda en el otro que no se ve, los sentimientos y todo lo demás, ¿no?

E: *Cuando ustedes organizan un concierto, se fijan en el contexto donde se encuentra*

D: Hay conciertos que tal vez se brindan específicamente, que igual siempre es abierto a la comunidad a toda la comunidad, no solamente religiosa sino al público en general, pero que talvez abarcan temáticas que son muy específicas de la iglesia, por ejemplo, concierto de Pentecostés o de Pascua. Digamos, la temática ya está encerrada (dada).

Hay otros conciertos que tal vez, no se hacen en la iglesia central, que es el auditorio permanente, sino que se hacen en otras iglesias (misma religión). Y tal vez por la temática que se quiere dar, si es un concierto meditativo o meditado, este compuesta en su totalidad de himnos; que pueden ser que en esos himnos haya obras litúrgicas, religiosas. Pero cuando uno sale de estos auditorios, uno piensa hacia el público que también quiere ver otra cara, digamos, lo que también (lo musical netamente), entonces uno piensa siempre el repertorio un poquito hacia el auditorio que va a enfrentar y cuál es el objetivo que quiere cumplir.

E: *¿y el repertorio como lo eligen cuando no es una fecha especial?*

D: Cuando es un concierto uno cuenta con el saber previo de aquel que pertenece a la Iglesia Nueva Apostólica, todo lo que se va a transmitir de la música cantada en este caso, tiene que ver con cuestiones propias de la Iglesia, contenidos religiosos y demás. Pero cuando uno hace un concierto también con obras religiosas, y el público no es netamente nuevo apostólico, uno busca tal vez continuar la línea del repertorio religioso sacro, pero tomar temas más generales, como ser el amor, la esperanza y no temas muy propios de lo que profesa la iglesia, como ser el retorno de Cristo, los sacramentos. Digamos, sino uno trata de abrir ese espectro.

E: *Con el agregado al repertorio de músicas populares o conocidas que se realizan para fuera de ese ámbito,*

¿se considera para realizarlo dentro del ámbito religioso?

D: En este momento estamos buscando, mismo lo que representa el lugar, la iglesia. Como ya hay un repertorio destinado para lo que es dentro de los servicios divinos (Sermón, misa) y demás; uno busca que la música también se vea reflejada, aunque sea en concierto, lo mismo que se puede llegar a vivir o a experimentar en un servicio divino. Por eso se hace la separación de repertorio dentro del ámbito de la iglesia, por ejemplo, el aniversario de una construcción de una iglesia que a veces uno se retrotrae a los himnos de la época. Y otra cosa es un repertorio que se piensa ya para afuera de la iglesia que tiene otra finalidad, por ejemplo, por ahí uno va a visitar un centro de jubilados o un centro cultural, entonces uno sabe que el público va a ser más variado y que también se espera otras cosas, a eso apunta.

E: *La elección de los músicos, ¿depende del repertorio u otras características?*

D: tiene varias aristas. Cuando hablamos del coro y orquesta estable, ya cuenta con una preselección de sus integrantes, porque se abordan otro tipo de repertorio que tiene mayor dificultad, tal vez, desde todo punto de vista, técnico, lo que es lo vocal resistencia, etc., etc., Y están los repertorios que se eligen cuando por ejemplo participan los coros de las comunidades, cabe aclarar que cada comunidad tiene su propio coro y que en base a la idiosincrasia las posibilidades que tiene cada comunidad, el repertorio se va acotando a las necesidades de cada coro. Entonces si yo tengo un coro que tiene pocas voces masculinas, no voy a buscar justamente los himnos que resalten o tengan partes de solos de voces masculinas. Desde ahí se encara la elección de repertorio, de la conciencia del director sobre el material para poder trabajar.

E: *¿Cómo es el proceso de elección de los músicos de las distintas orquestas?*

D: están las orquestas infante juvenil, juvenil y la estable.

En la estable se piden ciertos requisitos técnicos, haciendo una audición (todos son miembros de la iglesia) como ser de afinación, el manejo del instrumento porque ya hay un repertorio más exigente que el juvenil.

En la juvenil hay otro tipo de audición, que también

van saliendo de las escuelas de música y los jóvenes instrumentistas.

E: Para la audición, ¿ellos eligen las obras o son dadas previamente?

D: Para lo que es el proceso de elección del músico, si se quiere decir, siempre se pide un movimiento contrastante, un allegro y un cantabile; ahora puede ser que según la obra que se vaya a encarar en el año se necesite saber si puede tocar esa parte, entonces se le da en la selección, "mirá, toca esta partitura y está partitura". Sino también va en base a las sedes como van evolucionando, tal vez se pide que vayan adicionando determinados..., porque se ve que ahí tienen las capacidades para poder estar en la orquesta.

E: en el concierto de la Usina del arte me llamo la atención del orden de las obras, ¿tiene alguna coincidencia con los órdenes propios planteados por las misas académicas? ¿O cómo lo piensan?

D: Siempre se busca según cual es el objetivo del concierto, ¿no? Porque si salimos de las fiestas de Pentecostés o de Pascua, si es un concierto musical, digamos, dependientemente de la fecha del año eclesiástico; lo que uno busca, es más allá de que obra de detención, relajación, y demás, es que obra se van disponiendo el mensaje el que queremos brindar. Por lo general al principio se resaltan la figura de Jesús, en este caso, o por ahí del amor o esperanza y al final va la alabanza. Casi siempre es esa temática, puede ser que también haya de alabanza una obra de, un Aleluya o un Gloria, en el medio de la obra (concierto) pero hacia el final un poco va encarado a eso, como cierre, como en una misa o servicio divino hacen lo mismo; el final por lo general es un himno de alabanza o de agradecimiento a Dios. Esa es la línea.

E: Lo mismo pasa en un sermón.

D: Claro. En un sermón se escucha un texto, se basa sobre ese texto (himno); después se participa lo que es la comunión, lo que es la santa cena, obviamente está el perdón; y luego se agradece por todo lo brindado en esa hora, ¿no?

E: Yo pertenezco al Iglesia desde que nací, y en los conciertos, ya sea del Coro Estable o el Coro de la comunidad,

siempre se hicieron los himnos. Hoy en día sabemos que ese repertorio se amplió, con música académica y propias de la iglesia con arreglos. ¿Alguna vez se pensó, dentro de la iglesia, hacer otro tipo de géneros?

D: Tenemos lineamientos sobre qué tipo de música la que es acorde dentro de la iglesia. Por eso te hablaba del repertorio dentro de la iglesia y fuera de la iglesia. Se han hecho en otras oportunidades algunos fragmentos de la Misa Criolla, pero después se estableció la línea de obras, y en base a esa línea de obras, son las que te mencionaba, por ahí que tenga que ver con la música litúrgica ya sea sacra, académica o de himnos, o himnos u obras, por ejemplo, de compositores como Ratter u otra línea que también, si bien está dentro de lo que es un himno o una obra clásica, tiene, si se quiere, mas aire de música de película ese tipo de cosas. Entonces esa es un poco la línea.

Por ahí lo otro, lo de la música popular, digamos, académica o popular o litúrgica, tendría más espacio en fuera del contexto de religioso, en base a los lineamientos que nosotros tenemos para manejarnos dentro de la iglesia.

E: siguiendo el lineamiento, en el concierto de la orquesta juvenil, (encuentro de orquestas juveniles de Argentina-Suiza) se realizaron obras de índole popular académico, al sorprenderme del repertorio que se había elegido, me preguntaba ¿si ese repertorio se puede rotar con las otras orquestas?

D: En el caso puntual de este concierto, fue un encuentro de orquestas, estaba planteado en un auditorio fuera de la iglesia y la idea también era hacer un intercambio de culturas. Por eso el repertorio variado y un montón de cosas, por eso que solamente un himno ¿no? Y también por eso la duración

E: si, me imagine, me pregunte ¿Qué raro? Sabiendo que los conciertos son de una hora de duración. Lo que se vio que está planteado similar a un concierto formal. Me pareció interesante que se empiece a plantear otro tipo de repertorio.

D: Está la apertura de que cuando se hacían los conciertos de hace cincuenta años atrás que solamente se cantaban himnos, se empezó a variar. Lo mismo está, pero en este caso fue una excepción, pero bueno, no se

consiguió el auditorio a último momento, entonces se decidió hacerlo en el templo central.

Pero hay cosas que dependen para que están planteadas y como fueron pensadas se van a seguir haciendo o no, todo tiene que ver con el mensaje que damos como iglesia. Si bien esto no es cerrado, hay cosas que son válidas o sin también dentro del ámbito religioso. Por ejemplo, yo por más que pertenezca a la iglesia Nueva Apostólica o hago un concierto en la iglesia católica, nunca se me ocurriría hacer una cumbia, por ejemplo. Sino como que el ámbito, y esto ya es muy personal, el ámbito me despierta hacer determinadas cosas y el ámbito sirve y se presta para tales cosas, ¿no? Cuestión que cuando tengo un concierto en un auditorio, sin ir más lejos el concierto del domingo, si bien no es de la iglesia, ya está planteado hacer música de películas. O sea, cada lugar, se presta para hacer determinadas cosas. La vez pasada conversando con un amigo me decía “¿es lo mismos que vos vayas a un concierto de la renga y empieces agarrando el micrófono y cantes Yo soy chiquito (Himno propio)? ¿o que cantes Donde hay amor (Himno propio)?” y no tiene nada que ver una cosa con la otra, cada cosa tiene su lugar.

Pero lo que, si es cierto que hay determinado repertorio que hace que los grupos, ya sea el coro y orquesta, les amplíe la posibilidad interpretativa y las dificultades, el tema está en donde después de va a poder aplicar cada repertorio. Y como tenemos muy pocos ensayos, a veces uno maximiza el tiempo que tiene para aprender el repertorio para la función que va a cumplir y después si hay un proyecto importante se trata de abordar el repertorio nuevo, digamos que tal vez no sea litúrgico, pero destinado ya a un concierto que ya hay un fin, pensado para ese concierto.

Una cosa no es que inhibe a la otra, pero lo que, si se tiene cuidado, a los lineamientos que te comenté, en donde se hace cada repertorio y porqué se hace.

E: *¿La administración central da los lineamientos en toda Latinoamérica? ¿o cada país tiene su autonomía?*

D: Todo va por Distrito de Apóstol. En este caso, el Apóstol de Distrito tiene asignado Argentina, Paraguay, Uruguay, Brasil y Chile. En esos distritos nos manejamos con los mismos lineamientos, otros Apóstoles de Distrito tendrá a cargo Bolivia y demás, ahí hay otros linea-

mientos. Hay algunos lineamientos en común, pero hay muchos otros que tiene que ver con la idiosincrasia, por ejemplo, la iglesia de África, ellos tienen otra idiosincrasia como pueblo inclusive, entonces es mucho más habitual escuchar cantar en ellos, por ahí en celebraciones religiosas, himnos que estén muy emparentados a las raíces folclóricas porque es así su idiosincrasia y la forma de, más allá de la idiosincrasia del país, mas allá de la idiosincrasia de la iglesia dentro del país.

E: *justamente hacia eso iba mi siguiente pregunta. ¿Qué piensas de otras culturas que la práctica musical celebrando de otra manera, con bailes, aplausos, es decir, con el agregado de cuestiones culturales propias?*

D: Me parece todo, que si los Apóstoles, digamos los responsables de cada distrito lo ven bien, porque tienen bases ¿sobre qué? Yéndonos al extremo de muchos años atrás que la iglesia no va a imponer nada, sino que la iglesia tiene otro tipo de principios espirituales, con lo cual no va en contra de la idiosincrasia del pueblo. Si esa manifestación es acorde a lo que te comentaba al comienzo, con el mensaje de la iglesia, van paralelo. Por ejemplo, una cosa es en África con los que cantan negro spirituals y demás; y otra cosa es hacer lo mismo que se hace en África, pero acá, vamos a chocar porque no somos africanos, hay una cuestión que es lógica. También va en el buen gusto y en el buen tino en la elección del repertorio. Sin ir más lejos, si nuestros coros se ponen a cantar como los coros africanos, no duraríamos dos segundos, ya por cuestiones técnicas, la cuerda vocal, bueno...y a parte como te digo, es como que ellos quisieran cantar acá otro tipo de repertorio que tal vez no es el que se identifican ellos.

Sin ir más lejos, hace mucho vi que hay una transmisión, justo estaba muy en auge el tema de la música de los coros africanos, y en Alemania se cantó un negro spirituals, y salió a lo alemán (risas) no salió a lo negro spirituals, y bueno queda como que quiso ser, pero....

E: *Claro, no digo que hagamos como lo que hacen esos coros, sino algo identitario de la cultura, la cual uno está inmerso. Si bien es una iglesia, pero está dentro de una sociedad que tiene una cultura, ¿se pensó en la posibilidad de hacer con rasgos, en este caso, argentinos? Como ser, tango, folclore o también académicas.*

D: Se establecen esos lineamientos, que a veces la palabra lineamiento suena como tajante, pero no es así. Es también un poco en el contexto en que se desenvuelve porque no es solamente lo regional lo que, la iglesia es universal en ese sentido, y hay cosas que tienen que ser universal también, ¿no? Independientemente de la idiosincrasia; y después se eligen los lineamientos que en base a como se quiere llevar adelante el servicio divino para que uno se identifique con eso. Por ahí nosotros nos identificamos con algo y –estoy pensando en voz alta– si ya empezamos a meter música popular, es algo que nunca nos identificó como iglesia, aunque nos guste como argentinos, que nos guste cantar una chacarera, no se identifica con la parte litúrgica con eso. Es cuestión de identidad. No significa que no esté bueno hacer otras cosas, ya se verá dentro de un par de años que rumbo tomara eso.

E: *Durante el concierto, ¿qué percibís lo que está pasando en ese momento con el público?*

D: Muchas veces, antes de dar el ataque de la entrada, sentís que se generan diferentes ambientes. Un poco, por ahora que es un instante se interpretó (cuando finaliza la obra), el público te deja un estado de euforia y a veces te deja en un estado de reflexión. Y a mí me pasa que por ahí una obra puede llegar hacer contrastante que la anterior, la empiezo en base a lo que siento en el momento y no como en la ensayamos. O sea, trato de que siempre estar muy, muy, muy conectado con lo que está pasando delante mío y detrás mío, porque en base a eso uno también va a generar esa magia o la comunión donde que lo que está esperando a recibir el público. En este caso, cuando es música de éste tipo, te da mucho más espacio para eso y tenés que tener mucha sensibilidad para poder captar también eso. Hay cosas donde sentís que un himno o una obra se está recepcionando de determinada forma, y no sé hasta que los ritenutos cambian, los decrescendos, los crescendos o la de remarcar palabra, siempre va a estar dentro de lo que uno ensayó o de los parámetros que se han trabajado, porque no le vas a cambiar todo lo que se trabajó, obviamente también se hace lo que se siente en el momento, uno busca eso. También se siente cuando hay, en todo el concierto dentro y fuera de la iglesia, uno cuando ya se para –dentro de la iglesia, ya es un

poco más, porque las bases es que son en alabanza a Dios uno no se atribuye o se enaltecen todos los logros, sino es un trabajo en equipo– pero cuando haces un concierto como profesional fuera de la iglesia frente a otras agrupaciones, uno no pierde esa identidad de lo que vas hacer. Pero sí en que todo momento, dentro con organismo de la iglesia o fuera de la iglesia en otro tipo de organismo, vos vas brindar algo. Y para brindar algo también tenés que sentir que es lo que se necesita, ahora el público sabe que se va a hacer una sinfonía entonces va a esperar la sinfonía, pero ¿Qué va a esperar de la sinfonía? Bueno, eso tenés que estar también vos atento en que pasa con los músicos delante y con lo que está pasando atrás.

Igual nunca va a un detenimiento de tu idea general de la obra, porque si no, no estarías cambiando o/y variando todo el tiempo, no tendría una lógica. Pero soy mucho de pensar y sentir mucho que es lo que está pasando en los momentos y no ser las cosas en los momentos obvios, tal vez. O siempre buscar en sorprender al espectador, pero también jugar con eso, esa ansiedad o esa expectativa que se genera desde el público y también de los músicos.

Porque también los músicos, al fin y al cabo, le gusta la música. Eso lo comprobé en varios conciertos, que a veces hay cosas que en el ensayo no salen, pero es increíble cuando uno se sube a un escenario, en el caso de hablando espáticamente de las agrupaciones fuera de la iglesia, te subís al escenario y ya entran en juego un montón de otras cosas. Ya el hecho de estar ahí para poder brindar algo, las luces, los aplausos, a vos te enfocan desde otra perspectiva y los músicos se te ponen al servicio completamente de la música, ¿no? Que para eso estamos. Pero a veces no sucede en los ensayos que te hacen sacar canas verdes (bueno, en mi caso ya no se nota porque me quede casi sin pelo, risas).

E: *Vos estas expectante del publico ¿cómo te das cuenta que el público le está gustando, disfrutando? ¿vos te sentís cómodo de que el público este en silencio, callado? ¿o te gusta descubrir en el silencio?*

D: Muy interesante la pregunta. Nos pasó de hacer conciertos meditados que el aplauso queda para el final, en donde el aplauso se genera hacia el final del concierto. Ni una cosa ni la otra varia mi concentración hacia

donde quiero ir, como director. ¿Qué es lo que quiero brindar? Puede ser que haya un público que tal vez sea más receptivo, menos receptivo, más participativo, menos participativo, no me molesta cuando hay silencios. Si hay un silencio que se genera porque no sé qué va a pasar con el público, es donde uno más se concentra con los músicos para poder superar ese silencio y por ahí hasta sorprender en las expectativas del otro. Pero a mí me encanta, por ejemplo, conciertos cuando no hay aplausos en ningún momento, porque también siento que es una forma de poder comunicar algo y que estén todos los sentidos dispuestos a eso. Incluso ayuda mucho a la concentración del músico en sí, porque también uno con el aplauso lo que está bueno es que distender un poco, cortas energía y volvés con otra cosa. Pero cuando buscas algo hilado y justamente buscas que haya una meditación sobre todo eso, aun terminando en un forte, tenés que guardar la concentración y la expectativa para lo que sigue hasta el final.

Así que, no me paso tal vez que...si me paso por fuera de los organismos de la iglesia fui a un lugar donde estaba difícil y porque lo daba la situación; un concierto para coro, que son un poquito más informales que con orquestas, entonces hacerlo participar al público con algo. Esto era en un centro cultural y daba, por ejemplo, hacerlos cantar también, entonces le explique cómo es el trabajo del coro y eso distensiono muchísimo y la segunda parte del concierto fue completamente diferente.

E: ¿y cómo te sentiste con eso?

D: en los dos momentos bien, en la primera estaba más alerta, en la segunda parte ya jugaba con la complacencia del público para eso.

E: ¿Y cómo te diste cuenta en ese momento?

D: y, sentía que...(pensando) varias sensaciones. Una como que el coro estaba brindando algo bueno, y que tal vez la gente, por no ser algo habitual en ese lugar, quedaba con buen gusto sobre lo que se estaba escuchando, pero por otro lado no se sabía si se podía aplaudir, no sabía lo que hacer. (la regla de tijera, por decirlo así)

Por otro lado, lo que me generó, en un momento la incógnita ¿les gustara lo que estamos haciendo? pero si vos empezás a pensar eso en medio del concierto, ya estas complicado. Porque ya vos venís con algo a brindar y

no vas a cambiar tu repertorio porque eso es lo que venís a ofrecer y eso, en todo caso, es lo publicitaste que ibas a hacer. Y yo estoy convencido que lo que estoy haciendo es bueno y que va a gustar, entonces es el único interrogante que se me puso un momentito, después, y por otro lado, en este caso como son una especie de shows, justamente el público se vaya contento de eso y tenés que buscar sin entrar en hacer un espectáculo "pochoclero", tenés que buscar que el público se vaya con que el participó, en este caso tuvo que ser activamente porque necesitaba que el público se pudiera meter, porque participó desde otro costado hacerlos levantar del asiento por la interpretación en sí misma. Bueno esa experiencia fue bastante interesante (risas).

Otra cosa que me paso en un concierto hace poco, fuimos a reinaugar un teatro en Salto, fuimos con un cantante con el cual trabajamos y viajamos hace tiempo. Y me pregunta, che con las Arias ¿te parece que cada Aria de opera explique algo? Me parece bárbaro porque así también hay que saber en el contexto de que, y como es la idiosincrasia del pueblo, no sé cómo es, entonces es preferible demés que de menos. Entonces poco significado con palabras y la gente respondió de otra forma, completamente.

E: ¿y no te parece eso interesante? Con respecto al público.

D: por eso, todo va en la función del contexto en donde vos lo realizas y la misión que tenés. Hay conciertos, en donde la misión es educativa, participativa ahí donde vos, el público espera otra cosa, espera un concierto de un nivel y el público quiere ir solamente a escuchar, tenés que fijarte hacia dónde vas y como está el público y vos te vas dando cuenta, por ahí, ya llegas al lugar con la gente de la organización, por ahí cuando van dando sala, te vas dando cuenta de la expectativa. muchas cosas.

Hay lugares donde por ahí son conciertos formales, lo que tenés que hacer es salir, en pocas palabras hacer música. Hay lugares donde te permite hacer eso. Hay lugares si hablas depende que digas la podés embarrar y es preferible decir poco y nada. Hay de todo un poco.

Pero estoy a favor de a la gente de poder llevarles información, no sé si educarla porque los estaría subestimando, pero si nutrirlas de información de algo nuevo, que tal vez es que no es cotidiano, no sé, pones un video en YouTube y no todos te van explicando.

Por otro lado, estoy a favor de que cuando vas a hacer un concierto, se cree toda esa mística de la obra en sí, no sé, no se me ocurre que antes de la 9na sinfonías vayás a explicar, por ejemplo.

Por eso es el contexto, donde vos haces el concierto, el público y tal vez lo formal y lo informal puede ser el concierto.

E: *Cuando eligen el repertorio, alguna obra de Bach u otro compositor, que capaz no es común dentro del consumo de los fieles y no las conocen ¿contemplaron armar una pequeña explicación?*

D: Estamos tratando de introducir una pequeña locución que de un pantallazo de lo que va a pasar en esas obras que tal vez el público nuevo apostólico tiene en su oreja solamente los himnos. Cuando viene este tipo de obras que te puede llegar a sorprender, lo que uno trata de hacer una breve mención es de que trata a modo de locución, tal vez para que sea más adornado, pero de qué trata la obra para que se entienda el contexto del por qué se canta eso y porque se canta en otro idioma que no es el castellano o el español. También en ese sentido, me parece prudente, hacer la obra en el idioma en que se compuso, en el caso de los grandes compositores al ser las obras en el idioma que fueron escritas, porque son completamente diferentes. Hay obras que se permiten que se han “popularizado”, como por ejemplo el Himno a la alegría que ahí admite que cantes un texto, pero es bastante diferente, en muchos sentidos en cantarlo en alemán por lo que produce la fonética alemana, más allá del texto, y la energía que tiene el idioma en ese caso; cantar una obra en francés en ese castellano, le sacas un poco la dulzura que tiene el francés y esa también es la mística que tiene.

Reflexión final del director entrevistado (D) luego de administrada la entrevista.

Estuvo buena la entrevista, pero también se lo que yo sé. (risas). Hay muchas cosas que me la, me pasa muchas veces que hay cosas que uno las sabe, pero hay otra vez que no sabes y las sabes y que podés brindar cosas. Me pasa en los ensayos, que a medida que uno va y piensa “bueno no le voy a decir tal y tal cosa a los músicos, porque se da sobre entendido” pero cuando vos lo empezás a explicar, cambia diametralmente, no solamente

en como tocar la obra sino como concebirla desde el pensamiento genérico, del fraseo y demás. Y el deseo que todos podamos ir en esa dirección, nos separemos de los celulares un poquito, de las versiones de YouTube, o sea sacar lo que hay dentro de uno. Que por ahí te podés llevar la gran sorpresa de que mucho no tenés y la buena noticia es que estas a tiempo de poner cosas.

Consideraciones en torno a la categoría Música Popular

Daniel Machuca Téllez, Mónica Valles y Joaquín Blas Pérez

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP). Argentina.

TRABAJO DE COMUNICACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP

Correspondencia:

Daniel Machuca Téllez
danirichi90@gmail.com
Mónica Valles
monicavalles146@gmail.com
Joaquín Blas Pérez
joaq81@hotmail.com

Sesión temática:

Concepciones y categorías: Repensando las ontologías de la música.

La música es una manifestación inherente a cada cultura en tanto forma parte fundamental en la constitución de la identidad. En un intento por identificar características que permitan agrupar y diferenciar las producciones musicales se han propuesto diversas categorizaciones. Entre las primeras que se establecieron se encuentran las que distinguen entre música culta y folclórica, en relación a las prácticas de los grupos sociales asociados a lo rural y lo urbano. A mediados del siglo XIX con las nuevas y variadas músicas de occidente, surge otra categorización a partir de características referentes a su procedencia, complejidad estructural, grupo sociocultural, económico y político hasta hoy utilizada que distingue entre: (i) música culta: entendida como aquella que es escrita, partiturada, docta, erudita, etc., (ii) música tradicional: folclórica, étnica, rural y/o nacional, y (iii) música popular: como aquella que es comercial, simple, masiva, por nombrar algunas características. En este trabajo nos proponemos hacer un recorrido por algunas líneas conceptuales que definen a la música popular como categoría, los vacíos que emergen en la diferenciación que establece cada una y, las implicancias que supone en términos de construcción sociocultural. Para ello, describiremos brevemente las concepciones y definiciones mayormente establecidas y vigentes en la práctica musical, sociocultural e investigativa sobre esta categoría. Posteriormente y a partir de dichas definiciones, plantaremos una serie de interrogantes que surgen de la reflexión sobre dichas concepciones y dejan en evidencia algunos de los vacíos existentes en las definiciones propuestas para la categoría música popular. Por último, expondremos las implicancias que contiene el uso de dichas categorías como contribución al tema y su consecuente discusión.

PALABRAS CLAVE

Música popular, categorías, música, cultura.

~

Machuca Téllez, D., Valles, M. y Pérez, J. B. (2019). Consideraciones en torno a la categoría Música Popular. En M. A. Ordás, M. Tanco, e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 64-71). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

La música es una manifestación inherente a cada cultura en tanto forma parte fundamental en la constitución de la identidad, esa misma que le hace singular y le permite diferenciarse de otras culturas. A lo largo de la historia y en su afán por construir una identidad propia, el ser humano ha encontrado infinitas configuraciones en su interacción constante con el sonido. En ese proceso ha creado una compleja variedad de músicas que expresan realidades, ideologías, emociones y espiritualidades, que se convierten muchas veces en modelos imperativos.

Tales músicas se han visto envueltas en procesos de construcción desarrollados por diferentes grupos socioculturales, permitiendo la creación de formas, estructuras, códigos, símbolos y lenguajes que posibilitaron seguidamente, descubrir nuevos patrimonios musicales y su transmisión –escrita, práctica u oral- a las generaciones venideras. Es en esta transformación constante que emerge en la Europa del siglo XVIII la distinción entre música *Culta* y *Folclórica*, esta última en relación con la población de la zona rural en comparación con la aristocracia (Bartók, 1979). A mediados del siglo XIX con las nuevas y variadas músicas de occidente, surge otra categorización a partir de características referentes a su procedencia, complejidad estructural, nivel sociocultural, económico y político hasta hoy utilizada que distingue entre: *Música Culta* para referir a aquella compuesta y escrita en partitura para su posterior ejecución, a la que se le reconocían atributos de calidad, describiéndola como docta o erudita; la *Música Tradicional*, folclórica, étnica, rural y/o nacional de transmisión oral; y la *Música Popular* para describir las nuevas prácticas urbanas, bailables, de consumo comercial a las que se consideraba simple o banales en comparación con la música culta y tradicional, solo por nombrar algunas características.

La definición de estas categorías ha sido desde entonces problemático debido a las múltiples perspectivas desde las cuales se puede caracterizar a cada uno de los conceptos. Las subjetividades que acompañan la definición de los mismos, ha sido tema de debate no solo en la música. Desde la musicología, etnomusicología, sociología, entre otras disciplinas, se han realizado grandes esfuerzos por definir de manera acabada cada categoría para utilizarla de manera generalizada. Sin embargo, se han encontrado con dificultades, ya que la construcción de las mismas, depende principalmente de juicios de va-

lor (que son tanto subjetivos, colectivos como inherentes al ser humano), relación con contextos socioculturales y concepciones de orden ontológico.

Entendiendo que ya se han realizado trabajos que recaban información de las distintas posturas sobre, el concepto música popular a lo largo de la historia, nos proponemos realizar brevemente una descripción de las concepciones y definiciones mayormente establecidas y vigentes en la práctica musical en la sociedad, la enseñanza de la música y la investigación sobre esta categoría. Posteriormente y a partir de dichas definiciones, plantearemos una serie de interrogantes que surgen de la reflexión sobre dichas concepciones, y dejan en evidencia, algunos de los vacíos existentes en las definiciones propuestas para la categoría música popular. Por último, expondremos las implicancias que contienen el uso de dichas categorías y su consecuente discusión.

CATEGORÍA MÚSICA POPULAR: LO CONSTRUIDO

A mediados del siglo XIX, se expone por primera vez en occidente (o se data públicamente) el término *Popular Music*, haciendo referencia a un grupo de músicas en contraposición y comparación con las existentes hasta el momento (Shucker, 2001, p. 5) en Europa: música clásica y folclórica (esta última también denominada popular en el siglo XVIII). A lo largo del siglo XX se fue desarrollando el concepto desde diversas perspectivas, todas apuntando a definir acabadamente que características comprendían dichas músicas. El músico Frank Baker (1933) por ejemplo, afirma en un artículo titulado *Popular Music*, que la música popular es fácil de memorizar, escuchar y es asociada a momentos de la vida personal y grupal.

En el marco de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, se discuten las formas que toma la práctica musical y artística, a partir del surgimiento de las industrias culturales. Las categorías para describir la música se repiensen para la práctica musical, a partir del desarrollo tecnológico. La música es considerada en tanto producto masivo e industrial, susceptible de ser reproducida de manera técnica a partir de la grabación o la filmación. Theodor Adorno –uno de los principales pensadores de esta escuela- explica que la construcción de la música popular está dada principalmente por estructuras, parámetros y patrones estandarizados que dirigen a la sociedad a un proceso de banalización, descripciones

similares a las planteadas por Baker. Con la idea de autonomía estética y formal del arte, Adorno suponía que el ingreso al ámbito mercantil le quitaría toda esencia y la llevaría al declive; a su vez, quien escuchara música popular se convertiría en un consumidor dominado e irreflexivo. (Adorno en Pérez, 2016, p. 43). En sus palabras “La producción de la música popular está altamente centralizada en su organización económica” (1941, p. 46), por ello la simplicidad y predictibilidad, no solo de la música sino de su receptor.

Surge entonces como alternativa al concepto popular music, un término desarrollado por el musicólogo argentino Carlos Vega (1966) y denominado *Mesomúsica*. Esta expresión fue planteada para denominar aquella música que se usa para: esparcimiento, danza de salón, espectáculos, ceremonias, actos de clase, juegos y toda actividad asociada a la dispersión de la cultura moderna. La mesomúsica sería análoga a la música popular, entendida como un intermedio de convivencia entre la música culta y la música folklórica. El concepto no tuvo mayor trascendencia. Sin embargo, es importante el planteamiento que propone ya que supone, una vinculación a partir de las prácticas socioculturales con las músicas categorizadas como culta y tradicional, en ese sentido, habría una suerte de ascensión y expansión de las músicas populares a otros espacios.

Para la década del setenta, se manifiesta el interés por la música popular y su definición desde el campo etnomusicológico, aun cuando este se enfocaba en la música de origen étnico. Sin embargo, por su compleja definición se convierte en un tema de carácter interdisciplinar, en el cual la musicología, antropología, sociología, historia, política y economía, fueron tomando gran incidencia. El musicólogo y etnomusicólogo Bruno Nettl (1972) planteó cuatro características a partir de las cuales se podría identificar la música popular. Para él, dicha música es: (i) urbana en su procedencia y recepción; (ii) interpretada por músicos sin formación tradicional; (iii) influenciada por la música de su cultura pero con menor sofisticación; y (iv) su difusión es fundamentalmente a través de los medios de comunicación. Middleton y Horn (1981) para la revista *Popular Music*, afirmaron que esta música se encontraba asociada a las sociedades industrializadas, donde se producía y consumía un producto a través de los medios de comunicación.

Para la década del noventa y conforme al desarrollo constante de la tecnología, se incluyeron definiciones asociadas con las músicas del momento. El desarrollo constante de la industria musical y la tecnología, expusieron un abanico de posibilidades en la construcción musical, en este sentido llegan propuestas a partir de la transformación del material sonoro electrificado. Un exponente de esta propuesta es el ya mencionado musicólogo Richard Middleton (1990), quién sigue contribuyendo en la construcción de la definición, esta vez con aspectos tecnológicos.

Las definiciones no cambiaron mucho con el paso de los años. Sin embargo, si se tomó conciencia de la responsabilidad en la concepción y uso del concepto de música popular en la práctica sociocultural e investigativa. Las investigaciones realizadas hasta el momento por la musicología y la etnomusicología, partían de la música académica europea occidental como punto de comparación para analizar otros tipos de música. El musicólogo Philip Tagg, quien ha ampliado algunas de las características expuestas por Nettl con un corte principalmente sociológico, expresa para la revista *Brecha* que el término de música popular fue acuñado debido a que “[...] hay un montón de prácticas musicales excluidas de las instituciones de educación musical. Hay que llamarlas de algún modo. [...] es solo música, como cualquier otra.” (de Pinto, 2004, p. 26). Middleton por su parte, comenta en una entrevista que la música popular como categoría absoluta no existe, lo que en su momento podía definirse como folklor, música clásica o popular estaba más claro, ahora todo es popular (Fouce y Martínez, 2007).

El antropólogo y etnomusicólogo John Blacking (1981) concluía en una publicación para la revista *Popular Music*, que las categorías de la música deberían diluirse en pos del entendimiento de la música en todos sus aspectos, tanto estructurales como socioculturales, y la deconstrucción de la idea de elitismo.

Por supuesto, existen muchísimos más autores que se han referido al tema como Béla Bartók (1979), Hidalgo, García Brunelli, y Salton (1982), Frith (2001), Alchourrón (1991), González (2001), Fischerman (2004), etc., todos aportando y realizando un gran esfuerzo a través de la historia para dar significado a la música popular. No obstante, la tarea no ha sido nada fácil y en el desarrollo de dichas significaciones, hemos podido encontrar

que todos atienden –en mayor/menor medida- a tres lineamientos en general dentro de los cuales se entiende el concepto de música popular, estos son: (i) Juicios valorativos, lingüísticos (textuales u orales), estéticos y sociales, (ii) reproductibilidad, industria y distribución en medios de comunicación, y (iii) creación, producción y relación con la tecnología.

INTERROGANTES QUE SUBYACEN

De acuerdo a la descripción hecha en el apartado anterior, nos permitimos –a lo largo de nuestra revisión bibliográfica- realizar algunas preguntas conforme avanzábamos en la lectura en un intento por comprender, cómo es conceptualizada la música popular. En esta sección del artículo expondremos algunas de estas preguntas, sin la intención de responderlas, sino poniéndolas a dialogar con las tres líneas conceptuales que encontramos y expusimos anteriormente sobre la música popular.

Una de las definiciones que encontramos, está asociada a la simplicidad de la música popular en comparación con otras músicas. Básicamente se utiliza el adjetivo *elaborado* para denotar la también llamada música culta, clásica o académica. Aquí surge la primera pregunta: La música popular entonces ¿es elaborada o no? Ahora bien, qué características –musicalmente hablando- podríamos encontrar para definir cuándo una música es elaborada y cuándo no, quizás por la combinación de armonías, una figuración rítmica muy rápida o sumamente aleatoria, sonidos extremadamente agudos o graves, una instrumentación difícil de encontrar, usos alternativos de los instrumentos, etc. La música se construye en tantas y diversas maneras que puede ser o no compleja. Sin embargo, el modelo que se ha reproducido, especialmente desde la musicología histórica, plantea la sobrevaloración estética a partir de la organización de las alturas, lo que se conoce aproximadamente desde la edad media como armonía (Eckmeyer, 2018, p.2), y que supone el despliegue rítmico-instrumental que contenga el universo y perfección armónico.

No obstante, no todas las músicas se han desarrollado atendiendo como base a la armonía. De este modo, la complejidad para determinar la elaboración de una música, podría estar determinada por las habilidades o dificultades que tiene cada individuo al hacer e interpretar la música. Si nos adentráramos en las interpretaciones

de quien exclusivamente escucha, sería aún más difícil de establecer esta definición. En este sentido son múltiples las variables a tener en cuenta, por ejemplo: una música realizada en su totalidad con una sola nota en comparación con una que se desarrolló con 200, permite preguntar ¿cuál es más elaborada? o ¿cuál de las dos es elaborada y cuál no? En principio podríamos decir –atendiendo al sentido común- que aquella que tiene más notas tuvo mayor elaboración, pero quizás intentar hacer una obra completa con una sola nota, debe ser algo muy complejo. También podría pensarse que quien escucha, hace una interpretación personal que determina la elaboración de una u otra, pero al final, no importa cuántas conclusiones podamos extraer, lo interesante de ello, es dar cuenta que la música trae consigo un concepto intrínsecamente ligado a las subjetividades de quien hace o escucha. En todo caso, podríamos decir que las valoraciones que hacemos de una u otra, se encuentran relacionadas con los paradigmas socioculturales que definen e imponen cuándo una música es o no simple, elaborada o apta para su audición.

Siguiendo con esta línea, encontramos características referidas a los lenguajes de la música. La música como texto-partitura y sus formas, como sistemas de construcción musical asociados a la academia, han establecido condiciones a priori y jerárquicas para la valoración de diferentes músicas. Por este motivo nos preguntamos: ¿la no utilización de dichos aspectos terminantes es un rasgo definitivo para definir a la música popular? Para esta pregunta debemos considerar que la música comprende lenguajes escritos, orales, digitales y prácticos, cada uno con características diferenciadas pero relacionadas por un fin en común, transmitir, desarrollar y mantener la música en el tiempo. En su momento, la partitura era parte fundamental de la práctica musical erudita. La música que no participaba de la academia no tenía acceso a dicho lenguaje, por ende, la oralidad y la práctica, se convirtieron en la expresión primaria para su transmisión y conservación. Hoy en día, los lenguajes escritos han evolucionado y se utilizan en diversas músicas, un ejemplo de ello es el estilo *jazz* que ha transformado la escritura tradicional para sus necesidades. Por otra parte, el desarrollo tecnológico se ha incorporado como parte del lenguaje de transmisión y mantención musical, la grabación y reproducción en CD, DVD, plataformas en internet

y demás, son algunos ejemplos de ello. No obstante, ningún lenguaje ha dejado de utilizarse y por el contrario, se han usado en todo tipo de músicas dado que cada uno ofrece ventajas y desventajas. Quien se dedica a la música hoy en día, decide qué medio/s lingüísticos utilizar.

Las formas en las que se puede construir la música, son nada más que modelos de cómo se puede realizar. Su vinculación frecuente con la academia, no significa que sea la única manera de hacerla, de hecho, la música realizada en otros continentes da cuenta de las múltiples y diferenciadas formas en las que podemos crearla. Entonces, la utilización de un lenguaje o forma musical particular, no debería suponer su vinculación con una categoría académica, folclórica o popular, ni mucho menos definir la resultante sonora, que el uso o no de dichos lenguajes le agregue. Esto de alguna manera limita las posibilidades en el desarrollo y producción de la música.

Otra particularidad asociada a la música popular es aquella vinculación con el consumo de la misma. Resulta interesante preguntarnos si ¿el consumo masivo de una determinada música la hace partícipe de la categoría popular? Uno de los fundamentos que ha generado la ramificación de la música en categorías distintas, ha sido su masividad¹ por sobre otra. Sin embargo, la historia tradicional de la música nos permite tener un pantallazo de cómo se producía, distribuía y consumía en los distintos periodos. Beethoven por ejemplo, podría decirse que fue un compositor exitoso durante el siglo XVIII y parte del XIX. Su música se desarrolló desde muy temprana edad entre el hogar y la corte, esta última donde cobraba 50 escudos anuales para mantener a su familia (Antón, 2017, p. 34). Posteriormente, sus obras expuestas en los mejores teatros y sus partituras vendidas para ser tocadas en las casas adineradas, lo consagraron como un gran exponente del periodo romántico. Si bien, su música la escuchaba gran parte de la sociedad, la clase media y alta era la única en acceder a sus conciertos por cuestiones socio-económicas. Sin embargo, era publicitada, vendida, reproducida y consumida dentro del circuito artístico al cual pertenecía. Con esta idea muy general –situados en ese contexto– podríamos plantear que la

música de Beethoven fue, en cierta manera, masiva para su periodo histórico.

Ahora bien, los tiempos desde finales del siglo XVIII fueron cambiando y por supuesto las maneras en que se producía, publicitaba, vendía y consumía la música. Hoy en pleno siglo XXI, más que definir y comparar la música con otros periodos históricos, debemos comprender cuán grandes han sido las transformaciones en el desarrollo y consumo de la misma; lo que hoy definimos como popular a partir del consumo y la masividad, no es más que un proceso que fue ampliándose por el desarrollo de la sociedad, dando como resultado la transformación del modo en que operan los artistas hoy en día. Por ejemplo Michael Jackson, un músico y coreógrafo que para la década del ochenta y noventa era denominado el rey del pop, se consagró como un artista cuya música era consumida por casi todo el mundo, esto gracias al uso de las nuevas tecnologías y medios de comunicación que permiten llegar a geografías desconocidas por la gran mayoría de nosotros.

Entendiendo que Beethoven en comparación a Jackson, es totalmente distinto en múltiples dimensiones y, atendiendo específicamente a lo que podría entenderse como masivo en cada periodo, preguntamos ¿no son al final de cuentas ciertamente masivos ambos artistas? ¿Hay alguna diferencia referida a la masividad que les haga corresponder entre una u otra categoría musical? El distanciamiento de estas músicas estaría dado en todo caso por su diseño, por una parte ligado fundamentalmente a un modelo de estructura formal e instrumental, y por otra, una construcción basada en la cohesión del pasado y el presente con su total evolución.

Nos resulta fundamental pensar que existen imaginarios construidos socialmente que determinan, a partir del consumo masivo –pronunciado por la industrialización, la cultura de masas y el mercado–, la correspondencia de la música con categorías específicas. Estas correspondencias traen aparejado –según comprendemos– vinculaciones con fenómenos, grupos socioculturales y paradigmas institucionales. Nos obstante, debemos comprender que las comparaciones que podamos establecer entre

¹ Este término que se desarrolla y asocia fuertemente en la música popular del siglo XX y que hace referencia a los medios de comunicación de masas (*mass media*), será tomado desde una perspectiva que entiende que lo masivo “[...] circula tanto por los medios electrónicos como por los cuerpos, la ropa, las empresas, la organización del espacio urbano.” (García Canclini, 1987, p. 4)

músicas del siglo XVIII, XIX, XX y XXI, no pueden desvincularse de los procesos contextuales (económicos, políticos, sociales, culturales) de cada periodo.

La tecnología por ejemplo –que ha permeado enérgicamente los escenarios de la producción musical-, ha sido fuertemente criticada por cómo ha tratado al sonido y por su relación con la producción de música en todo el mundo. Resulta llamativo que no nos demos cuenta, que no es una cuestión netamente referida a que hoy en día todos intentan hacer música desde sus hogares, sino que el mundo de producción musical cambió y nosotros, hemos asimilado, desarrollado y aplicado dichos cambios. Así como en el siglo XX con las llamadas vanguardias artísticas, se produjo un boom relacionado con los modelos emergentes y contrapuestos en la construcción del arte, así ha tenido que trascender la música con los avances tecnológicos, industriales, comerciales y su posterior globalización, yendo a distintos espacios del pasado, desarrollando el presente y creando un futuro musical.

Justamente los supuestos que subyacen a estas categorías –académico, folclórico y popular-, permiten preguntar si ¿puede asociarse cada una de estas categorías directamente a grupos sociales diferentes? Acaso los modos de producción de la música ¿determinan el acceso o exclusión de la audiencia? O la música una vez creada ¿debe pasar por un filtro de validación y categorización que especifique a qué grupo sociocultural debe ir? Y en todo caso, experimentar un tipo de música ¿requiere de habilidades específicas o conocimientos extraordinarios? Son todos interrogantes que sobresalen de las líneas conceptuales que han intentado definir a la música, las categorías subyacentes y en especial su práctica y producción. A pesar de ello, hay que considerar una base esencial, cada persona que escucha música tiene consigo experiencias e interpretaciones diversas, algunas ligadas a relaciones colectivas, políticas, ideológicas, intereses, necesidades, así como a cuestiones intrínsecas del individuo.

La subjetividad implícita en dicha situación, hace casi imposible determinar si una música y quien/es la hacen, se corresponde con un grupo social, un nivel económico, una idea política, niveles cognoscitivos particulares, etc. Entonces, resulta evidente pensar que determinada concepción y valoración de la música, se ha creado a partir de objetividades colectivas que modelizan las formas en

que se debe escuchar, experimentar, percibir, valorar y hacer música.

IMPLICANCIAS

Abordamos este tema como parte de un estudio en el que se pretende estudiar la voz cantada en la “música popular”, particularmente en el estilo *Zamba*. Delimitar, caracterizar y comprender el alcance de esta categoría, es de suma importancia para situar dicho estudio. Es por ello que realizamos este artículo, en aras de reflexionar sobre la complejidad que tiene la significación de la música, intentando aunar conceptos tanto para la investigación, como para las implicancias que supone en términos de construcción social.

Para nosotros, es importante dar cuenta que el uso de estas categorías y en especial las prácticas que las sostienen, han tenido un impacto en la construcción de sentido y significación musical. Históricamente se han generado brechas importantes entre los escenarios que desarrollan, producen y consumen música, estableciendo supuestos sumamente fuertes que los confrontan y definen lo que debe ser o no. Dichos escenarios se encuentran en constante tensión por el acceso a los ámbitos institucionales en una suerte de legitimación, validación o existencia, y en otros casos, en un tipo de resistencia a entrar o a que entren.

Sin importar qué definiciones tenga el concepto de música popular, es claro que cada una contempla relaciones con los contextos en los cuales se desarrolla y los fenómenos que ello produce. El distanciamiento, no solo entre las demás categorías sino entre los contextos a los cuales se vincula cada una, contribuye a la manifestación de conflictos que se generan por otros fenómenos que no tienen relación directa con lo musical. Inclusive, las prácticas que han dado lugar y mantienen en vigencia dicha categorización, han comprometido los modos de percepción y experimentación al estandarizar un pre-concepto, relacionado con la procedencia y construcción de la música. De este modo, cuando un sujeto escucha música desde la categoría académica, folclórica o popular, tiende a predisponer su escucha de acuerdo a los imaginarios construidos socialmente, mismos que constituyen los modos de comportamiento, interpretación y comprensión de la música.

Es por estas razones que visualizamos que la música

no puede circunscribirse a una lógica homogénea y discreta, en la cual, se incorpore cada música emergente dentro de tres o cuatro categorías estándar. Si hemos de pensar en una categorización de las diferentes músicas, a de contemplarse la idea de que son heterogéneas, que pueden contener características representativas y/o prototípicas relacionables, pero que esto no significa un límite entre una u otra música o una delimitación taxativa, así como tampoco una caracterización jerárquica valorativa, social, cultural y/o económica. Debemos entender que cada tipo de música se construye en marcos, identidades, geografías, contextos y fenómenos diferentes, pero ninguna deja la base prima que permite identificarla como música.

Las prácticas, los lenguajes –textuales, orales y digitales-, las instrumentaciones, las formas de composición, etc., nos llevan a pensar que cualquier música contiene rasgos heredados o derivados de músicas pasadas o presentes. Sin embargo, es el resultado musical, musicar y sonoro el que deja ver lo distinto que suena todo. Comprendemos entonces la complejidad de la diferenciación musical, las identidades que se construyen en ella, los contextos socioculturales en los cuales se desenvuelve, y los fenómenos que produce en la comunidad y/o colectivos. No obstante, consideramos que el estudio de la música –como idea macro-, debe estar fuertemente anclado a los escenarios en los que se desarrolla, entendiendo las distintas manifestaciones que de ellos se desprende. En este sentido, su análisis debe contemplar la construcción de herramientas metodológicas pertinentes para su abordaje, y a su vez, un camino hacia la construcción de “[...] una epistemología específica, basada en la praxis antes que en la obra, en el sonido y el ritmo antes que en la armonía, y en las ocasiones y significaciones sociales antes que en la autonomía estética.” (Eckmeyer, 2018, p. 9).

Por último, se hace evidente que las definiciones que se han propuesto a lo largo de la historia, contienen en sí mismas una idea valorativa de la música sea cual sea la categoría, esto con alcances no solo en el campo investigativo sino en los supuestos que se construyen social, cultural e institucionalmente. El musicólogo mexicano Rubén López Cano, expone cinco abordajes investigativos sobre música que comprometen los juicios de valor, en este sentido dice, “Si bien los juicios de valor son un

fenómeno intrínseco a los procesos estéticos, su papel dentro de los discursos académicos sobre la música es desigual y requieren un uso consciente y explícito del investigador.” (2004, p. 247), por ello, la responsabilidad que tenemos en la docencia, investigación, y especialmente en nuestras prácticas musicales que son el discurso de nuestras ideas –más allá de nuestros juicios personales-, son de suma importancia en la deconstrucción de modelos a partir de los cuales se define prescriptivamente la música, no con el ánimo de empezar de cero, sino construir a partir de lo que tenemos. Los conceptos, categorías, términos, códigos, lenguajes, etc., son solo eso, palabras a las cuales les damos poder para construir identidad. La re significación de estas, solo será posible cuando logremos que nuestras prácticas sean respetuosas con otras.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1941). On Popular Music. *Studies in Philosophy and Social Science*, 9, 17-48.
- Alchourrón, R. (1991). *Composición y Arreglo de Música Popular*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Antón, J. A. R. (2017). Ludwig Van Beethoven. *Seminario Médico*, 62(1), 31-64.
- Baker, F. (1933). Popular music. *Music and Letters*, 14(3), 252-257.
- Bartók, B. (1979). *Escritos sobre música popular*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Blacking, J. (1981). Making artistic popular music: the goal of true folk. *Popular Music*, 1, 9-14.
- de Pinto, G. A. (30 de Julio de 2004). Con Philip Tagg. La normalidad es loca y extraña. *Revista Brecha*, 26.
- Eckmeyer, M. (2018). Viejos sonidos subalternos hacia una larga duración histórica en música popular. *Segundo Congreso Internacional de Música Popular. Epistemología, Didáctica y Producción*. La Plata: Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Fischerman, D. (2004). Nuevas músicas, viejas palabras. En *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular* (pp. 37-46). Buenos Aires: Paidós.
- Fouce, H. y Martínez, S. (2007). Entrevista a Richard Middleton: La música popular ya no existe; todas las música son ahora populares. *Etno*, 16, 11-13.
- Frith, S. (2001). Hacia una Estética de la Música Popular. En F. Cruces Villalobos (Coord.) *Las culturas musicales. Lecturas de*

- Etnomusicología* (pp. 413-435). Madrid: Trotta.
- García Canclini, N. (1987). Ni folklórico ni masivo ¿Qué es lo popular?. *Diálogos (Perú)*, 17, 4-13.
- González, J. P. (2001). Musicología popular en América Latina: síntesis de su logros, problemas y desafíos. *Revista Musical Chilena*, 55(195), 38-64.
- Hidalgo, M., García Brunelli, O., y Salton, R. (1982). Una aproximación al estudio de la música popular urbana. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"*, 5, 69-74.
- López Cano, R. (2004). Juicios de valor y trabajo estético en el estudio de las músicas populares urbanas de América Latina. En J. F. Sans y R. López Cano (Coords.) *Música Popular y Juicios de Valor: una reflexión desde América Latina* (pp. 217-259). Caracas: Fundación Celarg.
- Middleton, R. (1990). *Studying Popular Music*. Philadelphia: Open University Press.
- Middleton, R. y Horn, D. (1981). Preface. *Popular Music*, 1, 1-2.
- Nettl, B. (1972). Persian Popular Music in 1969. *Ethnomusicology*, 16, 218-239.
- Pérez, J. B. (2016). El músico productor. Entre el hacer formal y el mercado. *Meta*, 2, 41-50.
- Shuker, R. (2001). 'What's goin' on?' Popular culture, popular music, and media literacy. En *Understanding Popular Music* (pp. 1-25). London: Routledge.
- Vega, C. (1966). Mesomusic: an essay on the music of the masses. *Ethnomusicology*, 10(1), 1-17.

¡En dos filas, coro! **En busca de la mejor distribución espacial para el coro en ensayos y conciertos**

Florencia Paula Massucco¹ y Manuel Alejandro Ordás²

1 Facultad de Bellas Artes (FBA-UNLP). Argentina.

2 Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP). Argentina.

En la práctica musical de los coros vocacionales de la ciudad de La Plata se realizan una gran cantidad de conciertos al año y cada uno de ellos en un espacio escénico diferente del que se ensaya regularmente. A partir de esto nuestro producto sonoro musical en ensayo es modificado por un nuevo ambiente acústico y sus características acústicas específicas. Es por esta razón que, generalmente, en un momento previo al concierto se realizan ciertos cambios en la distribución espacial del coro en la búsqueda de un producto sonoro de calidad. El presente trabajo de investigación pretende realizar una observación de este fenómeno en términos experienciales tanto del director como de los coreutas durante la práctica real, analizando estos cambios y su relación con el aspecto acústico del espacio escénico. En este contexto esperamos aportar nuevas herramientas para afrontar estas problemáticas con las que nos encontramos los directores en nuestra práctica cotidiana con los coros vocacionales al llegar a un nuevo espacio escénico en cada concierto.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP

Correspondencia:

Florencia P. Massucco
florpau@gmail.com
M. Alejandro Ordás
ordasalejandro@fba.unlp.edu.ar

Sesión temática:

Práctica coral: Pedagogía y performance

PALABRAS CLAVE

Música, práctica coral, experiencia musical, distribución espacial, formación coral.

~

Massucco, F. P. y Ordás, M. A. (2019). ¡En dos filas, coro! En busca de la mejor distribución espacial para el coro en ensayos y conciertos. En M. A. Ordás, M. Tanco e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 72-82). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

FUNDAMENTACIÓN

La calidad sonora de un coro es el resultado de múltiples factores, como el número de cantantes, el balance numérico entre sus cuerdas, las habilidades vocales individuales y grupales de los cantantes, los contrastes entre esas habilidades, la estructura de la música (polifonía, homofonía) que se esté cantando y la apariencia general en el equilibrio vocal (Gordon, 1989). Sin embargo, estas consideraciones dejan a un lado el reconocimiento de la influencia acústica en el espacio escénico donde se realiza la práctica, sea este el lugar de ensayo regular o del concierto.

La formación de los coreutas en el espacio escénico mantiene una tradición heredada del siglo XVIII, donde el cuerpo coral se coloca en filas semicirculares, o forma de herradura, con una separación equidistante entre ellos y hacia el director. Esto es necesario para que todas las voces del coro confluyan a la vez en un mismo punto -el lugar del director- y que el sonido se propague a los oyentes de manera uniforme, pero a su vez cada espacio escénico posee características acústicas que le son propias y por lo tanto el sonido en ese espacio tendrá un timbre único, por lo tanto, resulta de interés considerar una distribución espacial funcional que se adecúe a cada nuevo espacio escénico.

En este punto cabe distinguir la diferencia entre la formación coral y la distribución espacial en el espacio escénico. La formación coral puede variar en una infinidad de propuestas, aunque tradicionalmente el grupo coral se organiza en una o dos filas- dependiendo de la cantidad de coreutas. A su vez, internamente, en la organización de las voces influye el componente registral, lo que deviene de la ubicación de la orquesta clásica según el aspecto tímbrico diferenciadas por cuerdas (Ordás, 2017) -soprano, contralto, tenor y bajo- las cuales, aunque pueden ser organizadas de formas variadas tradicionalmente en la práctica coral vocacional es por cuerdas.

Cuando hablamos de distribución espacial, en cambio, hacemos referencia a la distribución de la formación coral en el espacio físico, según las dimensiones de la sala - más o menos profunda, más o menos ancha, arriba o abajo de un escenario - donde aun manteniendo la misma formación coral elegida en ensayo lo que se modifica es la distribución espacial en ella, como en una mayor o menor apertura de la forma de herradura, del espaciado

entre coreutas, en altura o espacio. Es por esta razón que reconocer el comportamiento acústico de un espacio escénico puede ayudar al grupo coral a comprender distintos contextos y variar su distribución espacial para extraer de ellos valiosas consecuencias musicales a su favor, como lograr una mayor homogeneidad sonora o hacer destacar algunas frecuencias.

Las relaciones de distribución espacial con respecto al espacio físico están condicionadas por distintos factores, como las distancias entre coreutas, las cuales no solo deben ser equidistante entre ellos -en forma de herradura- sino también guardar cierta relación con las paredes laterales y el fondo para que las reflexiones sonoras se distribuyan uniformemente hacia la audiencia. También las dimensiones del espacio escénico, ya que a mayor ancho del espacio mayor es, generalmente, la distancia entre coreutas que se adopta y esto tiende a limitar la escucha entre ellos para llevar adelante una obra coral. A su vez la ubicación del coro en el espacio, ya que, en lugares con techos de diferentes alturas, según el lugar elegido, se modificará el nivel sonoro hacia la audiencia.

La acústica del espacio escénico condiciona la práctica coral y, en algunas situaciones, al no responder adecuadamente a las necesidades musicales del coro, puede incidir en el resultado sonoro musical (Barron, 2009). Por esta razón consideramos que los directores corales deberían poseer herramientas tanto teóricas como metodológicas para poder distribuir espacialmente a sus coros de la manera más adecuada potenciando las cualidades sonoras del mismo, utilizando de manera informada los recursos acústicos del propio espacio escénico en donde desarrollen su actividad artística.

Considerando que la actividad artística que desarrollan los coros vocacionales de la ciudad de La Plata incluye la realización de una gran cantidad de conciertos y que cada uno de ellos se da en un espacio escénico diferente del que se ensaya regularmente, con tamaños y características acústicas específicas que no pueden ser modificados, es el coro el que debe adaptarse para obtener un producto sonoro de calidad aprovechando esas características a su favor, cambiando el lugar donde se colocan, en altura o espacio, buscando mayor o menor apertura en la formación de herradura, modificando el espaciado entre coreutas, entre otras. En este trabajo observaremos por qué y de qué manera se dan esas modificaciones

Este estudio está enfocado en el análisis de estos cambios en relación al aspecto acústico del espacio escénico, a partir de: (i) describir los cambios de distribución espacial realizados entre el espacio escénico del ensayo y del concierto; (ii) analizar las razones por las cuales el cuerpo coral es distribuido de determinada manera en el ensayo y el espacio escénico desde la mirada del director; y (iii) vincular las respuestas de la experiencia musical de los coreutas con los cambios espaciales realizados entre el lugar de ensayo y el de concierto

OBJETIVOS

Indagar acerca de los espacios escénicos del coro en sus dos principales contextos de actuación: (i) la distribución espacial de la formación del coro en su lugar de ensayo y; (ii) la distribución espacial de la formación del coro en concierto. Mediante el análisis de las descripciones de la percepción sonora en primera persona de los coreutas y del director, esperamos encontrar indicios que guíen la toma de decisiones de los cambios realizados en (i) y (ii)

Además, observamos un tercer momento entre (i) y (ii), tradicionalmente llamado *prueba de sala*, donde se dan determinados cambios en la formación que, hipotetizamos, se dan de manera intuitiva en relación a lo que el director considera como el resultado sonoro más aceptable del coro.

MÉTODO

Dada la naturaleza social del fenómeno que deseamos conocer adoptamos en este estudio una metodología cualitativa, intentando acercarnos al por qué y de qué manera se generan modificaciones en la distribución espacial entre el lugar de ensayo y de concierto en relación a la respuesta acústica del mismo.

Consideramos por lo tanto que el instrumento metodológico para obtener esta información de relación intersubjetiva es la entrevista, la cual nos permite conocer el punto de vista y aspectos subjetivos de los directores y coreutas, permitiéndonos encontrar indicios de la influencia o vínculo de estas decisiones con la respuesta acústica del espacio escénico donde se realiza la práctica.

Seleccionamos como instrumento metodológico la entrevista, con un grado moderado de estructuración o semiestructurada, con el objetivo de indagar acerca de la experiencia musical en primera persona tanto de

los coreutas como del director en diferentes contextos acústicos de un modo no-intrusivo, intentando conocer aspectos que guíen los cambios realizados en la distribución espacial de la formación del coro en el ensayo y en el concierto vinculados a la respuesta acústica del espacio escénico sin influenciar sus respuestas y en sus propios términos.

En las ciencias sociales la entrevista refiere a una forma especial de encuentro que intenta recolectar determinada información en el marco de una investigación a través de sus relatos verbales. Existen sin embargo diferentes variantes dentro de lo que se podrían considerar entrevistas, distintos tipos y diferentes fundamentos para clasificarlas.

A continuación, presentamos los tipos de entrevista que más se acercan a nuestros intereses metodológicos en esta investigación:

- (i) Las entrevistas en profundidad, como señala Alonso (1998), en tanto procesos comunicativos de extracción de información, suponen que ésta última se encuentra en la biografía de la persona entrevistada, y ha sido absorbida y experimentada por ella, por lo que será proporcionada con una orientación o interpretación que suele ser más interesante que una mera exposición cronológica o sistemática (Marradi, Archenti, y Piovani, 2007).

- (ii) La entrevista focalizada, como proponen Merton y Kendall (1946), es un tipo semiestructurado que se caracteriza por el hecho de que los entrevistados son participantes que han estado expuestos a una situación concreta y la entrevista se centra en las experiencias subjetivas de las personas con respecto a dicha situación, por lo tanto, se sustenta en un guión elaborado a partir del análisis previo del tema y sus hipótesis derivadas. Los entrevistadores no dirigen las respuestas, tratando que sean espontáneas o libres, sin embargo, se alienta la especificidad en las respuestas del entrevistado. Se indaga en la evocación de la experiencia en un contexto personal (Marradi et al., 2007).

Dado que la mirada del investigador por su profesión y experiencia mantiene una relación estrecha con la temática abordada complementaremos las entrevistas con la observación, como un modo de establecer el contacto empírico con la situación a fin de describirla, explicarla y comprenderla. Esta será realizada de manera directa, o sea que el investigador se puso en contacto directo con el fenómeno previamente; de manera no controlada, ya

que no se ha alterado el contexto; y desde afuera, en una contemplación sin intervención (Marradi et al., 2007).

La hipótesis planteada deriva de la experiencia misma del investigador en relación al tema con un grado de apertura que permita abordar el análisis de la información sin presupuestos, esperando incorporar aspectos relevantes que no hayan sido contemplados de antemano. Esta apertura comienza en la actitud del entrevistador hacia el entrevistado y sus repuestas, con el compromiso de entender sus palabras para acercarse a su punto de vista y mantener una conversación en dichos términos.

Participantes

Coreutas y directores de 3 coros vocacionales realizaron entrevistas semiestructuradas de forma individual. La selección de los coros participantes se realizó buscando que las características del grupo fueran homogéneas, de nivel musical vocacional, que podría ser considerado *amateur* o sin formación profesional en el ámbito musical y con directores que posean un mínimo de 5 años de trayectoria.

Aparatos

Las entrevistas fueron registradas en audio digital. Las transcripciones y análisis de las mismas se realizaron con un software para el análisis de datos cualitativos (CAQDAS) ATLAS-ti. Las imágenes se registraron con cámara digital.

Diseño y Procedimiento

La convocatoria a realizar las entrevistas estuvo condicionada por el hecho de que los coros realizaran un concierto dentro de un lapso cercano de tiempo en un mismo lugar, siendo en este caso el Salón Dorado de la Municipalidad de La Plata.

A los coreutas y directores que participaron voluntariamente del estudio, se les informó que la entrevista sería grabada, transcrita para su análisis y que serían fotografiados tanto en ensayos como en conciertos. Asimismo, se les comunicó que la entrevista sería anónima y sus nombres no serían publicados.

La selección de los coreutas a entrevistar fue aleatoria, dos de cada cuerda, con un mínimo de un año de antigüedad de participación en el coro. En un caso los coreutas fueron seleccionados por el mismo director. Todos realizaron las entrevistas semiestructuradas de forma individual. Por la cercanía entre los directores y el

investigador, los grupos conocían anticipadamente que las entrevistas giraban en torno a la temática acústica, dado que los directores se los informaron a sus coreutas al presentar al investigador en el ensayo. Creemos que, si bien esto pudo haber influenciado algunas de las repuestas de los entrevistados, no se vieron modificados nuestros resultados de investigación ni intereses particulares en relación al estudio.

Los instrumentos para la obtención de los datos se estructuraron en base a un guion que permitió abordar los temas principales relativos a cada entrevista. Las entrevistas fueron realizadas durante dos encuentros diferentes. El propósito de estas conversaciones fue el de indagar en ciertos grupos las temáticas relacionadas de forma comparativa, dentro de una misma entrevista. Los ejes centrales que organizaron las entrevistas fueron a su vez diferenciados entre directores y coreutas de la siguiente manera:

Ejes centrales para los directores:

- (i) describir razones de cambios en ubicación espacial entre el lugar de ensayo y concierto; (ii) describir su percepción de cambios en el resultado sonoro musical del canto grupal a partir de (i); y (iii) describir acústicamente el resultado sonoro de las dos salas

- Ejes centrales para los coreutas:

- (i) describir su ubicación espacial y cambios entre el lugar de ensayo y concierto; (ii) describir su percepción de cambios en el canto personal y grupal a partir de (i); y (iii) describir acústicamente el resultado sonoro de las dos salas.

RESULTADOS

Estudio I – Observación

Enfoque (i), descripción de los cambios de distribución espacial realizados entre el espacio escénico del ensayo y del concierto. Para el presente trabajo se analizarán los resultados sobre uno de los tres coros que participaron del estudio.

Descripción del coro: compuesto por 11 integrantes: 5 sopranos, 2 contraltos y 4 varones-tenores y bajos- que cantan a una voz, o sea, a tres voces. Con 15 años de antigüedad mantuvo diferentes lugares de ensayo. En el lugar utilizado para esta investigación están desde comienzo del presente año. El director posee una amplia trayectoria en la práctica coral

Descripción del lugar de ensayo. Es una sala de conferencias, aproximadamente en sus dimensiones de 5 x 5 y su techo es bajo. El piso es de madera. Para ensayar se ubican al fondo en una sola fila en formación tradicional. De izquierda a derecha sopranos, contraltos y bajos. En el resto del lugar hay sillas de plástico. (Figura 1)



Figura 1. Fotografía de la distribución espacial del coro analizado en el lugar de ensayo.

Descripción del lugar de Concierto: Salón Dorado de la Municipalidad de La Plata. Es un espacio rectangular con escenario, sus pisos de madera, techos altos con diferentes alturas y columnas redondeadas. (Figura 2)

La relación de la distribución espacial con el lugar de ensayo y el lugar de concierto fue la de la Figura 3.



Figura 2. Fotografía de la distribución espacial del coro analizado en el lugar de concierto. Salón Dorado de la Municipalidad, Bs. As., La Plata.

Pudimos observar que la formación coral se mantuvo de la misma manera entre el lugar de ensayo y de concierto, sin modificaciones. En cuanto a la distribución espacial se puede ver una gran diferencia entre los dos espacios escénicos. Este coro realizó su *prueba de sala* previa al concierto en otro salón, con características diferentes, por lo tanto, ese tercer momento donde el director realiza cambios en busca del resultado sonoro más aceptable en el nuevo espacio no se llevó a cabo. Le preguntamos al director las razones por las cuales no se realizó esta prueba en el salón de concierto y nos contó refiriéndose al público:

porque ya estaba la gente y se ponen nerviosos cuando la gente entra y ya no podíamos.

A partir de esto podemos hipotetizar que el director considera factores de índole social, presuponiendo un estado emocional de su grupo. También podríamos pensar que el grupo ya conoce muy bien la sala por conciertos anteriores y no necesita una prueba previa. Puede que no consideren relevante la distribución espacial para su resultado sonoro o que no contemplan que la respuesta acústica del espacio influye en el resultado sonoro musical.

Estudio II – Mirada del director

Enfoque (ii) Analizar las razones por las cuales el cuerpo coral es distribuido de determinada manera en el ensayo y el espacio escénico.

Eje (i) describir razones de cambios en ubicación espacial entre el lugar de ensayo y concierto. Al analizar las razones del director para realizar cambios de distribución encontramos que las dimensiones y características físicas, tanto del ensayo como del lugar del concierto, eran factores altamente condicionantes. A continuación, analizaremos distintas citas de las respuestas del director en las entrevistas tratando de entrever el cómo y el porqué de sus decisiones

En cuanto a cómo se distribuyen en el espacio en el lugar de ensayo el director respondió:

Y es un aula...relativamente chica ...y baja, con lo cual tratamos de agruparnos, si...si bien no están amontonados, pero tampoco tenemos mucho espacio como para estar lejos uno del otro

En este relato vemos que tal vez prefiera mayor distancia entre coreutas y que este lugar lo condiciona en su

Cambios de distribución espacial



Lugar de ensayo



Lugar de concierto

Figura 3. Imagen representativa y comparativa de la distribución espacial del coro en sus dos espacios escénicos.

práctica musical por sus dimensiones. En cuanto al por qué de esa distribución espacial en el lugar de ensayo

el espacio es ...te determina, el espacio a veces determina el uso...o sea, cada uno igual después puede modificarlo, pasa que es un aula que tiene sillas y si quisiera modificar mucho ensayo a ensayo tengo que acomodar de nuevo todo (risas)

Podemos entender que las razones para esa distribución espacial están basadas en las características del espacio por ser chico, pero no refleja ninguna relación con el resultado sonoro del grupo o la respuesta acústica del lugar. Recordemos que este coro no realizó su *prueba de sala* en el lugar de concierto, por lo tanto, no se observaron modificaciones por parte del director en la distribución espacial en una búsqueda de un mejor resultado sonoro en este espacio previo al concierto. Sin embargo, podemos considerar que el director conoce muy bien el Salón Dorado por su trayectoria.

En cuanto a cómo se distribuyen en el espacio en el lugar de concierto el director respondió:

En el escenario [...] les pedí que no se vayan muy atrás para que se puedan escuchar, porque la sala al tener buena reverberancia o una reverberancia que no es menor, eh, si somos tan poquitos como éramos hoy si se abrían mucho corríamos el riesgo de que no se escuchan, entonces los junto como para que lo tengan presente

El espacio vuelve a ser un condicionante, reforzando lo dicho anteriormente, aunque uno esperaría que si un lugar de concierto posee escenario el mismo esté preparado para su uso específico. En este lugar, con dimensiones más grandes en comparación con la sala de ensayo, vemos que el director prefiere juntarlos para que se escuchan y considera que el lugar es más reverberante. Sin embargo, anteriormente nos había contado que prefería un poco más de reverberancia en el resultado final por lo tanto podemos creer que estaba más conforme con el resultado sonoro.

Aparece entonces esta contradicción llamativa de que *no se vayan muy atrás*, la cual no parece ser una búsqueda estética, sino que devela pocas herramientas del uso del espacio acústico para aprovechar a su favor, ya que no tuvo presente que las reflexiones contra esas pa-

redes potenciarían su sonido y a su vez ayudaría a la escucha entre los coreutas.

Eje (ii) describir su percepción de cambios en el resultado sonoro musical del canto grupal a partir de (i). Analicemos la siguiente cita:

Investigador: - "¿Cómo describirías el resultado sonoro del coro en el lugar de ensayo?"

Director: - "Y es un poco seco, sirve para el trabajo, por ahí no tanto para el concierto que es mejor un lugar más vivo y que reverbere (...) a diferencia de que sea más seco, ¿no? Para mí por lo menos. En el resultado final voy a preferir un poco de reverberancia. Para el trabajo está bien...Para concierto...muy seco... (cara de que no)"

Podemos observar que el director alude a características acústicas de los espacios, como considerar que el lugar de ensayo genera un resultado seco, pero a partir de esa información no aparece con claridad una búsqueda desde la distribución espacial o desde el canto para mejorar el resultado sonoro y tampoco una preparación en el ensayo para realizar su práctica un lugar diferente como el del concierto, aun conociendo la respuesta acústica de ese lugar:

I- ¿Cómo describirías el resultado sonoro musical del coro en el lugar de concierto?

D- "A mí me gusta. Más allá del gusto que no es discutible, creo que tiene la reverberancia justa el Salón Dorado, (...) y llena la sala, absorbe lo justo y vibra o reverbera lo justo, para mí"

I- ¿Consideras que hubo cambios en el resultado sonoro entre el lugar de ensayo y de concierto?

D- (pausa)... en ellos lo que sentí más distensión y seguridad, tal vez, en el ensayo, y más risueños; y cuando están frente al público les agarra como...aprieta un poco y cuando empiezan a cantar, tal vez, no rinden de la misma forma"

A partir de esto podríamos hipotetizar que según el director la situación de concierto determina el resultado sonoro y que este resultado no está vinculado por el cambio de lugar, considera que *no rinden*, dejando por fuera factores de índole acústica en este resultado, ya que en su concepción el lugar absorbe, vibra y reverbera lo justo.

Eje (iii) describir acústicamente el resultado sonoro de las dos salas. Al pedirle que describa las características acústicas del lugar de ensayo, el director distingue que es seco y a su vez chico, lo cual podría ser una contradicción considerando las características del lugar. Analicemos sus descripciones:

Justo para este tipo de trabajo vocal a capella, y para el número de gente que tengo, si fuéramos diez más me queda chico”
(Dubitativo) “Algo seca, eh...no tanto, el sonido algo vuelve, pero tampoco vive mucho ahí adentro

Al mencionar que si fueran más cantantes le quedaría chico reflexionamos que tal vez podría considerar dos filas. A continuación, veremos su comparación entre los dos espacios:

D- Si, reverbera demasiado acá atrás” (refiriéndose al Salón Blanco, donde se hizo la prueba de sala), “reverbera mucho más que el Salón Dorado

I- ¿Y en el lugar que ensayan siempre?

D- Allá, no allá mucho menos, es seco, es mucho más seco, no tan seco, pero sí, es muchísimo más seco que el Salón Dorado...para mi

Al realizar su prueba de sala en un tercer espacio, el Salón Blanco, nos relata que este reverbera demasiado y mucho más que el lugar de concierto, siendo que su lugar de ensayo es mucho más seco, es por esto que nos preguntamos aquí acerca de las tradiciones que rodean nuestra profesión y por lo tanto la finalidad de realizar una prueba de sala previa al concierto; si ésta no es con los fines de buscar un buen resultado sonoro por el cambio de la respuesta acústica de un nuevo espacio escénico, ¿para qué sirve? Aunque este tema lo dejaremos para otra oportunidad

Las categorías acústicas que emergieron de las entrevistas con el director aparecen en términos de: *seco*, *reverberante*, *absorción*, *vida del sonido*.

Por lo tanto, vemos que aparece una percepción por parte del director de la respuesta acústica característica de cada uno de los espacios escénicos, sea el de ensayo, el utilizado para la *prueba de sala* o el de concierto.

Conclusiones - Estudios I y II

Las razones por las cuales el cuerpo coral es distribuido

en el ensayo y el espacio escénico desde la mirada del director se vinculan con las dimensiones del espacio. En la búsqueda del cómo y por qué de la toma de decisiones de los cambios realizados entre el lugar de ensayo y de concierto aparecen pocas herramientas del uso de las características acústicas para su aprovechamiento, aunque si existe una percepción de estas características por parte del director, aunque pareciera no saber cómo operar con ellas. El resultado sonoro del coro, según lo que refleja el director, está condicionado por razones de índole social, mientras que la respuesta acústica del espacio se deja por fuera de este resultado.

Por esta razón consideramos que las decisiones de distribución espacial por parte del director coral son intuitivas y consideramos que deberían poseer herramientas tanto teóricas como metodológicas para poder ubicar espacialmente a sus coros de la manera más adecuada potenciando las cualidades sonoras del mismo, aunque no afirmamos que esto suceda en todos los coros.

Estudio III – Experiencia de los Coreutas

Enfoque (iii) Vincular las respuestas de la experiencia musical de los coreutas con los cambios espaciales realizados entre el lugar de ensayo y el de concierto.

Eje (i) describir su ubicación espacial y cambios entre el lugar de ensayo y concierto. Aquí analizaremos varias citas de las respuestas de los coreutas donde observaremos su experiencia musical en sus propios términos:

Investigador- ¿En qué lugar en el espacio te ubicas en este lugar de ensayo?

Contralto- (sorprendida) En el espacio de de...

I- ...de ese cuadrado (refiriéndonos al lugar de ensayo)

C- Vengo a estar...como a la mitad...porque las sopranos son 6, los varones son 4, así que justo en el medio.

Encontramos que su respuesta de espacialidad está más vinculada a la formación, como una percepción más en horizontal o de linealidad que en relación con el espacio físico.

I- ¿En qué lugar te ubicaste en el concierto y por qué?

C- En el lugar de siempre

I- ¿siempre del concierto o siempre de ensayo?

C- Las dos cosas

Podríamos pensar que esta ubicación se encuentra en línea directa con el ensayo, por lo que resulta importante considerar este lugar de gran referencia a la hora de prepararse para un posterior concierto.

Bajo- Me ubiqué del lado izquierdo del escenario, casi en la punta, porque es la ubicación que usamos con nuestra cuerda

Nuevamente, si bien es clara su ubicación espacial, se vincula estrechamente con la referencia del ensayo.

Eje (ii) describir su percepción de cambios en el canto personal y grupal a partir de (i). Veamos algunas respuestas sobre el canto individual:

Contralto- no me parece que haga algo particular. Canto mejor parada que sentada y acá normalmente cantamos sentadas (...)

Soprano- mi manera? ...no sé, creo que es este... trato de acoplarme al resto y de escucharlos y bueno, de escucharme, pero mi manera es...no sé, tranquila, y por ahí trato de concentrarme por ahí en la respiración y esas cosas.

En el canto personal nos encontramos con que se les dificultaba describirlo, o si lo hacían era por comparación, y en algunos casos surgían cuestiones de afinación o expresión. Resulta interesante pensar a partir de esto que existe un acostumbramiento al espacio y lo que nos devuelve perceptualmente, donde se transforma en una normalidad y no consideran que cantan fuerte o corto para obtener determinado resultado sonoro según las características del lugar de ensayo, sino que se transforma en la normativa comparativa con los lugares de concierto.

En lo grupal vemos un vínculo mayor con la respuesta acústica:

I- ¿Cómo describirías el resultado sonoro del coro en el lugar de ensayo?

C- (...) suena, como que somos más. Yo lo noto mas así (...) como cuando cantas en el baño, como que reverbera más y entonces...suena todo más sonoro, valga la redundancia...

S- es cálido (...) como más contenido, que se yo, gordito sienten que el lugar les devuelve más sonido, perciben las reflexiones dadas por las dimensiones pequeñas del espacio

I- ¿Cómo describirías el resultado del coro en el lugar de concierto en relación al ensayo?

C- Y acá suena (...) menos, en general, todo. Por ejemplo, cuando ensayamos en el salón de al lado "parecía que estábamos en una catedral" (lo dice con voz redonda), sonaba todo como que éramos 10 veces (...) el número. Eh igual ya sabemos que acá es como más seco y por ahí me parece que todos cantamos más fuerte porque sabemos que si no por ahí no llega

S- Sonó más, mas como parejo, más ensamblado, aparte escuché a todos

S- Acá es como que (...) no es que cae la voz ahí, sino que se expande

Aparece una percepción comparativa de cambios con el lugar de ensayo, así como de su experiencia musical: *Cantamos más fuerte, la voz se expande, la voz no cae*. Esto, a su vez, se contradice de alguna manera con lo dicho anteriormente por el director de que *no rinden*, ya que los coreutas buscaron estrategias personales como cantar más fuerte y relataron que su voz se expande y no cae. En este caso, si bien son experiencias y percepciones sonoras personales, encontramos ciertos acuerdos entre coreutas que van en contraposición con la opinión del director

Eje (iii) describir acústicamente el resultado sonoro de las dos salas. Analizaremos varias citas de las respuestas de los coreutas donde observaremos su descripción y percepción acústica en sus propias palabras en el lugar de ensayo:

C- Y no sé cómo describirlo (...) sonamos como si fuéramos más (...). Por ahí porque veníamos, en donde estábamos antes que era un lugar alto enorme y no nos escuchábamos nunca, y acá sí

C- Como te decía la otra vuelta, como que cantas más en el baño y que todo resuena más.

S- La voz, o sea, el sonido como que te queda ahí, es como que te queda dando vueltas en el mismo lugar

Para describir esta experiencia los coreutas aluden a la comparación entre lugares y describen características

acústicas que podrían ser relacionadas con reflexiones de sonido, propias de las características de ese espacio.

Ahora observaremos su descripción y percepción acústica en sus propias palabras en el lugar de concierto:

C: El director siempre dice que esto es seco" (...) "igual hoy había mucha gente y me parece que por eso ayuda. Otras veces que ha estado más...que somos menos, porque acá somos más coros, eeeh suena menos todavía

S: - Es como que se expande" (referencia a la voz y sonido)

La influencia del director compromete la opinión de los coreutas, a pesar de que el director previamente decía que el lugar de concierto, el Salón Dorado, *reverbera* lo justo, parece que a sus coreutas les transfirió una concepción de ser *seca*, y a su vez esta concepción se contrapone con la percepción de ellos mismos, donde el sonido se expande.

Y finalmente no comprendemos la afirmación de la coreuta que hace la relación de que *a menos gente suena menos*, tal vez podríamos preguntarle en otra oportunidad sobre esta experiencia.

Conclusiones - Estudio III

En la experiencia musical de los coreutas aparecen respuestas de cambios en su percepción sonora entre el lugar de ensayo y el de concierto generados por un cambio de lugar, donde las características acústicas son diferentes, y a su vez en su experiencia musical, dado que intentan compensar estas percepciones desde cambios en su manera de cantar. Existe una percepción de la espacialidad pensada como formación, los cuales son dos cosas diferentes, ya que consideran mayormente una ubicación lineal en su ubicación.

CONCLUSIONES

Entendemos que la experiencia acústica de los participantes de la práctica coral que estamos describiendo aquí, nos ofrece una realidad acotada a los coros analizados. Es por esto que no pretendemos universalizar las distribuciones espaciales de la formación de todos los coros, sino hacer una observación de este fenómeno durante la práctica real. En este contexto sostenemos que, aun con resultados sonoros exitosos, una toma de decisiones respecto de la distribución espacial del coro

basadas en el conocimiento del comportamiento acústico del espacio escénico, contribuiría a extraer valiosos resultados en favor de la práctica musical.

Los resultados indican que se hallaron diferencias relevantes de distribución espacial entre el espacio escénico del ensayo y del concierto en los coros analizados, claramente porque estos dos espacios escénicos poseen dimensiones diferentes y por lo tanto es inevitable, o muy complejo, mantener las relaciones de distribución espacial entre los dos espacios.

Encontramos que las razones para la distribución espacial del cuerpo coral en el espacio de ensayo, desde la mirada del director, se vinculan con las dimensiones del mismo. En nuestra búsqueda de entender la situación del cómo y el porqué de la toma de decisiones en los cambios realizados entre el lugar de ensayo y de concierto, aparecen pocas herramientas del uso de las características acústicas para su aprovechamiento. Si bien hay una percepción de estas características, no emerge un conocimiento de cómo operar con ellas, y sosteniendo nuestra hipótesis de que resultan de manera intuitiva, las estrategias utilizadas al menos en el coro analizado no favorecieron al resultado sonoro. Este último, según lo relatado por el director, es regulado por razones de índole social, mientras que la respuesta acústica del espacio se deja por fuera de la ecuación. Entendemos que por esta misma razón no aparece una búsqueda de mejorar el resultado sonoro abordada desde pruebas preparatorias para el concierto, dentro o fuera del ensayo, y esto se vio reflejado en la decisión de no realizar la prueba de sala en el lugar del concierto. En este punto nos preguntamos entonces acerca de las tradiciones en la práctica coral y sus fundamentos, aunque lo dejaremos para próximas investigaciones.

La experiencia musical de los coreutas también es atravesada por las nuevas condiciones del espacio de concierto, dado que el contenido perceptual modifica su experiencia en la manera de cantar. Emergen del relato, tanto del director como de los coreutas, muchas categorías vinculadas a la respuesta acústica, aunque con un conocimiento muy general. No se identifican herramientas teóricas y/o metodológicas que den pautas de cómo operar con las características acústicas y así poder distribuir espacialmente a sus coros de la manera más adecuada para potenciar las cualidades sonoras del mis-

mo. Es necesario utilizar los recursos acústicos del propio espacio escénico de manera informada en donde se desarrolle la actividad artística.

Esperamos ahondar en estas temáticas en futuros estudios, en vías de aportar nuevas herramientas para afrontar las problemáticas con las que nos encontramos los directores en nuestra práctica cotidiana con los coros vocacionales, al llegar a un nuevo espacio escénico en cada concierto.

REFERENCIAS

- Barron, M. (2009). *Auditorium Acoustics and Architectural Design*. London & New York: Spoon Press.
- Gordon, L. (1989). *Choral Director's Rehearsal and Performance Guide*. West Nyack, N.Y.: Parker Publishing Company.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Merton, R. K. y Kendall, P. L. (1946). The focused interview. *The American Journal of Sociology*, 51(6), 541-557.
- Ordás, M. A. (2017). *La comunicación intersubjetiva en la práctica del coro. Claves multimodales e interacción entre los coreutas y el director*. (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/61687>

Consumo musical y género en adolescentes en Querétaro, México

Planteamiento y avances hacia un estado de la cuestión

Elsa Cristina Navarrete Ochoa

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). México.

Esta contribución se basa en el proyecto de investigación doctoral en curso acerca del consumo musical preferente en estudiantes de secundaria en la Cd. de Querétaro, Qro., México. El objetivo es analizar la manera en que las y los adolescentes negocian significados en relación con la configuración de cualidades atribuidas a los géneros. La industria cultural desde una visión economista y detentadora de poder, ejerce una fuerte influencia en la distribución de contenidos musicales diseñados, la mayoría de las veces, sin una perspectiva de género con lo que contribuye a asegurar la reproducción de un orden social de obligatoriedad heterosexual. En el campo musical, los estudios de género se han ido desarrollando en la musicología, etnomusicología y la educación musical, con retraso en relación con otras áreas, mientras que por otro lado se desarrolla un debate importante acerca del consumo cultural como medio para el alcance de los ideales en el desarrollo del país. En México las leyes de telecomunicación y la reforma educativa, juegan un papel determinante en el acceso al ejercicio de los derechos culturales y la superación de las desigualdades entre los géneros. Este artículo presenta la definición del objeto de estudio y un avance del estado del conocimiento. La investigación se desarrolla bajo un enfoque etnográfico mediante el que se pretende conocer de qué manera la socialización del consumo de la música en la vida adolescente interviene en el proceso de construcción de la identidad de género.

PALABRAS CLAVE

Consumo musical, industrias culturales, perspectiva de género, adolescencia, alfabetización mediática.

~

Navarrete Ochoa, E. C. (2019). Consumo musical y género en adolescentes en Querétaro, México: Planteamiento y avances hacia un estado de la cuestión. En M. A. Ordás, M. Tanco, e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 83-91). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

*M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP*

Correspondencia:

*Elsa Cristina Navarrete Ochoa
elsa.cristina.navarrete@uaq.mx*

Sesión temática:

Perspectivas socioculturales y prácticas

Este trabajo de investigación tiene un enfoque interpretativo de mirada etnográfica que parte de una reflexión sobre la realidad personal como lo propone Woods (1998). Las propuestas que refieren la inclusión de la música popular en el aula, si bien resultan pertinentes, requieren también de ser analizadas en sus contenidos. Igualmente, en términos generales, el paisaje musical escolar. Este trabajo es continuación de una línea de investigación más amplia, que apunta a contribuir en la redefinición de problemas curriculares ante las implicaciones que impone la iniciativa oficial tras la Reforma Educativa, en el programa de Artes para la educación básica. La puntualización que se hace queda dividida en dos ejes: uno en relación al programa de Artes puesto que plantea una formación artística que permita emitir juicios informados hacia las diferentes manifestaciones artísticas, así como identificar y ejercer los derechos culturales; el otro va en unión con los programas de Alfabetización Mediática e Informativa, que analógicamente propone una alfabetización que afronte el reto de educar para, "evaluar la relevancia y confiabilidad de la información sin que los ciudadanos tengan ningún obstáculo para hacer uso de sus derechos a la libertad de expresión y a la información" (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akiempong, y Cheung, 2011, p. 17). La contribución que se pretende será entonces en un sentido en que pueda impactar en las decisiones didácticas y pedagógicas de utilización del material musical en el aula.

A continuación se presenta brevemente lo que corresponde a la descripción del problema y los ángulos que comprenden su complejidad en una primera parte. En la segunda parte, también en breve, se expone la identificación en la revisión bibliográfica acerca de los estudios de género en la música y en la educación musical.

MEDIACIONES EN EL CONSUMO CULTURAL ADOLESCENTE La Visión Oficial de la Educación Artística

En México, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (2004-2011), la Secretaría de Educación Pública (SEP), presentó los programas de estudio 2011, y editó la serie *Teoría y práctica curricular de la educación básica* en donde se encuentra el volumen de Artes. En este se explicitan diferentes consideraciones acerca del valor de estas áreas y su lugar entre el resto de los programas de estudio. Por ejemplo, se asienta el

hecho de que, pese a que históricamente en diferentes momentos y culturas, se ha dado un lugar preponderante al estudio de las artes, en algunos países, especialmente aquellos en desarrollo, no han logrado encontrar mayor posicionamiento, incluso hoy cuando la ciencia ha otorgado un alto valor formativo al estudio de las artes, estas siguen en vías de consolidación: "Las artes han soportado una serie de oscilaciones que lejos de lograr el avance y la consolidación de los programas educativos, las han envuelto en un mar de enfoques contradictorios que no les han permitido consolidarse" (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 35). Esto alude con claridad a la disociación histórica que ha caracterizado a la vida escolar en su relación arte-escuela en nuestro país. La ausencia de educación artística, en espacios formales y no formales, ha dado lugar a nuevas formas de exclusión social, y aún generacional, al dejar a niños y jóvenes confinados a una sola dimensión de la vida, muchas veces ajena a la vida cultural y al conocimiento no sólo de lo universal, sino de lo propio (Jiménez, 2014). Una obligación que ha sido evadida por el Estado durante generaciones, causando consecuencias importantes en tanto que impide que los sujetos adquieran capacidades críticas que les posibilite ejercer sus derechos culturales, reduciendo su actuación al de consumidores en medio de un número casi infinito de productos culturales:

Reducidos a consumidores, nuestros jóvenes se arremolinan en los centros comerciales, en el mercado ambulante, en las calles sin pavimento o en los antros en busca del placer hedonista, de estímulos externos ante una realidad escolar llena de obstáculos y donde sus habilidades se enfrentan a dos de los enemigos más poderosos de nuestro tiempo: el aburrimiento y el escepticismo (Jiménez, 2014, p. 3).

Basado en los criterios de los organismos internacionales de los que México es miembro, el gobierno mexicano a través de sus principales fuerzas políticas, dio en 2012 paso a la Reforma Educativa con la que se pretende llevar a los mexicanos a alcanzar las metas formuladas en los acuerdos internacionales para los ciudadanos del siglo XXI. Esto llevó a la revisión del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad, durante el primer semestre de 2014. Para julio de 2016 la SEP presentó una propuesta para

su actualización conformada por tres documentos: la Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI, el Modelo Educativo 2016 y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, con lo que, según el reporte oficial, se consiguió precisar la visión del modelo educativo y a enriquecer la elaboración de los nuevos planes y programas de estudio para la educación básica. Con base en los artículos 12º, fracción I y 48º de la Ley General de Educación (LGE), corresponde a la SEP la elaboración de estos programas, que además obliga a dar a estos un enfoque humanista con base en los artículos 7º y 8º de esta misma ley. El Modelo educativo se publicó el 13 de marzo de 2017 y se entregó el libro *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* en donde se encuentra el nuevo currículo para la educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Finalmente, otro importante documento que la SEP tuvo como rectores para dar base al nuevo modelo educativo, es la Agenda Educación 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que busca erradicar la pobreza mediante el desarrollo sostenible para 2030. En el año de su aprobación, en 2015, la comunidad internacional reconoció como prioritaria a la educación para conseguir sus 17 objetivos, de donde cabe resaltar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 que propone “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Entre estos, también de relevancia, conviene saber que se apunta a “eliminar las diferencias de género y garantizar las condiciones de igualdad; adoptar estilos de vida sostenible; promover y ejercitar los derechos humanos, la cultura de la paz, la ciudadanía mundial, y valorar la diversidad cultural en ambientes inclusivos y eficaces”. Todo ello ha sido base del nuevo modelo educativo mexicano.

Las Industrias Culturales y la Definición de los Contenidos

Paralelamente a los procesos que dieron definición al nuevo modelo educativo en México, se ha dado también un interesante debate acerca de las áreas artísticas en el entorno de la educación general y como un medio necesario para el alcance de los ideales en el desarrollo del país, que ven en el consumo cultural un actor

importante en el logro de una realidad democrática para los mexicanos. García Canclini (2006) sostiene que la experiencia en otros países como Estados Unidos, Japón, Alemania, Reino Unido, Francia, España y Canadá, que se han mantenido en los primeros lugares entre los países de mayor desarrollo, ha demostrado que la educación y las industrias culturales contribuyen directa e indirectamente a su prosperidad económica. El autor ve en su análisis que la ausencia de articulaciones entre el Estado y la empresa privada nacional produce un efecto excluyente del desarrollo endógeno, por un lado, y por el otro, la imposibilidad de que las industrias culturales sean capaces de apoyarse en un buen nivel educativo, atrae el riesgo de que nos convirtamos en un país maquilador de cultura: “entre los factores que vuelven el potencial de las industrias culturales más aprovechable, más sustentable, hay que mencionar la calificación educativa, tanto de los que producen como de los que consumen cultura” (García Canclini, 2006, p. 113), ya que la ausencia de esta pone en juego la sustentabilidad socioeconómica y la complejidad estética resultantes de la expansión de las industrias culturales. Cabe señalar dos puntos: que el capital extranjero lejos de fomentar la diversidad cultural, obstaculiza las expresiones nacionales o las condiciona y, que una sociedad con pocas oportunidades para recibir una sólida educación artística difícilmente podrá aprovechar los escenarios para apropiárselos, o bien para exigir otra calidad estética en los contenidos de la propuesta cultural amenazada por las decisiones de los economistas.

Género, Música y Comunicación Mediática

En el campo de la música, las iniciativas de corte feminista son las que han impulsado la inserción de investigaciones que reposicionen en la vida y obra de las mujeres músicas en el mundo, y conduzcan a una reconstrucción de la historia en la que las mujeres formen parte protagónica junto a sus pares varones, en la actividad musical: intérpretes, cantantes o compositoras. La crítica musical feminista Susan McClary, una de las primeras en insertarse en la llamada Nueva Musicología, y la primera en traer a estos estudios temas de sexualidad y género, sugiere que la música escrita por mujeres promueve un uso del lenguaje musical que cuestiona los simbolismos contruidos por las

concepciones sobre el género de la dominación masculina y utilizados por los compositores varones a través de los siglos de evolución de la composición musical: “es posible demostrar que varias compositoras en la historia (Hildegard von Bingen, Barbara Strozzi, Clara Schumann, Fanny Mendelssohn) igualmente escribieron de maneras que marcaron diferencias dentro de la propia música” (1991, p. 33).

Ahora bien, para Serret (2011), el género como organizador significativo en las sociedades humanas se da en diferentes niveles de intervención, a saber: el género simbólico, el género imaginario social y el género imaginario subjetivo, y define el género imaginario social como: “el conjunto de tipificaciones, nociones, ideas y valores reproducidos en prácticas, sobre lo que significa ser hombre o mujer, que tiene como referente el género simbólico” (Serret, 2011, p. 84). Esto es, que si la cultura funciona como un sistema simbólico, en que los comportamientos de género resultan en ser aprobados o no, son entonces los propios individuos en sociedad quienes se producen y reproducen en un movimiento circular ininterrumpido mediante las interacciones entre individuos que conforman así su cultura y por tanto su sociedad, y en el cual participa el fenómeno musical.

La música como obra de la creatividad humana lleva impresas ideas capaces de modelar comportamientos. En su discurso se modelan los signos del género simbólico normalizado, constituido, según Serret, por la pareja simbólica masculino-femenino que funge culturalmente como ordenador primario de sentido. Así la música al representar una forma de comunicación entre los individuos, refleja la cultura de la cual forma parte: “en las prácticas musicales propias de nuestra cultura contemporánea no sólo quedan reflejados símbolos y valores, sino también las pautas de estratificación social, las características tecnológicas de nuestro tiempo y la creciente influencia de los medios de producción (Hormigos, 2010, p. 92).

Adolescencia y Tecnología

Las oportunidades que los recursos tecnológicos proporcionan a jóvenes y adolescentes contemporáneos, potencian no solamente su capacidad de acceso a la información y la comunicación, sino que también afectan

la manera en que amplían sus posibilidades para relacionarse con otras personas y las formas en que lo hacen, en un contexto geográfico que ha superado las fronteras territoriales con lo que se promueven intercambios culturales de gran diversidad:

La relación con los bienes culturales como lugar de la negociación-tensión con los significados sociales (...) coloca al centro del debate la importancia que en términos de la dinámica social tiene hoy día la consolidación de una cultura-mundo que repercute en los modos de vida, los patrones socioculturales, el aprendizaje y fundamentalmente en la interacción social (Reguillo, 2007, p. 45).

En este contexto de intercambio de contenidos musicales y estéticos, Aguirre (2009) analiza la intersección entre ambas cuestiones, el uso de los dispositivos digitales y la educación artística, dada la importancia que están teniendo los imaginarios estéticos en los procesos de construcción de espacios para la configuración identitaria, y sostiene que “estamos tratando con jóvenes que disponen ya, desde la más temprana infancia, de multitud de estímulos estéticos que configuran sus dotes apreciativas” (p. 54). Esto lleva a plantear lo que Lucina Jiménez (2009) considera otra forma de analfabetismo al que califica como analfabetismo estético, o analfabetismos estéticos, y afirma que “se derivan de la no participación en el conocimiento y la apropiación de (otros) lenguajes artísticos” (p. 65), con implicaciones tanto para los consumidores como para los creadores de la música.

Siguiendo a Jiménez (2009), la presencia de los dispositivos tecnológicos para la comunicación promueve la generación de nuevas comunidades de aprendizaje que las redes sociales facilitan y que “dan vida a posturas éticas y estéticas que orientan sus gustos y generalmente, los vinculan a un mercado de imágenes, símbolos y significados frente a los cuales se requiere de educación y de cultura visual” (p. 66), en un contexto en que ésta, la educación artística, es atravesada por diferentes acciones afirmativas de exclusión en un sistema educativo que tiene su centro en una alfabetización excluyente de lo artístico, ratificado por los mecanismos de evaluación para la calidad educativa.

HACIA UN ESTADO DE LA CUESTIÓN. LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN LA MÚSICA

En la Musicología

Son varias las investigaciones que coinciden en que los estudios de género, respecto de otras disciplinas, han llegado con retraso a la disciplina musical y dentro de este campo las áreas en que se encuentran estudios de esta índole son la musicología, etnomusicología y la educación musical (Da Silva, 2015; De Ávila, 2017; Loizaga, 2005; McClary, 1991; Ramos, 2010). Aún así estos estudios son escasos y se les encuentra más bien como precedentes desde otras áreas como las ciencias políticas y sociales, psicología, pedagogía y las ciencias de la comunicación principalmente. Pilar Ramos (2003), indica que los primeros estudios sobre música y género se vieron durante la década de los años 60 del siglo pasado y los señala como tardíos en relación a otros campos de estudio. Así mismo, Ma. Teresa Loizaga (2005) coincide con esto al reconocer que en Música y más específicamente en Educación Musical los estudios de género han llegado más tarde que para otras disciplinas (p. 163). Entre otros motivos, esta autora sugiere que la educación musical se ha mostrado significativamente conservadora lo que a su vez supone paradigmas que poco se han actualizado y que afectan tanto las prácticas educativas como las musicales e interpersonales en el campo musical. Tomo el ejemplo del estudio de Barker (2016) quien hace una severa crítica al programa *El Sistema*, para la formación de orquestas juveniles en Venezuela fundado por Antonio Abreu. El autor menciona, entre otros problemas relacionados con una perspectiva tradicionalista sobre la postura pedagógico musical, la manera en que el sesgo de género atraviesa fuertemente no solo estos métodos, sino también la distribución de funciones en general: “como la distribución 80:20 entre hombres y mujeres en la Orquesta Simón Bolívar o la ausencia de directoras (tanto musicales como administrativas)” (Barker, 2016, p. 52), y además afirma:

Una investigación decidida sobre los abusos sexuales dentro de El Sistema podría, por ejemplo, contribuir a un naciente movimiento internacional para hacer más segura la educación musical especializada e intensiva para niñas y mujeres jóvenes, y participar en los esfuerzos de hace ya tiempo por comprender y mejorar la problemática dinámica de poder que

ha sido encontrada históricamente en muchas instituciones de educación musical especializada (p. 53).

El ejemplo venezolano muestra una realidad no solamente vivida en este país Latinoamericano, sino que es también una realidad todavía en numerosos territorios y se señala como una posible causa del lento avance en este campo. Pilar Ramos, hace ver que surgieron algunas obras pioneras desde la década de los años 40 del pasado siglo, como es el caso del estudio de Sophie Drinker en 1948 *Music and Women*, como un ejemplo en la musicología dedicada al estudio de la música culta occidental y que quedó aislado hasta prácticamente la década de los 70. En esta década y pese a que ya se consideraba como nuevo objeto a las mujeres y sus composiciones en la musicología, en general, se seguía trabajando con categorías tradicionales. Se buscaba grandes compositores y obras maestras contempladas siempre desde el punto de vista de la composición (Ramos, 2003, p. 20). De acuerdo con Ramos es a partir de los años 80 que se experimenta mayor interés por el estudio de la música de las mujeres y su presencia en este campo. En América del Norte, en los Estados Unidos, los estudios musicológicos sobre música y género han podido avanzar con mayor aceptación (Loizaga, 2005; McClary, 1991; Ramos, 2003) que en los países europeos. La obra de Susan McClary, *Feminine Endings; Music Gender and Sexuality* es considerada de fuerte influencia por su importante repercusión en la nueva musicología estadounidense. Siguiendo con Pilar Ramos, McClary distingue cinco temas como propios de la musicología feminista: (i) Construcciones musicales de género y sexualidad; (ii) Aspectos marcados por el género de la teoría musical tradicional; (iii) Género y sexualidad en la narrativa musical; (iv) Música como un discurso marcado por la línea de género; y (v) Estrategias discursivas de mujeres músicas (Ramos, 2003, p. 23). Es para la década de los años 90 que se experimentó un significativo avance. En *The meeting of the American Musicological Society in Okland* se abrió discusión a temas relacionados con la homosexualidad en mujeres y hombres (gay/lesbian criticism) (McClary, 1991) y a veinte años después se ha dado una extraordinaria aparición de artículos y libros acerca de estos temas, aunque se estima que apenas han causado efecto en la musicología norteamericana.

Entre las obras de mayor influencia en el territorio español se citan el libro de Marisa Manchado en el que incluye reflexiones teóricas sobre la musicología feminista y diferentes estudios sobre compositoras españolas e iberoamericanas y el libro, también multicitado en la musicología feminista, de Patricia Adkins que comprende un apéndice sobre las compositoras españolas con el que se ha facilitado la divulgación de las mujeres compositoras en España. Para el territorio Iberoamericano por su relevancia para Latinoamérica, es de mencionar la tesis doctoral de Cecilia Piñero *Cuatro compositoras iberoamericanas del siglo XX*: Alicia Urreta (1931-1986) mexicana; Alicia Tercian (1934) argentina; la cubano-norteamericana Tania León (1943) y la venezolana Adina Izarra (1959), incluyendo, además, un catálogo de aproximadamente 400 compositoras iberoamericanas del siglo XX (Ramos, 2003).

Si bien Ramos no pretende ser exhaustiva, propone una profunda revisión acerca del desarrollo de las líneas que ha seguido la investigación en este campo, señala cómo el feminismo ha supuesto un cambio de perspectiva para temas clásicos de la musicología, puntualizando por ejemplo: el problema de la autonomía de la obra de arte, la relación entre el compositor y su obra, y entre su obra y su vida, la terminología de la teoría musical, la periodización histórica, etcétera (p. 28). Aunque, de acuerdo con algunas musicólogas como Suzanne Cusick (2001 [1997]), musicóloga organista norteamericana, el análisis de lo femenino y lo masculino en la música de compositores varones, contribuye más bien a perpetuar la exclusión de las mujeres en esta área conocida como la de mayor prestigio en el área musical y aleja al feminismo musicológico de sus objetivos políticos: “comprender y mejorar la posición de las mujeres ‘reales’ y de lo ‘femenino’ en el microcosmos de textos, prácticas sociales y relaciones que pueden denominarse ‘música’” (Cusick, 2001, p. 491). En cuanto a la identificación de los retos que pueden abordarse con futuros estudios se ha señalado la persistencia de discriminaciones en las profesiones musicales, el peso marginador de la etiqueta ‘música de mujeres’, la coincidencia geográfica entre el ‘canon’ de compositoras y el ‘canon’ musical a secas, y el abuso feminista que supone el reduccionismo sociológico (Ramos, 2010, p. 21).

En la Educación Musical

En el campo de la educación musical se ha encontrado que el desarrollo de estudios relacionados con temas de género ha llegado aún más tarde.

De acuerdo con Loizaga (2005) se han iniciado estudios relacionados con este tema hasta la década de los 90, y en el contexto español ha identificado que “estos trabajos pueden estar orientados hacia programas educativos, instituciones, materias, metodologías, etc.” en tanto que “los investigadores/as, apoyados en estos análisis, elaboran propuestas de intervención desde la nueva perspectiva” (p. 164), es decir están sobre todo preocupados por llevar la teoría a la práctica. De acuerdo con Ramos (2003) y Loizaga (2005), estos estudios, tanto los que tocan temas relacionados con la música y las mujeres, o la música y la perspectiva de género como el género en la educación musical, han encontrado mayor auge en el contexto norteamericano, en donde ciertamente se puede distinguir un fuerte movimiento en diferentes organizaciones institucionalizadas e independientes. El trabajo de las estadounidenses Roberta Lamb, Lori-Anne Dolloff y Sondra Wieland, *Howe Feminism, Feminist Research, and Gender Research in Music Education. A Selective Review* (2002), es la base desde la cual Loizaga identifica cuatro grandes categorías que pueden considerarse como los principales ámbitos para situar las investigaciones de los estudios de género en la educación musical: la investigación compensatoria, la relectura histórica, la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la asignación de roles de género, y la construcción de identidades de forma equitativa. Algunos interesantes ejemplos de estas líneas de investigación pueden ser: las aportaciones de Morton, Roulston, Mills y Adler, a finales de los años 90, que proponen una educación vocal que no vaya dirigida a la consecución tradicional de la voz masculina o femenina. Sus investigaciones detectaron hábitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que sistemáticamente intentan conseguir las voces tradicionalmente asociadas a los sexos. O también los estudios sobre los denominados “hombres ausentes”, que ponen su interés en cómo se desenvuelven los hombres en ámbitos tradicionalmente femeninos. La enseñanza y práctica del canto coral es un buen terreno para este tipo de estudios. Algunas investigaciones han estudiado la

situación de los hombres en el mundo coral. Entre sus aportaciones señalan las burlas a las que son sometidos los jóvenes y hombres con voz aguda.

Otra importante obra en el continente europeo es la de la británica Lucy Green, *Música género y educación* (2001). En la primera parte de esta obra la autora hace un minucioso recuento histórico acerca del paso de las mujeres en la música. Como punto significativo inicia señalando la manera en que se ha encuadrado a la mujer desde la música misma, sus prácticas, su lenguaje e idealizaciones (p. 88), como marco que da a la mujer el estatus que le ha sido diseñado desde el patriarcado y que se objetiva en el hacer musical delineado como femenino. En ello la voz es un elemento trascendental, de tal manera que se podría decir que ha sido el medio por el que la mujer ha podido gestionar su participación en la actividad y disfrute musical, como intérprete y creadora. Green sostiene que la voz fue el elemento fundamental de composición tanto para las monjas como para las mujeres laicas del siglo XVIII. En gran proporción, las compositoras eran, ante todo, cantantes que interpretaban sus obras, acompañándose a menudo con un instrumento de cuerda, limitadas a formas vocales, de pequeño formato. La organización de los grupos sociales a partir de una división sexual del trabajo, que ha confinado la vida de las mujeres al espacio privado, ha representado el marco contextual que diera definición a los fines con los cuales debía instruirse a las mujeres en el campo de la música. Esto significó una limitación importante para el desarrollo de una línea de mujeres profesionistas de la música. Aquí se distinguen dos puntos importantes que resaltar: uno, la exclusión sistemática de las mujeres en ciertas actividades musicales que fueron de exclusividad masculina como las actividades creativas, en la composición, o bien de liderazgo como es el caso de los maestros *di capella* y a la fecha el de dirección de orquesta. El otro, refiere cómo a partir de tal organización y sus consecuencias, las mujeres identificaron entre las actividades permitidas para ellas las de interpretación, particularmente a través del canto o instrumentos menores, y en algunos casos la composición restringida a obra de menor envergadura, la mayoría de las veces en el ámbito de lo popular.

En la segunda parte Green, expone los resultados de una investigación etnográfica sobre prácticas educativas

y musicales en educación de secundaria. Expone por ejemplo asociaciones hechas por las y los profesores entre las actividades musicales como cantar o tocar algún instrumento, como más o menos favorables de acuerdo con el sexo. Por ejemplo, se refiere al canto como una actividad que desarrollan mejor las chicas, ya que son ellas más dedicadas que los varones. Del mismo modo expone las apreciaciones de estudiantes acerca de su preferencia por ciertas actividades musicales y sus razones ante ello. Aquí un ejemplo de los resultados observados entre profesores: "Los profesores consideran que las capacidades y actitudes de las alumnas como compositoras son conformistas, conservadoras y deficitarias con respecto a los atributos de autonomía y creatividad que son aspectos definitorios de la idea de genio en cuanto prerrogativa masculina" (Green, 2001, p. 214). El drama aquí consiste en que: "no se trata sólo de que se considere que las chicas carecen de sus cualidades cerebrales necesarias para un auténtico avance, sino que esta carencia constituye su feminidad" (p. 214). Lo que da cuenta de cómo el género imaginario se concreta en la práctica cotidiana escolar en el aula de música y se continúa favoreciendo la reproducción de tales estereotipos.

Por último cabe mencionar el surgimiento de estudios que analizan estilos específicos de la música en el contexto de la distribución masiva, como es el caso de Rivera (2015): *El consumo cultural de música gruperá. Un espacio donde se configura diferencia social y distinción simbólica entre individuos del municipio de Zapopan, Jalisco*; Del Toro (2011): *Métele con candela pa' que todas las gatas se muevan. Identidades de género, cuerpo y sexualidad en el reggaetón*; De Ávila: *Sabor: performatividad del género en las Orquestas tropicales de Montarria, Córdoba, Colombia*; Da Silva (2015): *Música popular brasileña, jóvenes y desigualdades de género*; Berrocal de Luna y Gutiérrez Pérez (2002): *Música y género: análisis de una muestra de canciones populares*, entre muchos otros. Estos estudios analizan las cualidades de los contenidos musicales y su relación con la reproducción de los roles del género hegemónico.

Conclusiones Preliminares de la Investigación

La música tiene un valor particular en la vida humana y su interacción con ella no está carente de significaciones y constructos culturales que son también intencionalmente

dirigidos por la industria cultural que atenta, con su visión economicista y detentadora de poder y mediante la predeterminación de sus contenidos y el diseño de las formas y medios de distribución, contra la vida democrática y la justicia social.

A través de la distribución de contenidos diseñados sin una perspectiva de género, se contribuye a asegurar la reproducción de un orden social de obligatoriedad heterosexual y, que para el logro de sus fines promueve una enorme cantidad de mensajes de desprecio hacia la mujer poniendo la feminidad al servicio de lo reconocido como masculino. La embestidura que ostenta hoy la música actúa como facilitadora en la diseminación de estos mensajes que penetran así, en todos los espacios de la vida humana.

Así como la feminidad, la construcción de la masculinidad se ve también afectada y reforzada como dominante en la escenificación de la canción de consumo.

México requiere de políticas y leyes sobre telecomunicaciones no excluyentes de propuestas alternativas, rurales y locales, que garanticen el cumplimiento de acceso al ejercicio de los derechos de sus ciudadanos de mandato constitucional.

La ausencia de una postura crítica sobre la alfabetización mediática e informacional, promueve la idea de que los alfabetismos acerca de las artes y las desigualdades entre los géneros sigan excluidos, impactando sobre la vida ciudadana y afectando nocivamente las relaciones entre niñas y niños, mujeres y hombres, niñas y mujeres, niños y hombres, etc.

REFERENCIAS

- Aguirre I. (2009). Culturas juveniles y ambientes escolares. En L. Jimenez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.) *Educación Artística, cultura y ciudadanía* (pp. 45-57). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Barker, G. (2016). Antes de pasar página: Conectando los mundos paralelos de El Sistema y la investigación crítica. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4)51-60.
- Berrocal de Luna, E. y Gutiérrez Pérez, J. (2002). Música y género: Análisis de una muestra de canciones populares. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 18, 187-190.
- Cusick, S. G. (2001). Gender, Musicology and Feminism. En N. Cook y M. Everist (Eds.) *Rethinking Music* (pp. 471-498). Oxford: OUP.
- Da Silva, M. E. (2015). Música popular brasileña: Jóvenes y desigualdades de género. Tesis doctoral inédita. Universidad del País Vasco: España.
- De Ávila, M. A. (2017). Sabor: Performatividad del género en la Orquestas Tropicales de Montería, Córdoba, Colombia. Tesis de maestría inédita. UNAM: Cd. de Mexico.
- Del Toro, X. (2011). Métele con candela pa' que todas las gatas se muevan. Identidades de género, cuerpo y sexualidad en el reggaetón. *Punto Género*, 1, 81-102.
- García Canclini, N. (2006). *Las industrias culturales y el desarrollo de México*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Green, L. (2001). (Comp.). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Hormigos, J. (2010). Distribución musical en la sociedad de consumo: La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar*, XVIII(34), 91-98.
- Jiménez, L. (2009). Arte, revolución tecnológica y educación. En L. Jimenez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.) *Educación Artística, cultura y ciudadanía* (pp. 59-67). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Jiménez, L. (2014). Educación artística, cultura y ciudadanía: El marco de la reflexión internacional. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13410>
- Lamb, R., Dolloff, L-A. y Howe, S. W. (2002). Feminism, Feminist Research, and Gender Research in Music Education: A Selective Review. En R. Colwell y C. Richardson (eds.) *The New Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference* (pp. 648-674). New York: OUP.
- Loizaga, M. (2005). Los Estudios de Género en la Educación Musical. Revisión Crítica. *Musiker*, 14, 159-172.
- McClary, S. (1991). *Feminine endings: Music, gender, and sexuality*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Ramos, P. (2003). *Feminismo y música. Introducción crítica*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- Ramos, P. (2010). *Luces y sombras en los estudios sobre las mujeres y la música*. Revista Musical Chilena, 64(213), p. 7-25.
- Reguillo, R. (2007). Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto. Bogotá: Norma.
- Rivera, Z. (2015). *El consumo cultural de música grupera: Un espacio donde se configura diferencia social y distinción simbólica entre individuos del municipio de Zapopan, Jalisco (2014-2015)*. Tesis de maestría inédita. ITESO, México.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011*. México, D.F. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/>

uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. México, D.F. Recuperado de <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/>

Serret, E. (2011). *Hacia una redefinición de las identidades de género*, Géneros, Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género, 9(2), 71-97.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akiempong, W. y Cheung, Ch. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. París: Unesco.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Práctica musical y tecnología digital Un estudio preliminar con estudiantes de grado

Joaquín Blas Pérez y María Marchiano

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP). Argentina.

Actualmente, la práctica musical está atravesada o incluso definida por el uso de tecnologías digitales, redes sociales, e internet. Las posibilidades y condicionamientos que lo digital imprime en las formas en que nos vinculamos con la música hacen que nuestra experiencia musical se modifique permanentemente. Se aborda la problemática en el marco del concepto de oralidad digital en tanto modo novedoso de trasmisión del conocimiento que afecta tanto a las vivencias individuales-sociales como así también al sentido ontológico de la práctica musical. En este sentido, nos preguntamos cómo y de qué formas los músicos incorporan estas nuevas tecnologías en su práctica habitual. Para responder esta pregunta, se propone una encuesta preliminar orientada a explorar los modos en los que interactúan con la tecnología digital e internet limitando el análisis a alumnos de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. La encuesta busca determinar los usos en relación a los procesos creativos, la recepción, la comunicación y la enseñanza/aprendizaje de la música. La aparición de nuevas prácticas musicales en el home-studio así como la modificación de las prácticas de lectoescritura y audición nos lleva a reflexionar acerca de la posibilidad de un futuro post-alfabetizado para la música (Halle, 2004). Finalmente se discute la incidencia de la tecnología digital en la práctica musical con otros y la modificación de su condición ontológica en términos de oralidad digital.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP

Correspondencia:

Joaquín Blas Pérez
joaquinperez@fba.unlp.edu.ar

Sesión temática:

Música y tecnología digital:
abordajes desde la composición, la interpretación y la comunicación

PALABRAS CLAVE

Música y tecnología, tecnología digital, tecnologías de la información y la comunicación, alfabetización musical, oralidad

~

Pérez, J. B. y Marchiano, M. (2019). Práctica musical y tecnología digital: Un estudio preliminar con estudiantes de grado. En M. A. Ordás, M. Tanco, e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 92-100). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

FUNDAMENTACIÓN

La tecnología ha mediado nuestro vínculo con la música a lo largo de la historia y en esa mediación ha modificado la práctica al mismo tiempo que nuestra concepción ontológica del fenómeno musical. En trabajos anteriores se analizó el modo en el que la notación musical en partitura (siglo IX), el desarrollo de las tecnologías de grabación de audio (siglo XX) y las actuales tecnologías digitales impactaron e impactan en la práctica musical (Pérez, 2018). La música se materializa en el objeto partitura, o se transforma en impulsos eléctricos y se graba de manera analógica en un disco o cinta como sonido. El texto-partitura, la performance y el movimiento, y las ondas de sonido que viajan en por el aire y que son emitidas por un instrumento o por el cono de un parlante definen diferentes dimensiones ontológicas de lo musical (Bohlman, 2001). En la era digital lo musical va más allá de su condición sonora en tanto audio; la música se convierte en información numérica, bits, finalmente ceros y unos (Taylor, 2001). Todo dispositivo tecnológico (escritura, reproducción analógica o reproducción digital) expande las condiciones de almacenamiento o memoria de lo musical y al mismo tiempo los modos de distribución y comunicación. Estos aspectos impactan posteriormente en las formas de creación de lo musical, los materiales, las relaciones sociales que se establecen entre los músicos y el público.

Las relaciones sociales y los modos de hacer que nacieron con la escritura de la música en partitura se encuentran sumamente arraigados debido al modelo de formación musical promovido por las instituciones tradicionales. Aunque la experiencia y el aprendizaje de la música implican múltiples modalidades perceptivas y cognitivas (Martínez, 2009) que exceden ampliamente a la escritura musical, las tecnologías alternativas a la partitura aún no han sido incorporadas masivamente en la academia. La idea de compositor, de director y de ejecutante musical y las relaciones que se han establecido en los ámbitos de concierto representan un modelo hegemónico. Tanto la aparición de los sistemas de grabación de cinta y de disco como el desarrollo de las telecomunicaciones fueron una vía de escape a la dependencia de la partitura, una vuelta a una memoria oral de lo musical u oralidad fonográfica (Toynbee, 2006). El sonido grabado permitió a lo largo del siglo

XX el desarrollo exponencial de estéticas musicales no necesariamente escritas, como el jazz, el blues, el rock e incluso la música folklórica.

Las prácticas musicales actuales están atravesadas o incluso definidas por el uso de tecnologías digitales, y muchas de ellas se hacen visibles a través de las redes sociales e internet. La marca que lo digital imprime en nuestra relación con la música y nuestros modos de entenderla es profunda. La escucha de música se modifica a partir de las plataformas digitales en las que las grabaciones se conectan vía hipertexto. Por otra parte, la producción de música en software multipistas, la grabación o la imitación de una performance videograbada hacen que el músico pueda prescindir completamente de la notación tradicional como soporte comunicativo o compositivo. Nuestra experiencia musical se modifica día a día, tanto como antes lo hizo con la aparición de otras tecnologías de grabación o escritura. En el marco de las teorías de la oralidad, se ha conceptualizado como oralidad terciaria u oralidad digital a la comunicación por internet desde todo tipo de dispositivos digitales (Logan, 2010). En el campo de la música se ha avanzado en el estudio de la oralidad digital como una forma novedosa de trasmisión del conocimiento. Francis Ward (2016), analiza por ejemplo cómo operan estos procesos en la música tradicional irlandesa. A diferencia de la oralidad secundaria (Ong, 1987) relativa a los medios de telecomunicaciones –que incluyen radio, televisión, teléfono, entre otros–, la oralidad digital permitiría nuevas formas de interacción interpersonal o en pequeños grupos, que antes eran imposibles. La antropóloga y música Georgina Born (2015) define a este tipo de interacción como un modo de distribución social retransmitida de la agencia creativa.

La Tecnología Digital en la Práctica Musical: Un Trabajo Preliminar de Encuestas

Actualmente, los músicos producimos, tocamos, cantamos, escuchamos, aprendemos, y enseñamos música utilizando dispositivos digitales e internet. Según datos del INDEC del año 2017 (Villegli, Paolini y Duclós, 2017), en la Argentina, por un lado, 8 de cada 10 personas emplean telefonía celular y 7 de cada 10 utilizan internet, y, por el otro, el 64,3% de los hogares urbanos tiene acceso a computadora y el 75,9% a internet. Es eviden-

te que lo digital se encuentra integrado a nuestra vida cotidiana, pero ¿en qué medida afecta realmente nuestra experiencia con la música? ¿Cómo incorporan los músicos estas nuevas tecnologías en su práctica? Con el propósito de avanzar en el estudio de la oralidad digital, se propone una encuesta preliminar o piloto a estudiantes universitarios de música. Partimos para su elaboración de las siguientes preguntas: ¿cuáles son los vínculos reales que establecen los músicos en formación con la tecnología digital en relación a la música?, ¿qué incidencia tiene la formación académica en los mismos?, ¿qué valor otorgan a las nuevas tecnologías digitales en relación a la práctica musical?, y ¿qué lugar ocupa la dimensión escrita de la música y la práctica tradicional? Debido al rango etario de los sujetos de encuesta, situado alrededor de los 25 años, sostendremos como hipótesis inicial que los estudiantes incorporan de manera casi natural y permanentemente las nuevas herramientas a su práctica musical más allá del tipo de formación que tengan en el ámbito académico. Es de esperarse que prácticas musicales vinculadas directamente a lo digital sean frecuentes tanto en la dimensión creativa (de producción o quehacer musical) como en la dimensión receptiva (de consumo) de la música. Se esperan valores altos para las mismas que igualen a las prácticas tradicionales vinculadas a la lectoescritura.

OBJETIVOS

Explorar los modos en los que estudiantes en formación interactúan con la tecnología digital e internet en vinculación a la música. Relevar datos acerca del uso de software, redes, instrumentos virtuales y otros dispositivos digitales en el hacer cotidiano de los mismos.

MÉTODO

Participantes

83 alumnos de música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata de las carreras de Composición, Dirección Orquestal, Educación Musical e Instrumento (guitarra y piano). La muestra estuvo compuesta por alumnos iniciales (I=51) del primer año de las carreras de música y alumnos avanzados (A=32) del quinto año, de entre 19 y 37 años ($M=24,42$; $SD=4,23$). Los encuestados manifestaron tocar los si-

guientes estilos musicales: Música Académica (56%); Rock (45,2%); Folklore (29,8); Pop (23,8%); Música Electrónica (8,3%); otros estilos declarados en porcentajes menores fueron jazz, blues, canción de autor, indie y música incidental.

Encuesta

Se indagó sobre (i) dispositivos digitales y no digitales de amplia difusión, y plataformas virtuales, redes sociales y software especializado utilizados para la práctica musical. Se consultó acerca de (ii) la valoración (positiva o negativa) del impacto la tecnología digital en las actividades vinculadas a la música y se exploraron los argumentos de cada sujeto. Se evaluó (iii) el uso de los dispositivos digitales para una amplia cantidad de actividades de la práctica musical a partir de una escala de valoración del 1-6 de tipo diferencial semántico (1=nada y 6=mucho) (Osgood et.al., 1957 en Cohen, Manion y Morrison, 2003). Se determinó (iv) la relevancia de ciertas prácticas asociadas a la tecnología digital y otras a la notación musical en la educación musical superior. Por último, (v) bajo la hipótesis de que las transformaciones tecnológicas atraviesan las concepciones ontológicas de la música, se realizó una exploración sobre una serie de conceptos que utilizan los participantes para definir la música. Para las preguntas iii, iv y v se utilizó la misma escala de valoración (mucho-nada) que antes fuera definida para la pregunta (i).

Procedimiento

La encuesta fue administrada a los alumnos en horario de clase utilizando formularios en papel y digitales con la aplicación Formularios de Google en teléfonos celulares.

Análisis de Datos

Se realizaron análisis descriptivos sobre los datos recolectados comparando los resultados en los grupos de estudiantes iniciales y avanzados. Se observaron las diferencias y/o similitudes en los grupos estudiados. Se calcularon las medias para los resultados de la pregunta (iii). Se realizó una prueba de fiabilidad y una Anova para evaluar las diferencias encontradas en relación a algunas de las variables.

RESULTADOS

(i) Dispositivos, Plataformas, Redes y Software

Los encuestados declararon que los dispositivos no digitales más utilizados para vincularse a la música eran: *partituras* (90,5%) e *instrumentos musicales tradicionales* (83,3%). Mientras que los dispositivos digitales que declararon como más utilizados fueron *notebooks* (72,6%) y *smartphones* (71,4%). La utilización de la partitura como medio y de los instrumentos tradicionales era esperable por el tipo de carreras sobre las cuales se trabajó.

Sobre las plataformas virtuales, redes sociales y software especializado utilizados para la práctica musical, el 97,6% declaró que su uso estaba vinculado especialmente a *escuchar música de otros*, mientras que el 67,1% afirmó que las utilizaba para *difundir música propia*. Cuando se les solicitó responder acerca de cuáles eran las redes que utilizaban en vinculación a la música y qué función le otorgaban a la misma (receptiva/creativa) se observó que era menor a la esperada y que se vinculaba sobre todo a una dimensión receptiva de lo musical. La plataforma más utilizada fue *Youtube* y en segundo lugar *Spotify*. En ambos casos se jerarquizó el consumo o recepción por sobre la dimensión creativa. No se observaron diferencias entre los grupos de alumnos iniciales y avanzados.

Sobre el uso de software se pidió valorar en una escala de 1-6 (nada-mucho) el nivel de importancia para la propia práctica musical de una serie de programas digitales específicamente creados para desarrollar diferentes actividades musicales. No se observaron diferencias sustanciales para los diferentes grupos. En relación a las medias generales, los softwares más utilizados fueron los *editores de partituras* ($M=4,71$). En segundo lugar *plugins* (compresores, afinadores, ecualizadores y otros) ($M=3,37$) y en tercer lugar *editores multipistas* ($M=3,01$). Otros tipos de softwares como *sintetizadores*, *bancos de sonido* y *máquinas de ritmos* ($M=2,78$), *editores de video* ($M=2,45$), y *editores de audio* ($M=2,13$) fueron menos valorados.

(ii) Valoración del Uso de la Tecnología

En relación a la valoración (positiva o negativa) del impacto de la tecnología digital no se observaron diferencias sustanciales entre los grupos, predominando las

puntuaciones ligadas a una valoración positiva (5 y 6). Los argumentos esgrimidos para considerar el valor positivo de la tecnología se vinculan principalmente a dos razones generales que pueden sintetizarse en: (a) *difusión y acceso* y (b) *herramientas para la producción musical*. Uno de los encuestados afirma -por ejemplo- que “la tecnología habilita medios que antes no existían. No solo desde su consumo sino también desde su producción. Hoy en día cualquier persona puede grabarse, cualquier persona puede acceder a conocimientos musicales.” Los argumentos negativos estuvieron relacionados con la idea de dependencia que generarían los medios digitales. Uno de los participantes sostiene que: “Los medios digitales nos brindan facilidades pero sería bueno que se usen por opción y no por necesidad.”

(iii) Usos de la Tecnología en la Práctica Vocal

Se solicitó a los encuestados valorar en una escala del 1-6 una serie de actividades musicales a partir de la siguiente pregunta: ¿en qué medida utiliza los dispositivos digitales cuando se vincula a la música durante las siguientes acciones? En la Figura 1 se presentan las medias calculadas para cada una de las acciones musicales (Figura 1).

Las acciones que más puntuaron fueron en ambos casos *escuchar* y *mirar música* con medias de $I=5,37$; $A=5,30$ y $I=5,08$; $A=5,24$ para cada uno. Resulta importante para ambos grupos la utilización de los dispositivos en vinculación con las *letras de canciones* ($I=4,37$; $A=4,39$). La utilización en la *grabación* ($I=4,00$; $A=4,30$). Las puntuaciones más bajas se observaron en la acción *remixar* ($I=1,86$; $A=1,91$) que es muy específica de un estilo de música no tan practicado por la población estudiada. Se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las categorías *enseñar música* ($I=2,14$; $A=3,45$) ($F=13,23$, $p<0,000$) y *crear materiales para la enseñanza* ($I=2,10$; $A=3,82$) ($F=21,28$, $p<0,000$). Estas diferencias resultan obvias ya que la población de alumnos avanzados se encuentra iniciando en actividades de docencia mientras que los iniciales casi no practican la docencia.

Aunque se había asumido que los músicos involucrarían dispositivos digitales tanto en prácticas tradicionales como escribir partituras -como *leer letras*, *leer partituras*, *leer cifrados*, *escribir partituras*- así como en aquellas específicamente vinculadas a la tecnología digital

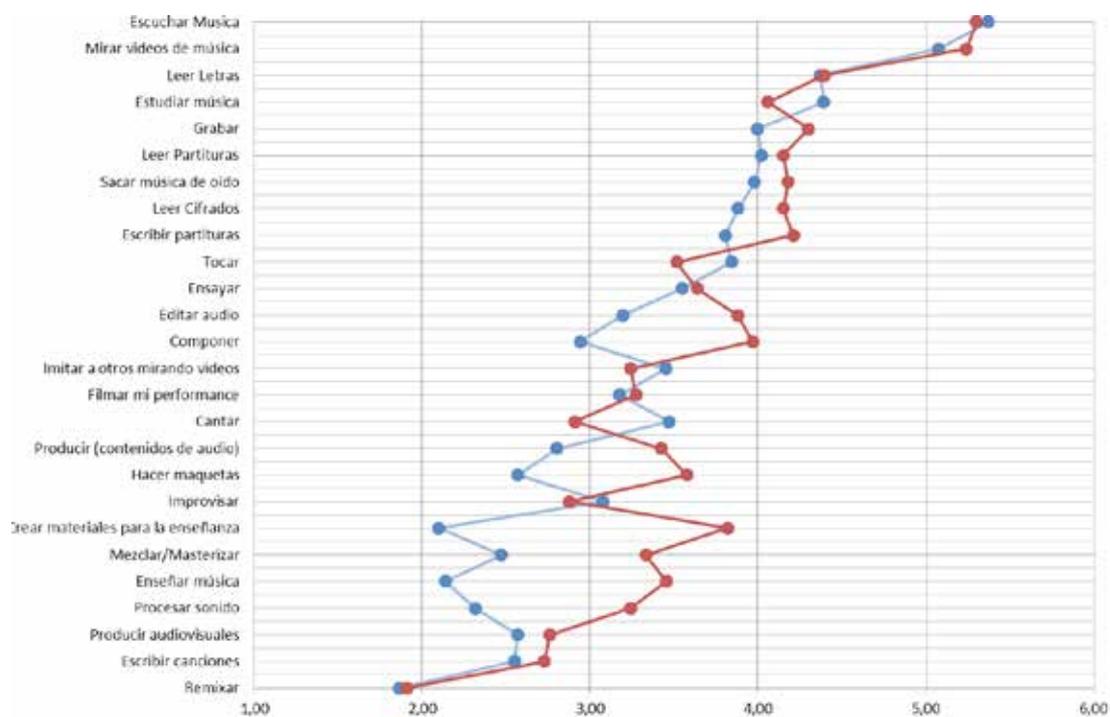


Figura 1. Medias para cada una de las acciones evaluadas en (iii). Los puntos azules corresponden a alumnos iniciales, los puntos rojos a los avanzados. (1=nada/6=mucho)

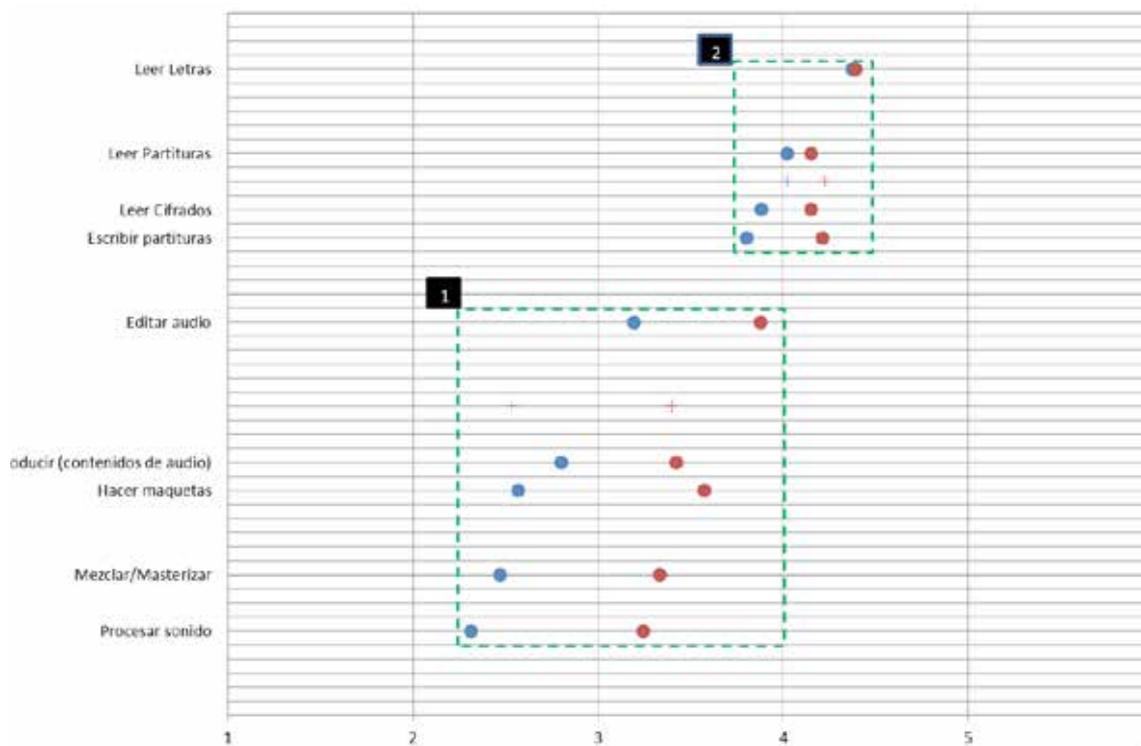


Figura 2. Medias en los dos grupos de acciones evaluadas en (iii). I=puntos azules/A=puntos rojos. Recuadro 1 = acciones específicas de lo digital; Recuadro 2 = acciones vinculadas a la escritura. (1=nada/6=mucho)

en home studio –como *editar audio, producir contenidos de audio, hacer maquetas, procesar sonido, mezclar/masterizar*–, los resultados mostraron diferencias entre ambos tipos de práctica musical. Estas diferencias entre ambos grupos de acciones pueden observarse en la Figura 2. Las acciones vinculadas a la tecnología digital tienen una media total de $M=2,97$ mientras que las vinculadas originalmente a la escritura les corresponde una $M=4,12$. Puede observarse además un aumento en la puntuación de todas las categorías en el grupo de alumnos avanzados, pero aunque son visibles, estas diferencias no resultan estadísticamente significativas salvo en el caso de *hacer maquetas* ($F=4.44, p < 0.038$) y *procesar sonido* ($F=4.00, p < 0.049$). (Figura 2)

La categoría *editar audio* se jerarquiza por sobre las demás categorías del grupo específico de lo digital. Una futura revisión de la encuesta deberá examinar y aclarar esta categoría y otras como *composición*, que pueden dar lugar a diversas interpretaciones.

(iv) Prácticas en Instituciones de Enseñanza

Se solicitó valorar nuevamente en una escala del 1 al 6 (nada-mucho) las prácticas que deberían ser promovidas en las instituciones de enseñanza musical. La práctica más valorada es en ambos grupos fue *armonía* ($MI=5,65; MA=5,31$); se jerarquizan en ambos grupos prácticas vinculadas a la performance como *canto* ($MI=5,33; MA=5,28$) y *práctica de conjunto* ($MI=5,14; MA=5,31$); las prácticas vinculadas a la lectoescritura musical son valoradas en ambos grupos aunque se observa una mayor valoración en el grupo de iniciales: *lectura de partituras* ($MI=5,37; MA=4,94$) *escritura y de cifrados y partituras* ($MI=5,31; MA=4,97$). Es notable el hecho de que se jerarquizan prácticas como el *manejo de software* ($MA=5,25$) y la *producción musical de audio digital* ($MA=5,28$) en alumnos avanzados. En dicho grupo estas prácticas se valoraron por encima de las prácticas de lectoescritura. (Figura 3)

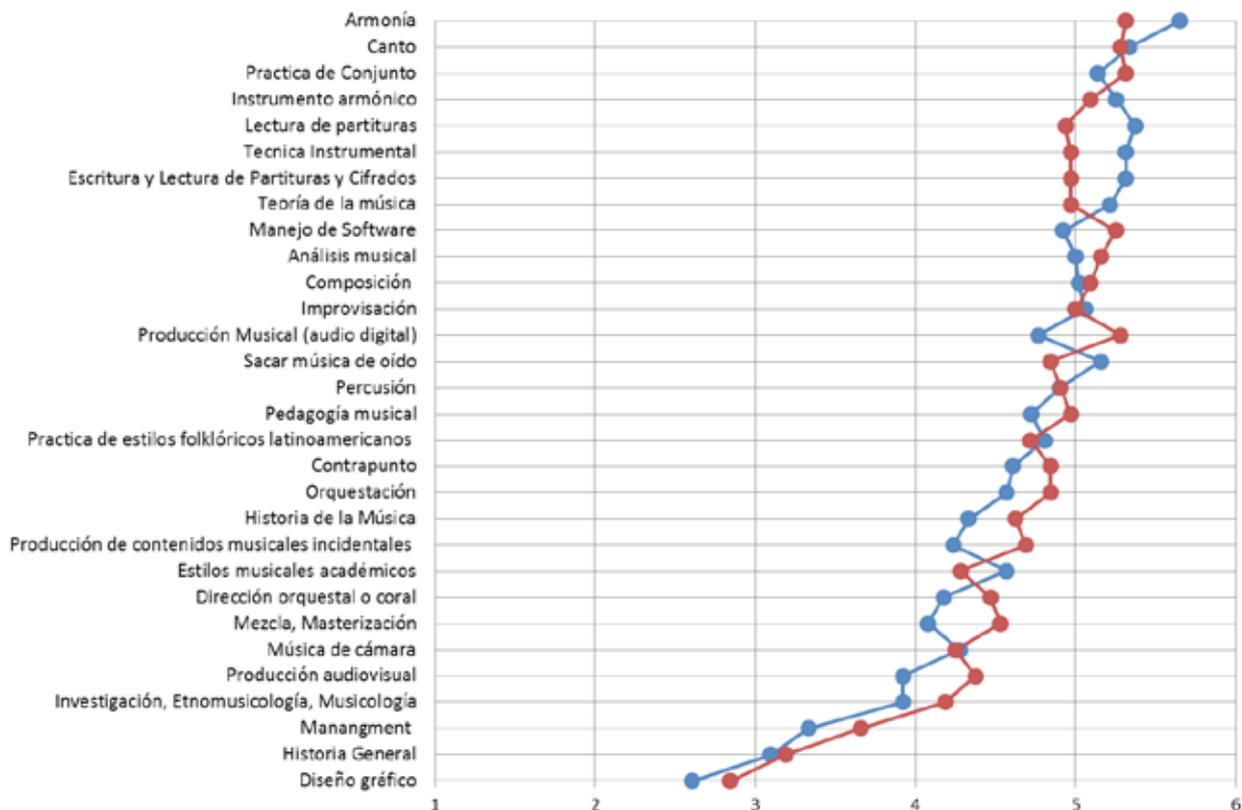


Figura 3. Medias para cada una de las prácticas evaluadas en (iv). Los puntos azules corresponden a alumnos iniciales, los puntos rojos a los avanzados (1=nada/6=mucho)

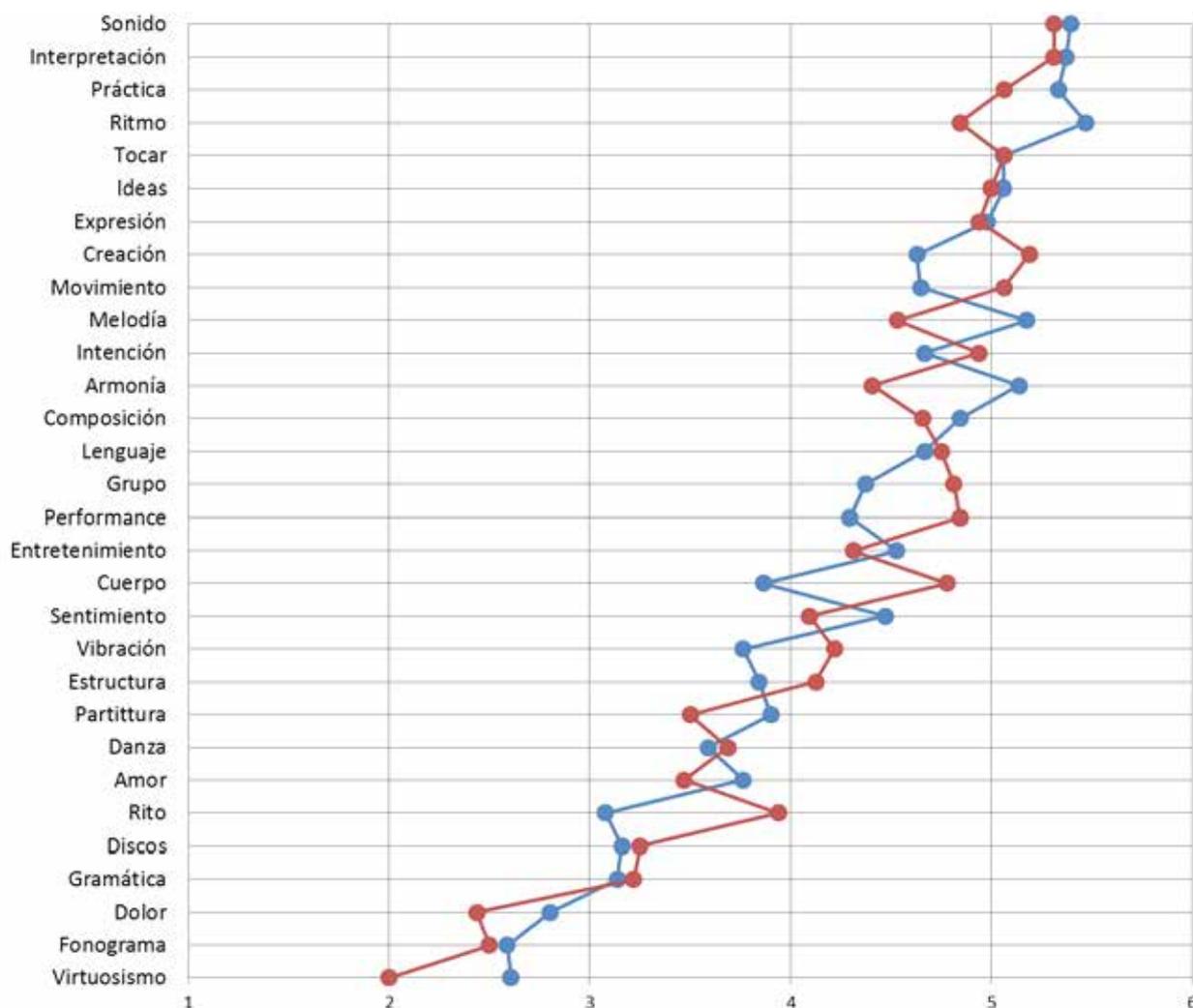


Figura 4. Medias para cada una de las palabras evaluadas en (v). Los puntos azules corresponden a alumnos avanzados, los puntos rojos a los iniciales. (1=nada/6=mucho)

(v) Definición de Música

Se exploraron posibles definiciones de música para los participantes en base a una serie de conceptos que se ordenaron en una escala de valoración del 1-6 (nada-mucho) a partir de la pregunta: si tuviera que definir lo que significa la música para usted, ¿en qué medida utilizaría estas palabras? En ambos casos hubo acuerdo en relación a la palabra *sonido* que fue en general la más valorada (MI=5,39; MA=5,31). Aparecen jerarquizadas palabras vinculadas a la performance como *interpretación* (MI=5,37; MA=5,31), *práctica* (MI=5,33; MA=5,06) y *tocar* (MI=5,06; MA=5,06). Resultaron estadísticamente significativas las diferencias entre el grupo de palabras vinculadas a la teo-

ría tradicional como *melodía* ($F=5,37$ $p < 0.023$); *armonía* ($F=6,99$, $p < 0.010$); y *ritmo* ($F=7,73$, $p < 0.007$). En las mismas se observaron puntuaciones relativamente altas en el grupo de alumnos iniciales: *melodía* (MI=5,18) *armonía* (MI=5,14) y *ritmo* (MI=5,47). Las palabras como *partitura* o *discos* –es decir, aquellas que nombran el dispositivo que contiene al sonido o a la música escrita– no aparecen tan jerarquizadas: *partitura* (MI=3,90; MA=3,50) y *discos* (MI=3,16; MA=3,25). Algunos términos sobre los cuales se observaron diferencias significativas entre los grupos fueron *cuerpo*, *rito* y *virtuosismo*. Llama la atención sobre todo las diferencias en la valoración de la palabra *cuerpo* (MI=3,87; MA=4,78 // $F=5,37$ $p < 0.023$).

CONCLUSIONES

Los resultados nos muestran un mayor uso de los dispositivos digitales para el consumo, recepción, lectura, búsqueda y almacenamiento de música en audio, video y partitura, que para el uso creativo o productivo, vinculado mayormente a la escritura de partituras y –en menor medida– a la grabación. La edición de audio, la mezcla y manipulación de contenidos de audio digital es escasa en los alumnos iniciales y se incrementa en los avanzados. Podríamos afirmar que nuestra hipótesis inicial no se ve confirmada por el estudio, al menos para la población de alumnos estudiada. Los estudiantes no incorporan la tecnología ni comprenden el impacto de la misma en la práctica musical en los niveles esperados, puesto que el uso específico de lo digital está mayormente ligado a la recepción y que su uso productivo se vincula especialmente a la creación de partituras.

Partimos desde el supuesto que la oralidad digital, inscripta en el marco de las nuevas tecnologías, permite el surgimiento de nuevas prácticas musicales y la modificación de otras preexistentes. Lo digital incluye todas las dimensiones ontológicas de la práctica musical. Lo escrito y lo oral conviven y se relacionan de nuevas formas. La encuesta realizada muestra que la principal incorporación de lo digital a la práctica cotidiana de los estudiantes de música se da en actividades musicales tradicionales, en las que la tecnología sirve de mediación pero no transforma significativamente la acción ni la ontología de la música puesta en juego. En el caso de la escritura musical, lo digital solo modifica la condición de lo escrito en tanto lo hace multimedial cuando las partituras sueñan. La ontología tradicional de la música que subyace detrás del uso de las tecnologías digitales para la escritura musical aparece más pronunciada en los alumnos avanzados, que definen a la música con términos de la teoría musical, mientras que los alumnos iniciales eligen términos provenientes de diversas ontologías.

Podría parecer que muchas de estas prácticas hacen eco en la hipótesis de un futuro post-alfabetizado para la música en el que el texto-partitura dejaría de ser –por lo menos– necesario (Halle, 2004). A pesar de esto, incluso teniendo en cuenta que los medios digitales integran a la partitura en su dimensión multimedial, la redefinición ontológica de la música a partir de la oralidad digital podría derivar en una nueva concepción de lo que entende-

mos por alfabetización musical. Se propone para futuros trabajos discutir la incidencia de lo digital en la práctica musical, el cambio de condiciones de la experiencia de interacción con otros y la modificación de su condición ontológica en términos de oralidad digital.

Aunque la encuesta se realizó en carreras tradicionales, se esperaban mayores valores para prácticas específicas de lo digital. Se hace necesaria la ampliación de la población estudiada a otras carreras de música: música popular, medios electroacústicos o incluso músicos ya formados o no pertenecientes a instituciones. Asimismo, podría extenderse la muestra a una población en la que los estilos musicales estén vinculados tradicionalmente a la producción desde la performance con y sin partituras pero que no demandan necesariamente la utilización de dispositivos digitales. La relación entre estilos musicales y tecnología no pudo ser evaluada por la forma en la que se tomaron los datos. La modificación de este aspecto queda pendiente para una futura versión de la encuesta.

REFERENCIAS

- Bohman, P. (2001). *Ontologies of Music*. En N. Cook, y M. Everist (Eds.) *Rethinking Music* (pp. 17-34). Oxford: OUP.
- Born, G. (2005). On Musical Mediation: Ontology, Technology and Creativity. *Twentieth Century Music*, 2(1), 7-36.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2003). *Research methods in education* (5ª Ed.). London: Routledge Falmer.
- Halle, J. (2004). *Meditations on a post-literate musical future*. *New Music Box*. Disponible en <http://www.newmusicbox.org/articles/author/JohnHalle/>.
- Logan, R. K. (2010). *Understanding new media: extending Marshall McLuhan*. Nueva York: Peter Lang.
- Martínez, I. C. (2009). Música, Transmodalidad, Intersubjetividad y Modos de Conocimiento: contribución de los aspectos no conceptuales a una perspectiva corporeizada del conocimiento musical. *Actas de la VIII Reunión Anual de SACCOM, Villa María*.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, J. B. (2018) De la tradición oral al desarrollo de una nueva oralidad digital en la música popular. *Actas del II Congreso de Música Popular*. Universidad Nacional de La Plata.
- Taylor, T. D. (2001) *Strange Sounds. Music, Technology and Culture*. Nueva York: Routledge.

Toynbee, J. (2006) Copyright, the Work and Phonographic Orality. *Music Social and Legal Studies*, 15(1), 77-99.

Villelli, M., Paolini, P., y Duclós, S. (2017). *Ciencia y tecnología*. Vol. 2, nº 1 Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH Cuarto trimestre de 2017. Viuzzi, S. Ed. Disponible en: https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_18.pdf

Ward, F. J. (2016). Processes of Transmission in Irish Traditional Music: Approaching a Virtual Orality. Tesis doctoral inédita. University of Limerick.

Educación musical universitaria inclusiva Principales problemas para su análisis

Juan Félix Pissinis e Isabel Cecilia Martínez

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP). Argentina.

La inclusión de estudiantes en la vida universitaria no refiere solamente a una cuestión de cantidad. La UNESCO entiende por educación inclusiva a un proceso que apunta a dar respuesta a la diversidad del estudiantado, promoviendo su participación y menguando la exclusión, en relación directa con la presencia y la consecución de los logros por parte de todos los estudiantes (Blanco Guijarro, 2008). Sin embargo, los aspectos vinculados a la participación y a los logros tienen que ver directamente con la calidad de la educación que se brinda. En el caso de la educación musical universitaria, la inclusión interpela al sistema educativo demandando una transformación capaz de atender a la diversidad en el aprendizaje de un lenguaje diferente. Para poder atender a las diversas demandas con un criterio inclusivo, la institución debería acompañar los trayectos de aprendizaje de sus estudiantes sobre una base informada acerca del estado de desarrollo actual de los mismos (Vigotsky, 1978). Se propone aquí una investigación que permita describir y catalogar las características presentadas por los estudiantes ingresantes con el fin de constituir dicha base sobre la cual revisar y rediseñar las prácticas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE

Música, educación universitaria inclusiva, ontologías de la música, prácticas de enseñanza-aprendizaje significativas, estado de desarrollo actual.

TRABAJO DE COMUNICACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP

Correspondencia:

Juan F. Pissinis
juanfelixpissinis@gmail.com
Isabel C. Martínez
isabelmartinez@fba.unlp.edu.ar

Sesión temática:

Educación musical: Perspectivas actuales

~

Pissinis, J. F. y Martínez, I. C. (2019). Educación musical universitaria inclusiva. Principales problemas para su análisis. En M. A. Ordás, M. Tanco e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 101-108). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Pensar la educación universitaria como un derecho, no solo formal, nominal, o abstracto, sino, sobre todo, como un derecho efectivo, a partir de la generación de un conjunto de circunstancias de inclusión que permitan la posibilidad concreta del ejercicio real de tal derecho, es un fenómeno de reciente data en nuestro país¹. Implica concebir la inclusión no solo desde el aspecto social, sino también desde el aspecto académico. La creación de aproximadamente tres quintas partes del total actual de Universidades Nacionales del país a partir de última recuperación de la democracia, la mayoría de ellas durante el siglo XXI, abarcando una mayor extensión del territorio nacional, es parte de las políticas inclusivas de las últimas décadas que han acercado la posibilidad de acceso a la universidad a poblaciones que, por cuestiones socioeconómicas y de distancia, entre otras, prácticamente no contaban con ella. Esto resulta evidente en el dato que brinda Ramón Galeche acerca de la población estudiantil en 2012, la cual, en muchas de esas nuevas universidades, estaba constituida en más del 90% por estudiantes que representaban la primera generación universitaria dentro de sus familias (Galeche, 2012).

Sin embargo, tanto a nivel mediático como en intramuros, se ha venido suscitando un debate en torno a la inclusión educativa: el (falso) dilema cantidad vs. calidad. La UNESCO entiende por educación inclusiva a un proceso que apunta a dar respuesta a la diversidad del estudiantado, promoviendo su participación y menguando la exclusión, estableciendo una relación directa entre ésta y la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes (Blanco Guijarro, 2008). Sin embargo, los aspectos vinculados a la participación y a los logros tienen que ver directamente con la calidad de la educación brindada. Según Blanco Guijarro (2008), la inclusión interpela al sistema educativo, demandando su transformación para ser capaz de atender a la diversidad de demandas en el aprendizaje. “Esto significa avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en un ‘alumno promedio’” (Blanco Guijarro, 2008, p. 8), lo cual

implica el pasaje de una visión de la educación basada en la homogeneidad a una basada en la diversidad, en pos de estimular el mayor grado de participación de los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno. En este sentido, con Rinesi, creemos que “una universidad para todos sólo lo es efectivamente si es una universidad de la más alta calidad” (2013) y que ceder ante aquel falso dilema, y elegir ampliar la población estudiantil a costa de una peor calidad educativa, implicaría reforzar un prejuicio que la universidad pública, hoy más que nunca, tiene imperiosa necesidad de combatir.

Incluir, desde esta perspectiva, implica, además de la inserción al aula de los estudiantes, su acompañamiento e incorporación a partir de sus experiencias, sus saberes y opiniones (López, Seré, Ullman, y Stranges, 2015). En el caso del ingreso a carreras de un lenguaje específico, como son las carreras de Música que ofrece la Facultad de Bellas Artes, la indagación, identificación e incorporación de los saberes y experiencias previas que poseen los estudiantes al momento de ingresar a la universidad podría redundar en modificaciones que no solo ayuden a mejorar la calidad de las asignaturas que forman parte del Ciclo de Formación Musical Básica (CFMB), dictado durante el año de ingreso a la carrera universitaria y cuya meta es brindar las herramientas necesarias para el tránsito de los estudiantes hacia el primer año de las carreras y establecer una correlación entre el ciclo introductorio y la especificidad de las mismas, sino también favorecer la atribución de un mayor grado de significatividad a los aprendizajes por parte de los estudiantes (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1978), en base a una vinculación entre el estado actual del conocimiento de los mismos (Vigotsky, 1978) y el conocimiento a construir. Esto último, a su vez, podría implicar una reducción de los niveles de deserción durante el año de ingreso a la carrera.

FUNDAMENTACIÓN

En el estudio realizado dentro del proyecto *La kinesia de la ejecución instrumental como andamiaje para el análisis de la conducción de las voces en la música tonal*,

1 Ver Inclusión educativa (agosto, 2012). En *Bicentenario. Revista de la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación*. Disponible en http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/revista_bicentenario/Bicentenario-agosto-2012-14-8.pdf

de la beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas – CIN (Pissinis y Martínez, en prensa), se indagó de manera experimental con un grupo de estudiantes la puesta en práctica de un dispositivo pedagógico para mediar el estudio de la *conducción de las voces*, un contenido de amplio espectro dentro del CFMB, cuya enseñanza suele basarse en un criterio historicista restringido, utilizando para el análisis y la práctica el repertorio de música del período barroco y demandando para su resolución el uso de la lectura y la escritura de la notación de la música académica, en un estadio en que muchos de los estudiantes carecen de los conocimientos instrumentales necesarios para maniobrar con los sistemas notacionales de la música. En el dispositivo empleado se utilizaron ejemplares de repertorios de canciones cercanos a la experiencia de los jóvenes estudiantes, incorporando -mediante la práctica en el instrumento armónico- la kinesia de la conducción vocal en la ejecución musical, sobre la base del bocetado motor-mimético, estructura básica del sistema cognitivo motor que utilizamos en nuestra experiencia de acción (Cox, 2016; Martínez, en prensa). Fue una opinión unánime de los participantes del estudio, que este tipo de abordaje les había ayudado en la comprensión del contenido mencionado al proporcionarles herramientas enactivas como soporte de la construcción conceptual. Los resultados del estudio son consistentes con los de otras investigaciones de similar tenor realizadas con estudiantes del primer año de las carreras de música que requerían la realización de tareas de mimesis instrumental como soporte de la lectura y la escritura de la música. Mediante la puesta en acción del bocetado motor-mimético se favoreció el aprendizaje de la notación musical basado en el emparejamiento entre la dinámica emergente de la propia acción corporal y el código notacional. En sus transcripciones, los estudiantes se valieron del bocetado motor mimético para ajustar la correspondencia gestual entre sus acciones y los valores rítmicos de duración correspondientes a las piezas musicales analizadas. En otras palabras, se encontró que el ensamble entre el gesto corporal y la representación notacional establece una relación significativa entre los rasgos de la corporeidad, la conformación de la imagen sonoro-kinética, y el código de la escritura musical, ayudando a configurar así un complejo gestual atribuible al signo sonoro-kinético-notacional (Martínez, 2018; Valles, Martínez, Ordás, y Pissinis, 2018).

Esta evidencia constituye una base para formular la hipótesis de que la revisión de las prácticas docentes informada por el conocimiento producto de la indagación sistemática acerca de los aspectos instrumentales de la musicalidad humana cumpliría la función de armonizar los contenidos de la formación musical con las disposiciones de los ingresantes, redundando en el mejoramiento de los resultados del aprendizaje, al crear condiciones inclusivas que brindan un ambiente positivo para la construcción del conocimiento musical.

Teniendo en cuenta que de los ingresantes a las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes en 2017 aproximadamente el 80% mencionó no haber transitado por instituciones de educación musical formal previamente a su ingreso a la carrera (según estadísticas internas del Departamento de Música basadas en encuestas realizadas durante el curso de ingreso), la indagación de ese universo de experiencias, concepciones y expectativas forjado a partir de prácticas de educación no formal adquiere mayor relevancia. Entendemos aquí como educación no formal, adoptando el criterio estructural que propone Trilla (2013), al conjunto de medios, procesos e instituciones diseñados con el objetivo específico de formación o instrucción, pero que se encuentran por fuera de la estructura educativa graduada y jerarquizada que se orienta a la provisión de títulos académicos (la educación formal).

Dentro del 80% mencionado se distinguen 2 grupos claramente diferenciados: mientras el 45%, aproximadamente, declaró haber estudiado con profesores de manera particular, modalidad perteneciente a la categoría de educación no formal, el restante 35%, aproximadamente, manifestó no poseer estudios musicales específicos previos, por lo que sus experiencias quedarían excluidas de la mencionada categoría. Habida cuenta de que la música, su práctica y experiencia integran el desarrollo humano desde la infancia temprana y aún antes, atestiguando la presencia de un mundo musical antes de la academia, tal como lo demuestran las investigaciones en musicalidad comunicativa (Español, 2014; Malloch y Trevarthen, 2009; Martínez, 2014), es necesario, entonces, incorporar a nuestro análisis una tercera categoría, la de educación informal, con la cual se completa la clasificación tripartita del universo educativo. Tomando el criterio basado en la diferenciación y especificidad de la función

o del proceso educativo, postulado por Trilla (2013), estaríamos en presencia de situaciones de educación informal cuando el proceso educativo ocurre de manera indiferenciada y subordinada a otros procesos sociales, aconteciendo de manera difusa, sin contorno nítido dentro de otras realidades culturales en las que se inserta.

Las instituciones de educación musical formal describen, en líneas generales, a lo que se conoce como el modelo conservatorio, heredero del ideal iluminista europeo y parte de una matriz de poder encargada de perpetuar el conocimiento musical del denominado *período de la práctica común* de la academia musical centroeuropea (Martínez y Holguín, 2017), favoreciendo así uno de los mecanismos gracias al cual “las ontologías de música, músico y formación musical modeladas por el poder colonial, prevalecen aún en el imaginario del siglo XXI” (Holguín y Shifres, 2015, p. 45). Dicho modelo legitima a la notación musical como la vía de acceso privilegiada hacia el conocimiento musical, y establece que el dominio de la lectoescritura musical y el bagaje conceptual constituido a partir de ella constituyen la línea divisoria entre la condición de ser músico y la de no serlo (Gonnet, 2015). En el ámbito académico es usual escuchar autodefiniciones respecto de la pertenencia o no a la categoría de músico haciendo hincapié en la posesión del conocimiento proposicional por sobre el conocimiento procedimental (Stubley, 1992). Subyace así una concepción de la música como texto (Taruskin, 1995) directamente vinculada con el modelo antedicho. Estas concepciones, se asume, formarían parte, implícita o explícitamente, del imaginario colectivo de nuestra sociedad, modelando y condicionando las experiencias musicales vividas por las personas, junto a los significados y valoraciones que sobre ellas hacen.

Si bien existen trabajos que indagan sobre este tipo de concepciones, tanto las que caracterizan a los docentes de asignaturas pertenecientes a las carreras profesionales de música (Martínez y Holguín, 2017; Salazar Hakim, Castillo García, Agudelo Valencia, y Bernal Martínez, 2015a; 2015b), como las que poseen los aspirantes al momento de ingresar a dichas carreras (Holguín, 2012), debido a que las mencionadas concepciones están atadas a las relaciones sociales y a las prácticas musicales que las sustentan, esto es, son contextualmente situadas, creemos que la realización de estudios

sobre nuestro propio contexto puede aportar significado a la comprensión del problema. A ese respecto, Castro y Shifres (2018a; 2018b) han presentado resultados preliminares sobre el análisis de cuestionarios de respuesta abierta realizados en el comienzo del ciclo lectivo a los alumnos de la materia Educación Auditiva, pertenecientes al Ciclo de Formación Básica, en 6 de las 7 carreras de música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, con el fin de establecer con mayor claridad el perfil del estudiantado respecto a su experiencia musical previa, la autopercepción de sus habilidades vocales, instrumentales y de lectoescritura, y sus expectativas respecto de la carrera. Ellos afirman que el sentido común musical de los estudiantes ingresantes a la universidad “ya está informado en gran medida por una colonialidad musical enraizada en una ontología de música como objeto y una epistemología parametral que concibe al conocimiento como información instrumental” (Castro y Shifres 2018b, p. 22).

La ontología de la música como objeto se completa con la ontología de la música como contemplación (Bohlman, 2001), contribuyendo así a la separación entre los artistas y los públicos. Sin embargo, existen prácticas musicales que escapan a la lógica de la oposición entre artista y audiencia, en las cuales el foco del asunto está puesto en la participación, de diferentes modos y en diferente grado, de la mayor cantidad posible de los concurrentes en un rol activo e interactivo. Aquí, la música estimula los sentidos, proporciona fuerza, y construye los valores identitarios (Leman, Lesaffre, y Maes, 2017). Aunque la ontología de la música como presentación termine muchas veces casi anulando la valoración de las ontologías de la música como participación (Turino, 2008), éstas últimas también forman parte de la experiencia musical de muchos estudiantes que dicen *no tener experiencia musical previa*. E incluso se puede ir más allá y considerar todas las posibles experiencias que abarca el “musicar”, término propuesto por Christopher Small (1999), quien lo entiende como:

tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Eso significa no sólo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquier otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro

humano que llamamos una actuación musical. Desde luego podemos incluir el bailar, si alguien está bailando (p. 5).

Actualmente se reconoce en el ámbito de la psicología corporeizada de la música que la experiencia musical se configura a través de las formas sonoras que se ponen en movimiento en la cultura, siendo la música ante todo un modo expresivo de conocimiento que abreva en la práctica social y cultural intersubjetiva (Martínez, 2009). La experiencia musical es multimodal, interviniendo en su desarrollo la puesta en acto de nuestros cuerpos en movimiento, y la participación de nuestros diversos sentidos (auditivo, visual, táctil, kinético) en la producción vocal e instrumental de motivos, frases y unidades sonoro-corporales que elaboran y producen las piezas musicales. Por lo tanto, la música es mucho más que los códigos representacionales de su escritura. Es ante todo oralidad sonoro-kinética temporal en comunión intersubjetiva (Martínez, 2008b; 2014). Este proceso de construcción de significados comienza muy tempranamente al calor de los intercambios intersubjetivos entre madre y bebé, dando lugar al desarrollo de estructuras cognitivas básicas, de origen sensorio-motor, que son luego utilizadas para realizar correspondencias con dominios nuevos de conocimiento. Su uso es de particular relevancia en el estudio de la música, puesto que los signos musicales son de una particular naturaleza, vinculada al desarrollo de la cognición imaginativa, que, por ejemplo, permite entender una sucesión de sonidos como un gesto ascendente (Martínez, 2008a). El empleo de metáforas conceptuales de base sensorio-motora es usual en el lenguaje utilizado para pensar y referir a la música (Martínez, 2008c). Entendemos aquí por metáfora conceptual a “una estructura básica de conocimiento mediante la cual conceptualizamos un dominio (típicamente más abstracto) que constituye el dominio-meta, en términos de otro dominio (más familiar y concreto) que constituye el dominio de origen o dominio fuente” (Johnson y Larson, 2003; Lakoff y Johnson, 1999; Martínez, 2005, p. 59), y es importante distinguir entre una metáfora conceptual, que consiste en el mapeo cognitivo entre dos dominios diferentes, y una metáfora lingüística, que consiste en la expresión de dicho mapeo mediante el lenguaje (Lakoff y Johnson, 1999). El proceso de transferencia de significados entre dominios se basa en la activación de

gestalts constituidas en el cerebro que gobiernan nuestro conocimiento básico, denominadas *esquema-imagen* (Martínez, 2005; 2008c). Dichos esquemas imaginísticos se gestan en el ambiente de comunalidad de los encuentros intersubjetivos tempranos que caracterizan a la musicalidad comunicativa; en ellos, adultos y bebés experimentan modos de estar juntos compartiendo el tiempo y el estado afectivo de la conducta (Martínez, Español, y Pérez, 2018). En los ambientes de musicalidad comunicativa característicos de la intersubjetividad temprana, la pauta temporal que se comparte, los estados afectivos entonados o emparejados entre los actores involucrados, y la concordancia y redundancia multimodal resultan de vital importancia para la configuración de las estructuras imagen-esquemáticas en la cognición sentida y “constituyen la base para la realización futura de las correspondencias entre dominios de la experiencia como los que caracterizan a la práctica de la música en la vida adulta” (Martínez, 2014, p. 95).

Si bien la teoría musical occidental se ha valido de un sinfín de metáforas para constituirse, lo cierto es que este tipo de estructuras cognitivas, junto a la capacidad para sincronizar acciones en el tiempo, forman parte de las capacidades tanto de músicos sin educación musical formal, como de personas sin formación musical específica, por lo que constituyen indicadores de valor acerca del modo en el cual significar la propia experiencia musical tanto de unos como de otros (Martínez y Holguín Tovar, 2011).

Uno de los problemas que enfrentamos al considerar las implicancias de esta caracterización de la experiencia musical corporeizada en la cognición para una pedagogía de la formación musical, estriba en que al seleccionar las unidades de análisis para su enseñanza nos encontramos con que los constructos de la teoría musical surgen más de una consideración de la música que está contenida en la notación de la escritura musical que en su misma práctica. Y, en consecuencia, dichos constructos no son necesariamente isomorfos con las unidades de la experiencia musical, dando lugar a conflictos epistemológicos y tensiones pedagógicas de larga data (Martínez y Valles, 2016; Martínez, en prensa).

Un posible camino para resolver dicha conflictividad consistiría en la elaboración de una ontología de la música más inclusiva, que contemple las variables

emergentes del complejo mente-cuerpo-entorno de los estudiantes ingresantes en las prácticas de significado musical que se les brindan. Y para ello es necesario que el modelo pedagógico se informe con una indagación en profundidad de la ontología y el estado de desarrollo actual de los aspirantes al ingreso a las carreras de música, lo que constituye el motivo de la realización de la investigación que se propone a continuación.

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Con el objetivo de conceptualizar acerca del estado de desarrollo actual de los estudiantes al momento de su ingreso a las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes, se propone la indagación sobre los antecedentes musicales de los estudiantes ingresantes, realizada a través de cuestionarios (aplicados a toda la población de inscriptos, al momento de la inscripción), entrevistas en profundidad y observaciones directas en situaciones de prácticas de ensayo y presentaciones en vivo (aplicado a subpoblaciones de inscriptos, con anterioridad y simultaneidad a los primeros meses de cursada). Esta permitirá desarrollar métodos de análisis de dichas prácticas y sus significados informados por la psicología corporeizada de la música, la psicología social y la pedagogía musical, y obtener información para describir y catalogar las particularidades que los ingresantes presentan en cuanto a concepciones, saberes, deseos, gustos, expectativas, habilidades corporales, instrumentales, vocales, de interacción con otros. La sistematización de dicha información constituirá la base sobre la cual revisar las intervenciones pedagógicas buscando establecer una mayor vinculación entre el estado actual del conocimiento de los estudiantes y el conocimiento a construir, con el fin de promover la atribución de un mayor grado de significatividad a los aprendizajes (Ausubel et al., 1978) por parte de los estudiantes ingresantes.

REFLEXIÓN

Una educación con criterio de inclusividad implica superar la invisibilización epistémica del otro. Se necesita ver a ese otro, reconocer a los destinatarios de esa educación con sus características individuales y colectivas, y ponerlos en el centro de la escena, para poder, a partir de allí, trabajar conjuntamente en la construcción de un sistema que amplíe el campo de posibilidades del

estudiantado, en lugar de reducirlo. Creemos que futuras investigaciones acerca de las características de éstos últimos pueden ser de gran aporte en esa dirección.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Blanco Guijarro, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación, 48º Reunión* (pp. 5-14). Ginebra: UNESCO.
- Bohman, P.V. (2001). Ontologies of Music. En, N. Cook y M. Everist (Eds.), *Rethinking Music*, (pp 17-34). Oxford: Oxford University Press.
- Castro, S. y Shifres, F. (2018a). Aspectos colonizados del sentido común de los estudiantes universitarios iniciales. En N. Alessandrini y M. I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 134-142). Buenos Aires: SACCoM.
- Castro, S. y Shifres, F. (2018b). Colonialidad musical y desobediencia epistemológica en el sentido común de los estudiantes iniciales universitarios. *Átemus*, 3(5), 19-26.
- Cox, A. (2016). *Music and Embodied Cognition. Listening, Moving, Feeling, and Thinking*. Bloomington: Indiana University Press.
- Español, S. (Ed.) (2014). *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*. Buenos Aires: Paidós
- Galeche, R. (2012). Red Bien: El desafío de la inclusión social y educativa. En L.V. Alonso (Ed.) *Dossier inclusión educativa, Bicentenario*, (pp. 30-33). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/revista_bicentenario/Bicentenario-agosto-2012-14-8.pdf
- Gonnet, D. (2015). La educación musical desde la práctica Enseñanza y el aprendizaje desde los sistemas de actividad. En I. C. Martínez, A. Pereira Ghiena, M. Valles y M. Tanco (Eds.) *La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Esenario de Nuestra Mente. Actas del 12º ECCoM, Vol. 2, Nº 2*, (pp. 53-60). Buenos Aires: SACCoM.
- Holguín, P. (2012). Perspectivas de los Ingresantes de los Programas Profesionales. Conocimiento previo, concepciones y expectativas sobre la música y la educación auditiva. En F.

- Shifres (Ed.), *Actas del II Seminario de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*, (pp. 43-52). Buenos Aires: SACCoM.
- Holguín, P. y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle 14*, 10(15), 40-53.
- Johnson, M. y Larson, S. (2003). Something in the way she moves: Metaphors of musical motion. *Metaphor and Symbol*, 18(2), 63-84.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Leman, M., Lesaffre, M., y Maes, P. (2017). What is embodied music-interaction? En M. Lesaffre, M. Leman, y P. Maes (Eds.), *The Routledge Companion to Embodied Music Interaction* (pp 1-10). New York: Routledge.
- López, Y., Seré, M. F., Ullman, A. L., y Stranges, A. (2015). Pensando la educación: Inclusión y políticas públicas. En *Actas de Periodismo y Comunicación*; 1(1), s/p.
- Malloch, S. y Trevarthen, C. (Eds.) (2009). *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University.
- Martínez, I. C. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. En *Tras Jornadas de Educación Auditiva*, (pp 47-72). La Plata: Facultad de Bellas Artes, UNLP.
- Martínez, I. C. (2007). *The Cognitive Reality of Prolongational Structures in Tonal Music* (Doctoral Thesis, Roehampton University). Recuperado de [https://pure.roehampton.ac.uk/portal/en/studentthesis/the-cognitive-reality-of-prolongational-structures-in-tonal-music\(-f2243f60-a91a-4a18-9839-3d46c20b0267\).html](https://pure.roehampton.ac.uk/portal/en/studentthesis/the-cognitive-reality-of-prolongational-structures-in-tonal-music(-f2243f60-a91a-4a18-9839-3d46c20b0267).html)
- Martínez, I. C. (2008a). Cognición enactiva y mente corporeizada: el componente imaginativo y metafórico de la audición musical. *Estudios de Psicología*, 29(1), 31-48.
- Martínez, I. C. (2008b). La composición temporal del habla, el canto y el movimiento en la musicalidad de las interacciones tempranas adulto - infante. En *Actas de la VII Reunión Anual de SACCoM*, (pp 73-82). Rosario: SACCoM.
- Martínez, I. C. (2009). Música, transmodalidad, intersubjetividad y modos de conocimiento: contribución de los aspectos no conceptuales a una perspectiva corporeizada de conocimiento musical. *Actas de la VIII Reunión Anual de SACCoM*. Villa María: SACCoM.
- Martínez, I. C. (2014). La base corporeizada del significado musical. En S. Español (Ed.) *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad comunicativa*, (pp 71-110). Buenos Aires: Paidós
- Martínez, I. C. (en prensa). *El Significado de Nuestra Experiencia con la Música. Bases Corporeizadas y Sociocognitivas para la Construcción del Significado Musical*. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Tucumán.
- Martínez, I. C. y Holguín Tovar, P. (2011). Pensamiento imaginativo del docente durante la planeación de la enseñanza musical. Modelos cognitivos idealizados para su análisis. En A. Pereira Ghiena; P. Jacquier, M. Valles, y M. Martínez (Eds) *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socio-culturales. Actas del X ECCoM*, (pp. 531-541). Buenos Aires: SACCoM.
- Martínez, I. C. y Holguín Tovar, P. (2017). La didáctica musical entre la primera y la tercera persona: hacia una perspectiva de segunda persona en la formación de músicos profesionales. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, 18, 6-15.
- Martínez, I. C. y Valles, M. L. (Coords.) (2016). *Audición musical en acción y pensamiento*. La Plata: EDULP.
- Martínez, I. C., Español, S. A., y Pérez, D. I. (2018). The Interactive Origin and the Aesthetic Modelling of Image-Schemas and Primary Metaphors. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 52(4), 646-671. doi: 10.1007/s12124-018-9432-z.
- Martínez, I.C. (2018). Music attending to linear constituent structures in tonal music. *Music & Science*, 1, 1-17. doi: 10.1177/2059204318787763
- Pissinis, J. F. y Martínez, I. C. (2018). La kinesis instrumental y la conducción de las voces: Construcción de conceptos musicales corporeizados. En N. Alessandrini, y M. I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música*, (pp. 361-376). Buenos Aires: SACCoM.
- Pissinis, J. F. y Martínez, I. C. (en prensa). La Enseñanza de la Conducción de las Voces sobre la Base Multimodal de la Kinesis Instrumental. *Memorias de las 2º Jornadas sobre la Práctica Docente en la Universidad Pública. La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos*. La Plata: UNLP.
- Rinesi, E. (28 de mayo de 2013). Ecos de una tradición. *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-220959-2013-05-28.html>
- Salazar Hakim, G., Castillo García, F., Agudelo Valencia, M. d. P., y Bernal Martínez, M. (2015a). *Concepciones de las prácticas de audición musical en asignaturas de interpretación instrumental y de composición y arreglos*. Bogotá: Editorial UD.

- Salazar Hakim, G., Castillo García, F., Agudelo Valencia, M. d. P., y Bernal Martínez, M. (2015b). *La audición musical. Concepciones, propuestas y prácticas de desarrollo en el Proyecto Curricular de Artes Musicales de la Facultad de Artes - ASAB*. Bogotá: Editorial UD.
- Small, C. (1999). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *TRANS-Revista Transcultural de Música*, 4(1), s/p.
- Stubley, E. V. (1992). Philosophical Foundations. En R. Colwell (Ed.). *Handbook of research in Music Teaching and Learning*, (pp. 3-20). Reston: MENC – Shirmer Books.
- Taruskin, R. (1995). *Text and Act. Essays on Music and Performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Valles, M. L., Martínez, I. C., Ordás, M. A., y Pissinis, J. F. (2018). Correspondence between the body modality of music students during the listening to a melodic fragment and its subsequent sung interpretation. En R. Parncutt y S. Sattmann (Eds.) *ICMPC15/ESCOM10: Abstract book*, (p. 308). Graz: Centre for Systematic Musicology, University of Graz.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Aproximación a la dimensión pedagógica de la práctica coral

Ana Cristina Pontoriero

Gabinete de Estudios Musicales (GEM-FFHA-UNSJ) / CONICET. Argentina.

Esta investigación busca proporcionar elementos de reflexión teórica que aporten a la comprensión de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje vocal e iniciación a la armonía, y su vinculación con los procesos de enseñanza, en el ámbito del canto coral. En esta dirección, se toman conceptos de la Pedagogía Vocal Contemporánea y la Teoría de Desarrollo Cognitivo en función de crear un marco teórico para aproximarse al estudio de la dimensión pedagógica de la práctica coral. Se considerará la experiencia realizada por Aguilar (2000), como unidad de análisis de esa confluencia teórica. Finalmente, se ofrece en base al análisis, una aproximación a la definición de pedagogía coral entendida como el campo de estudio que aborda las estrategias de enseñanza del director y su equipo, en función de los *procesos cognitivos corporeizados* de sensibilización vocal y auditiva de los coreutas, y las metas socio-culturales propuestas por el coro. El proceso de aprendizaje contempla la singularidad de cada persona, pero es estudiado esencialmente como aprendizaje social y mediado caracterizado por el proceso de interacción entre coreutas y coreutas y director.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía coral, pedagogía vocal contemporánea, teoría de desarrollo cognitivo.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP

Correspondencia:

Ana C. Pontoriero
anacristinapontoriero@gmail.com

Sesión temática:

Práctica coral: Pedagogía y performance

~

Pontoriero, A. C. (2019). Aproximación a la dimensión pedagógica de la práctica coral. En M. A. Ordás, M. Tanco e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 109-119). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

La presente ponencia está enmarcada en un proyecto de tesis doctoral, acerca de los aportes de Juan Argentino Petracchini a la actividad coral en San Juan a mediados del siglo XX. En la misma, se enfatiza el estudio de la dimensión pedagógica de la práctica coral. Se busca conocer y comprender los procesos cognitivos implicados en la adquisición de la técnica vocal e iniciación a la armonía, y su vinculación con los procesos de enseñanza, en el ámbito del canto coral. Por lo que cabe preguntarse: ¿Qué implica enseñar y aprender a cantar en un coro? Si en ciertas condiciones, la práctica coral es también práctica educativa, ¿cuáles son los factores que la definen y caracterizan como tal?, ¿qué se entiende, entonces, por Pedagogía Coral? Es destacable que, en los últimos años, se haya incursionado en este campo de estudio en búsqueda de la identificación de categorías teóricas que le otorguen fundamento cimentándola en conocimientos científicos y no únicamente en la *praxis* empírica del director.

Con la intención de promover un acercamiento a la Pedagogía Coral como campo de estudio, se presentan elementos de reflexión teórica en torno a dos ejes conceptuales. Estos son: El proceso educativo y la pedagogía de la voz, en la práctica coral. Sin embargo, en esta primera aproximación teórica, se han detectado dos problemáticas diferentes que se desarrollarán a continuación.

Sobre el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje del canto coral existen trabajos de investigación, como el de Restrepo Díaz (2015) con un marco teórico que incluye el conocido método del etnomusicólogo y pedagogo Zoltán Kodály. Santos Sousa (s.f.) incursiona sobre los conceptos claves del psicólogo Lev Vygotski en el coro de la escuela. Escalada (2009), toma de referencia a Edgar Willems y a Jean Piaget, mientras que Lautersztejn (2017) fundamenta su trabajo en la "pedagogía abierta" propuesta por Gainza (2002). Dichos trabajos constituyen en cierta medida la excepción. Ya que, gran parte de las fuentes bibliográficas consultada en idioma castellano que aborda la didáctica coral (Aguilar, 2000; Caroli, 1998; Caroprese, 2010; Ferreyra, 1999; Gallo, Graetzer, Nardi, y Russo, 1999; Gorini, 1984; Gustems y Elgström, 2008; Piñeros, 2004; Segarra, 1963) no alude a los enfoques vigentes en psicología educacional. Este análisis advierte la necesidad de extrapolar conocimientos generados en el campo educacional, tomados en préstamo para comprender la realidad musical propuesta y resolver

problemáticas que no sería posible desde una única área disciplinar (Dogan y Pahre, 1993; citado en Musri, 2009).

Se piensa que la Teoría de Desarrollo Cognitivo de Bruner (1995) ofrece un corpus teórico interesante para comprender el proceso de aprendizaje del coreuta en la adquisición de los componentes musicales empleados en función de la ejecución colectiva de una obra musical; aprendizaje mediado en gran parte por el director. Con este propósito de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el director y los coreutas, se aplicarán los conceptos de Bruner: *conversión, currículum espiralado, andamiaje*, entre otros.

Respecto al segundo eje temático: la educación de la voz en la práctica coral, se han encontrado investigaciones recientes que promueven el estudio de la enseñanza del canto en el contexto del canto coral (Alessandroni, 2013b; Alessandroni y Etcheverry, 2011; 2013), en el cual se expone una problemática (Alessandroni, 2011; 2012; citado en Alessandroni y Etcheverry 2013) que fue menester considerarla en este trabajo. Esta es, el desconocimiento (generalizado) de directores corales sobre la anatomía y fisiología de la voz y sobre las corrientes pedagógicas actuales como la Pedagogía Vocal Contemporánea, que contempla los avances de la ciencia del canto y de otras áreas implicadas. En consecuencia, se exponen las premisas básicas de la Pedagogía Vocal Contemporánea (Alessandroni, 2013a; 2013b; 2014; 2016; Alessandroni y Etcheverry, 2011; 2013). De ella, se han tomado dos conceptos: entrenamiento y diagnóstico. Luego, como transferencia al campo práctico, se propone analizar desde los postulados de dicho modelo pedagógico y desde la Teoría de Desarrollo Cognitivo, el plan de trabajo coral presentado por Aguilar (2000). Finalmente, en base a lo expuesto, se reflexiona sobre posibles factores incidentes en la dimensión pedagógica de la práctica coral y se ofrece una definición de Pedagogía Coral.

OBJETIVOS

Objetivos generales

- Proporcionar elementos de reflexión teórica que aporten a la comprensión de los *procesos cognitivos corporeizados* implicados en la adquisición de la técnica vocal e iniciación a la armonía, y su vinculación con los procesos de enseñanza, en el ámbito del canto coral.
- Proponer una definición de Pedagogía Coral.

Objetivos específicos

- Exponer las premisas básicas de la Pedagogía Vocal Contemporánea.
- Presentar conceptos claves de la Teoría de Desarrollo Cognitivo de Jerome Bruner.
- Generar un diálogo entre la Pedagogía Vocal Contemporánea y la Teoría de Desarrollo Cognitivo en la obra *El Taller Coral. Técnicas de armonización vocal para coros principiantes* de Aguilar (2000).

MÉTODO

Se han utilizado los siguientes recursos metodológicos para alcanzar los objetivos propuestos:

Para ofrecer un diagnóstico del estado de la cuestión, el relevamiento bibliográfico estuvo basado en el método *bola de nieve* (o cadena) (Patton, 1990; citado en Griland, 2005) es decir, en el proceso de creación de redes entre la bibliografía consultada y nuevas fuentes especializadas en el tema (material científico impreso y electrónico). En esta etapa se realizaron análisis meticolosos y lecturas críticas.

Para comprobar la congruencia entre la Pedagogía Vocal Comparada y la Teoría de Desarrollo Cognitivo, se seleccionó el plan de trabajo coral de Aguilar (2000) que muestra, de un modo práctico, la presencia de elementos de ambos modelos. Este plan fue analizado en base a los cuatro pasos abordados por Fernández (2006), es decir: obtener, transcribir, codificar e integrar la información.

EJES CONCEPTUALES

Por lo dicho se presenta un marco teórico que aborda primeramente la pedagogía del canto en la práctica coral y luego tratará sobre elementos característicos de la Teoría de Desarrollo Cognitivo de Jerome Bruner.

La pedagogía del canto en la práctica coral

La pedagogía vocal es definida por Alessandroni y Etcheverry (2013) como “la disciplina que se ha ocupado y ocupa de establecer metodologías adecuadas para la

enseñanza del canto, y que se basa en diferentes supuestos teóricos básicos” (p. 12).

El Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (GITEV)¹ ofrece actualmente el acceso a trabajos científicos en torno a la enseñanza del canto. Entre ellos, se destaca la labor de Alessandroni (2013; 2014; 2016) que, mediante relevamiento bibliográfico especializado, identificó dos períodos formales en el desarrollo de la pedagogía vocal: la Pedagogía Vocal Tradicional (1795) y la Pedagogía Vocal Contemporánea (1950 hasta la fecha).

En una breve descripción sobre la perspectiva tradicional de la enseñanza del canto, se observan modelos pedagógicos adheridos al *modelo conservatorio*²; esto es, el profesor como un estándar a copiar a través de la imitación y observación directa. Las estrategias metodológicas encuentran fundamento en las nociones individuales del profesor y sus propiocepciones acústicas y fisiológicas respecto al aparato vocal, por ser, entonces, la voz humana un instrumento *invisible* (Mauléon, 2005; citado en Alessandroni, 2013a, p. 8). El resultante es la repetición en forma *verticalista* y *no negociable* del saber musical:

La tarea del docente de canto se limita así, al descubrimiento de los sujetos talentosos, y a la activación de dichas disposiciones pre-existentes mediante la realización de ejercicios usualmente repetitivos. Habilidadoso se nace, y por ello, los errores vocales son considerados como índices de la ausencia de talento. (Alessandroni, 2016, p. 68).

Como respuesta a este posicionamiento surgió en 1950, junto a los avances científicos en la fonoaudiología, medicina, física, ingeniería acústica, antropología, psicología y educación musical, la llamada Pedagogía Vocal Contemporánea (en adelante PVC)³. Esta línea de investigación-acción propone establecer los conocimientos sobre los procesos vocales implicados en el canto sobre ejes semánticos claros, definidos, para derrocar una pedagogía vocal basada en un sistema conceptual *altamente entrópico* como el que desarrollaba la pedagogía

1 Perteneciente al Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Para mayor información, puede consultarse su sitio web: <https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV>. En Alessandroni et al. (2013), también se describen sus actividades más relevantes. Ver referencias bibliográficas.

2 Ver Alessandroni (2013b).

3 Sobre los exponentes de este modelo, ver Alessandroni (2013a; 2014; 2016).

vocal tradicional (Alessandroni, 2013a; citado en Alessandroni y Etcheverry, 2013, p. 12). Su aporte más significativo es, quizás, promover una práctica docente fundada en el conocimiento fisiológico-orgánico del aparato fonador y en el análisis de las condiciones evolutivas del instrumento. Así, definido como un *paradigma pedagógico científicamente informado* (Alessandroni, 2014, p. 24) discute la habilidad para cantar inherente al talento y la asocia, más bien, a la construcción y desarrollo de un *esquema corporal-vocal*⁴ diferente al utilizado para el habla. Desarrollo factible mediante un trabajo de entrenamiento y diagnóstico propiciado por el profesor y fundamentado en el funcionamiento fisiológico y acústico del aparato vocal:

Según Mark Johnson (1987), un esquema está constituido por patrones corporeizados de experiencia significativa organizada como estructuras de movimientos corporales e interacciones perceptuales; por consiguiente, para lograr construir un esquema corporal-vocal (propio del entrenamiento de la voz humana) será necesario contar con ciertos dispositivos pedagógicos que permitan organizar la experiencia sensorial (Blades-Zeller, 2002; De Alcantara, 2000; Heirich, 2011) de manera efectiva para el canto: estamos hablando de los ejercicios. (Alessandroni y Etcheverry, 2013, p. 15)

Desde este modelo, los ejercicios son caracterizados como herramientas didácticas comunicativas que promueven el aprendizaje mediante actividades específicas y situadas, que pueden influir en la conducta del alumno al modificar sus esquemas físicos y psíquicos:

Durante la realización de un ejercicio, el alumno tiene la oportunidad de comparar su desempeño vocal previo con las nuevas sensaciones y resultados acústicos, de vivenciar y confrontar sus sensaciones fisio-acústicas momentáneas con su concepto mental y su intención comunicativa. Como resultado, el individuo encontrará nuevas propiocepciones que deberán ser seleccionadas, ordenadas y eventualmente, nombradas (Edwards, 2011; Kind, 2011). Los ejercicios, por lo tanto, permiten conceptualizar la práctica vocal para luego instrumentarla. (Alessandroni, 2013a, p. 10)

A partir de una revisión de las estrategias de enseñanza, de las herramientas y los conceptos básicos de la educación de la voz inherente al nuevo posicionamiento ideológico, la PVC arroja luz en la didáctica coral y abre a nuevas posibilidades al exponer que cualquier persona con buena salud puede adquirir la habilidad de cantar (Alessandroni, 2014, p. 24).

Elementos de la Teoría de Desarrollo Cognitivo de Jerome Bruner

Jerome Bruner (1915-2016) es considerado uno de los grandes psicólogos del siglo XX. En sus investigaciones ha desarrollado temas y conceptos que pertenecen a la médula de los planteamientos *vygotskianos* y que a su vez han abierto camino a una nueva visión del proceso cognitivo de aprendizaje.

Desde la perspectiva constructivista de Bruner el *desarrollo cognitivo* es concebido como un proceso condicionado por lo social, donde la cultura adquiere un rol protagónico, por ser quien, según el autor, amplifica u ensancha las capacidades del individuo proporcionándole elementos que están fuera de él: “Los límites del desarrollo dependen del modo en que una cultura contribuya a que el individuo utilice el potencial intelectual que posea” (Bruner, 1987, p. 64). En consecuencia, el sentido de la educación será primordialmente la apropiación de la cultura.

La presencia de un modelo y el cultivo personal

Como se ha anticipado, desarrollo y educación, en Bruner, están indisolublemente imbricados entre sí (Bruner, 1995, pp. 15-16). Al considerar el desarrollo cognitivo como un “proceso de fuera hacia adentro (de la cultura, de los otros, hacia el individuo, hacia el yo)” el papel del educador será alentarlos, mediarlos (Bruner, 1995, p. 17). Por lo que, el desarrollo es “entendido no como una progresión ineludible, sino como resultado de los procesos de interacción guiada” (Bruner, 1995, p.18).

Aprender es un proceso activo, en el que el alumno es incentivado por el educador a descubrir por sí mismo el mundo, y a construir sobre conocimientos ya incorporados,

4 Oscar Escalada citando los aportes del Dr. Raoul Husson, dirá que la noción del esquema corporal vocal incide en el aprendizaje del buen uso del aparato vocal (Escalada, 2009; p. 54). Alessandroni, et al. (2013) dirán que la dimensión del trabajo corporal en la formación de los cantantes es “relativamente nueva (a partir de 1980), y surge a partir de considerar la integración del instrumento vocal en el cuerpo humano”.

trascendiendo lo dado en formas nuevas. De esta manera, se aspiraría a alcanzar el objetivo general de la educación según este autor, es decir, *el cultivo de la excelencia* en la persona aprendiz. Las palabras dichas por Palacios en la introducción del libro de Bruner (1995), pueden esclarecer y profundizar esta idea:

[...] la excelencia a la que esa expresión se refiere no es una excelencia elitista, basada en la mera deseabilidad social o en criterios estandarizados; de lo que se trata es de contribuir con la educación a que cada alumno alcance el desarrollo óptimo de sus posibilidades en cada momento evolutivo, es decir, que logre la excelencia máxima que sus posibilidades de desarrollo permitan. Ello obliga a lo que Bruner denomina una *personalización del conocimiento* que considera rasgos diferenciales tan importantes como los sentimientos, valores, motivaciones, etc., de cada uno, o como su nivel de desarrollo real y potencial (Bruner, 1995, p. 18).

RESULTADOS

Congruencia en la sala de coro

Si bien, mediante la exposición abreviada de ambas teorías es posible detectar ciertos puntos de convergencia, se propone una transferencia práctica al campo musical de los conceptos claves que aborda Bruner en la Teoría de Desarrollo Cognitivo, y la PVC. Para un tratamiento científico de la información, se tomarán escenas del libro *El taller coral* de Aguilar (2000).

Este libro, con una doble intencionalidad (educativa y musical), expone un trabajo sistematizado de iniciación a la armonía vocal que parte de la experiencia cotidiana de cantar y propone el desarrollo de las habilidades necesarias para hacerlo *a voces*. Habilidades que incluyen la adquisición de conocimientos en torno a la percepción auditiva, recursos vocales, precisión rítmica y melódica. Se trata de una propuesta aplicable a diferentes ámbitos y edades: grupos de iniciación, estudiantes de instrumento y dirección coral, coros escolares (Aguilar, 2000, pp. 15-17) por lo que resulta una herramienta flexible para reflexionar sobre conceptos teóricos de la didáctica coral, desde una visión holística. Siguiendo la visión de la PVC, un aspecto será indispensable antes de comenzar el ensayo, es decir la etapa de diagnóstico.

Diagnóstico sobre el nivel de los coreutas.

La autora apunta a una prueba de diagnóstico que arroje luz sobre los procesos de aprendizaje de los coreutas y puede asociarse a uno de los supuestos básicos de la PVC, que tiene que ver con la formación de los coreutas y no con la selección de *talentos innatos o naturales*. Mediante la suma de tres pruebas sencillas⁵ sería posible: (i) apreciar la afinación, capacidad para memorizar, (ii) tomar conocimiento sobre aspectos de su personalidad, y (iii) conocer su registro vocal, posibles patologías vocales, entre otros aspectos (Aguilar, 2000, p.14).

El diagnóstico será para el director o profesor, una herramienta pedagógica que optimice y colabore con el proceso de aprendizaje de los coreutas. Por lo cual, citando a Alessandroni (2013, p. 10) deberá incluir un proceso de prescripción, entendida como "la planificación sistemática de los procedimientos que aspiran a una mejora o solución". Y es que, según la PVC, "no existen dos instrumentos configurados de igual manera, ni fisonómicamente, ni funcionalmente (cada individuo desarrolla en el tiempo combinaciones de compensaciones personales), y mucho menos psicológicamente." (Alessandroni, 2013a, p. 11). Por lo tanto, es importante que el educador, conozca a quien dirige su enseñanza y reconozca la potencialidad en la singularidad del mismo, como sostiene Bruner (1995).

La percepción musical cotidiana de los coreutas y la experiencia del canto previa a su ingreso al coro.

Que el punto de partida para el trabajo coral sea la música con la que se identifican los coreutas como estrategia de iniciación propuesta por Aguilar, es compartida por otros autores de trabajos más recientes como Escalada (2009) y Lautersztejn (2017). Sin embargo, un aspecto motiva a Aguilar (2000) a partir de la experiencia de los coreutas con la música. Sostiene que éstos la perciben como una *unidad indisoluble* y un *hecho global*, y que tal situación debe ser considerada por el director por dos razones. Por un lado, el director/educador en vez de dar sentada la discriminación de los diferentes componentes de la música, debe ocuparse de guiar a sus coreutas a percibirlos (p. 12). Por otro, que en este tipo de percepción se encierra una cualidad fundamental que es preciso preservar: la música como hecho estético y catalizador de emociones.

⁵ Para obtener mayor información sobre las pruebas propuestas y posibles respuestas, ver Aguilar (2000; pp. 12-14).

Las actividades que se propongan deben partir de este punto. Desde las teorías constructivistas, a las que pertenece el pensamiento de Bruner, se asegura que el alumno, o en este caso coreuta, no es un *recipiente vacío* a ser llenado, sino más bien se vuelve una premisa básica conocer qué conoce y cómo conoce:

Esto no significa que un coro deba trabajar sólo con las canciones populares que sus coristas conocen. Al contrario: una de las misiones del coro es mostrar- a sus integrantes y al público- la infinita riqueza que han ofrecido al mundo los compositores de todos los tiempos. Pero el proceso debe ser gradual: si se ofrece al corista la oportunidad de conocer más profundamente los aspectos técnicos de su propia música, sin dejar de lado los aspectos expresivos asociados, apreciará mejor las sutilezas de otros tipos de música y encarará su estudio con la misma actitud expresiva. (Aguilar, 2000, p. 12)

La etapa de diagnóstico contempla entonces, dos momentos: por un lado, la prueba individual al coreuta y el período de adaptación de las voces en conjunto, por otro. Este último comenzará a trabajar, desde la visión de Aguilar (2000), con actividades que respondan a la primera de las *etapas de aprendizaje de la armonía*.

Etapas de aprendizaje de la armonía.

La autora ha diferenciado ocho momentos en el proceso de aprendizaje de la armonía a considerar:

Canto al unísono con acompañamiento de guitarra (eventualmente piano o teclado). En esta etapa la armonía está exclusivamente a cargo del instrumento.

Reconocimiento auditivo de la existencia de la armonía. Producción de armonizaciones elementales: mientras una parte del grupo canta la melodía otros reproducen con la voz los bajos de los acordes con apoyo del instrumento.

Acompañamiento de la melodía cantando otros sonidos de los acordes, sumados al bajo.

Canto en terceras paralelas, acompañando con segunda

voz los movimientos melódicos de la línea principal.

Agregado del bajo al canto en terceras paralelas. El grupo produce aquí armonizaciones a tres voces utilizando los dos sistemas de armonización aprendidos.

Canto de cánones y *quodlibet*⁶. El grupo produce armonizaciones y puede identificar las líneas en terceras paralelas y la parte del bajo, distinguiéndola de otros movimientos melódicos.

Armonizaciones libres a dos o tres voces, elaboradas en clase. Conociendo el esquema armónico de la melodía se buscan las líneas melódicas más apropiadas para reproducirlo y/o se introducen modificaciones a partes de bajo o tercera paralela.

Interpretación de pequeños arreglos a dos y tres voces. En estos arreglos, un poco más elaborados que los que el grupo produce en clase, se pueden reconocer elementos de armonización estudiados y se prepara al grupo para la futura interpretación de obras corales más complejas (p.15)

El criterio utilizado por la autora para promover actividades graduadas que lleven a la comprensión y asimilación de lo que se percibe auditivamente y ordenarlas de acuerdo a la experiencia previa, podría basarse en lo que Bruner (1995) llama *conversión*. Para Bruner, en el problema de conversión: "cualquier cuerpo de teoría o destreza pueden traducirse (convertirse) a una forma de presentación que los haga asequibles para el individuo en función de sus posibilidades evolutivas actuales y potenciales" (p. 17).⁷

De esta manera un coro que ha comenzado a ensayar, dedicará tiempo al canto al unísono (de ser coro mixto, en su defecto en octavas) con acompañamiento instrumental; y desarrollará mediante ejercicios específicos la percepción de los componentes de una canción, comenzando por el análisis de la poesía, el fraseo, el ritmo y la línea melódica, hasta introducirse a los aspectos armónicos de la obra paulatinamente (Aguilar, 2000, p. 19)⁸.

En la escena N°1 propuesta por Aguilar (2000, p. 22), luego de asegurarse que los coreutas hayan cantado de

⁶ Llamados *sistemas automáticos de armonización* (Aguilar, 2000, p. 15)

⁷ Cuerpo de teorías que guardan relación con la maduración cognitiva del sujeto aprendiz, pero pueden no depender de ella. En este concepto, Bruner sostiene una teoría diferente a la de Piaget en su presentación de los estadios de desarrollo cognitivo. Ver Bruner (1995, p. 16); Ibarretxe (2011, pp. 40-42), y Posada (1993, pp. 50, 52).

⁸ Esta dedicación a la percepción y comprensión de los aspectos formales de la obra es justificada por la autora en la intención de que los coreutas así se apoderan de la obra y piensan la música como un *desarrollo temporal*.

memoria la canción, el profesor los induce a traducir la línea melódica al movimiento corporal (movimiento de mano) para finalmente lograr la confección de grafías analógicas que sirvan de apoyo visual (papel que ocupará más tarde la partitura). Así, utilizando recursos ya incorporados por los coreutas, desde la visión de Bruner, el director prioriza la profundidad que la abundancia de datos, retrasando quizás la presentación de nuevos desafíos musicales en pos de la seguridad y manejo de los coreutas en el terreno. Luego se dirigirá “progresivamente a formas de presentación cada vez más elaboradas, simbólicas, conceptuales” (Bruner, 1995, p. 17).

Nótese que esta forma de proceder propuesta por Aguilar podría estar basada en el Sistema de Codificación que propone Bruner. Sucintamente se trata del siguiente recorrido: Las experiencias adquiridas por el sujeto se traducen en su mente en representaciones (esquemas), que luego se organizan, y convierten en teorías, pudiéndolas relacionar. El conocimiento resultante es transferido, *trascendiendo la información o, yendo más allá de la información dada*, como también se le conoce.

Sobre el Modelo Representacional que incluye esta teoría, Bruner (1984, p. 122 citado en Curto, 2005, p. 190) se dirige de la siguiente manera:

[...] la representación –o sistema representacional– consiste en: (a) una construcción mental guiada por un *principio de selectividad* intencional, (b) que actúa como un *medium* a través del cual nos relacionamos con el mundo o con determinados rasgos de nuestra experiencia, (c) que opera *sintéticamente* mediante reglas establecidas, y por último (d) que se manifiesta fundamentalmente a través de tres modalidades posibles: la representación *enactiva* (por medio de la acción motora), la representación *icónica* (a través de dibujos, imágenes o demás formas perceptivas) y la representación *simbólica* (mediante determinadas formas signícas o lingüísticas).

Dichas modalidades suponen una evolución dialéctica guiada por el creciente dominio en el manejo de las tres formas de representación y por el acrecentamiento de la capacidad de traducirse entre sí. (Curto, 2005, pp. 192-193; citado en Ortega, 2014, p. 41).

Este sistema representacional concuerda con el criterio utilizado en los modelos de aprendizaje musical propuestos por Aguilar (2000, p. 22), Aronoff (1998, citado en Ortega, 2014; p. 43), y Gainza (2002, citada en Lautersztejn, 2017, pp. 25-26) como se mencionó anteriormente. Similitud que puede apreciarse a simple vista en la *Tabla 1*.

Tabla 1. Relación entre los *Modelos de Aprendizaje Musical* (MAM) desarrollados por Aguilar (2000), Aronoff (1998) y Gainza (2002) y el *Modelo Representacional* (MR) de Bruner.

MR Bruner (1984)	MAM Aguilar (2000)	MAM Aronoff (1998)	MAM Gainza (2002)
Representación Enactiva	<i>Canto y movimiento corporal.</i>	<i>Actividades motrices</i>	<i>Hacer música</i>
Representación Icónica	Confección grupal de grafías analógicas.	Respuestas corporales (incluido el canto) relacionadas a representaciones icónicas (de carácter metafórico y analógico).	Rótulo de los fenómenos sonoro-musicales constituyentes de la experiencia. Representaciones gráficas.
Representación Simbólica	Grafías analógicas reemplazadas por la partitura (en escritura convencional) de las obras corales.	Representaciones icónicas traducidas a notación tradicional o nuevas formas de escritura.	Codificación, simbolización.

Educar la voz en la sala de coro.

Como complemento al trabajo gradual de percepción auditiva de Aguilar, se propone considerar, las posibles dificultades de ejecución de la/s línea/s melódica/s y su resolución atendiendo a la técnica vocal. Si bien, la primera etapa para un coro inicial podría estar constituida por una aproximación al conocimiento del proceso de fonación, de los músculos y órganos que intervienen en él; el director coral podría “diseñar estrategias de intervención que no se limiten a un precalentamiento vocal, sino que constituyan unidades de sentido encadenadas en un entrenamiento vocal a largo plazo” (Alessandroni, 2013b, p. 17). Por lo que citando a Ward-Steinman (2010; en Alessandroni y Etcheverry, 2013, p. 17), los autores harán hincapié en el análisis de la obra coral como herramienta para planificar el ensayo desde la pedagogía de la voz. Análisis que podría contener las siguientes categorías:

- a. Problemáticas asociadas a la respiración (...);
- b. cuestiones de registro y tesitura;
- c. saltos que presentan dificultad (...)
- d. ritmo y textura;
- e. dicción y articulación;
- f. dinámica y resonancia;
- g. dificultades de afinación derivadas de las problemáticas anteriores (Alessandroni y Etcheverry, 2013, p. 17)

Lo resultante de esta transferencia constituida por la estructura fundamental del conjunto de teorías o destrezas que la persona ha de aprender es un “currículum recurrente no lineal sino en espiral, retomando constantemente y a niveles cada vez superiores los núcleos básicos de cada material” (Bruner, 1995, p.17).

Un aspecto interesante es que, si bien se constituye el aprendizaje por *invención* guiado por un modelo accesible, las consignas emitidas por el educador son limitadas. No es un monólogo, si no que el director “llena de contenidos los turnos que le tocan” (Bruner, 1995, p. 14). Como sostienen Alessandroni y Etcheverry (2013)

“Las intervenciones del director deben ser situadas, es decir, contextualizadas, para promover en los cantores un aprendizaje significativo” (p. 17). Luego, progresivamente los elementos musicales que están en la esfera de la interacción (interpersonal), forman parte de las capacidades del coreuta (intrapersonal), a tal punto que fuera del ensayo de coro, puede retrotraer lo aprendido, ejercitar e incluso aplicar la técnica en otras obras de su interés. En la teoría de Bruner, esto nos lleva a hablar del concepto de *andamiaje*.

En el *proceso de andamiaje*, que ilustra la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, el docente parte del punto en que el coreuta se encuentra (nivel de desarrollo actual) “y va “tirando”⁹ de sus competencias hacia arriba, moviéndole en el sentido de una mayor eficacia dentro de la zona de desarrollo que le es posible desde el punto del que parte (su zona de desarrollo próximo)” (Bruner, 1995, p. 14). Utilizando las habilidades motrices ya adquiridas por el coreuta: caminar, elevar los brazos, relajar los hombros, tomar aire; lo conduce a la adquisición de una correcta postura corporal, a la propiocepción de los músculos que intervienen en la fonación, etc.

En la escena N°4 planteada por Aguilar (2000, pp. 32-33) se observa un nuevo desafío: “Sobre la estructura básica formada por polos de tensión y reposo de la Dominante y la Tónica, se ha agregado una nueva sensación armónica (la subdominante), se le ha puesto nombre y se ha trabajado según las técnicas que el grupo ya conoce” (p. 33). Para lograr la comprensión e identificación de una nueva sensación armónica, el director lo que hace es modular del andamio sobre el que apoya los logros del coreuta. Así, para lograr el reconocimiento auditivo de la subdominante en la canción que les propone, parte del análisis de la obra utilizando las técnicas ya conocidas por ellos¹⁰; les pide que identifiquen los acordes que ya incorporaron auditiva y vocalmente y luego que reconozcan el nuevo elemento. Según ellos ganan competencias (comprensión y emisión de las fundamentales de los tres acordes: tónica, dominante y subdominante), el director aumenta las exigencias (el grupo se divide en dos:

⁹ Las comillas pertenecen al autor.

¹⁰ Estas son: análisis de la estructura del texto, estructura formal mediante gráficos; reconocimiento de cambios de acordes en guitarra y luego bajo el gráfico, identificación del acorde que no conocen.

un grupo canta la melodía de la canción y el otro las fundamentales de los acordes mencionados). El resultado es el “reconocimiento auditivo de la armonía y la producción de armonizaciones elementales”.

CONCLUSIONES

En el proceso educativo, en la sala de coro, director y coreutas son parte de un *movimiento dialéctico* que a su vez produce una transformación mutua (Flores, 2014, p. 93 citado en Pontoriero y Vega, en prensa). El coreuta aprende a construir conceptualmente su mundo musical con la ayuda, guía, *andamiaje* del docente/director y, de igual manera, las actividades del director no se reducen a la *coordinación* si no que él mismo es parte del proceso de aprendizaje y autoconocimiento¹¹. Por lo que el coro es en consecuencia, un organismo vivo sujeto a un intenso proceso comunicativo e interactivo (Ordás, 2013, p. 14).

A partir de lo expuesto, se propone reflexionar desde la pedagogía de la dirección coral, en los siguientes elementos que podrían influir en el desarrollo de la práctica profesional:

Metas: ¿Qué desea para su coro?

Las metas propuestas por el director podrían ser condicionantes en la conformación del coro y, a su vez, estar influenciadas por el contexto socio-cultural donde se desarrollan (Escalada, 2009, p. 74; Lautersztein, 2017, p. 31). Aguilar (2000, p. 12) apunta a un plan de trabajo que recibe a cualquier persona que quiera cantar y goce de buena salud vocal: “sólo es necesario reconocer las necesidades de cada nivel y planificar actividades apropiadas”, tal como sostiene la perspectiva bruneriana y la PVC.

Los coreutas: ¿Ocupan el centro de interés en la práctica coral? ¿qué debe conocer el director de sus coreutas?

Como se desarrolló a lo largo del trabajo, es preciso considerar a los coreutas en su contexto socio-cultural; conocer sus estilos de recepción: ¿cómo escuchan? ¿qué escuchan? Partir de sus conocimientos previos sin subestimarlos.

Metodología: ¿Qué implica enseñar a cantar a un coro? ¿desde qué posicionamiento ideológico/metodológico toma decisiones?

El uso de estrategias didácticas, las herramientas extra-musicales, el método o los métodos seleccionados, adquieren preponderancia en la planificación del ensayo. El director es invitado a ser creativo en sus formas de enseñar: “Las reacciones y respuestas de los cantantes ayudarán al director a decidir cuál de los nuevos métodos deben ser mantenidos para ser refinados, y cuáles deben ser descartados como inconsecuentes” (Decker y Herford, p. 91 citado en Rosabal-Coto, 2008).

Por ello, se incentiva al director a fundamentar su práctica en función del desarrollo cognitivo corporeizado de sus coreutas, y de una educación integral que potencie sus habilidades, lo conecte consigo mismo, con su contexto socio-cultural y con la música de una manera saludable y gozosa (Silva, Vega, Pontoriero, Villanueva, y Figueroa, 2018).

Finalmente se considera que, bajo los postulados básicos de la Pedagogía Vocal Contemporánea y la Teoría de Desarrollo Cognitivo de Bruner, es posible aproximarse a la comprensión de los procesos cognitivos del coreuta sensible al influjo educativo, y vinculado a las estrategias didácticas del director y a los procesos de aprendizaje de sus pares. Esta interacción deja entrever la necesidad de ahondar en el concepto de Pedagogía Coral: ¿qué es Pedagogía Coral? Sin duda, la construcción de su significado precisará de un estudio más profundo¹². Pero, en base a lo expuesto, puede tratarse del campo de estudio que aborda las estrategias de enseñanza coherentes del director y su equipo, en función de los *procesos cognitivos corporeizados* de sensibilización vocal y auditiva de los coreutas, y las metas socio-culturales propuestas por el coro. El proceso de aprendizaje contempla la singularidad de cada persona, pero es estudiado esencialmente como aprendizaje social y mediado caracterizado por el proceso de interacción entre coreutas y, coreutas y director.

11 Desde la cognición corporeizada el director es visto como el sujeto que comunica mediante su cuerpo los significados expresivos que le asigna a la música y que logra comprender dicha expresividad en comunicación con los coreutas. Ver Ordás (2013, pp. 13-15).

12 Se ha tomado conocimiento de la existencia de material bibliográfico en otros idiomas, que resultan pertinentes para su estudio. Ejemplo de ello son los trabajos de Abrahams y Head (2017), y Smith y Sataloff, (2013).

REFERENCIAS

- Abrahams, F. y Head, P. (Eds.) (2017). *The Oxford Handbook of Choral Pedagogy*. New York: Oxford University Press.
- Aguilar, M. C. (2000). *El Taller Coral. Técnicas de armonización vocal para coros principiantes*. Buenos Aires: MCA.
- Alessandroni, N. (2013a). Pedagogía Vocal comparada. Qué sabemos y qué no. *Arte e Investigación*, 9(1), 7-13.
- Alessandroni, N. (2013b). Interacciones Contemporáneas entre Técnica Vocal y Dirección Coral: El diseño de estrategias para un trabajo vocal eficiente en el ensayo. *1° Congreso Coral Argentino*, Mar del Plata. Recuperado de <http://www.ofadac.org/doc/AT3-14.pdf>.
- Alessandroni, N. (2014). Estructura y función en Pedagogía Vocal Contemporánea. Tensiones y debates actuales para la conformación del campo. *Revista de investigaciones en Técnica Vocal*, 2(2), 23-33.
- Alessandroni, N. (2016). Discusiones Contemporáneas en torno al conocimiento habilidoso y su transmisión en pedagogía vocal. *Revista de investigaciones en Técnica Vocal*, 4 (1), 67-73.
- Alessandroni, N. y Etcheverry E. (2011). Dirección Coral y Técnica Vocal, ¿un diálogo posible? Reflexiones metodológicas para un trabajo vocal eficiente. *ERAS- European Review of Artistic Studies*, 3(2), 1-11.
- Alessandroni, N. y Etcheverry, E. (2013). Dirección Coral-Técnica Vocal: un modelo integrado de trabajo. Aplicación del paradigma de la Pedagogía Vocal Contemporánea al ensayo coral. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 1(1), 11-29.
- Alessandroni, N., Etcheverry, E., Agüero, G., Beltramone, C. M., Sanguinetti, L., y Sarteschi, A. (2013). La investigación en técnica vocal como herramienta de actualización pedagógica. En *IX Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina*. La Plata: Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata: Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42506>
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Caroli, A. M. (1998). *Hoy tenemos coro: propuesta pedagógica para coro escolar de niños y adolescentes*. Mendoza: Fondo de la cultura de Mendoza. Instituto provincial de la cultura. Gobierno de Mendoza.
- Caroprese, F. (2010). *La actividad musical y educativa del coro Aquiles Pedrolini - años 1945 y 1950* (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Juan) Tomo 1 y 2. San Juan: Editorial de la FFHA.
- Chaves-Cordero, C. y Escamilla-Fonseca, C. (2017). La formación académica del director coral y sus herramientas para el desarrollo de coros infantiles. Situación actual en Costa Rica y España. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 82-104. doi: 10.15359/ree.21-1.5
- De Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Domingo Curto, J. M. (2005). *La cultura en el laberinto de la mente. Aproximación filosófica a la "psicología cultural" de Jerome Bruner*. Colección Cultura y Mente. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Escalada, O. (2009). *Un coro en cada aula: Manual de Ayuda para el Docente de Música*. Buenos Aires: GCC.
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 6, ficha 7, 1-13, s/p.
- Ferreira, C. (1999). *Cuentos Corales*. Buenos Aires: GCC.
- Gallo, J. A., Graezer, G., Nardi, H., y Russo, A. (1999). *El Director de Coro. Manual para la dirección de coros vocacionales*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gorini, V. (1984). *El Coro de Niños*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Gustems, J. y Elgtröm, E. (2008). *Guía Práctica para la dirección de grupos vocales e instrumentos*. Barcelona: GRAÓ.
- Ibarretxe, G. (2011). Fundamentos psicopedagógicos. En M. E. Riaño Galán y M. Díaz Gómez (Coords.) *Fundamentos musicales y didácticos en Educación Infantil* (pp. 39-47). Santander: Ediciones Universidad de Cantabria.
- Lautersztejn, E. (2017). *El coro en la escuela: Actividades y juegos para el aula coral*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Musri, G. (2009). Notas para pensar una historia regional de la música. En D. Murad y M. I. Saavedra (coords.), *Artes en cruce: problemáticas teóricas actuales Buenos Aires*, (pp. 305-320). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ordás, M. A. (2013). La actividad coral como práctica de significado intersubjetiva. Un estudio acerca de las fuentes de información temporal de los coreutas y del director. *Boletín de SACCoM*, 5(2), 9-18.
- Ortega, G. (2014). *La comprensión de la Estructura Musical: La representación utilizada en niños entre 10 y 11 años*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado

de <http://hdl.handle.net/10915/39883>

- Piñeros Lara, M. O. (2004). *Introducción a la Pedagogía Vocal para Coros Infantiles* (Primera Edición). Bogotá: Imprenta Nacional. Ministerio de Colombia.
- Pontoriero, A. C. y Vega, M. S. (en prensa). ¿Vínculo pedagógico a través de la música? Una reflexión en torno a las prácticas docentes de educadores musicales. En *Actas de: I Congreso Binacional de Investigación Científica- V Encuentro de Jóvenes Investigadores*. San Juan.
- Posada, J. J. (1993). Jerome Bruner y la educación de adultos. *Proyecto Principal de Educación, Boletín 32*, 49-54. Recuperado de https://www.academia.edu/14678660/Jerome_Bruner_y_la_educaci%C3%B3n_de_adultos_Jorge_Jairo_Posada
- Restrepo Díaz, A. (2015). *Propuestas pedagógicas para el trabajo coral a través de tres obras colombianas*, (Trabajo de monografía, Universidad EAFIT, Medellín) Recuperado de https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/7427/Amalia_RestrepoDiaz_2015.pdf;sequence=2
- Rosabal-Coto, G. (2008). El director de coro como educador musical. *La Retreta*, 1(1). Recuperado de <http://laretreta.net/0101/articulos/eldirectorcoral.html>
- Segarra, I. (1963). *La voz del niño cantor: curso de canto según el método de la escolanía de Montserrat*. Barcelona: Polyphone CCC.
- Silva, C., Vega, M. S., Pontoriero, A. C., Villanueva, J. M., y Figueroa, M. F. (2018). Hacia una educación emocional en el trayecto de formación docente del Profesorado Universitario de Música. *Proyecto aprobado y financiado por CICITCA* (Res. N°: 021/18 – CS).
- Smith, B. y Sataloff, R. (2013). *Choral Pedagogy* (Third Edition). San Diego, CA: Plural Publishing, Inc.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2000). *Estrategias para la revisión de antecedentes. Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica e Investigación-Acción* (Segunda Edición). Córdoba: Brujas.

La utilización de la batería en la orquesta de Raúl Garello

Implicancias en el aporte rítmico y tímbrico

Gabriel Maximiliano Rinaldi¹ y Manuel Alejandro Ordás²

1 Cátedra Metodología de las Asignaturas Profesionales (FBA-UNLP). Argentina.

2 Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP). Argentina

Desde la consolidación del tango como género, podemos apreciar múltiples formaciones con diferentes instrumentos que las integran. Sin embargo, los más significativos para el son el piano, el violín, el bandoneón, el contrabajo y la guitarra. La batería y la percusión fue una sonoridad muy poco utilizada por los compositores y arregladores de tango, siendo Raúl Garello uno de los que más la incluyó no solo en sus arreglos para sexteto típico, sino también en la orquesta de tango *Ciudad de Buenos Aires*. En este trabajo (1) analizamos y transcribimos el audio de la ejecución de un tango seleccionado, enfocándonos en los diferentes patrones rítmicos de la batería; (2) comparamos la versión transcrita con la partitura del arreglo original para batería; (3) indagamos en la experiencia del baterista de la orquesta analizada en primera persona; y (4) derivamos conclusiones acerca de una posible construcción del estilo performativo (Alimenti Bel, Martínez, y Ordás, 2014) de Raúl Garello. Emergieron diferencias entre la música escrita (arreglo original) y lo que se percibió de la ejecución. Asimismo, encontramos diferencias en fragmentos con idéntica escritura, pero de diferente resultado sonoro, como la síncopa o la escritura del bombo en notación de negras, en donde el resultado sonoro es decisión del instrumentista (por su conocimiento y experiencia en el estilo musical) y no conforma una mera reproducción de lo escrito.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP

Correspondencia:

Gabriel M. Rinaldi
gabrielrinaldi466@gmail.com
M. Alejandro Ordás
ordasalejandro@fba.unlp.edu.ar

Sesión temática:

Tango: Estilo e interpretación

PALABRAS CLAVE

Tango, batería, aportes rítmicos y tímbricos, Raúl Garello.

~

Rinaldi, G. M. y Ordás, M. A. (2019). La utilización de la batería en la orquesta de Raúl Garello: Implicancias en el aporte rítmico y tímbrico. En M. A. Ordás, M. Tanco e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 120-137). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

FUNDAMENTACIÓN

El Tango es un género complejo que emerge de la confluencia de diversos factores. Surge a finales del siglo XIX con la llegada de los inmigrantes al Río de La Plata acompañado de numerosos cambios sociales y culturales. En sus comienzos fue una música que se tocaba y bailaba en el puerto de la ciudad de Bs. As, y que luego se extendió a los conventillos de sus alrededores. Fue un género que nació de manera prohibida y una expresión del mestizaje multicultural y multiétnico. Desde su consolidación como género hasta la actualidad, el tango ha sufrido innumerables transformaciones, tanto su rol en la sociedad, sus arreglos, sus letras, su forma de componerlo e interpretarlo, como sus múltiples formaciones instrumentales, consecuencia de los diversos aportes de diferentes corrientes que atraviesan la extensa historia del tango.

Los géneros musicales, sobre todo los populares, han ido conformándose –en su mayoría– con el aporte de elementos de distinto origen y la influencia de corrientes diversas. En algunos casos estas concurrencias, poco a poco, a través del tiempo y con la imprescindible contribución de los creadores, han ido concretándose en géneros con identidad propia, los que a veces conservan parte de los elementos que se sumaron para formarlos o bien aparecen, una vez definidos, como una entidad nueva con pocos o ningún rasgo de su iniciación. (Salgan, 2001, p. 28)

Actualmente podemos acceder a variada bibliografía que revisa las diversas formaciones instrumentales que se han dado en el tango a lo largo de la historia, desde su consolidación como género, pasando por la guardia vieja, la guardia nueva, el tango de vanguardia y finalmente las modernas fusiones de la actualidad (Salgán, 2001; Sierra, 1976). Pero poco se ha escrito acerca del uso de la percusión y la batería en el tango y su evolución, quizá sea porque su utilización a lo largo de la evolución del género fue escasa y no es hasta el tango moderno que la percusión ha adquirido un rol más protagonista en las diferentes formaciones instrumentales.

Son múltiples las formaciones instrumentales que fueron apareciendo, mutando y consolidándose hasta llegar a la formación de la llamada *Orquesta Típica*, en tanto formación instrumental característica del tango.

Los primeros conjuntos instrumentales estaban forma-

dos por violín, flauta y arpa, y en alguna ocasión un acordeón. Estos conjuntos llamados primitivos (Sierra, 1976), sufrieron rápidamente una transformación con la llegada de la guitarra, quien reemplazó al arpa. Esta nueva estructura instrumental formada por violín, flauta y guitarra permaneció casi intacta hasta el advenimiento del bandoneón.

No podemos dejar de mencionar la incorporación del piano como uno de los instrumentos fundamentales en la instrumentación del tango. El piano acompañó de manera solitaria el tango durante mucho tiempo, acompañando ciertas veladas, y se vio obligado a su condición de solista por su dificultad de traslado y su costosa adquisición. Podemos decir entonces que el piano se anticipó al bandoneón en su aparición, pero este habría de precederlo en la incorporación definitiva a conjuntos instrumentales del género; dato fundamental para la evolución instrumental, ya que el piano, junto al bandoneón y el violín mantuvieron una inalterable permanencia en las orquestas dedicadas al tango.

Fue en el año 1911 donde el tango ya sonaba en diversos cafés de Buenos Aires y en los bailes de salón, no obstante, el disco había logrado despertar arduo interés en las grabaciones del género. Entonces fue necesario adoptar un nombre que identifique de manera genérica al conjunto. Vicente Greco adoptó la denominación *Orquesta Típica Criolla*, que luego se reduciría a la simple expresión de *Orquesta Típica*, con la que se distinguen hasta hoy en día a los conjuntos que se dedican a la ejecución del tango.

Sobre la base de piano, violín y bandoneón, la orquesta típica comenzó a adquirir su composición definitiva. Fue necesario agregar otro violín y otro bandoneón para compensar la fuerza sonora del piano, y es aquí donde algunas orquestas incluyeron la batería para rellenar el basamento rítmico. Este set rítmico estaba compuesto por matraca, raspador, triángulo, tambor, platillos y bombo (Rossi, 1958). La batería se usó apenas en algunos conjuntos, y no de manera definitiva. Es muy posible que, la estridencia de la percusión no proporcionara el fondo para la apagada gama sonora que formaba tan homogéneamente el piano con los bandoneones y los violines (Sierra, 1976). El contrabajo fue el instrumento que apareció para dar solución a dicho problema, su sonoridad aportó a las orquestas típicas el gran apoyo para la marcación rítmica. Así habría quedado conformado definitivamente el sexteto típico. Dos bandoneones, dos violines, piano y contrabajo, formación

que compuso las orquestas típicas más famosas, derivando de estas las sucesivas transformaciones hasta llegar a los conjuntos posteriores más numerosos. En 1920 la constitución de las orquestas típicas se ajustó casi invariablemente a esta formación de sexteto, prolongándose su vigencia por aproximadamente 15 años. Según Sierra (1976), alguna vez se dijo, con indudable acierto, que en el sexteto típico residía la manera más genuina de expresar el tango instrumental.

De todo lo mencionado anteriormente, podemos concluir que, en el tango, por lo menos en el momento de su creación, la percusión no ha estado presente. Cuando recorremos la evolución instrumental en el tango con sus diversas formaciones, nos encontramos con la ausencia de la percusión como instrumentos típicos en el género, de hecho, podríamos afirmar que es una sonoridad que no se asocia para nada con el tango. Sin embargo, en las décadas del '30 y del '40, orquestas típicas como las de Osvaldo Fresedo y Francisco Canaro agregaron batería a sus conjuntos, pero no como grupo independiente tal como es usada en otros géneros (como en el jazz), sino como un simple refuerzo de la marcación de las cuatro corcheas, las semicorcheas o la marcación de la síncopa que realizaban el piano, el contrabajo y/o los bandoneones.

Horacio Salgán, ha sostenido en varias ocasiones que la percusión debería intervenir en conjuntos de tango para darle más libertad al piano, al contrabajo y al bandoneón. Tal es así que en el año 1961 compone dos tangos llamados *Con bombo legüero* y *tango de balanceo*, donde incorpora el uso de la percusión. Sin embargo, Salgan (2001) afirma que se puede tocar tango sin necesidad de usar la percusión y sin que el tango así tocado dé la sensación de que algo le falta.

Retomando la idea anterior, podemos decir que algunos arregladores que incorporaron instrumentos de percusión como la batería, el vibráfono, el glockenspiel y campanas en sus orquestas, fueron incorporaciones vinculadas a las orquestas de jazz de esa época, las cuales sí utilizaban ese tipo de instrumentos. Muchos de estos arregladores tenían una fuerte vinculación con el jazz y sus orquestas *big band* características de la época. Ahora bien, cuando la orquesta típica se consolida como grupo instrumental característico del tango la percusión casi desaparece por completo de la escena.

No es la finalidad de este trabajo resolver el dilema acerca de por qué no se conoce bibliografía acerca del

uso de la percusión en el tango, ni tampoco hacer un análisis histórico de la intervención y la evolución de la misma en el género, sino por contrario, hacer un aporte mediante un análisis de un tango de la orquesta de Raúl Garelo, el cual requiere de la utilización de la batería y la percusión, y ver así cuál es su aporte tímbrico y rítmico. Mas precisamente, nos proponemos hacer un análisis y derivar conclusiones acerca de qué tipos de aportes rítmicos y tímbricos incorpora Garelo en la utilización de la percusión, y cómo este rol es interpretado por el ejecutante, desde su lectura de la parte hasta su propia interpretación, donde emerge su frecuentación del estilo y conocimiento del género.

Raúl Garelo fue uno de los bandoneonistas y arregladores más significativos de las décadas del '70 y '80 y fue quien incorporó la batería y la percusión como un instrumento con mayor protagonismo, tanto en su sexteto de tango, como de la orquesta de tango de la ciudad de Bs. As. Garelo pensaba y escribía la parte de batería en función de sus arreglos, dándole un rol particular. Son muchísimos tangos y arreglos de su autoría que contaban con la parte escrita de batería o percusión. Para llevar a cabo este trabajo se seleccionó en tango *Che Buenos Aires* (1969), compuesto, arreglado e interpretado por el sexteto de Raúl Garelo.

CARACTERÍSTICAS DEL ACOMPAÑAMIENTO

Esquemas rítmicos más utilizados

El tango posee varias características particulares, una de ellas es el acompañamiento, el cual está relacionado directamente con la melodía. según Horacio Salgan (2001), no podría realizarse un acompañamiento de un tango si no se conoce la melodía, esto se debe a que el acompañamiento del tango debe ser, de un modo u otro, consecuencia de la melodía. No obstante, con la finalidad de acotar los variados recursos rítmicos en el acompañamiento, nos centraremos en las formas más elementales del mismo, las cuales son sin duda las más frecuentes, y alrededor de las cuales giran y vuelven prácticamente todas sus variantes. Estos esquemas rítmicos son los denominados: *cuatro*, *dos* y *la síncopa* (ver Figura 1).

La ejecución en *cuatro* consiste en un acompañamiento que toma como base los cuatro tiempos del compás, ya sea en acordes o solamente el bajo. El *dos* consiste en marcar el primer y tercer tiempo del compás; y la *síncopa* (en un compás de cuatro cuartos) está

compuesta por una corchea, una negra y una corchea, que resuelve a la negra correspondiente al tercer tiempo del compás. La síncopa tiene diferentes formas de interpretarse: si la acentuación está sobre el tiempo fuerte del pulso, o si está sobre la parte débil, es decir sobre la segunda corchea del primer tiempo. Generalmente, esta viene precedida por un arrastre del compás anterior que puede ser de todo el último tiempo o de solo la mitad. Habitualmente esto lo marca el arrastre del contrabajo y/o la guitarra.

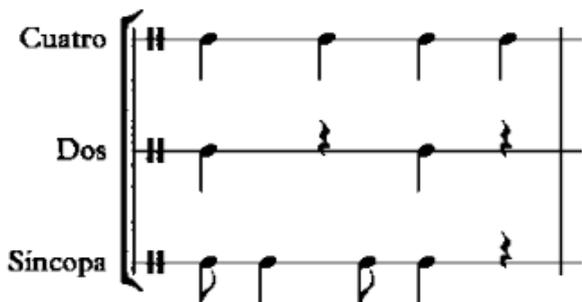


Figura 1. Esquemas rítmicos en cuatro, dos y síncopa.

De estos esquemas, y ya sobre las rítmicas de la *Tercera Guardia* -desde 1949 en adelante-, o lo que llamamos tango de *Vanguardia*, se desprende el acompañamiento de 3+3+2 (ver Figura 2) como un patrón de acompañamiento predominante en la marcación. Este material rítmico guarda estrecha relación con las claves afroamericanas y en el marco del tango, representa una clara derivación de ellas. Son referentes de la utilización de esta rítmica Astor Piazzolla, Horacio Salgan, Eduardo Rovira, Raúl Garelo, entre otros. Este tipo de acompañamiento surge de una agrupación de la división del compás de cuatro cuartos en dos grupos de tres corcheas y uno de dos corcheas formando así tres pulsos, dos de división ternaria y uno de división binaria.



Figura 2. Esquema rítmico 3 3 2.

Otro recurso rítmico muy característico del tango es el *arrastre*, el cual consiste en una anticipación para dar comienzo a una síncopa o a un *marcato* en cuatro o en dos (Salgan, 2001), anticipando su ataque, de acuerdo a los siguientes esquemas:



Figura 3. Arrastre sobre la síncopa, con anticipación de corchea.

Puede anticiparse solo el bajo o el bajo y el acorde. Como observamos, consiste en comenzar la síncopa sobre la última corchea del compás anterior. Esta forma de anticipación de la síncopa tuvo su origen, aproximadamente, en el año 1943 en la orquesta de Aníbal Troilo.

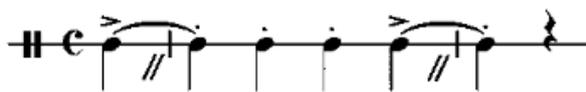


Figura 4. Arrastre sobre el marcato en cuatro, con anticipación de negra.

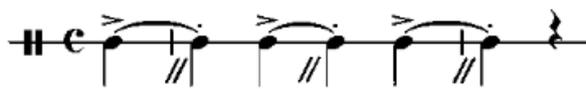


Figura 5. Arrastre sobre el marcato en dos, con anticipación de negra.

Como se observa en las Figuras 4 y 5; en el cuatro, el arrastre va desde la última negra de un compás hasta la primera negra del compás siguiente. Y, si se trata de hacerlo cada dos negras, tiene el mismo comienzo, con el agregado del arrastre del segundo al tercer tiempo. En todos los casos la anticipación del arrastre lleva una acentuación, como anticipación de lo que va a venir. Podría considerarse casi como un efecto de percusión, puesto que con él no se busca una claridad tonal, por el contrario, un efecto rítmico. En los instrumentos de cuerda, como el violín, o el contrabajo, se logra arrastrando los dedos sobre la *tastiera* desde la anticipación del arrastre hasta el comienzo del compás. En cualquier caso, es importante que la conclusión del arrastre sea un sonido corto, bien marcado y separado de lo que sigue.

OBJETIVOS

- 1. Transcribir y analizar en notación tradicional el audio de la ejecución de la parte de batería y percusión de un tango interpretado por el sexteto de Raúl Garelo,

enfocándonos en los diferentes patrones rítmicos de la batería, sus aportes tímbricos y cuál es su relación con los diferentes tipos de acompañamientos que intervienen en la obra.

- 2. Comparar la versión transcrita con la partitura del arreglo original para batería, escrita por el propio Garelo.

- 3. Indagar en la experiencia de José María Lavandera, baterista que participa del audio analizado con el objeto de analizar y comparar las partes, enfocando en las diferencias entre 1 y 2 a partir de su reporte en primera persona.

- 4. Derivar conclusiones acerca de la construcción del estilo performativo de Raúl Garelo.

MÉTODO

Participante

El baterista José María Lavandera participó de una entrevista para el presente estudio, quien fue uno de los bateristas que más ha tocado y grabado junto a Raúl Garelo. El reconocido músico no solo aportó su experiencia en el género, la cual ya lleva una trayectoria de más de 30 años, sino también las partes originales para batería escritas por Garelo, que él mismo utilizó para tocar el tango analizado en este trabajo.

Estímulo

Se seleccionó el tango *Che Buenos Aires* (1969), compuesto, arreglado e interpretado por la orquesta de Raúl Garelo; y ejecutados en batería por el participante.

Descripción del estímulo

Cabe mencionar que el interés por el tango a analizar en este trabajo parte de la premisa que el mismo posee parte de batería, y que además contienen una amplia variante rítmica y tímbrica en su desarrollo. Si bien, como se mencionó anteriormente, Garelo fue uno de los arregladores que tuvo en cuenta el rol de la percusión en sus arreglos y composiciones, dándole participación en una gran parte de su producción musical, para los fines de este trabajo se ha seleccionado solo un ejemplo. Se analizó el tango *Che Buenos Aires* (1969), en versión grabada por el sexteto de Garelo que integra el *track* número 1 del CD *Arlequín Porteño* lanzado a fines del 2016. Dicho tango de su autoría, fue estrenado en el año 1969 por la orquesta de Aníbal Troilo, la cual Garelo integraba

como bandoneonista y también como arreglador desde 1963, lo que le valió el reconocimiento de ser uno de los orquestadores más importantes entre los de su época. Esta versión fue grabada por la orquesta típica de Aníbal Troilo e incluida en el LP homónimo. Esta primera versión no incluía parte de batería, ya que la orquesta de Aníbal Troilo estaba formada por bandoneones, violines, violas, violoncello, piano y contrabajo. Además, en los años '70 la batería no formaba parte de casi ninguna orquesta típica. Este tango también integra el primer disco grabado por Garelo junto a su gran orquesta llamado *Buenos Aires a todo tango*, editado en el año 1977. En esta ocasión se incluye la parte de batería para su grabación y es ejecutada por un percusionista y baterista, referente del género y de la época, José Pepe Corriale, quien era integrante del sexteto de Garelo por ese entonces.

El motivo por el que se determina realizar el trabajo sobre una versión más actual, es simplemente que el ejecutante de dicha grabación nos ha brindado su aporte experiencial como ejecutante integrante de la orquesta de Garelo y como experto en el género.

Procedimiento

Se realizó un análisis del audio de la ejecución que incluyó la transcripción del arreglo para batería. Se extrajeron y analizaron los patrones rítmicos de la partitura para batería del arreglo original y se le realizó una entrevista semiestructurada al mismo ejecutante de las grabaciones analizadas.

Resultados

En primer lugar, se transcribió y analizó la parte de batería del arreglo del tango *Che Buenos Aires* (ver partitura completa en *Apéndice 1*). La transcripción auditiva fue realizada por el autor y plasmada en notación musical tradicional, de acuerdo a plasmar toda la información que se pudo extraer perceptualmente producto de las repetidas audiciones del estímulo (ver apartado *Análisis I - Patrones rítmicos extraídos de la transcripción de batería*).

En segundo lugar, se analizó la partitura original escrita para batería por R. Garelo del mismo tango (ver partitura completa en *Apéndice 2*), con el objeto de derivar conclusiones acerca de sus diferencias respecto de la transcripción realizada perceptualmente (ver apartado *Análisis II - Partitura original del arreglo para batería*).

Análisis I – Patrones rítmicos extraídos de la transcripción de batería

Para una mejor comprensión del desarrollo del análisis, se fragmentó la obra en diferentes secciones, las cuales también están indicadas en la partitura (ver *Apéndice 1*).

Ejemplo 1: Introducción

La pieza comienza con un tremolo *sfz* y *crescendo* sobre el tom tom grave, simulando el efecto de un timbal sinfónico, el *levare* del piano al segundo compás da comienzo a la melodía en *tutti* que define la introducción, la misma es acompañada de manera homorrítmica por la batería, orquestando esta rítmica sobre los diferentes tom toms de la batería, estableciendo una sonoridad marcada y homogénea en timbre, ya que toda la frase se desarrolla en diferentes tonos dentro del mismo instrumento, los tom toms. Esta sección concluye retomando la idea del comienzo, con un tremolo en el tom tom grave, solo que esta vez es acompañado por todo el sexteto, destacándose el *glissando* del violín y del piano (ver Figura 6).



Figura 6. Introducción, compases 1 a 5.

Ejemplo 2: Sección 1

Esta sección también comienza con *levare* del piano, quien establece el tempo de la obra (negra=140 bpm, aproximadamente). El motivo rítmico-melódico que desarrolla esta sección es el mismo que se expuso en la introducción, acompañado por una marcación caminada en cuatro por el contrabajo y la mano izquierda del piano. La parte de batería se asienta con un *pattern* regular entre el hi-hat y el bombo (ver Figura 7).



Figura 7. Sección 1, acompañamiento en 3 3 2 entre hi-hat y bombo. Compases 6 a 13.

El mismo está compuesto por dos planos texturales, uno grave y otro agudo, el grave está ejecutado por el bombo, marcando la rítmica de 3 3 2 constante, mientras que el plano agudo está ejecutado por el hi-hat, alternando figuras rítmicas dentro de la división y la subdivisión del tiempo (corchea y dos semicorcheas, dos corcheas, y cuatro semicorcheas). Este *pattern* se mantiene de manera regular por casi toda la primera sección, a excepción del compás 11, donde se ve una variación rítmica en el tiempo tres y cuatro (dos semicorcheas, corchea). Cabe mencionar que el segundo bombo de cada compás, es decir, el que coincidiría con el segundo pulso de la agrupación 3 3 2, siempre está acompañado por el hi-hat con apertura, esto implica que la cuarta corchea de cada compás tiene una duración completa, ya que la apertura y el cierre del hi-hat permiten ligar la cuarta corchea con la siguiente. Esto apoya la rítmica de la melodía, la cual posee el mismo patrón rítmico, generando una sincopa entre el segundo y tercer tiempo del compás y además acentuando esa misma nota (ver Figura 8).



Figura 8. Melodía del tema, ejecutada por el violín y el bandoneón.

La sección concluye con un *rallentando*, finalizando el compás 12 y concluyendo en la cuarta corchea del compás, coincidiendo con la sincopa de la melodía mencionada anteriormente, esto es acompañado por la batería, deteniendo el *pattern* y dejando extender la sonoridad de la apertura del hi-hat (ver Figura 9), dando así lugar al *levare* a sección 2.



Figura 9. Final de la sección 1. Compases 12 a 13.

Ejemplo 3: Sección 2

En la sección 2, la cual comienza en el compás 14, encontramos materiales nuevos a analizar. En primer lugar, hay un cambio notorio en el tempo y en el carácter, no solo que se ralentiza el tempo en relación a la sección anterior, sino que, además, el carácter de la ejecución se

hace más pesante y más marcado, esto lo da principalmente el cambio en el acompañamiento del cuatro a la síncopa, y la rítmica bien marcada de la melodía a contratiempo. Como se dijo anteriormente, en esta sección aparece el acompañamiento de la síncopa y con el mismo, un cambio en el acompañamiento que realiza la batería. Cada compás, es antecedido por una anticipación (*levare*), de cuatro fusas de la última corchea del compás anterior, esto coincide y apoya la rítmica del arrastre del contrabajo y del piano (ver anteriormente ejemplos de arrastre). El acompañamiento de la síncopa en batería está realizado por la anticipación mencionada anteriormente, la cual concluye en el tiempo uno del compás y es seguida por la siguiente corchea ejecutada por el hi-hat pisado (ver Figura 10), generando así un contraste tímbrico entre el tiempo y la división del mismo. En el tercer tiempo, hay un apoyo del hi-hat pisado nuevamente, pero esta vez con apertura, lo cual refuerza la idea de acentuación del tercer tiempo del compás luego de la síncopa, para concluir, en la segunda corchea del cuarto tiempo, nuevamente con el *gruppetto* de cuatro fusas que dará *levare* a la siguiente síncopa del siguiente compás.



Figura 10. Síncopa, orquestada entre tom tom grave y hi-hat.

En el compás 18 se abandona el acompañamiento de la síncopa y la batería apoya parte de la melodía con los tom toms, retomando la idea de la introducción. En el compás 22, hay un marcado y repentino apoyo sobre la segunda corchea del primer tiempo, la cual es anticipada por la batería con dos golpes sobre los tom toms (agudo-grave) y la segunda corchea con platillo crash y bombo, marcado de manera acentuada la síncopa (ver Figura 11) y apoyando la melodía, del comienzo a esta parte es la primera vez que se escucha la utilización del platillo crash en la pieza. La sección concluye con un *rallentando* progresivo del tempo sin acompañamiento de batería, para dar lugar a la sección 3.



Figura 11. Apoyos orquestados en los tom toms.

Ejemplo 4: Sección 3

De tempo lento, con un carácter *cantabile*, la sección tres se establece en el compás 28, con un solo de piano. El acompañamiento rítmico de toda esta sección es en cuatro, solo que a diferencia de la sección 1, el carácter y el tempo son diferentes, por lo tanto, observamos que el acompañamiento de la batería también posee diferencias.

La batería, al igual que el bajo, ejecuta un patrón constante de negras ejecutadas entre el platillo *ride* y el platillo crash (ver Figura 12), con una dinámica *piano*, es recién en el compás 31, que acompaña el *crescendo* de la melodía con un desarrollo en corcheas por los diferentes platillos. En el compás 33 se escucha como el acompañamiento de la batería apoya rítmicamente, el contra canto en síncopa que está haciendo el violín.



Figura 12. Acompañamiento en cuatro con platillo ride y crash.

La sección concluye en el compás 34 con un *crescendo* y en el compás 35 con una detención del acompañamiento en negras, para cambiar a dos blancas sobre los platillos con apoyaturas (ver Figura 13).



Figura 13. Apoyaturas sobre el platillo, final de sección.

Ejemplo 5: Sección 4

Esta sección, la cual presenta el solo del violín, vuelve a estar acompañada por la síncopa, pero a diferencia de la sección 2, hay una variación en el acompañamiento de la batería. Si bien, la síncopa se anticipa de la misma manera, con el *gruppetto* de cuatro fu-

sas antecediendo el compás, y también se acentúa el tiempo tres de cada compás (ver Figura 14), esta vez el timbre del acompañamiento esta realizado sobre el platillo hi-hat, lo cual aporta un timbre más brillante y mucho más definido, que acompaña el carácter del solo de violín, la forma de articular la síncopa con el piano y el bajo.



Figura 14. Síncopa, orquestada en el hi-hat, con anticipación de corchea.

Es recién en el *levare* al compás 40, donde el tempo se acelera poco a poco, y se retoma la idea de acompañamiento de la síncopa idéntica a la sección 2, no solo hay un cambio en el timbre del acompañamiento de la batería, sino que el piano, también refuerza ese cambio, ejecutando la síncopa en un registro mucho más grave (ver Figura 15) de lo que la venia haciendo anteriormente, amalgamándose así con el tom tom grave de la batería.



Figura 15. Síncopa, orquestada entre tom tom grave y hi-hat pisado, con anticipación de corchea.

Para finalizar esta sección, en los compases 42 a 44 se retoma el acompañamiento en cuatro, como anticipación a la siguiente sección, la batería anticipa el acompañamiento siguiente con un *levare* al compás 43 de cuatro semicorcheas en el hi-hat y apoyos en la segunda corchea del segundo tiempo y en la segunda corchea del tercer tiempo (Figura 16) de los compases 43 y 44 finalizando la sección con un *levare* al compás 45 de cuatro semicorcheas en el hi-hat.



Figura 16. Final de sección 4, apoyo rítmico en hi-hat.

Ejemplo 6: Sección 5

Con el *accelerando* poco a poco del compás 40 hasta el compás 45, se establece el nuevo tempo, y el retorno a la sección 1, la cual presenta el mismo tratamiento en el acompañamiento, a diferencia que en los compases 46, 48 y 50 las semicorcheas se ejecutan sobre el platillo crash con *crescendo*, en lugar de sobre el hi-hat como se venía haciendo en la sección anterior (ver Figura 17). Esto genera una sensación de tensión. Otra diferencia que se presenta es que no se hace el *rallentando* al final de la parte, sino que sigue a tempo para yuxtaponerse con un desarrollo del violín en pizzicato, y del bandoneón, acompañado por la imitación rítmica de la batería en los tom toms, idea que ha había sido utilizada en la introducción. Del *levare* al compás 57 al compás 62 se repite la misma coda de la sección 2.



Figura 17. Sección 5. Acompañamiento en 3 3 2 entre bombo y hi-hat, compases 45 a 53. Imitación rítmica de los pizz. del violín con los tom toms, compases 56 a 57.

Ejemplo 7: Sección 6

Dicha sección presenta la misma forma y desarrollo armónico que la sección 3, solo que esta vez está a cargo el solo de bandoneón, a diferencia de la sección 3, en los primeros compases, esta presenta un fraseo más libre, acompañando al bandoneón, el bajo interviene con un ritmo de acompañamiento en redondas, con algunos dibujos, y el piano tiene muchísima menos intervención, dando así más libertad al solista. La percusión esta vez desarrolla una contra melodía ejecutada con el glockenspiel (ver Figura 18), primera y única vez que aparecerá este instrumento en la pieza. La sección concluye con

un tremolo de bandoneón advirtiendo el nuevo tempo, acompañado por un tremolo de batería ejecutado en el tom tom grave, al igual que al comienzo de la obra.



Figura 18. Sección 6. Acompañamiento de glockenspiel al solo de bandoneón. Compases 62 a 70.

Ejemplo 8: Sección 7

La sección 7, retoma la idea del solo de violín de la sección 4, solo que esta vez acompañado por todo el sexteto como un gran *tutti* desde el compás 72 al 75, en el compás 76 comienza la coda, con un progresivo *rallentando* hasta el final de la pieza. Toda dicha sección presenta un acompañamiento de síncopa, y la batería utiliza el mismo recurso tímbrico que la segunda mitad de la sección 4, anticipando la síncopa con un grupo de cuatro fusas en el tom tom grave. En los compases 76 y 77 hay un apoyo sobre el tercer tiempo con el platillo *ride*, y en el compás 78 se utiliza el mismo acento sobre la segunda corchea del primer tiempo que se utilizó en los compases 22 y 57 (ver Figura 19). La pieza concluye con un característico final armónico de V-I sobre el segundo y tercer tiempo del último compás, con la dinámica de *forte* sobre el V grado y *Piano* sobre la resolución al I grado, típico del estilo; la batería apoya esta resolución con un golpe en el platillo crash y tom tom en el V grado y un sutil cierre de hi-hat para su resolución.



Figura 19. Sección 7. Acompañamiento en síncopa y final. Compases 72 a 79.

Análisis II - Partitura original del arreglo para batería

Como podemos observar en la partitura (ver *Apéndice 2*), ya en la *introducción* (Compases 1 al 5) se notan diferencias entre lo escrito y lo ejecutado y grabado en la versión analizada. En primer lugar, la clave de la partitura

utilizada es una clave de Sol, las partituras para batería o tambor se escriben en clave de Fa en 4ta línea, esto no representaría una gran dificultad, ya que la batería no lee alturas definidas, sino ritmos en diferentes componentes de la batería, aunque en la escritura tradicional para dicho instrumento, cada altura representada ya sea en una línea o en un espacio representa un cuerpo o platillo a ejecutar.

De la rítmica podemos decir, se quiere representar el tremolo de la introducción con una sonoridad más grave que lo siguiente, ya que este está escrito por debajo, y que el desarrollo rítmico que en la grabación se escucha en diferentes alturas ejecutadas en los tom toms de la batería, está escrito en una sola altura dando como información solo la línea rítmica.

De la dinámica y carácter podemos observar que, por ejemplo, en el primer compás está escrito un *diminuendo* y un *crescendo*, cosa que en la grabación no se oye. También encontramos escrituras como palabra "seco" en el 5to compás, dando a entender que se quiere un corte abrupto del sonido, luego silencio con el signo del calderón sobre este como indicando una espera *ad libitum* al comienzo del tema a tempo, lo cual lo da el *levare* del piano.



Figura 20. Introducción, compases 1 a 5.

En lo que en la partitura se advierte como *cifra 1*, observamos la indicación de *A Tempo* (bien movido), sin indicación de metrónomo, pero sí dando la idea de tempo ágil, con la aclaración de Milonga a continuación, refiriéndose a un tipo de acompañamiento, ahora bien, en el pentagrama lo único que se ve escrito es una indicación como de acompañamiento en negras y todos signos de repetición hasta el final de la sección, dando solo la información de la dinámica *pp* (*pianissima*) y *crescendo*. Lo que podríamos considerar como más relevante de esta sección es que el acompañamiento de la parte de batería no está en cuatro, sino en 3 3 2, como se mostró anteriormente, y si se observa arriba de la palabra *Milonga*, hay un agregado con la indicación 3 3 2, advirtiendo que el ejecutante de la parte, realiza un acompañamiento de 3 3 2 y como conocedor del estilo no es necesario su escritura en el pentagrama.



Figura 21. Sección 1, acompañamiento en 3 3 2 entre hi-hat y bombo. Compases 6 a 13.

En la *cifra 2*, donde comienza el acompañamiento en síncopa, la partitura escrita nos brinda solamente la escritura del ritmo de la misma, toda en una misma altura, al igual que sucedió con el comienzo de la obra. Al final del compás anterior a cifra 2 hay escritas dos líneas paralelas con la dinámica *forte*, como *levare* al compás siguiente, anticipando el arrastre de la síncopa (ver *Arrastre*). La articulación y los timbres utilizados en la resolución de la ejecución de dichos compases quedara a la elección interpretativa del ejecutante, ya que en la grabación se puede oír muchísima más información que lo que está escrito en la partitura.

A partir del 5to compás de *cifra 2*, hay un cambio en la escritura, la misma presenta en el compás 5 y 6 dos alturas homorrítmicas, las cuales indican apoyos que hay que marcar en la música, en los compases 7, 8 y 9 hay otra rítmica escrita, esta vez en una sola voz, para concluir la sección de batería con acento en la segunda corchea del primer tiempo del compás. Claramente la información que brinda la partitura, es de una mera guía, ya que la resolución de dicho pasaje podría abordarse de distintas maneras, obteniendo resultados sonoros diferentes, como hemos descripto en el análisis anterior, el ejecutante de esta versión decidió, según su criterio y experiencia en el género orquestar dicho pasaje de una determinada forma, no siendo esta la única manera de resolverlo. En el encuentro que se realizó con el maestro Lavandera, nos cuenta que dichas resoluciones intentan ser no más que su propio criterio musical sobre el instrumento, no nos puede afirmar con certeza cuál es la manera de tocarlo, sino que simplemente ése es su enfoque.



Figura 22. Cifra 2. Acompañamiento en síncopa.

En la *cifra 3*, solo de piano, se puede observar la escasa información que nos brinda la partitura original, con tan solo la indicación de *lento*, como categoría temporal, y la cifra de ocho compases de espera. Con tan poca precisión en la parte, se podría llegar a la conclusión de que en dicha sección no se requiere del aporte de la batería, aunque en la grabación oímos un acompañamiento con los platillos (ver análisis en el apartado *Ejemplo 4: Sección 3*). Lo mismo sucede con el comienzo de *cifra 4*, donde hay cuatro compases de espera, y luego, recién en el *levare* al quinto compás de dicha sección se indica una intervención de la percusión, es la marcación de la síncopa, con una anticipación de corchea. La partitura indica que hay un cambio de sección, ya que cambia la cifra de ensayo y a la vez divide las partes con una doble barra, pero no tenemos en una primera audición, manera de advertir lo que va a pasar, por ello, se ven en la parte, agregados escritos con el lema de *piano solo, o violín*. Sin embargo, en *cifra 4*, donde comienza el solo de violín, también comienza el acompañamiento de la síncopa con la batería, ejecutada en el platillo hi-hat, es a partir del quinto compás donde en mismo acompañamiento sufre un cambio textural, dando así una variante tímbrica dentro del mismo.



Figura 23. Cifra 3, solo de piano. Cifra 4, solo de violín.

Para concluir el solo de violín, sí la partitura muestra una rítmica específica, la cual está construida por dos voces, una inferior que marca la pulsación del cuatro (negras), y otra superior, que marca un contratiempo, en el último tiempo del compás, cuatro semi corcheas indican el *fill* para la nueva sección. En este caso, sucede algo inverso, la partitura tiene más información de lo que se oye, ya que de todo lo que está escrito, solo el intérprete tocó los contratiempos y el *fill* en el platillo hi-hat.

En *cifra 5*, ocurre lo mismo que en *cifra 1*, se retoma el tema, y por lo tanto la batería vuelve a ejecutar el mismo tipo de acompañamiento que en *cifra 1*, solo que esta vez, distribuye el patrón del hi-hat con el platillo crash, para generar el crescendo que pide la música.

En la parte de batería, vemos dos planos nuevamente, una marcación en negras, lo cual luego no se ejecuta así, y un plano superior, advirtiendo la rítmica de la melodía. Aunque la similitud entre el acompañamiento de *cifra 1* y *cifra 5* es muy similar, se podría llegar a interpretar que, en *cifra 5*, sí se requiere de un aporte de la batería, mientras que en *cifra 1* la elección es más libre.



Figura 24. Cifra 5. Retorno al tema, acompañamiento en 3 3 2. Cifra 6, orquestación de la melodía en los tom toms.

En *cifra 6*, lo que se oye, varía bastante respecto de la información que nos provee la partitura, en primer lugar, hay una rítmica de 3 3 2 en el plano grave de la escritura, y un apoyo sobre la segunda corchea del primer tiempo, esto se repite por casi cuatro compases. Lo cierto es que se oye un desarrollo rítmico orquestado en los distintos toms de la batería, dicho desarrollo se desprende de la rítmica 3 3 2, aunque no exactamente igual todo el tiempo, es un acompañamiento homorrítmico junto a la melodía que ejecutan los violines en *pizzicato*. Si se presta atención a la partitura, la misma presenta una escritura rítmica agregada posteriormente, dicha escritura es la transcripción de la rítmica que finalmente se ejecutó y quedó en la grabación, no sabemos con exactitud quien la escribió, ya que el propio Lavandera nos cuenta que él tocó eso en ese momento y así quedó, y es posible que algún otro interprete, en algún remplazo, lo haya escrito para tocarlo de la misma manera. Sobre el final de esta sección, se indica lo mismo que en los compases 21 y 22, solo que esta vez con una anticipación más desarrollada.

La *cifra 7*, presenta la misma indicación de *cifra 3*, *lento*, y compases de espera, al igual que *cifra 3*, pero esta vez hay una intervención del *glockenspiel*, la parte de esta sección se encuentra a continuación de la parte de batería.



Figura 25. Melodía de glockenspiel con acompañamiento solo de bandoneón.

Para finalizar, la *cifra 7* se anticipa con la misma idea del *tremolo* de la *introducción*, agregando un compás de 2 cuartos para completar el tremolo de cuatro tiempos, esta indicación no es un agregado exacto, ya que en realidad el bandoneón es el que frasa y da el *levare* al tremolo, donde sí, vuelve la pulsación del comienzo. La escritura de *cifra 7* es similar a la de *cifra 2*, indicando que se articule la síncopa, aunque no indicando donde, por lo tanto, quedará a elección del ejecutante. También se indica un *rallentando*. En el cuarto compás, el cual no es perceptible en la grabación, como tampoco son perceptibles las dinámicas *p cresc. f*, sugeridas en los compases siguientes. El último y anteúltimo compás presentan contradicciones entre la dinámica escrita y la ejecutada finalmente, por ejemplo, el *pp* (*pianissimo*) escrito en la tercera negra del anteúltimo compás no es ejecutado así, sino que sigue con la dinámica *forte*; el final sobre el segundo y tercer tiempo del último compás (la resolución V - I), muestran dos acentos, con un *cresc. (crescendo)* y un *f (forte)* en la resolución. Lo cual está tocado como la primera negra (V grado) *f (forte)* y la segunda, es decir la resolución (I grado) *p (piano)*.



Figura 26. Final, acompañamiento en síncopa. Resolución final.

CONCLUSIÓN

El presente trabajo se propuso analizar las partituras y ejecuciones que realiza la batería y la percusión en dos tangos interpretados por el sexteto de Raúl Garelo desde dos estrategias metodológicas. La primera fue analizar la ejecución, por medio de una transcripción de la parte y hacer un aporte acerca de los patrones rítmicos y tímbricos utilizados y su relación con la música (*Análisis I*). La segunda, comparó dichos resultados con la partitura del arreglo original, dado que la misma presentaba muchísima menos información de lo que se percibía sonoramente (*Análisis II*). Todo lo descrito anteriormente fue relacionado y corroborado con el reporte en primera persona del ejecutante de los dos tangos analizados por medio de una entrevista, lo cual constituyó un valioso

aporte que nos acercó mucho más a la experiencia del músico ejecutante al momento de tocar mediante su reflexión en y acerca de la acción (Schön, 1992).

Conclusiones del Análisis I

Los resultados mostraron que el aporte de batería en el tango *Che Buenos Aires* está relacionado directamente con el tipo de acompañamiento que realiza el resto del sexteto. Podemos decir que tal como se describió al comienzo del trabajo, los patrones rítmicos del acompañamiento en el tango se acotan principalmente a cinco ejemplos (dos, cuatro, síncopa, y 3 3 2), y que de estos derivan todas las variaciones que se utilizan. Por lo tanto, el aporte de la batería y su función es tocar esos diferentes *patterns* acompañando la música. Como vimos en los diferentes análisis, los recursos sonoro-estilísticos que posee la batería son las diferentes formas de orquestar y de articular un mismo patrón rítmico o una misma frase.

Según el aporte del propio ejecutante de la versión analizada, una de las cosas más difíciles para el instrumentista de percusión, principalmente para el baterista, es encontrar el lugar dónde y cómo tocar. Este concepto se desprende de que la batería en este género, tiene un rol de apoyo, no líder, como sí lo es en otros estilos. La concepción del percusionista de tango es apoyar lo que hace el bajo en principio, y la mano izquierda del piano y del bandoneón, por lo tanto, podemos decir que el paradigma a seguir sería: tocar *con* ellos y no *sobre* ellos. Para alcanzar la comprensión de este concepto no solo hay que regular cuestiones de dinámica como *tocar más fuerte* determinada parte o *menos* en otra, sino también atender a las cuestiones tímbricas, como por ejemplo, compensar la sonoridad: si la orquesta tiene un pasaje donde el registro predominante es principalmente grave, el baterista puede compensar eso utilizando un timbre distinto, por ejemplo, en los platillos o en el tambor y no así en los tom toms. De esta manera logrará resaltar su aporte desde el timbre y no desde la dinámica.

Retomando la idea del comienzo, el ejemplo analizado muestra cómo en las diferentes secciones de la obra se perciben diferentes patrones rítmicos predominantes. Así, vemos cómo en cada uno de ellos el acompañamiento de la batería (y la forma de orquestar los mismos) está vinculada directamente al acompañamiento

del resto de los músicos. Tal es el caso de la síncopa, la cual, como se pudo ver en las transcripciones anteriores, se ejecuta en distintos timbres de la batería. El *arrastre* en ocasiones está apoyado por una rítmica ejecutada en el tom toms grave, mientras que el contrabajo es el que realiza el *arrastre*. En otras ocasiones, donde la dinámica es más sutil, el mismo *arrastre* es acompañado por el hi-hat. Siguiendo el mismo concepto, en la *sección 3*, el acompañamiento de la batería va junto con la pulsación en negras sobre el platillo, acompañando el *caminado* del bajo en cuatro. Este es un ejemplo concreto para ver la interpretación del ejecutante en un pasaje de estas características, donde surge el dilema de cómo acompañar esa pulsación de negras. Se podría resolver de diversas maneras, como por ejemplo sumar el bombo en negras, acompañar con los tom toms, o simplemente acompañar con los platillos de manera libre.

Conclusiones del Análisis II

En primer lugar, podemos decir que dada la información que nos brinda la partitura, ésta no deja de ser un mero boceto de la obra. Podríamos relacionarla incluso con un mapa que me lleva por distintos caminos y me muestra solo algunas indicaciones. Por lo tanto, si el que utilizase ese *mapa* fuese una persona que nunca ha recorrido esos caminos, o que por lo menos, conociese algo, posiblemente nunca llegue a *destino*. Esto mismo ocurre con esta partitura, si yo fuese un excelente instrumentista y un muy buen lector, y me sentaría en el atril del percusionista por primera vez a tocar sin tener conocimientos del estilo, posiblemente los demás músicos me mirarían como diciendo... ¡no sabes tocar el tango! Esto se desprende de las múltiples sutilezas que abarca la música que no están escritas en la partitura, ya sea por falta de conocimiento del arreglador, o simplemente porque no se puedan escribir en el sistema de notación musical tradicional. Por lo tanto, entendemos que la partitura nos servirá como guía para la búsqueda y construcción de lo que se ejecuta, pero no resulta suficiente para comunicar el estilo. Entendemos que esto se desprende de la idea de que, como en el tango la batería tiene una intervención acotada, dentro de ciertos patrones rítmicos, no es necesario escribir más que ciertas sugerencias al instrumentista, para que éste, si es conocedor del estilo, pueda interpretarlas a su manera y en función de la obra.

DISCUSIÓN

Nos propusimos hacer un pequeño aporte a la escasa bibliografía que trata el tema de la percusión en el tango. Si bien es una pequeña selección, dentro de la extensa historia del tango, y sus múltiples intérpretes, se pretende extender este trabajo hacia un análisis más exhaustivo.

Ahora bien, de lo analizado hasta aquí, y teniendo en cuenta que el tango es un género musical complejo con un fuerte rasgo de oralidad en la transmisión desde sus comienzos, que luego de un tiempo se comenzó a escribir en partituras de manera muy simplificada, podemos dar cuenta que algunos de esos rasgos característicos aún persisten, por lo que la partitura no sería suficiente para tocar el tango en estilo. La música como texto en sí misma carece de muchísima información, por lo tanto, podemos tomar la partitura como una mera guía.

Por último, nos centraremos en algunos conceptos transmitidos por el baterista del sexteto de Garelo y de su orquesta. El maestro Lavandera nos contó que, para aprender a *tocar el tango*, se aprende escuchando, imitando, y posteriormente agregándole tu propia experiencia. Él sostiene que el baterista que quiera tocar la batería en este género, tiene que saber *reinterpretar* la información que puede estar escrita en una partitura. De esta idea se desprenden algunos paradigmas: *siempre se toca distinto*, nos cuenta el maestro, y se refiere a que por ejemplo un *rallentando* o un *acelerando*, no siempre se hacen de la misma manera. O que el *volver a tempo* no siempre es volver al mismo tempo del comienzo, existen muchos tempos dentro de una misma pieza. Esto puede darse por diversos factores; por ejemplo, si el arreglo está tocado por el sexteto, a diferencia de por la orquesta, o si el propio Garelo estaba dirigiendo o tocando, o simplemente debido a distintos estados de ánimo, hay cosas que son relativas según el momento. J. M. Lavandera también nos cuenta que las partes van sufriendo modificaciones en el momento, cambios que salen en un ensayo o en tiempo real y se agregan a la parte posteriormente. Quizás hay indicaciones que se escribieron originalmente cuando se escribió la parte, pero después con el tiempo se fue modificando, porque el instrumentista lo tocó y a él le gusto y decidió modificarlo. Hay indicaciones que se agregan (*rall*, *accel*, dinámicas, entre otras), y hasta contradicen lo que se escribió originalmente, lo que se va moldeando con el tiempo.

Retomando la idea de la experiencia del intérprete, podemos decir que cuestiones como la orquestación son libres, a criterio del ejecutante. Hay cuestiones estilísticas que se ejecutan intuitivamente, pero no se necesita de una escritura puntillosa y detallada. El desarrollo rítmico en el hi-hat o la apertura del mismo, son cuestiones intuitivas que no intentan seguir un patrón regular o estrictamente específico, sino que son recursos que se adaptan a la música, como por ejemplo duplicar la rítmica de una melodía, o acentuar una determinada nota.

Otro caso particular es la *síncopa* y su manera de articularla. Hay diferentes formas de articular las síncopas. Aunque muchas veces se escriben de una sola manera, luego estará en la interpretación del ejecutante el cómo tocarla. La información de cómo hacerlo se halla en el fraseo de la música o en cómo ese conjunto o esa orquesta lo toca. Por este motivo muchos músicos que van por primera vez a un ensayo, en la primera pasada solo se abstienen a seguir la lectura de la parte, y así poder extraer la mayor cantidad de información la cual no está escrita. Al hacer esto, el instrumentista luego puede tocar más cómodamente ya que entendió diferentes cuestiones que no han estado escritas, como articulaciones, cambios de tempo, dinámicas, y demás.

En este sentido y a modo de ejemplo, mostraremos dos posibilidades de articulación de la síncopa (ver Figura 27). Según donde se oye el acento, ésta se acompañará con la batería de diferentes maneras: si se acentúa la llegada al primer tiempo, puede acompañarse con el bombo o algún tom tom; en cambio, si el acento se ubica sobre la segunda corchea del primer tiempo, el bombo se utilizará en ese lugar y no en la primera corchea. También puede acompañarse con platillo y bombo para lograr un mayor efecto de acentuación.

Ejemplo 1



Ejemplo 2



Figura 27. Diferentes formas de articular la síncopa

Otro dato relevante, que nos ayuda a entender algunas de las cuestiones que se escuchan y que quizás no estén escritas, o ni siquiera se han pensado en un comienzo, es que muchas veces se escuchan diferentes interpretaciones o mejor dicho reinterpretaciones del mismo arreglo. Es el caso del tango *Che bandoneón* publicado en el año 1949, el cual tiene letra de Homero Manzi y música de Aníbal Troilo. Cuando concluye la primera exposición del tema, antes de volver al comienzo, en su versión con el sexteto hay un marcado *rallentando* en el tempo, lo que denota una fuerte intención de frenar el tempo en el que se venía tocando. En cambio, en la versión con la orquesta que Garelo dirige, se hace todo lo contrario: la intensión del tiempo es *tirarlo hacia adelante*, que es como se concibió el arreglo en sus comienzos.

En conclusión, uno de los desafíos que se le presentan al baterista que quiera abordar este repertorio, es poder pensar la batería en función de lo que está sonando y saber a la vez que no será siempre de la misma manera. Como nos decía el propio José María:

podes marcar lo que está escrito, pero también podés tocar pensando en lo que están tocando los demás y así la parte va sufriendo modificaciones.

Por tal motivo, podemos diferenciar, por un lado: (i) la escritura del texto (partitura), la partitura como boceto, como guía; y por otro, (ii) la heurística de la interpretación en el momento, que incluye variables que afectan y modifican el texto original, variables contextuales de determinado momento o lugar, pero que al fin y al cabo modifican la performance de los intérpretes. Es por esto, que decimos que esta música se concibe como, *música como práctica o performance* (Cook, 2003), para descubrir el cómo hacerlas y dónde hacerlas hay que ir directamente a la práctica.

Para finalizar, luego de los análisis y sus comparaciones, llegamos a la conclusión de que para un trabajo de mayores alcances habría que revisar las categorías de análisis de la *performance*. Es decir, la categorización que se utilizó para el presente estudio, es una categorización proveniente de la música occidental académica europea, la cual, como dijimos, no resulta suficiente para derivar conclusiones acerca de lo que pasa hacia el interior de un motivo. Esta categorización es mas de carácter macro

formal, o de frases. En futuras investigaciones, indagaremos acerca de cuáles serían las categorías de análisis para esta música, ya que las utilizadas hasta aquí, no significan lo mismo en un contexto que en otro. La variabilidad va ocurriendo momento a momento, dentro de la música, y de ahí que nos preguntamos *¿Cómo organizar el tiempo en la ejecución?* y por ello no decimos que se puede clasificar únicamente como *rallentandi* o *accele-randi*. El *saber tocar el tango* entonces, tendría más que ver con una regulación temporal y de articulación que no está escrita, pero que sí está implícita en la música.

REFERENCIAS

- Alimenti Bel, D., Martínez, I. C., y Ordás, M. A. (2014). Los Mareados por la Orquesta de Osvaldo Pugliese: La dinámica y la temporalidad de la yumba entendida a partir de los rasgos performativos emergentes del arreglo. En M. Escobar y L. Gasparoni (Eds.), *Música Latinoamericana: Tradición e Innovación. Actas de las III Jornadas de la Escuela de Música de la U.N.R.* Rosario: UNR Editora.
- 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). New York & Londres: Routledge.
- Salgan, H. (2001). *Curso de tango*. Buenos Aires: Pablo J. Polidoro.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. México: Paidós.
- Sierra, L. A. (1976). *Historia de la orquesta típica*. Buenos Aires: Peña Lillo.

APÉNDICE 1

Transcripción del autor del arreglo para batería y glock-enspiel del tango *Che Buenos Aires*.

Ché Buenos Aires
 Transcripción de batería,
 versión del cd "Arlequín Porteño"
 (2016)

Aut: Raúl Garelo
 Trans: Gabriel Rinaldi

Intro - Pesante
 Baqueta de tímbral

A tempo ♩=140 aprox (3 3 2 ágil)
 Hi hat - Baqueta de madera

6 1

11 rall. f mf

14 2 **Pesante**

14 f

19 5 **rall.**

19 ff

28 3 **Lento - Solo Piano**
 Platillos y Campana Ride

28 p mp

34 4 **Solo Violín** +

34 f mf

2 *accel. poco a poco...*

39 

43 **5** *A tempo* 

47 

50 

54 

60 *En 4 pesante* **2** *Lento* **6** *Solo de bandoneon - Tempo de fraseo*
Glockenspiel 

67 

72 **7** *rall..* 

77 

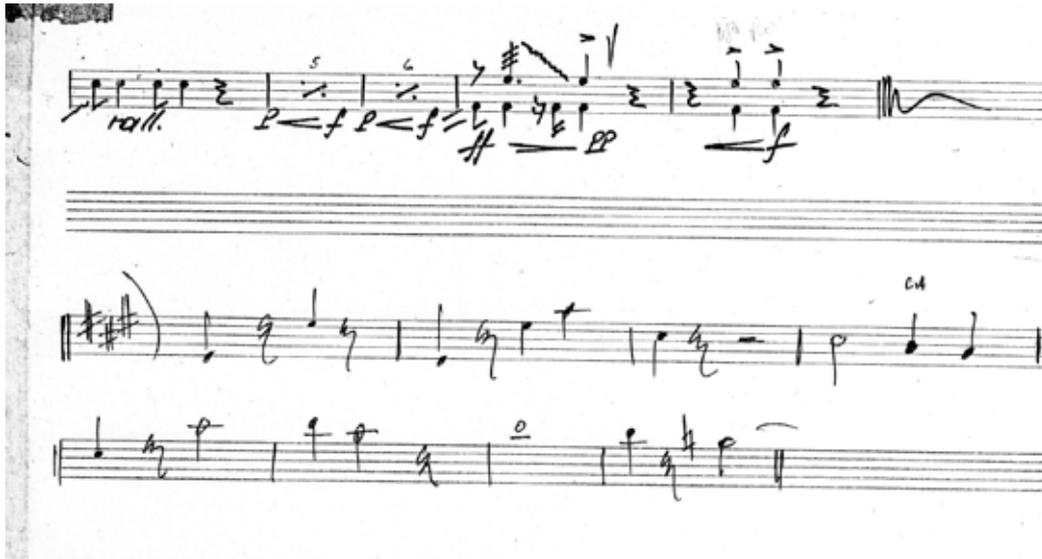
APÉNDICE 2

Partitura del arreglo original para batería y glockenspiel del tango *Che Buenos Aires*.

PERCUSION "I"

"CHE BUENOS AIRES"

The score is written on a grand staff with a treble clef and a 3/4 time signature. It includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. The score is divided into seven numbered sections (1-7) with specific tempo and performance instructions. Section 1 is marked 'A TEMPO (BIEN MOVIDO) Milonga' with a '3-3-2' pattern. Section 2 is marked 'poco rall.'. Section 3 is marked 'LENTO' and 'Piano Solo'. Section 4 is marked 'VIBRATO' and '3'. Section 5 is marked 'GUIRO' and 'apurado'. Section 6 is marked 'Lento' and '2'. Section 7 is marked 'rall.' and 'pesante'. The score also includes dynamic markings like 'pp', 'p', 'f', and 'seco', as well as performance techniques like 'A GUIRO' and 'PLATO'. The piece concludes with a final measure marked 'f'.



Enseñar y aprender en la virtualidad El rol del tutor en la formación del Profesorado modalidad semipresencial de la especialidad Educación Musical

Carmen Rueda Borges

Universidad ORT. Uruguay

El trabajo de investigación que se desarrolla constituye la síntesis de los capítulos primero y cuarto de la Tesis del Master en Educación, con énfasis en Investigación, aprobada en la Universidad ORT Uruguay, en 2011. El problema a investigar se centró en cómo promueve el tutor la formación de los alumnos de cuarto año del Profesorado modalidad semipresencial de la especialidad Educación Musical (PMSEEM), teniendo presente que el Plan de estudios 1986 de dicha especialidad contiene asignaturas teóricas, teórico-prácticas y solamente prácticas. La fundamentación de la relevancia del problema radicó en la vacancia de investigación sobre la implementación del PMSEEM. Este hecho nos ha llevado a estudiar dos elementos fundamentales. En primer lugar, se realizó una reseña histórica que explica las causas de su institucionalización. En segundo término, se investigaron los recursos de los tutores para enseñar en las asignaturas prácticas que cursaron los alumnos de cuarto año del PMSEEM: Impostación de la Voz I y II, Organización y Dirección de Coros I, II y III; Solfeo I y II y Educación Audioperceptiva. En cuanto a la metodología de investigación para la colecta de la información, se trabajó con entrevistas semi-estructuradas y abiertas, -realizadas a tutores y estudiantes-, para que los datos obtenidos nos permitieran describir e interpretar la realidad.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP

Correspondencia:

Carmen Rueda Borges
carmenruedaborges@hotmail.com

Sesión temática:

Educación musical: Perspectivas actuales

PALABRAS CLAVE

Educación a distancia, aprendizaje virtual, aula y tecnología, evaluación online, educación musical virtual.

~

Rueda Borges, C. (2019). Enseñar y aprender en la virtualidad: el rol del tutor en la formación del Profesorado modalidad semipresencial de la especialidad Educación Musical. En M. A. Ordás, M. Tanco, e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 138-143). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

El trabajo de investigación que se desarrolla constituye el resumen de los capítulos primero y cuarto de la Tesis del Master en Educación, con énfasis en Investigación, aprobada en la Universidad ORT Uruguay, en 2011. El propósito de este trabajo estuvo orientado a investigar la metodología de enseñanza de los tutores y los procesos de aprendizaje de los alumnos de profesorado que han optado por la modalidad de educación virtual. El problema a investigar se centró en cómo promueve el tutor la formación de los alumnos de cuarto año del Profesorado modalidad semipresencial de la especialidad Educación Musical (PMSEEM), teniendo presente que el Plan de estudios 1986 de dicha especialidad contiene asignaturas teóricas, teórico-prácticas y solamente prácticas. La Tesis buscó comprender la buena enseñanza de los tutores en las asignaturas prácticas debido a que la Música es la rama del arte cuyo objeto de estudio es invisible e intangible. Según Fenstermacher (1989) se entiende por buena enseñanza aquella que tiene fuerza epistemológica, es decir, si lo que se enseña es racionalmente justificable, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.

OBJETIVOS

Como objetivo general, a través de la Tesis se investigó cuáles eran las buenas prácticas de los tutores que promovían el aprendizaje en las asignaturas Impostación de la Voz I y II, Organización y Dirección de Coros I, II y III; Solfeo I y II y Educación Audioperceptiva, del profesorado semipresencial. Se entiende por buenas prácticas, las que permiten acceder al conocimiento de una manera integral, no solamente como sinónimo de enseñanza que alcanza el éxito. La fundamentación de la relevancia del problema radicó en los escasos estudios de investigación sobre la implementación del profesorado semipresencial. Este hecho nos ha llevado a analizar dos aspectos fundamentales. En primer lugar, se realizó una síntesis histórica que explica los motivos de su creación. Luego, se investigaron las estrategias de enseñanza del tutor en las asignaturas prácticas que cursaron los alumnos de cuarto año del profesorado semipresencial. Dentro del primer aspecto, se destaca que el Profesorado Modalidad Semipresencial comenzó a impartir sus cursos en marzo de 2003. Su implementación es desarrollada en el *corpus* documental "Anteproyecto: Plan del Plan de Formación Inicial" (ANEP, 2002) en el documento se afirma que:

Existe un potencial de estudiantes de profesorado en el interior del país que por distintos motivos geográficos o laborales no pueden desarrollar la carrera docente ni por el Plan del Instituto de Profesores Artigas ni por el Plan del Centro Regional de Profesores. [Por lo tanto,] resulta necesario estudiar alternativas de titulación para estudiantes que por diversas circunstancias no pudieron ni pueden insertarse en los planes actuales, apelando a las nuevas tecnologías y a la educación a distancia. (ANEP, 2002, p. 3).

La fundamentación de la necesidad de la implementación del Profesorado Semipresencial se basa también en la insuficiencia de egresados de los distintos Institutos de Formación Docente para cubrir los cargos docentes de las asignaturas en Educación Secundaria:

En el período comprendido entre 1995-2000, egresaron del sistema de Formación Docente de ANEP, 2.121 profesores de Enseñanza Media desagregados de la siguiente forma: 1206 del IPA, 192 del INET, 398 de los IFD y 395 de CERP. El insuficiente número de egresos no alcanza a cubrir las necesidades del sistema ya que la tasa de reposición de profesores de Enseñanza Media se ubica en el entorno de 600 docentes anuales, lo que implica la necesidad de que la Administración continúe desarrollando políticas educativas sistemáticas y sostenidas de formación docente que permitan lograr en un período relativamente corto, la completa titulación de su colectivo docente. Por otra parte, de acuerdo a cifras del censo de docentes de Enseñanza Media efectuado en el año 1995, solamente el 30% del profesorado había recibido formación específica para dicho nivel. El sistema no está dando respuestas satisfactorias, a pesar de las estrategias desarrolladas. (p. 2).

El modelo mixto al que hace referencia el documento alude a la modalidad presencial para las asignaturas de Ciencias de la Educación (Psicología Evolutiva y Psicología del Aprendizaje, Sociología I y II, Historia de la Educación, Filosofía de la Educación, Epistemología y Evaluación educativa). Dentro de esta modalidad también se encuentra la práctica docente (Didáctica I, II y III). Las asignaturas específicas de las orientaciones se dictarían en modalidad a distancia, atendiendo a las peculiaridades de los campos disciplinares:

Para las Especialidades se plantean cursos en la modalidad a distancia semipresencial (con una tutoría mixta: a distancia y presencial y, cuando la asignatura así lo requiera, tendrá mayor grado de presencialidad). Para ello se emplearán recursos humanos debidamente calificados (p. 9).

Como segundo aspecto, se investigaron las estrategias de enseñanza del tutor en las asignaturas prácticas que cursaron los alumnos de cuarto año del profesorado semipresencial. Se optó por ese nivel por dos motivos: en primer lugar, la mayoría de los alumnos que en ese momento cursaban su cuarto año en modalidad semipresencial iniciaron su carrera en el Instituto de Profesores *Artigas*, es decir, en la presencialidad; en segundo término, se tomó como muestra el último año de aquellos alumnos que cursaron todo su ciclo de estudio en la modalidad semipresencial. La construcción del marco teórico para el trabajo de investigación contempló un relevamiento teórico del tema que se investigó, el cual fue estructurado en cinco ejes temáticos. En primer lugar, la incorporación de las TICs en la educación, Litwin (2003). En segundo término, se describe la educación a distancia como un nuevo paradigma en Uruguay. En el tercer eje se investiga sobre cómo es enseñar en la virtualidad; es decir, el rol del tutor en la educación a distancia, sus estrategias de enseñanza y su perfil como docente, Litwin, Maggio y Lipsman (2005). En el cuarto aspecto se observa cómo es aprender en la virtualidad partiendo de las teorías del aprendizaje y sus aportes a la educación a distancia, Litwin (2003); y a través de las entrevistas a los alumnos, se obtuvieron las estrategias de aprendizaje y perfil del estudiante. En el último eje se sintetizan los procesos de enseñanza y aprendizaje online en la especialidad Educación Musical en el Uruguay.

ACCIONES REALIZADAS

De los ejes citados, en esta conferencia nos centraremos en las entrevistas a los tutores y a los estudiantes y en las observaciones de los encuentros presenciales, donde interactúan tutores y alumnos. La pregunta que guía esta investigación es qué rol tiene el tutor de Educación Musical en las asignaturas de pura práctica del Profesorado Modalidad Semipresencial. La denominación "pura práctica musical" es un constructo dentro de la Tesis que hace alusión a las asignaturas que priorizan la ejecución

musical frente a los contenidos teóricos. Para llegar a responder esa interrogante empleamos como herramientas las entrevistas a los tutores de dichas asignaturas y las observaciones de sus encuentros presenciales con los alumnos.

Al entrevistar a los tutores se les preguntó:

1. ¿Qué motivaciones le impulsaron a optar entre presencialidad y virtualidad en su rol docente?
2. ¿Qué cambios didáctico – musicales ha percibido desde que enseña en la modalidad Semipresencial?
3. ¿Qué estrategias desarrolla para enseñar música a distancia?
4. ¿Cómo hace para enseñar Audioperceptiva/Educación de la Voz/Organización y Dirección de Coros/Taller de Expresión por la Música? Con esta pregunta se buscó desentrañar la metodología didáctica utilizada en la asignatura en particular.
5. ¿Cómo evalúa el cambio de la enseñanza presencial a la educación a distancia?

En cuanto a las motivaciones que impulsaron a optar entre presencialidad y virtualidad en su desempeño como profesor, uno de los entrevistados manifestó:

Lo que me impulsó a comenzar a trabajar en el Semipresencial fue el conocer la propuesta de poder enseñar a los alumnos del interior del país que no tenían la posibilidad de cursar en el IPA las asignaturas específicas del Profesorado de Música (Entrevista N° 1, pregunta 1).

En relación a los cambios didáctico – musicales percibidos en la enseñanza mediante la modalidad Semipresencial, dijo:

El cambio principal que percibo es el dominio del lenguaje musical a través de la computadora. Explico mediante ilustraciones escaneadas, archivos adjuntos y tuve que aprender a usar los programas de lectoescritura musical para PC: Cakewalk, Sibelius, Encore y Finale (Entrevista N° 1, pregunta 2).

Dentro de las estrategias que desarrollan los tutores para enseñar música a distancia, afirmó:

Como estrategias principales te puedo decir que: entro a la Plataforma dos o tres veces por día y contesto en forma grupal o

individual las preguntas que me hacen los muchachos. También envío e-mails a los que no participan durante una semana, para ver qué les sucede (Entrevista N° 1, pregunta 3).

La cuarta pregunta se refería a la enseñanza específica en cada asignatura de práctica musical. La docente de Educación Audioperceptiva, respondió:

Les digo a los alumnos que graben los ejercicios y me los envíen a través de la plataforma. Los escucho, les corrijo los errores de afinación o de interpretación rítmica y les vuelvo las resoluciones correctas. Puedo corregir en el propio Foro de la Plataforma Moodle. Inicio la temática “corrección de la actividad n° x” y les explico textualmente, o con indicaciones sobre las partituras en el programa Finale. Esa corrección sustituye a la interpretación instrumental que hago en las clases presenciales del IPA y la textual o con partitura equivaldría a las explicaciones orales. El hecho de que recurra a otras técnicas no me impide enseñar los contenidos de mi asignatura, que es práctica. (Entrevista N° 1, pregunta 4).

La docente de Educación de la Voz, explicó:

El trabajo en esta materia es individual. Le solicito a cada uno que grabe los ejercicios de la Guía de estudio y me lo envíe por el Foro del curso. Después de escucharlos les envío por el correo personal las correcciones y abro un Foro de discusión académica con las generalidades de la corrección, no con los errores particulares. En los encuentros presenciales distribuyo a los alumnos en rondas y voy corrigiendo los errores de impostación de forma grupal e individual. De esa forma logro que se escuchen y regulen su tracto vocal. (Entrevista N° 5, pregunta 4).

La tutora de la asignatura Organización y Dirección de Coros, nos dijo:

La enseño de dos maneras. Primero, formo un coro con el grupo del curso. Les enseño a grabar los ejercicios por separado y les sugiero que cuando asistan al IFD a los cursos de las asignaturas de Ciencias de la Educación, aprovechen para ensayar y dirigir las actividades planteadas en la Guía de estudio. Una vez por mes, les pido que graben ese ensayo y me lo envíen en adjunto. Escucho el ejemplo y las correcciones se las planteo en el Foro de discusión académica. En segundo

lugar, formo un coro en los encuentros presenciales, pero a diferencia del anterior, lo dirijo para que vean la gestualidad y luego la imiten. Cuando los alumnos ya están avanzados, próximos a egresar, y tienen un coro de secundaria a su cargo, viajo para presenciar cómo dirigen y les doy las recomendaciones pertinentes. (Entrevista N° 3, pregunta 4).

Al consultarle sobre su metodología, el tutor de Taller de Expresión por la Música, respondió:

En primer lugar, tuve que cambiar mi cabeza. Imaginarme como alumno y las dificultades que podría tener al estudiar una materia de práctica musical sin un profesor delante en tiempo y lugar. Empecé a preguntarle a los estudiantes cuáles eran las unidades temáticas que les resultaban difíciles. Utilizo el Foro, las grabaciones y el Chat para enseñarles y ensayamos en ensamble en los encuentros presenciales, después de que cada uno ha estudiado individualmente. (Entrevista N° 2, pregunta 4).

De las observaciones de los encuentros presenciales con los alumnos, llegamos a deducir que en las asignaturas de pura práctica musical los tutores evalúan los procesos de aprendizaje de los alumnos a través de *productos*. Éstos pueden ser: ejercicios para desarrollar la técnica vocal y/o instrumental actividades de audición interna y afinación, u obras para interpretar en público; como las que integran el repertorio de las Jornadas Musicales de Raigón. Dichos productos tienen como finalidad didáctico –musical lograr que el estudiante de profesorado adquiera y desarrolle las competencias necesarias para interpretar música en el aula, dirigir un coro de manera polifónica y brindarle los fundamentos imprescindibles para que sea un profesional en la enseñanza de la especialidad Educación Musical.

En dichos encuentros, se les realizaron las siguientes preguntas a los estudiantes:

1) ¿Qué te motivó a estudiar música en el Profesorado Modalidad Semipresencial?

Lo que me motivó a estudiar fue que podía hacerlo desde donde vivo, en Paysandú. Yo ya trabajaba en Secundaria porque había aprendido música en un conservatorio particular. Cuando me enteré del Semi decidí estudiar el profesorado,

y sin dejar de trabajar en el liceo (Entrevista N° 4, pregunta 1)

2) ¿Cómo definirías al tutor?

Es un profesor, como en la presencialidad. La diferencia es que lees sus mensajes, en lugar de verlo y escucharlo. Sentí que me guiaba y apoyaba. (Entrevista N° 3, pregunta 2)

3) ¿Qué estrategias desarrollaste para estudiar música a distancia?

Primero, leía los programas de las materias que estaba cursando. Después, comparaba qué contenidos tenían en común, junto con las audiciones. Luego, solfeaba las partituras para tocarlas en la guitarra o cantar, o las dos cosas. Y por último, me grababa cuando tocaba. Escuchaba varias veces lo que había tocado, primero con la partitura y después sin ella. Ahí me daba cuenta de lo que estaba haciendo mal, entonces, estudiaba esos compases, donde encontraba las dificultades para volver a tocar o a cantar la obra entera (Entrevista N° 4, pregunta 3).

4) ¿Cómo estudiabas las asignaturas de práctica musical?

Me ayudó mucho las clases de los encuentros presenciales, porque compartía con mis compañeros las actividades que había resuelto. Entre ellos se intercambiaban los CDs para autoevaluarse (Entrevista N° 4, pregunta 4).

RESULTADOS

Las formulaciones categoriales a las que se llegó luego de realizar la investigación fueron: en primer lugar, el fundamento del campo disciplinar de los tutores. Los tres tutores de las asignaturas de práctica musical, además de formarse como docentes para enseñar en Educación Secundaria, son especialistas en sus campos disciplinares. La tutora de Educación Audioperceptiva es Licenciada en Musicología e Interpretación de Guitarra de la Escuela Universitaria de Música (EUM), que integra la Facultad de Artes de la Universidad de la República (UDELAR). El tutor de Taller de Expresión por la Música es egresado de la Licenciatura en Composición e Interpretación de Flauta de la EUM (UDELAR). Y la tutora de las asignaturas Organización y Dirección de Coros III y Educación de la Voz es Licenciada en Fonoaudiología e integrante del Coro del SODRE, en el registro de la voz soprano. Por tanto, los tres docentes poseen una sólida formación para desempeñarse como tutores de sus

respectivas asignaturas. Sus prácticas docentes se asientan en el fundamento de su campo disciplinar.

En segundo término, la coordinación interdisciplinaria como espacio de creatividad. En las horas de coordinación académica los tutores de las asignaturas de práctica musical comparten materiales, intercambian puntos de vista en torno a la temática relevante para la especialidad y, lo más importante, planifican el repertorio de las Jornadas Musicales anuales. Las mismas consisten en tres días en los cuales se muestran las obras interpretadas y/o compuestas por los alumnos del profesorado. Se hacen en el interior del país, y cada año se cambia de sede. En el año 2009 se realizaron en la ciudad de Raigón, departamento de San José. Las Jornadas Musicales tienen como objetivo compartir las actividades de los estudiantes para que la música “no quede encerrada en el aula”. La planificación de las mismas se hace durante todo el año lectivo, y la llevan a cabo los tres tutores de las asignaturas de práctica musical. De esta manera convierten sus horas de coordinación interdisciplinaria en un espacio donde se potencia y desarrolla la creatividad musical.

En tercer lugar, la clase de taller como construcción metodológica privilegiada. Las asignaturas de práctica musical, más allá de sus campos disciplinares específicos, le aportan al estudiante de profesorado la técnica musical imprescindible para que pueda incorporar la música en su práctica docente. Como los tutores de estas asignaturas comparten el objetivo general de la especialidad que es hacer música en el aula, optan por la clase de taller para:

1. Ayudar a resolver los problemas que plantean los alumnos cuando se enfrentan a su práctica docente.
2. Motivar el “aprender-haciendo” en Educación Musical que, por las características intrínsecas del arte sonoro se traduce a través del “aprender -interpretando”.
3. Plantear un espacio de reflexión sobre la práctica docente, tanto del tutor del curso como de la práctica que realiza cada estudiante de profesorado.

Como cuarto aspecto, la ampliación de los recursos didácticos como estrategia para mejorar su enseñanza. Mediante los datos aportados por los tres tutores de las asignaturas de práctica musical en las entrevistas realizadas, descubrimos que empleaban el Chat como recurso didáctico. Esta herramienta opcional dentro de la

Plataforma Moodle pasó a ser una estrategia para mejorar la enseñanza mediada por la tecnología. El Chat como recurso didáctico fue utilizado para iniciar la evaluación diagnóstica y como medio de socialización en el aula virtual. También fue empleado como otra manera de guiar el estudio a distancia y como elemento disparador para la reflexión. En lugar de utilizar el Chat como entretenimiento, los tutores de las asignaturas de pura práctica musical ampliaron a través de él sus recursos didácticos en busca de una buena enseñanza.

En quinto lugar, se resalta la pura práctica musical y el logro de sus resultados. Las observaciones de los encuentros presenciales de las asignaturas prácticas permiten deducir que la metodología de taller adoptada por los tutores busca promover la interpretación musical, teniendo como base teórica los contenidos de las Guías de estudio. Junto a ellas se incorporaron los programas de lectoescritura y grabación musical. Los alumnos grababan los ejercicios planteados y los tutores los corregían en el Foro principal de cada asignatura. Al igual que el Chat, el Foro principal es una herramienta importante en el Profesorado semipresencial que los tutores de las asignaturas de pura práctica musical utilizan para fomentar el logro de los productos, es decir, la resolución de las actividades sonoras que le brindarán al estudiante de profesorado los fundamentos para desarrollarse como un profesional en la enseñanza de la Educación Musical.

Finalmente, se observa la creación musical como evaluación. Las grabaciones de las actividades resueltas por los alumnos de las asignaturas de práctica musical y de los egresados de la especialidad, nos permiten deducir que dichas asignaturas evalúan los procesos de aprendizaje a través de actividades de ejecución musical. Las mismas las clasificamos en: instrumentales (piano y guitarra), corporales (coreografías), vocales (canto *a capella*, es decir, sin acompañamiento instrumental), vocales – instrumentales (con acompañamiento) y gestuales (de dirección coral). A través de esas obras llegamos a entender que en las asignaturas de pura práctica musical los tutores evalúan los procesos de aprendizaje de los alumnos a través de productos. Por lo tanto, concluimos que en las asignaturas de práctica musical los tutores conciben la evaluación como medio para comprender y valorar la creación musical y no como herramienta para sancionar o excluir a los estudiantes de sus cursos.

CONCLUSIONES

La Tesis aportó dos deducciones: primero, se concluye que enseñar a distancia es una de las maneras de “dar clase con la boca cerrada”, (Finkel, 2008), pues la comunicación entre el tutor y los alumnos se establece a través del texto; que puede ser complementado con encuentros presenciales para compartir las obras interpretadas y/o compuestas por los alumnos en las asignaturas de pura práctica musical. Segundo, aprender a distancia implica un compromiso constante por parte del alumno en su proceso de formación. Por tanto, enseñar y aprender en la virtualidad implica un cambio en la concepción de la clase tradicional por la de aula virtual y una participación respetuosa en la misma.

REFERENCIAS

- ANEP (2002). *Anteproyecto Plan del Plan de Formación Inicial*. Montevideo: Centro Nacional de Información y Documentación (CENID).
- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la enseñanza*. Barcelona: Paidós
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Litwin, E. (Comp). (2003). *La educación a distancia. Temas para el debate nueva agenda didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E., Maggio, M. y Lipsman, M. (Comps.). (2005). *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rueda, C. (2011). *Enseñar y aprender en la virtualidad: el rol del tutor en la formación del Profesorado modalidad semipresencial de la especialidad Educación Musical*. Montevideo: Biblioteca Universidad ORT Uruguay.

La dimensión emocional en el proceso educativo musical

Carina Susana Silva, María Soledad Vega, Ana Cristina Pontoriero, José Manuel Villanueva, y María Fernanda Figueroa

Departamento de Música (FFHA-UNSJ) / Gabinete de Estudios Musicales (GEM-FFHA-UNSJ). Argentina.

Este trabajo busca comunicar el proyecto de investigación titulado *Hacia una educación emocional en el trayecto de formación docente del Profesorado Universitario de Músicas*, el cual se encuentra en su etapa inicial. En el contexto institucional del Departamento de Música (FFHA-UNJS) toma como objeto de estudio las experiencias vividas en los trayectos de formación de los alumnos instrumentistas, las instancias de su práctica profesional, y el impacto en la construcción de identidad sobre la profesión docente. Se consideran las particularidades del proceso educativo por el que transitan los alumnos en sus clases de instrumento: la enseñanza personalizada, la carga horaria, el vínculo generado en la interacción profesor/estudiante, y otros. Se busca estudiar la situación educativa desde una dimensión emocional, que atienda al vínculo pedagógico existente entre profesor/estudiante y al clima áulico que se genera. Metodológicamente, este proyecto responde a la lógica de la investigación cualitativa y sienta sus bases en el paradigma interpretativo-crítico. Se propone repensar la educación musical como propiciadora de un clima áulico favorable para establecer vínculos pedagógicos positivos, en función de una educación integral, que contemple todas las dimensiones educables del alumno, entre ellas la emocional, estimulando el crecimiento en sus potencialidades naturales, conectándolo con su contexto sociocultural y acercándolo a nuevos horizontes musicales que, en consecuencia, sumen al enriquecimiento de su proyecto de vida.

TRABAJO DE COMUNICACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP

Correspondencia:

Carina S. Silva
carinasusanasilva@gmail.com

Sesión temática:

Estudios sobre música y emoción

PALABRAS CLAVE

Educación musical, dimensión emocional, clima áulico, vínculo pedagógico, formación docente.

~

Silva, C. S., Vega, M. S., Pontoriero, A. C., Villanueva, J. M., y Figueroa, M. F. (2019). La dimensión emocional en el proceso educativo musical. En M. A. Ordás, M. Tanco e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 144-151). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

INTRODUCCIÓN

Entendemos que la clase de instrumento constituye en la carrera Profesorado Universitario de Música perteneciente al Departamento de Música de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de San Juan, un escenario enriquecido por múltiples factores que lo vuelven diferente a otros. Las clases son, en su mayoría, personalizadas, y poseen la mayor carga horaria de la carrera debido a la exigencia disciplinar. El alumno es invitado a explorar la música desde la mirada del docente que a su vez se ofrece a acompañarlo. Al tomar conocimiento que el vínculo pedagógico resultante depende fundamentalmente de estos agentes, nos preguntamos si tiene incumbencia o no en la calidad del proceso educativo integral que incluye el desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos. A partir de estos interrogantes y en base a los resultados obtenidos en nuestras investigaciones anteriores¹ surgieron nuevas inquietudes materializadas en el proyecto que se presenta denominado *Hacia una educación emocional en el trayecto de formación docente del Profesorado Universitario de Música* (Res. N°: 021/18 – CS.), el cual se encuentra en su etapa inicial.

Priorizamos el estudio de los modos de relación del sujeto aprendiz con el profesor y las posibilidades de influencia y transformación mutua, en pos de una práctica pedagógica humanística y crítica. La investigación se realiza dentro de las Cátedras de Práctica I, II y III que se dicta dentro del mencionado profesorado. Se toman como objeto de estudio, las experiencias vividas en los trayectos de formación, las instancias de la práctica profesional y su impacto en la construcción de identidad sobre la profesión docente de los educadores musicales, y se propone analizar dicho entramado desde una dimensión emocional, que atienda al vínculo pedagógico y al clima áulico que se genera.

OBJETIVOS

Generales

- Indagar sobre la incumbencia del vínculo pedagógico y la educación emocional en la calidad del proceso educativo musical de los alumnos practicantes del Profesorado Universitario en Música, de la UNSJ.

Específicos

- Describir cuáles son los diversos tipos de vínculos que se establecen en la relación docente/alumno dentro del nivel preuniversitario del Dpto. de Música, de la FFHA.
- Analizar dichas relaciones en función de los modelos de enseñanza utilizados en las clases de los alumnos practicantes.
- Conocer los aspectos emocionales de los alumnos practicantes del profesorado, con respecto al rol que cumplen, como músicos, alumnos y docentes en formación.

MARCO TEÓRICO

Tres ejes conceptuales sostienen teóricamente nuestra investigación: El clima áulico, la educación emocional y el vínculo pedagógico.

Clima áulico

Como ya se ha expuesto en otros marcos teóricos (Ander-Egg, 1999, p. 56 citado en Pontoriero y Figueroa, 2018, p. 151) el clima áulico es el resultado de la interacción de distintos componentes: contexto social, características personales del docente y de los alumnos, características organizacionales del trabajo en el aula y características físico-arquitectónicas.

Advirtiendo la amplitud de este campo de estudio, se ha considerado pertinente poner el foco en las características del docente y, específicamente, en su posicionamiento pedagógico como factor influyente en el clima áulico. Se propone dar a conocer elementos de la Pedagogía Positiva que podrían aportar al desarrollo de un ambiente óptimo para el aprendizaje, tomando de referencia el trabajo de la Dra. Fernández Coto (2016).

Pedagogía Positiva

Se trata de nueva línea de investigación- acción que sienta sus bases sobre las neurociencias cognitivas, neuropedagogía y la psicología positiva. Desde allí, propone repensar la misión de la educación, esto es *formar hombres y mujeres para el futuro*, en pos

¹ Contenidas en un proyecto de investigación mayor que centró su interés en los modelos docentes identificados por los alumnos del Profesorado Universitario de Música (FFHA/UNSJ), durante sus intervenciones pedagógicas (Silva, Vega, Pontoriero, Villanueva y Figueroa, 2017).

de *contribuir a generar personas felices*². La tarea del educador, consistiría, por lo tanto, en facilitar el desarrollo del *ser pleno* en sus alumnos; tarea que, según la autora Fernández Coto (2016, p. 30), sería posible mediante dos pilares determinantes:

1. El descubrimiento y la potenciación de los talentos. ¿Qué talento innato y latente tiene cada educando que espera ser despertado, estimulado y desarrollado?

2. El desarrollo del CE (cociente emocional)

Si se alcanzan estos objetivos, es muy probable que este estudiante pueda experimentar *experiencias cumbres*, que pueda *fluir* y completar los tres pasos de una vida plena: descubrirse, desarrollarse y darse.

Con los avances científicos en el campo de la neuropedagogía, el docente podría acompañar a sus alumnos a tener estas experiencias, desde acciones concretas³ que la doctora resume en el llamado *método DAR*: “Brindar herramientas para lograr Descubrir, facilitar la praxis para Accionar, Generar actividades para Repetir con novedad”⁴ (Fernández Coto, 2016, p. 82). A modo de ejemplo, se extraen algunos recursos didácticos que comprende el método mencionado (pp. 54-80):

Exponer al estudiante a distintos desafíos. Esto supone considerar los elementos que hacen a cada persona particular: su estilo de aprendizaje, la combinación única de inteligencias múltiples, canales de representación sensorial (visual, auditivo y kinestésico), el entorno, la genética.

Ofrecerle desafíos que lo reten a salir de su zona de confort y pueda traer al mundo su mejor versión. Cuando el docente incentiva a sus alumnos a superar el *umbral o punto OK* del que habla Mariano Sigman⁵ y los

expone a varios tipos de aprendizaje que apelen a distintos estilos, tendrá como resultado el conocimiento de sus talentos e intereses.

Procurar que vivencie experiencias cristalizantes.

Existen dos tipos de experiencias extremas a considerar: cristalizantes y paralizantes. “Las primeras son hitos en la historia personal, claves para el desarrollo del talento y las habilidades de la persona” (Fernández Coto, 2016, p. 66). Las experiencias cristalizantes actúan, según Gardner (1987; citado en Fernández Coto, 2016, p. 67), como activadores de las inteligencias, en la temprana infancia o en cualquier momento de la vida: “Son chispas que encienden una inteligencia e inician su desarrollo hacia la madurez (...)”. Para promover este tipo de experiencias, Fernández Coto (2016, pp. 68-77) sugiere, entre otras acciones, que el docente facilite los recursos para que los alumnos construyan su propio aprendizaje y los guíe a la metacognición respetando sus periodos atencionales y apelando al continuo reconocimiento⁶.

Las experiencias paralizantes, por el contrario, serán aquellos *factores desactivadores de inteligencia*, que bloquean su desarrollo. Éstas, crean *indefensión aprendida* término opuesto a resiliencia y provocan emociones tales como vergüenza, culpa, ira; generando efectos negativos que convencen a la persona de no ser capaz, de no servir, de que no siga intentándolo (Fernández Coto, 2016, p. 75).

Por lo expuesto anteriormente, desde la Pedagogía Positiva se aspira a una resignificación de la enseñanza, donde la figura del docente no se reduzca a un modelo musical a ser *reproducido* (por más excelencia que posea), si no que propicie el desarrollo del “ser pleno” en los alumnos. Para ello, será necesario repensar qué

2 La autora desarrolla en su libro los tres tipos de vida felices abordados por Seligman (2011): “la vida placentera, la buena vida y, finalmente, la vida con significado o vida plena. Adhiriéndose a esta última, dirá que la felicidad se asocia al proceso de descubrir las propias potencialidades, poder desarrollarlas y finalmente ponerlas al servicio de otros, enfrentando desafíos con *resiliencia, asertividad y trascendencia*”. Ver Fernández (2016, pp. 14-27).

3 La autora dirá que un docente positivo es un líder situacional, asertivo, empático, puntual, que escucha activamente, que sonríe, que toma el error como un paso más hacia el aprendizaje y reconoce a sus alumnos en forma verbal y no verbal, entre otras características. Ver Fernández Coto (2016, pp. 93-94).

4 Las negritas pertenecen a la autora.

5 Punto que genera beneficios de lo aprendido, aunque lejos del máximo rendimiento (Sigman, 2015; en Coto Fernández, 2016, pp. 62-63).

6 Por considerar que los pilares de la resiliencia son: autoestima, autonomía, autocontrol y asertividad (Fernández Coto, 2016, p. 75). Para ahondar en el concepto de reconocimiento como antagonico de extorsión ver Fernández Coto (2016, pp. 48-50)

se entiende por calidad educativa y en qué consiste la búsqueda de “innovación en los sistemas educativos” (Fernández Coto, 2016, pp. 43-47).

Educación emocional

Para ahondar en el concepto de educación emocional se consideran los trabajos de Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007), entre otros, sobre competencia emocional y se toma conocimiento de los enfoques vigentes respecto a la inteligencia emocional (Goleman 1996).

Competencia emocional.

El concepto de competencia ha evolucionado recientemente, situándose más allá de la óptica exclusivamente profesional y ha adquirido una visión más integral. En palabras de Alberici y Serreri (2005):

[...] el debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en seguida en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido (p. 26).

Desde esta perspectiva, concebimos la competencia como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

Siguiendo a Rafael Bisquerra Alzina (2007), consideramos que la competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir este constructo.

Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo define Goleman (1995), dividido en cinco dominios -autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales- que a su vez incluían la existencia de veinticinco competencias.

En la revisión de dicha propuesta, siete años más tarde, Goleman, Boyatzis, y Mckee (2002), proponen tan solo cuatro dominios -conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones- y dieciocho competencias. Este proceso nos permite aventurar que a medida que la ciencia nos proporcione mayores conocimientos la conceptualización de la competencia emocional avanzará necesariamente hacia una mayor concreción.

Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas	
COMPETENCIA PERSONAL	COMPETENCIA SOCIAL
<p>CONCIENCIA DE SÍ MISMO - Conciencia emocional de uno mismo - Valoración adecuada de uno mismo - Confianza en uno mismo.</p>	<p>CONCIENCIA SOCIAL - Empatía - Conciencia de la organización - Servicio.</p>
<p>AUTOGESTIÓN - Autocontrol emocional - Transparencia - Adaptabilidad - Logro - Iniciativa - Optimismo.</p>	<p>GESTIÓN DE LAS RELACIONES - Liderazgo inspirado - Influencia - Desarrollo de los demás - Catalizar el cambio - Gestión de los conflictos - Establecer vínculos - Trabajo en equipo y colaboración.</p>

Tabla 1. Competencias asociadas a la inteligencia emocional en Goleman, Boyatzis, y Mckee (2002, pp. 72-73).

Para Saarni (1999) la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales (*emotion-eliciting social transactions*). Este autor define la autoeficacia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. A su vez, los resultados deseados dependen de los principios morales que uno tiene. Así, el carácter moral y los valores éticos influyen en las respuestas emocionales de cara a promover la integridad personal. La competencia emocional madura debería reflejar una sabiduría que conlleva los valores éticos significativos de la propia cultura.

Desde esta perspectiva, toma relevancia la importancia del contexto: el espacio y el tiempo son condicionantes de la competencia emocional. Todos podemos experimentar incompetencia emocional en un momento dado y en un espacio determinado, dado que no nos sentimos preparados para esa situación.

Ante lo expuesto anteriormente, entendemos las competencias emocionales como:

el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

A continuación, detallaremos las competencias dentro de cada uno de los bloques, atendiendo a lo expuesto por Bisquerra Alzina (2007):

1. Conciencia emocional. Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

2. Regulación emocional. Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

3. Autonomía emocional. La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos rela-

cionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

4. Competencia social. La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

5. Competencias para la vida y el bienestar. Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

Sostenemos que la educación emocional debe ser entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida.

Sobre el concepto de vínculo

Para Pichon-Rivière, el vínculo es un concepto instrumental en el desarrollo de su Psicología Social. Definido como una estructura compleja, dinámica y en constante movimiento, es la relación del sujeto con el objeto, construido en espiral dialéctica desde el nacimiento. A partir de estas relaciones vinculares, se establecen modelos relacionales y comunicacionales que serán únicos en cada persona, configurando la personalidad de la misma.

Los vínculos, al ser accionados por motivaciones psicológicas, se expresan en la conducta, mediante lo que Pichon-Rivière denomina *patterns*. El resultado son manifestaciones personalísimas de la subjetividad individual.

Cada una de estas estructuras vinculares, está compuesta por un campo interno y un campo externo en constante comunicación. A la hora de establecer una relación con un objeto el sujeto mantiene los dos vínculos simultáneamente, el externo con el objeto en sí y uno

interno con la fantasía inconsciente que va a ser proyectada en el objeto y que va a marcar la existencia y el tipo de comunicación. El campo interno determina el campo externo, y es en esta afirmación en la que Pichon-Rivière asienta la necesidad de realizar una investigación en distintos niveles (psicosocial, sociodinámico e institucional), que abarque a la persona no sólo en su individualidad, sino en su relación con el entorno.

“Los seres humanos nos constituimos como tales en virtud de nuestras relaciones con los otros”, afirma Noemí Allidière (2004). De la reflexión sobre paradigmas como este, surgen los avances y aportes de las ciencias sociales y humanísticas, profundizando en la investigación de las relaciones vinculares para la comprensión de los fenómenos en torno al hombre. Pichon-Rivière dirá que “la psiquiatría actual es una psiquiatría social en el sentido de que no se puede pensar en una distinción entre individuo y sociedad...porque tenemos la sociedad adentro” (Taragano, 1980). Entonces, el carácter que adquiere el vínculo no sería dual, sino triangular, cultural e institucionalmente situado (Pontoriero y Vega, en prensa). En efecto, el vínculo es un elemento fundamental para la supervivencia y la adaptación al medio tanto social como natural, dado que permite influir en el medio a la vez que se es influido por este.

En el desarrollo de la personalidad, las relaciones vinculares participan con un importantísimo rol, aportando al conocimiento, el aprendizaje de la realidad, la comunicación, la independencia, resolución de conflictos ante determinadas situaciones, que en definitiva, llevan al sujeto a la madurez. En un vínculo sano, según Pichon-Rivière, la estructura que va a surgir de la interacción va a ser de tipo espiral, encontrándose la conducta y comunicación del sujeto con una reacción por parte del objeto que va a dar una retroalimentación al primero de manera que pueda variar su conducta. Por otro lado, otros tipos de vínculos pueden presentar alteraciones (patologías) que podrían obstaculizar, entorpecer e incluso paralizar de alguna forma, la comunicación y aprendizajes mencionados.

El hombre es concebido en una sola dimensión: humana. Una totalidad, en la que, sin embargo, identifica tres dimensiones: mente, cuerpo, mundo exterior, áreas integradas dialécticamente. Es la totalidad de la persona la que establece los vínculos, y no sólo una parte de ella.

El vínculo pedagógico

Refiere al tipo de vínculo establecido entre el profesor y el alumno, situados ambos en un tiempo y espacio determinados: ámbito educativo. Al determinar que es situado, afirmamos que no se corresponde con un fenómeno aislado y que no refiere únicamente a las habilidades sociales que los involucrados pudieran poseer. Como mencionamos anteriormente, aunque la clase sea grupal, el vínculo establecido entre el profesor y cada alumno, es único; y son varios los factores que influyen en la consolidación del mismo, tales como las características intrínsecas del propio vínculo, el tipo de estructuras vinculares que cada sujeto ha desarrollado hasta ese momento determinado, los baluartes narcisistas de los involucrados (Allidière, 2004, pp. 39-64), la institución que los contiene, determinantes histórico-culturales e incluso las políticas sociopolíticas y educacionales, además de connotaciones afectivas.

Una de las características estructurales es que son asimétricos en su naturaleza, dados los roles asumidos por los agentes participantes. El hecho de asumir o no, esos roles, está pautado por la madurez de la personalidad de cada uno. Noemí Allidière, al referirse a esta característica del vínculo pedagógico, advierte que la tendencia de las teorías pedagógicas actuales, es la riesgosa *ficción* de simetría entre profesor y alumno (Etcheverry, 2001, pp. 136-137; citado por Allidière, 2014, pp. 25).

El objetivo de este tipo de vínculo es pedagógico y está orientado a la tarea educativa, implicando a todos los agentes involucrados en la misma. Se trata de una relación en principio *obligada*, como señalara Flores (2014, pp. 87), mediante la cual se ponen de manifiesto formas conductuales determinadas que propiciarán u obstaculizarán el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo la idea desarrollada por Pichon-Rivière en su Teoría del vínculo, analizamos el carácter bidireccional del mismo, proponiendo así una nueva mirada sobre los modelos tradicionales de enseñanza basados en la transmisión unidireccional de los conocimientos. De esta manera, el aprendizaje sería atravesado por una fluida espiral dialéctica, que transformará mutuamente y más aún, aportará al desarrollo de roles profesor y alumnos, como roles activos. En este sentido, Flores (2014) propone la construcción de un proyecto común de mayor operatividad basado en el diálogo para el aprendizaje

e identificación de los vínculos que establecemos, nuestras propias historias, necesidades, intereses, expectativas.

METODOLOGÍA

Este proyecto sienta sus bases en la investigación cualitativa y responde a la lógica del paradigma interpretativo-crítico y al Estudio de Casos. Desde allí, la aproximación al objeto de estudio, esto es a la trayectoria de formación docente de alumnos del Profesorado Universitario en Música (con orientación a un instrumento específico), será con la intención de comprender, vislumbrar, y describir sus procesos de construcción de identidad docente, haciendo hincapié en las competencias emocionales, el vínculo pedagógico y el clima áulico resultante.

Población

Los estudiantes del Profesorado Universitario en Música que hayan cursado las cátedras de Práctica I, II y III entre los años 2016-2018, constituyen la población principal. Pero dado que el objeto de estudio será analizado en su contexto social, también se considerarán los siguientes agentes:

- Alumnos de los ciclos I, II y III del nivel pre-universitario del Departamento de Música (FFHA-UNS)
- Profesores co-formadores
- Equipo de las cátedras de Práctica I, II y III.

Muestra

Dicha población se tomará en carácter de *muestra no probabilística* siguiendo el criterio de *muestra de participantes voluntarios*, es decir, que estará integrada por sujetos de la población que aceptan participar del estudio, participando de entrevistas, encuestas u otro tipo de recolección de datos propuestas por los investigadores del proyecto.

Instrumentos de recolección de datos

Se considerarán los siguientes instrumentos de recolección:

- La observación directa y mediada de las intervenciones pedagógicas de los practicantes.
- Entrevistas semiestructuradas a alumnos, profesores co-formadores, docentes de la cátedra.
- Recopilación documental: Se analizarán las biografías escolar-musicales, los portafolios finales, el parcial integrador y el diario de clases, contemplando las fases de enseñanza propuestas por Jackson (1998): F. Preactiva y

F. Interactiva y agregamos el concepto de *acciones postactivas*, coincidiendo con otros autores para determinar una tercera fase (Silva, 2015).

DISCUSIÓN

Tal como lo expresamos al inicio del trabajo, nuestra investigación se encuentra en la etapa inicial, en la revisión y ampliación del marco teórico. En esta instancia del proceso, hemos llegado a las siguientes discusiones:

- Creemos que educar es comunicarse afectivamente, el aprendizaje es un proceso personal en la producción y construcción del conocimiento y no sólo contempla el aspecto intelectual sino involucra a la persona que aprende en forma integral (Silva y Figueroa, en prensa).

- Consideramos que las competencias emocionales constituyen un aspecto importante en el ser humano y su dominio potencia una mejor adaptación al contexto, favoreciendo un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales y la solución de problemas; de allí su importancia dentro de la enseñanza musical.

- La pedagogía positiva, resulta un marco interesante para promover el desarrollo profesional óptimo para el aprendizaje. Desde la perspectiva presentada, el docente podría afrontar los desafíos áulicos con asertividad y resiliencia, tal como lo propone Daniel Goleman con su concepto de *resonancia*. El docente percibido como un *líder resonante* es aquel que crea un clima emocional positivo para sus alumnos, proporcionándoles, como dice Eric Jensen (citado en Fernández Coto, 2016) un *entorno libre de amenazas* propicio para aprender.

- El vínculo pedagógico, por las características que posee, tiene gran incumbencia en la propiciación u obstaculización del proceso de enseñanza-aprendizaje y conlleva cualidades altamente significativas que van estructurando y aportando al aprendizaje y transformación mutua de los agentes implicados. En la clase de música, este vínculo puede devenir en el establecimiento de actitudes y conductas determinadas que podrían influir en el modelo de enseñanza que el alumno practicante (futuro profesor) va incorporando como factores conscientes o inconscientes a la hora de establecer vínculos con sus propios alumnos. Es interesante realizar una lectura

crítica de estos modelos desde la perspectiva del vínculo pedagógico, a fin de reafirmar o modificar conductas que aporten en última instancia al mejoramiento de las prácticas docentes en torno a la música.

- Sostenemos que la educación musical debe propiciar el clima áulico favorable para establecer vínculos pedagógicos positivos, en función de una educación integral, que contemple todas las dimensiones educables del alumno, entre ellas la emocional, estimulando el crecimiento en sus potencialidades naturales, conectándolo con su contexto sociocultural y acercándolo a nuevos horizontes musicales que, en consecuencia, sumen al enriquecimiento de su proyecto de vida.

REFERENCIAS

- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Barreiro, T. (2000). *Trabajo en grupo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(1), pp. 61-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297.
- Fernández Coto, R. (2016). *Pedagogía Positiva. Creando aulas emocionalmente saludables* (1ra ed.). Buenos Aires: Bonum.
- Flores Fuentes, A. (2014). *El vínculo entre profesor y estudiante: Núcleo del proceso del trabajo docente. Un análisis Teórico*. (Tesis de pregrado, Universidad de Chile). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/133619>
- Flores Fuentes, A. (2015). *Vínculo entre profesor y estudiantes en el Marco del Trabajo Docente*. (Tesis de Maestría, Universidad de Chile). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137149>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Pichon-Rivière, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Selección y Revisión de F. Taragano. Colección Psicología Contemporánea. Buenos Aires: Ediciones Nuevas.
- Pontoriero, A. C. y Vega, M. S. (en prensa). ¿Vínculo pedagógico a través de la música? Una reflexión en torno a las prácticas docentes de educadores musicales. En *Actas de: I Congreso Binacional de Investigación Científica- V Encuentro de Jóvenes Investigadores*. San Juan.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional. Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Silva, C. (2015). El recurso musical en la formación profesional de los educadores musicales: selección, elaboración e implementación en el aula. En I. C. Martínez, A. Pereira Ghiena, M. Valles y M. Tanco (Eds), *La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de Nuestra Mente. Actas de 12º ECCoM. Vol. 2 Nº 1*, (pp. 269-278). Buenos Aires: SACCoM.
- Silva, C., Vega, M., Pontoriero, A. C., Villanueva, J., y Figueroa, M. (2017). *Las prácticas docentes en la formación profesional de los educadores musicales. Intervenciones educativas musicales en el contexto del aula*. Proyecto aprobado y financiado por CICYTCA, según Resolución Nº 2547-R-16.
- Silva, C. y Figueroa, M. F. (en prensa). Hacia Nuevos modelos de enseñanza en Educación Musical. En *Actas de I Congreso Binacional de Investigación Científica- V Encuentro de Jóvenes Investigadores*. San Juan.
- Silva, C., Pontoriero, A. C., y Figueroa, M. F. (2018). La dimensión emocional en la formación profesional de los educadores musicales. En F. G. Musri (Ed.) *Actas de las IV Jornadas de Comunicación de Proyectos de Investigación y Creación del Gabinete de Estudios Musicales (GEM)*, (pp. 146-155). San Juan: Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

La música en los ritos escolares De la simpleza de los cantos a la instalación de una visión de mundo

Cristhian Uribe Valladares

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Chile

El presente trabajo aborda el tema de la formación de audiencia en Chile, siendo su foco principal, la música en los ritos escolares. El concepto audiencia forma parte de las políticas públicas actuales orientadas al desarrollo de la cultura, para lo cual el sistema escolar es uno de los receptores claves. Se entiende así, que éste se constituye en un objetivo político, tanto para autoridades de gobierno como del sistema escolar. En este contexto, la música es usada como dispositivo estratégico para la implantación de un modelo de sociedad de mercado, donde el objetivo final es el consumo de bienes producidos por la industria. El tema ha sido parte de las discusiones en seminarios y encuentros vinculados a la gestión cultural, donde el énfasis ha estado puesto en la cobertura, sin embargo, no ha generado debate a nivel académico, ni tampoco en el espacio escolar.

PALABRAS CLAVE

Formación de audiencia, prácticas y ritos musicales, ideología

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

*M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP*

Correspondencia:

*Cristhian Uribe Valladares
taller8102@gmail.com*

Sesión temática:

Perspectivas socioculturales y prácticas

~

Uribe Valladares, C. (2019). La música en los ritos escolares. De la simpleza de los cantos a la instalación de una visión de mundo. En M. A. Ordás, M. Tanco, e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 152-158). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

El tema de la formación de audiencia en Chile y su vínculo con la música ha sido estudiado, principalmente, por instituciones vinculadas a la gestión cultural, sean éstas dependiente de los municipios o centros de cultura asociados a fundaciones de carácter privado. En cierta medida, el concepto permite observar un cambio en el enfoque que han tomado las políticas públicas relacionadas, particularmente, con la actividad musical. Éstas han transitado desde el apoyo a los artistas creadores; pasando por la construcción de espacios para la muestra de diversas expresiones de música o con música; hasta el tema que nos convoca en esta oportunidad: la formación de los destinatarios finales de las políticas en este ámbito, pero en el espacio escolar.

Inicialmente nos llamó la atención que este concepto formara parte de las políticas desarrolladas por tres ministerios: de Educación; de Las culturas y las Artes; y por el Ministerio Secretaría General de la Presidencia, encargada de las comunicaciones, así como de diversos organismos de carácter social. Dado que en cada uno de ellos el tema se asocia a objetivos distintos, nos propusimos observar la formación de audiencia musical en el espacios antes mencionado, toda vez que es uno de los grupos sociales a los cuales las iniciativas están dirigidas, y que se enmarcan en las propuestas de las dos primeras instituciones ministeriales.

FUNDAMENTOS

El presente escrito surge como una de las vías por las que se ha abordado la investigación en torno a la formación de audiencia musical en Chile. Ello nos ha enfrentado directamente con tres aspectos que bien pueden tomarse separadamente para una mejor comprensión, a saber: la formación o educación de quienes reciben la música en distintos contextos, los que, para este caso, se ha concentrado en el espacio escolar; el interés de autoridades políticas o educativas de distintos niveles en los que interactúa la música como parte de “una audiencia”; y, finalmente, el proceso social que ha vivido nuestro país, en donde es posible vincular la temática con la implantación de un modelo de cultural asociado a diversas visiones de mundos o, como veremos más adelante, formas de pensamiento ideológico. Sin embargo, en el contexto actual, el énfasis lo define el paradigma democrático de una sociedad donde el consumo es regulado por la demanda de productos que ofrece el mercado.

Siendo el espacio de convergencia entre la música y su audiencia los diferentes ritos en los que la sociedad se encuentra, para efecto de este trabajo nos hemos concentrado en los distintos *actos* conmemorativos que se dan en las escuelas, liceos o colegios, donde los mismos estudiantes tocan o cantan, aportando desde esta expresión al contenido que se transmite. Ello pues, nos planteamos la hipótesis de que, si la música se escucha en cada uno de aquellos espacios rituales, es porque colabora con las distintas formas de discurso que se alinean con un solo contenido, el que conforma su visión de mundo, su ideología.

Si bien los ritos en los que la comunidad escolar se da cita están circunscritos a formas y particularidades propias, la función que la música ahí cumple no es tan distinta a la que podemos encontrar en otros niveles de interacción cultural. Siendo así, la entenderemos como una herramienta al servicio de los distintos objetivos que la comunidad se plantea, y que dan sentido a las diferentes prácticas que portan el contenido de sus discursos. Esto nos abre la posibilidad de observar nuestro objeto de estudio, el rito y la música, desde dos perspectivas. La primera es la que nos ofrece Michel Foucault, cuando habló de *dispositivo* para referirse a los mecanismos vinculados al poder; poder que tiene como objetivo el control, la dominación y el manejo de aquellos que están relacionados con su círculo, y que, por tanto, sirven a sus propósitos (Agamben, 2011; Foucault, 1977). Asociada la música a espacios de poder, también es posible entenderla como un dispositivo, ya que, dado su potencial para portar una gran carga simbólica, a través de ella se ha colaborado en la consecución de los más diversos planes tanto en una dimensión política como ideológica. En este contexto, la música forma parte de una estrategia, que es, precisamente cómo se ejerce el poder (Deleuze, 2014, p. 37). Al alinearse la música con las distintas formas discursivas que conforman el rito escolar, se hace parte del mecanismo para la implantación del sistema de significado que conforma aquello que entendemos como cultura. O, dicho de otra manera, a través de la música también se expresan aquellas directrices establecidas desde el espacio de poder que define lo que es cultura.

El otro aspecto que es necesario esclarecer en el contexto de la formación de audiencia, se refiere al rito escolar. Éste constituye una de las prácticas más

tradicionales del sistema educativo formal chileno. Todo los liceos, colegios y escuelas mantienen un calendario en el que se establecen diversos “actos conmemorativos” que conforman este espacio ritual. En ellos se festejan fechas especiales, tales como: graduaciones, fiestas religiosas, republicanas, fin de ciclo, efemérides, aniversarios, etc. Algunos están inscritos en el calendario escolar nacional, y forman parte de las disposiciones ministeriales; otros, en cambio, colaboran en la constitución de la identidad propia de cada establecimiento. Consultada las instituciones elegidas de acuerdo a criterios que más adelante se precisan, pudimos constatar cómo la dinámica de los tiempos que corren ha permeado también dichos actos. Es así que pudimos encontrar que, además de celebraciones antes mencionada, se han incorporado otras tales como: *día de la mujer, de los pueblos originarios, de la paz mundial, de la naturaleza*, las que están dinamizando el movimiento de ideas que circulan por las escuelas. En estas prácticas rituales se proyectan aquellos intereses que conforman la red de principios y valores en los que cada establecimiento se reconoce; los que están declarados, asimismo, en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Estos valores y principios deben estar en sintonía con lo que los Planes y Programas del Ministerio de Educación define como Formación Ciudadana.

En este contexto cobra sentido aquello planteado por Paul Ricoeur (2006), cuando escribió que los grupos sociales celebran actos rituales por la necesidad de construirse una imagen y verse reflejados en ese ideal, en el sentido teatral (p. 282). Observados desde aquí los actos escolares, advertimos que ellos cumplen precisamente esa función. El acto escolar opera como un espejo en el que se mira la comunidad educativa, y, dada la condición rutinaria, permite renovar permanentemente el “compromiso con la convicción de sus padres fundadores”, así como “perpetuar su energía inicial más allá del período de efervescencia” (Ricoeur, 2006, p. 282). En consecuencia, la celebración del ritual constituye la típica estrategia enmarcada en un pensamiento que reconocemos como ideológico, independiente del contenido que éste tenga.

Este planteamiento permite observar al dispositivo música, cumpliendo una función más amplia que el *control* o *dominación* por la vía de la acción emotiva del rito. Ya sabemos del uso y la función que cumplió un significativo como la música, a propósito de la implantación

del catolicismo en América Latina en el período colonial (Martínez Miura, 2004; Rondón, 2001; Tourrent, 2006). Sin embargo, y siguiendo a Ricoeur, es necesario, “escapar a la fascinación que ejerce el problema de la dominación” y entrar en otros espacios de la cual aquello forma parte. El moderno rito escolar nos enfrenta a una estrategia más sutil, como es el de la integración social, siendo la dominación una mera dimensión de ésta, “pero no la condición única ni esencial” (Ricoeur, 2001, p. 280). La música con su infinita capacidad de significación, logra cohesionar en torno a su escucha el proceso de integración social. Pero, para alcanzar con cierto grado de eficacia el proceso de transformación al que apunta la recepción del discurso musical, es necesaria la formación de su audiencia. De esta forma se completa el círculo de comprensión entre el mensaje y su contenido, tanto el que la música porta, como el del contexto en que ésta se da.

Finalmente, considerando que el producto de los ritos y actos escolares no entran en las estadísticas de las pruebas estandarizadas, en un contexto educativo donde los resultados deben ser matematizables, esta actividad pasa por una anécdota. Dado que, como dice Deleuze (2014) “las representaciones no se pueden cuantificar” (p. 35).

Antecedentes históricos

Al buscar antecedentes que diera más luces sobre el concepto audiencia, a poco andar entendimos que éste se asimila a lo que todavía se conoce como, el *público*, los *auditores*, *espectadores*; y también *masa*. Siendo éste el concepto que porta la carga más pesada, pues hacia comienzos del siglo XX se la refiere no pocas veces como las “masas ignorantes”, la “masa bárbara” y otros calificativos similares para referirse a la población sin educación formal, sobre la cual se quiere intervenir, formar, y educar de acuerdo a ciertos preceptos establecidos políticamente (Reyes, 2014, p. 43).

Teníamos a la vista distintos proyectos académicos, políticos y Reformas al sistema de educación, fundamentalmente del siglo pasado. Llamándonos especialmente la atención el texto de la Reforma de Instrucción Primaria de 1920, pues es una de las que con más claridad se orienta al intento de homogenización de un modelo cultural para el país. Esta Reforma mantuvo su vigencia durante casi cuarenta años –no exenta, eso sí, de modificaciones, retrasos para su implementación y

detractores-, y recién hacia mediados de los sesenta sería reemplazada por una nueva propuesta. A la base del proyecto unificador estaba uno de los discursos del diputado Arturo Alessandri, quien siendo más tarde presidente de la República tuvo la misión de llevar a cabo la reforma aludida. En su momento éste dijo:

(El) objeto principal de la instrucción primaria es unir a todos los individuos en una sola comunidad científica, organizarlos y unir sus mentes en un objetivo único, en una palabra, su noble misión consiste en formar el alma nacional (...) Por eso la instrucción primaria no puede estar disgregada, no puede obedecer a diversos criterios, a diversas orientaciones, pues si tal cosa ocurre, lejos de contribuir a la organización social, la homogeneidad del alma nacional se va a la disgregación, al desorden y al caos (Reyes, 2014, p. 59).

En este contexto el *alma nacional* debía expresarse, evidentemente, a través de la música, para lo cual comenzaría a cobrar importancia política el folclor. Es preciso mencionar que el incipiente desarrollo de la industria musical, trajo consigo diversas formas y estilos musicales extranjeros, que con mucha rapidez ocuparon los espacios de diversión de los chilenos, siendo la radio el medio más eficaz para su crecimiento (González y Rolle, 2005). Para la época, no existía una radio estatal y los privados dueños de las estaciones radiales propiciaban espacios para los distintos géneros de moda, cuestión que no dejaba indiferentes a los gobiernos que intentaban impulsar un sentimiento nacionalista (Da Costa, 2009).

Asimismo, la Universidad de Chile creó en 1944 el Instituto de Investigaciones Folclóricas, que pasaría, tres años más tarde, a formar parte del Instituto de Investigaciones Musicales. Paralelamente, la industria local de música logra posicionarse como modelo de una identidad nacional a las expresiones folclóricas de la zona central, siendo los vales, tonadas y cuecas, las que mayor presencia tuvieron (Da Costa, 2009). En este contexto, rápidamente el folclor llega a las aulas escolares, apareciendo el concepto por primera vez en los programas de estudios a mediados de la década del cuarenta (Sepúlveda, 1996). De esta manera, se incorporó oficialmente a los actos en que las escuelas conmemoraban la independencia; para ello, los niños debían cantar, tocar instrumentos y bailar las danzas

típicas propuestas en los programas y textos de estudio.

Sin embargo, desde la Universidad de Chile se tenían otros planes para el modelo educativo de la educación musical. Ello pues, desde el interior de sus aulas el folclor sólo era visto como materia de estudio científico, histórico, antropológico, pero no hubo agrupaciones musicales que lo cultivaran y proyectaran. El modelo imperante, era de corte europeo y éste hegemonizaba los programas de formación para las distintas ramas del estudio musical, incluida la formación de profesores.

Con motivo del desarrollo de la Segunda Conferencia Interamericana de Educación Musical, llevada a cabo en Santiago en 1963, la *Revista Musical Chilena* recogió diversas intervenciones de profesores, investigadores y músicos participantes, publicándolas un año más tarde. Varias de éstas podrían servir a nuestros propósitos investigativos, pues es claro el sesgo que para la fecha tenía la educación musical. Uno de los artículos publicados, escrito por la profesora Rose-Marie Grentzer, dice en una de sus partes:

Debemos reexaminar la suposición de que el único medio de llegar a los niños es a través del canto de obras folclóricas. No pretendo menospreciar la importancia de la música folclórica en el repertorio infantil, pero considero que nuestros niños deben crecer escuchando la música de los compositores de su propia época. Hace veinte años hice que niños de una escuela pública elemental, en una comunidad muy pobre, ejecutaran con gran éxito "Wir Beuen Eine Stadt" de Hindemith. Fue una sorpresa observar cómo estos niños aceptaron esta música y la relativa facilidad con que cantaron esas tonalidades poco familiares y cómo tocaron el acompañamiento contrapuntístico con instrumentos de percusión. En esta misma escuela ejecutamos una versión compendiada de "Robin y Marion" de Adam de la Halle... (Grentzer, 1964, p. 32)

Desde este espacio la lucha se daba en contra, principalmente, de la música popular que circulaba por los distintos formatos mediatizados; siendo la música folclórica un tema que se lo tomaba con más cuidado, dado que, por una parte, ésta fue mutando e incorporándose de distintas maneras en la cultura musical del país; pero también, fundamentalmente debido al aporte del trabajo investigativo y de proyección artística de personajes como Violeta Parra y Margot Loyola.

En otro de los artículos en la *Revista Musical Chilena* antes mencionada, la profesora María Luisa Muñoz intentaba levantar la voz en favor de una propuesta educativa de *mayor nivel*. En una de sus partes decía:

Vivimos en una sociedad de complejas características que nos asombran y nos deprimen a la vez. Nos ahogan fuerzas ajenas a nuestro control, de las cuales emana un vandalismo musical de mal gusto, que escandaliza nuestras vidas con repertorios vulgares y estridencias insoportables... (Muñoz, 1964, p. 28)

Y más adelante establecía su punto de referencia: debemos pasar más allá “de un nacionalismo estrecho, mal entendido, para abarcar la frontera de lo universal” (Muñoz, 1964, p. 30).

Estos ejemplos nos permiten graficar de qué manera la música va cumpliendo la función de colaborar en la instalación de una visión de mundo. Pero también, ello nos permite tomar con más cuidado el sentido que tradicionalmente se le atribuye: como una mera forma de expresión artística, escindida de otro tipo de significaciones.

OBJETIVOS, PREGUNTAS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Sobre esta base teórica e histórica, nos propusimos observar de qué manera se aborda el concepto Formación de Audiencia en las escuelas y liceos en la actualidad. Para lo cual levantamos dos objetivos generales:

A) Analizar el rol que cumple la Educación Musical para la Formación de Audiencia y la Formación Ciudadana en el modelo de educación actual.

B) Identificar de qué manera la Educación Musical escolar colabora en la Formación de una Audiencia que se inserta en el modelo político-social vigente.

Nos planteamos varias preguntas que orientaran esta búsqueda, pero, para efectos de este escrito se han elegido tres que sintetizan el problema investigativo, a saber:

1. ¿De qué forma tributan los Planes y Programas de Educación Musical en curso en la Formación de Audiencia?
2. ¿Qué función cumple la música en los ritos escolares?
3. ¿Cómo participa la Educación Musical a través de la Formación de Audiencia en el desarrollo de la condición de sujeto social de los estudiantes?

Se seleccionaron ocho establecimientos escolares que presentaron distintos Proyecto Educativo Institucional (PEI). Es preciso mencionar que en Chile no existe educación escolar estatal, ésta fue traspasada a los distintos municipios del país en la década del ochenta en el pasado siglo. En la práctica coexisten tres modelos: municipal, particular-subvencionado y privado; los que, a su vez, presentan distintas formas de financiamiento: gratuito, con financiamiento compartido –municipio/privado-, y pagado.

Cada establecimiento escolar, independiente de modelo de financiamiento o dependencia, debe desarrollar un PEI, el que es permanentemente revisado. Este es validado por el Ministerio de Educación, quien, a su vez, propone un diseño que puede ser adoptado por quienes así lo consideren. En este documento se establecen, además de lineamientos estratégicos de distinto orden, los principios y valores sobre los que se sustenta el proyecto educativo.

Entrevistamos a profesores de música de colegios municipales, particular subvencionado y privados. E intentamos dar cuenta de una dispersión amplia en cuanto fundamentos de sus PEI. Es así que consideramos establecimientos con base: religiosa, laicos y un colegio pre militar, donde asisten niños que posteriormente ingresarán a instituciones de las diferentes ramas de las FFAA.

Las preguntas se plantearon en un formato semi-estructurado, pero se ordenaron de acuerdo a distintas categorías o grupos temáticos, las que, en términos generales se reducen a:

- a) Formación ciudadana y Educación Musical en el contexto escolar
- b) Ritos escolares como parte de la Formación Ciudadana
- c) Repertorio como reflejo de un Modelo Cultural
- d) Efectos de la Acción Educativa de Formación de Audiencia

RESULTADOS

Como resultado del trabajo de campo, se recogieron poco más de cinco horas de entrevistas, los que dio un aproximado de ochenta páginas transcritas. Y sobre la base del análisis de discurso se construyeron las matrices de categorías, sub-categorías y conceptos que permitieron finalmente dar cuenta de la búsqueda y el logro de los objetivos.

Algunas de las respuestas permiten evidenciar el estado del tema en el terreno investigado. Por ejemplo, y a propósito de la pregunta ¿qué función cumple la música en los ritos escolares?

Un rito escolar muy presente en el colegio es la oración de la mañana. Todas las mañanas, todos los cursos tienen un momento de oración, en donde ellos piden por los compañeros, o dan gracias por distintas situaciones, desde pre kínder. Tienen una oración, y a veces [se acompañan] con una lectura bíblica, con una vela presente, música, etc. (Entrevista 1, líneas 142-145).

... en fiestas patrias se hace el día de la chilenidad, y ese es un día dedicado exclusivamente a las cuecas, las payas. Ahí se hacen talleres, tocan los grupos, tocan los profes[ores] también. (Entrevista 7, líneas 241-242)

Para el día de los Carabineros (policía nacional) es obvio que hay que tocar el himno de los carabineros, o puedes poner otra canción, siempre que esté relacionada [con su función]. Lo mismo con el [día] del mar. El [día] de la bandera no, porque se hace algo muy pequeño; pero en los otros actos es lo que yo he estado practicando con los chiquillos. Lo que le suena bien un poco, eso lo presentamos. (Entrevista 4, líneas 118-122)

... Por ejemplo, en el día de la interculturalidad se les dijo: este es el contexto y, previo a eso, nosotros hicimos un proyecto musical donde se vio qué era necesario abordar de acuerdo con la cantidad de alumno que había aquí. (Entrevista 5, líneas 141-143)

Con relación a la pregunta: ¿En qué medida el contenido de la clase de música se ha vinculado a la formación de audiencia de expresiones actuales?

...una vez trate de que escuchar *A day in the life* de The Beatles y no lograron discriminar muchas cosas, porque no le fueron familiares de buenas a primeras. Pero no sé, con repertorios como *Enter Sandman* de Metallica, que tienen esa característica de ser bien pegadísimas, los niños prendieron y se llevaron bien con el ritmo de la canción y su estructura disfrutándolo mucho. (Entrevista 1, líneas 297-301)

Bueno, primero, nosotros con [la otra profesora] buscamos se-

gún la época del año qué planificamos. Buscamos repertorios afines a lo que se quiere trabajar. Si estamos en la Unidad de Pueblos Originarios, probablemente vamos a tocar *Somos sur* de Ana Tijoux; probablemente algún tema de Calle 13, o la canción de algún rapero. (Entrevista 2, líneas 340-343)

He usado The Beatles, Mazapán, Los Jaivas, Nirvana. Bueno, hemos escuchado como distintos estilos, Funk, Rock, Jazz, con otro curso tocamos Guantanamera. Como que trato de sacar distintos estilos, distintas épocas también. (Entrevista 4, líneas 133-135)

CONCLUSIONES

Varios aspectos nos llamaron la atención producto de este trabajo, algunos de los cuales no estaban previstos en el diseño original. Por ejemplo, algunos profesores entrevistados manifestaron no tener una buena valoración al hecho de que su actividad curricular se oriente principalmente a la demanda que se hace desde los actos o ritos. Lo ven como una actividad artística que adorna el sentido del acto: “es para lo único que sirve la asignatura”, dijeron. Es evidente que, al no estar considerado el producto de esta actividad en los resultados objetivados por las pruebas estandarizadas, no impacta en las estadísticas y ranking de los colegios. Por una parte, se comprueba lo que más arriba destacamos de Deleuze, en el sentido de la invisibilidad de las representaciones; y por otra, los sistemas de legitimación establecido desde los espacios de poder, no permiten considerar a actividades como la que nos hemos detenido para este trabajo.

Consultados si conocían el PEI del establecimiento y el vínculo que éste tenía con la asignatura, sus respuestas fueron más bien difusas, lo que nos indujo a pensar que no lo habían visto o no lo conocían, aun cuando sí identificaban los fundamentos y valores que el establecimiento propiciaba. Y, en el mismo sentido, preguntamos si veían que el producto de su actividad pedagógica colaboraba con la renovación de aquellos valores, y las respuestas más enfáticas provinieron de los docentes de los establecimientos con orientación religiosa, militar y el de la escuela Montessori. El resto no lo veían o no lo sabían. Lo anterior nos lleva a pensar que, en algunos casos, estas actividades rituales funcionan de manera *naturalizada* en el contexto escolar, perdiéndose el brillo original que tuvieron los ritos, sobre todo en aquellos establecimientos municipales que asumen el calendario propuesto por el Ministerio de Educación.

Uno de los aspectos que develó esta investigación, es la tensión que se establece desde los profesores entre el sentido de Educación Musical y la Enseñanza de la Música. Esto nos enfrenta con un problema presente en la formación disciplinar, en el contexto de la educación profesional actual de estos docentes. Pero también nos ofrece una respuesta frente al sesgo que tiene la Formación de Audiencia propiciada por un Estado subsidiario y que se reconoce en modelo de libre mercado.

Como sabemos, el fundamento teórico de la Educación Musical propuesto por autores tales como Willems, Mayer, Hemsy de Gainza, Murray Schafer, e incluso Herbert Read con su idea de educación a través del arte –y varios otros—, mantuvo una fuerte presencia en la formación de profesores de música en Chile hasta fines de los años ochenta el pasado siglo. Ello, cuando todavía el sentido de la educación se orientaba al desarrollo integral de los niños y jóvenes escolares y la música era un medio. En la realidad actual, y dado el paradigma político económico imperante, los diseños educativos propuestos por el Estado se orientan a que los egresados del sistema escolar se inserten en un medio que, a los más, podrán ser subsidiados por el Estado; y que se regula por la oferta y la demanda de bienes de consumo. En este sentido, la Formación de Audiencia es coherente con el modelo económico, siendo la enseñanza de la música y no la educación musical, la que mejor se adapta a él. Es decir, la música aquí se instala como un objetivo final y está orientada a la creación de productos.

Sin embargo, dado el impacto que mantuvieron las propuestas de los autores que dotaron a la Educación Musical de un sustento teórico, en el imaginario de los profesores sienten que su actividad se orienta en ese sentido; pero en la práctica lo que hacen es Enseñar Música. Es probable, pero esto será materia de otro estudio, que de alguna manera esto sea percibido por los profesores, pero, como al comienzo se ha dicho, el concepto Formación de Audiencia todavía no entra en la arena del debate ni la discusión académica.

REFERENCIAS

- Agambem, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica*, 73, 249-264. Dirección General de Educación Primaria (1920). Lei N° 3.654, Educación Primaria Obligatoria. Santiago: Diario Oficial N° 12.7555.
- Da Costa, T. (2009). Canción popular, nacionalismo, consumo y política en Chile entre los años 40 y 60. *Revista Musical Chilena*, 212, 11-28.
- Deleuze, G. (2014). *El poder. Curso sobre Foucault. Tomo II*. Buenos Aires: Cactus.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Grentzer, M. L. (1964). Métodos y materiales en la Educación Musical para América Latina. *Revista Musical Chilena*, 18(87-88), 31-36.
- Hemsy de Gainza, V. (1982). *Ocho estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Miura, E. (2004). *Música colonial precolombina*. Barcelona: Paidós
- Muñoz, M.L. (1964). Principios y orientación de la Educación Musical. *Revista Musical Chilena*, 18(87-88), 28-30.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos. Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera (1921 – 1932)*. Santiago: Quimantú.
- Ricoeur, P. (2006). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de Hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rondón, V. (2001). Música y evangelización en el Cancionero Chilidugú (1777) del padre Havelstad, misionero jesuita en la Araucanía durante el siglo XVIII. En M. Tietz (Ed.) *Los jesuitas españoles expulsos. Su imagen y contribución al saber sobre el mundo hispánico en la Europa del siglo XVIII (557-580)*. Madrid: Iberoamericana.
- Política Nacional del Campo de la Música 2017 – 2022. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Santiago de Chile 2017. Recuperado de: www.cultura.gob.cl/politicas-culturales/musica/
- Sepúlveda, M. T. (1997). *Presencia de la música en la enseñanza secundaria chilena. Una visión histórica de cinco Reformas Educativas (1893, 1935, 1955, 1965, 1981)*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Tourrent, L. (2006). *La conquista musical de México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Willems, E. (1969). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.

¿Dónde están esos cantores? Aportes para historizar el canto colectivo en Latinoamérica

Leticia Zucherino, Cecilia Trebuq, y Martín Eckmeyer

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL-FBA-UNLP). Argentina.

Los estudios sobre las músicas vocales y colectivas latinoamericanas permiten evidenciar los límites metodológicos de la tradición historiográfica hegemónica. La importación y el trasplante de concepciones y terminologías generadas en las metrópolis para estudiar otros repertorios, junto a la ausencia de una epistemología musical propia a Latinoamérica, imposibilitan estudiarlas en sus propios términos y de forma situada. Estos relatos han continuado construyéndose bajo los modelos historiográficos pertenecientes a la tradición de la música culta europea, basados en conceptos como los de obra autónoma o autoridad del compositor, que por su propia constitución impiden una historiografía musical latinoamericana que integre las músicas vocales latinoamericanas de producción colectiva. Este trabajo se propone indagar en dos casos: el canto vallisto y la rumba cubana, con el fin de problematizar la aplicación de herramientas metodológicas propias de la historiografía musical hegemónica a tales repertorios. Se busca encontrar elementos y características musicales, modos de producción y formas de circulación que permitan encontrar herramientas de estudio alternativas para las mismas. Se propone comprender dichas manifestaciones desde una perspectiva que contemple las correspondencias existentes entre lo sonoro y los aspectos sociales, culturales y políticos de nuestra región, considerando los conceptos de mestizaje, transculturación y colonialidad del poder como vía epistemológica ineludible para entender los procesos históricos de nuestro continente.

PALABRAS CLAVE

Música latinoamericana, historia de la música, historiografía musical latinoamericana, canto colectivo, descolonización.

~

Zucherino, L., Trebuq, C., y Eckmeyer, M. (2019). ¿Dónde están esos cantores? Aportes para historizar el canto colectivo en Latinoamérica. En M. A. Ordás, M. Tanco e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 159-169). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP

Correspondencia:

Leticia Zucherino
zuclet@hotmail.com
Cecilia Trebuq
ceciliatrebuq@hotmail.com
Martín Eckmeyer
martineckmeyer@gmail.com

Sesión temática:

Enfoques musicológicos e
historiográficos: Tradición y análisis

RECIPROCIDAD EPISTEMOLÓGICO-POLÍTICA DE LA HISTORIOGRAFÍA MUSICAL Y EL FOLKLORE

Desde su fundación entre los siglos XVIII y XIX, la historiografía de la música se moldeó para dotar de un vector histórico a las músicas de los sectores hegemónicos de Europa occidental, rol que por entonces comenzaba a ocupar la burguesía. Por tal motivo y en el marco de la cultura de la respetabilidad burguesa (Mosse, 1997, p. 29), tanto la crítica, como la estética y la historiografía musicales convergieron para sustentar la supremacía cultural universal y necesaria de un sector que hasta hacía muy poco se confundía con el pueblo (Marcuse, 1967, p. 52). En base a esta orientación, la historia de la música a lo largo de sus diferentes etapas -que abarcan un momento de afirmatividad romántica en el XIX, para dar luego paso al positivismo durante casi todo el siglo XX- construye un modelo epistemológico que podríamos denominar objetual-personalista: basado en la transformación del hecho musical en *objeto* (Small, 1999), desfuncionalizado, desinteresado (Eagleton, 2006, p. 53) y autónomo (Schreffler, 2003; p. 514), reificado como valor de cambio (Attali, 1995, p. 73), en síntesis, transmutado en *obra* (Goehr, 1992, p. 102); y a sus vez dotado de sentido a partir del sople insuflado por el *autor* (Cook, 2001; p. 41), verdadero *matricero* (Attali, 1995, p. 59) en cuya personalidad única y subjetividad de genio reside, como inmanencia, el sentido del absoluto, la fuerza de la historia, la única razón del cambio. Estructurada en base a la occidentalísima categoría de *estilo* -orden clasificatorio concurrente con la creciente necesidad de organizar el mercado musical del capitalismo moderno (Eckmeyer, 2018)- la historia de la música excluye, en primera instancia, toda música que no se ajuste a estos cánones, justamente porque la propia epistemología se construye para despegar al *canon* estético de la élite europea del resto del universo de manifestaciones musicales, de otras culturas o de los sectores subalternos de la misma Europa (porque recordemos también que dicho canon es el que se *universaliza*, del mismo modo que lo hacen el capitalismo y el modelo extractivista (Small, 1989, p. 67), a fuerza de la expansión colonial). La resultante de esa doble universalización, hacia afuera pero también hacia adentro, es la conversión de la música de la élite en *la música de todos*, es decir, en *la música*. De ahí que la música que estudia la historia *de la música*,

enunciada así, a secas, sea por regla general la música de *ese canon*. Parafraseando a Marcuse (1967, p. 70) podríamos decir que el milagro *afirmativo* de la historiografía musical es que los hombres sientan como propias las prácticas musicales concebidas para celebrar el poder de aquellos que los someten. Por lo tanto, al menos para la historia, la música *no es popular*.

Ahora bien, exactamente en la misma época los sectores más conservadores de esa misma élite europea construyen con ajustada reciprocidad categorial ante esa musicografía objetual/personalista, un modelo explicativo para las *auténticas* músicas de los sectores populares, que al ser concebidas como *supervivencias* serán arrojadas fuera de la historia, pasando a considerarse prácticas culturales fosilizadas. La emergencia del nacionalismo decimonónico requerirá de esos pueblos, pretéritos, primitivos, ingenuos, porque al mismo tiempo son perfectos antecedentes de la modernidad histórica, baluartes de los valores que la sociedad burguesa necesita desesperadamente para sellar su prestigio de clase. Allí se generan los conceptos mismos (Gelbart, 2007, p. 6) de música culta en contraste con la música del *volk*. Los estudios del folklore se caracterizan por la clasificación de melodías de un pasado *idealizado* y *construido*, que es necesario conservar frente a la creciente modernización de la sociedad, que amenaza con *desvirtuarlo*.

El folklore genera artefactos polarizando con los de la musicología: comunales, anónimos, funcionales, inmutables. El índice clasificatorio, en estricta relación con la mentalidad nacionalista, pero específicamente congruente en términos conceptuales con el estilo, será para el folklore la *raza*. De tal suerte que en vez de obra será el *objeto etnográfico* el que se integrará al mercado musical, intervenido y *elevado al rango de arte* por editores, arregladores y folkloristas. Industria que más que recopilar folksongs, produce *fakesongs* (Harker, 1985). Orden que conserva el núcleo central de la concepción musical moderna: son melodías, *tonadas* lo que se recopila -o compone- en nombre del pueblo: la identidad de las músicas continúa reposando, como en la música *seria*, en las alturas, precisas, pasibles de combinatoria armónica (Attali, 1995, p. 75), y del despliegue del *armonicocentrismo*. Ahí puede entreverse el hilván que revela la complicidad epistemológica entre el folklore y la musicología moderna. Condición que permite la instalación y naturalización de un aparato

analítico -concebido para una concepción especulativa de la música- sobre todas las *otras* músicas: las populares, las *etnográficas*, las de la industria cultural, las *primitivas*. Se sella así la universalización y la colonialidad del saber musical europeo occidental.

Para los nacionalismos europeos y latinoamericanos el asunto es vital, ya que la idea de república descansa en la definición de soberanía *popular*. Lo *popular*, que no es algo dado ni natural, definir qué es el pueblo y quién es parte del pueblo -y quién no- es parte central de las disputas políticas (Wasserman, 2018)

Para el folklore, que nace al calor de ese clima político, el *pueblo* (Volk) no es el pueblo,¹ es decir, no son los sectores populares movilizados por los procesos revolucionarios de la burguesía, de este y del otro lado del Atlántico. Cuando el proceso revolucionario se hace *intolerable* hasta para los propios revolucionarios (Gorriti, 1816), la solución que encuentra la burguesía es aquella sobre la que ironizó Brecht, al considerar que para los gobiernos sería más sencillo “disolver el pueblo y elegir otro” (Brecht, 2010, p. 337).

Así, historiografía musical y folklore se organizan para excluir las prácticas vivas, performativas, mixturadas, mestizadas del *mundo popular subalterno* (De Martino, 2009, p. 77), que es también un *segundo mundo* frente al de la cultura oficial (Bajtin, 1987, p. 11), subversivo (Attali, 1995, p. 15) emergente (Williams, 2015, p. 189) y contrahegemónico (Hall, 1984, p. 93)

En Argentina, en gran medida debido al giro nacionalista de la élite conservadora y los intelectuales del centenario, el folklore se basó en este romántico-nacionalismo, enfrentando al cosmopolitismo y la inmigración. A partir de la década de 1930 los folcloristas académicos recibieron el apoyo de las élites provinciales para sus investigaciones y publicaciones. No es casual entonces la preponderancia del noroeste en la formulación del *canon folclórico* argentino: la *elevación* de la cultura local a la categoría de folklore nacional, por los industriales azucareros tucumanos, estuvo vinculada a la necesidad de defender la rentabilidad de sus negocios en un período signado por la entrada en crisis de las economías regionales y sus oligarquías correspondientes.

...el Noroeste [...] podía demostrar que las tradiciones y el espíritu criollo se encontraba aún vivo por no haber sido

afectada por el asentamiento de millones de inmigrantes europeos. El acervo cultural hizo del Noroeste la mejor candidata a título honorífico de cuna de la argentinidad, un tópico clave en la visión romántica del estado nación. (Chamosa, 2012, p. 46)

Fieles a los intereses de sus mecenas, los folcloristas académicos se encargaron de *rescatar* la *auténtica* música tradicional argentina. Que esta apelación a las raíces de la Argentina criolla se sustentara en una ideología importada de Europa constituye una de las contradicciones más notables de toda la empresa folclórica (Chamosa, 2012, p. 61).

A partir de trabajos y recopilaciones de cantos y poesías, como los de Carrizo, Aretz, Vega, Collucio y Cortazar, el noroeste se consagró como el lugar donde las tradiciones *nacionales* permanecían vivas y donde residía el verdadero espíritu de la argentinidad. Según Pérez González (2010, p. 109) estos estudios pudieron desarrollarse en todo Latinoamérica debido a su temprana institucionalización, como en el caso de nuestro país con el Instituto de Investigaciones Folklóricas y Filológicas y el Instituto Nacional de Musicología. Simultáneamente se definió lo que podía llamarse *sociedad folk*, y con ello el espectro de fenómenos que podían ser considerados propiamente folklóricos. No es casual que, en la misma época, trazando una nueva correlación entre sectores hegemónicos, la música del noroeste, llamada entonces *nativa*, diera el gran salto a la radio, el teatro y la industria discográfica porteñas. Estos medios fueron “decisivos en la difusión de la música criolla tradicional” (Chamosa, 2012, p. 103).

La *compañía de arte nativo* del santiagueño Andrés Chazarreta, que presentaba supuestos cantos *auténticos* -aunque en finísimos arreglos de armonías y orquestación modernas- frente a una escenografía de ranchos de cartón, fue un fenómeno musical próspero sólo a partir de su desembarco en Buenos Aires y de la promoción de sus más de 175 grabaciones discográficas, realizadas por la Victor Talking Machine Company (Carlson, 2013, p. 131). Toda una serie de *modernidades primitivas* (Garra-muño, 2007, p. 38) tendientes a moldear la estructura del pueblo nacional, que configura una segunda y flagrantemente contradicción del folklore argentino.

EL FOLKLORE Y LOS CANTOS VALLISTOS

Considerando un caso específico de estos procesos, la idea de *canto vallisto* ha sido acuñada por los estudios

del folclore de nuestro país para denominar las músicas vocales y colectivas populares practicadas en los valles calchaquíes, región del noroeste argentino. Habitada por diferentes culturas -como lules, tonocotés, atacamas, diaguitas y omaguacas- fue escenario de la invasión Inca en el siglo XV, lo que implicó profundos cambios culturales como la imposición de la lengua *quechua*, coexistiendo y suplantando lentamente a la lengua vernácula, el *kakán*; la adopción de rituales religiosos de la cultura Inca como la adoración a la *Pacha Mama* y la fiesta del *Inti Raymi*; o la introducción de conocimientos como el trabajo de metales -bronce y oro- y la construcción de *puclarás*, usando la piedra. En el siglo XVI, durante las incipientes expediciones descubridoras y pobladoras, la región será escenario también de importantes levantamientos que pusieron en jaque el dominio de los españoles sobre una zona estratégica para el imperio español, nexa entre el Alto Perú y el Río de la Plata. A este *choque* cultural (Columbres, 1989) suele adjudicarse la *introducción* en la región de músicas, poesías y coplas populares.

Sin embargo, resulta curioso que los folkloristas no hayan reparado en tales procesos de mestizaje y transculturación acontecidos en la región durante la colonia, ni muchos menos en los que continuaron sucediendo hasta la actualidad. De hecho, durante todo el siglo XX, las migraciones internas, la radio, el disco y la televisión, entre otros, promovieron cambios y modificaciones culturales, políticas y económicas en la región, que permiten evidenciar esa identidad transcultural (Podetti, 2004) que contradice las ideas de *pureza* y *autenticidad* adjudicadas a estas culturas, aunque continuamente orientan el trabajo de recopilación:

...para el primer disco que hice llegué a Chilecito, en La Rioja, y les pregunté a los letrados del pueblo, que son los que nada saben, dónde se centraba el folclore de la región. Me contestaron: "No, a qué ha venido usted acá, acá no hay folclore". [...] El primer sábado de carnaval salí de la ciudad [...] Y encontré bagualeros y vidaleros extraordinarios que ya estaban cantando para el carnaval [...] Así, después de los días de carnaval en los que recogí maravillas, los reuní y les hice escuchar el folclore que tenían allí y que ignoraban. Pero tampoco entonces advirtieron la fortuna musical que los rodeaba. Creían que eran salvajadas del pueblo, mamarrachos que cantaban "esos viejitos que ya no saben ni cómo se llaman (Valladares, 2000, p. 77)

Si Vega o Aretz habían desplegado el instrumental clasificatorio sobre las *especies* de canto con caja -bagualas, vidalas y tonadas-, una generación más tarde, en los '60s, Valladares pasará a registrarlas y difundirlas como canciones folclóricas "auténticas" del indio, que representan el "alma de América Indígena" (Valladares, 2000, p.34) reforzando la dicotomía romántica entre campo y ciudad.

...el campo tiene razones que la ciudad no comprende ni respeta, La urbe [...] desconoce las leyes ancestrales y poéticas del campo, su tradición vital y sus costumbres recónditas. A menudo pretende corregir la tradición, maquillarla, zarandearla a su gusto y [...] cree "jerarquizarla". De estos deudos resultan centauros y adefesios a los que les faltan las condiciones esenciales del hacer folklórico: sabor y carácter. (Valladares, 2000, p. 14)

El impacto en el imaginario social de estos trabajos sobre los cantos del Noroeste no podría explicarse sin el espaldarazo que recibió, también en los '60s, la difusión de la cultura criolla por parte de las discográficas multinacionales, la televisión y la radio, debido, en parte, a la adopción del *folclore* por la clase media urbana, y el auge de publicaciones, congresos y festivales *folclóricos*, todo lo cual refuerza la impresión de convivencia entre orden clasificatorio y mercado. Así se difunden los supuestos romántico- nacionalistas más conservadores: la transformación o la incorporación de novedades en las músicas populares traiciona sus esencias, "adultera sus verdaderos valores y corrompe su autenticidad primera" (Escobar, 2004, p. 157). En este sentido, la negación al cambio y la privación a la cultura popular de todo contacto con técnicas y formas contemporáneas en nombre de una supuesta fidelidad a lo propio no ha hecho más que negar historicidad a la cultura popular "...los atributos idealizados de esencia, origen y espíritu presentes en el folclore precisan que todo abordaje histórico se encuentre lo más lejos posible: "Historia del folclore" es algo así como una contradicción de términos". (Eckmeyer, Trebuq, Messina, Barsanti, y Kendziur, 2018). Ese carácter de autenticidad requiere además hacer de la pobreza una virtud, necesaria para la conservación del folclore, de las tradiciones y, claro está, del statu quo de las clases dirigentes.

Esta visión *desde arriba* por la congruencia hegemónica entre musicología, folklore y mercado produjo que las investigaciones abocadas a estos repertorios hayan partido de teorías, conceptos y herramientas analíticas creadas para el estudio de los repertorios *cultos* -que sobrevaloran los aspectos formales y la organización de las alturas- construyendo en consecuencia una escala de valoraciones musicales (Eckmeyer, Maggio, Trebuq, y Marraccini, 2015). A su vez la adopción local de estos supuestos y metodologías introducen un sesgo que reproduce una mirada "occidentalocéntrica" (Grosfoguel, 2014) y como resultado, por la sola reproducción epistemológica, perpetúan la valoración que hace a los desarrollos musicales latinoamericanos de inferior calidad frente a los metropolitanos.

Por eso el núcleo metodológico del estudio historiográfico más habitual de las músicas vocales, grupales y populares latinoamericanas en general, de y los cantos vallistos en particular, continúa habitado por el análisis estructural de partituras -en este caso transcripciones de los ejemplos *de campo*- bajo la noción de autonomía musical y el formalismo, epicentro de la musicología positivista. Los cantos vallistos con caja se han estudiado en base al reconocimiento de cómo se utilizan en ellos los elementos del *lenguaje* musical y, en ese sentido, la centralidad de las alturas ha representado el vector narrativo por excelencia de los relatos, paradójicamente a-históricos, acerca de tales repertorios. La clasificación de *especies* a partir de un ordenamiento cuantitativo de la cantidad de notas o *tonos*, es un claro ejemplo de esto.

En Medio de las Arenas

VIDALA

Tomada a Dominga Baigorria
Belén- Catamarca

Diáfano
♩=168

Caja:

Ya te i-di - cho pa-lo - mi-ta "va - mos a vo - lar, a vo - lar" Vo-le-mos
de ra-ma en ra - ma "no llo-rís ne - gra, no llo-rís, no". "Due-ña de mi co-ra - zón"

Figura 1. Elementos notacionales presentes en la partitura de la vidala *en medio de las arenas*, recopilada y transcrita por Leda Valladares en 1985.

En medio de las arenas, es una vidala recopilada y transcrita por Valladares en Belén, Catamarca. El registro fonográfico pertenece al disco América en Cueros² de 1992, en el que participan reconocidos músicos argentinos. En la grabación escuchamos un canto practicado de forma colectiva y al unísono por músicos profesionales y configurado sobre golpes de caja, silbato y matraca.

El análisis de la recopiladora traslada conceptos y terminologías que la teoría musical occidental generó para la clasificación de formas de organización de las alturas en músicas, tanto cultas como exóticas. La vidala, según la autora, "pertenece a distintos sistemas musicales: bimodalidad, tetrafonía, pentafonía y escalas híbridas" (Valladares, 2000, p. 93), por lo que sus formas son

1 De acuerdo a la famosa sentencia de un padre del folklore como J. G. Herder (1967, p. 323) "*Volk heisst nicht der Pöbel auf den Gassen, der singt und dichtet niemals, sondern schreit und verstümmelt*" [el pueblo (Volk) no es el pueblo (Pöbel) de las calles, que nunca compone o canta, sólo chillar y destruye]. Los términos imprimen valoraciones a esta distinción folclórica. En español aunque *Pöbel* suena como pueblo, suele traducirse como *populacho*, *vulgo*, *plebe* o *turba*, trasladando la valoración despectiva.

2 <https://www.youtube.com/watch?v=JOA8FvUISWo>

múltiples. Esta canción está estructurada en seis estrofas, respetando la estructura poética recopilada por la propia Valladares, que repiten la misma melodía sobre la pulsación constante de las cajas. Cada estrofa presenta, a su vez, lo que se suele denominar como *mote* o estribillo que repite letra y melodía. Como en este caso, es habitual que los análisis y descripciones se basen en las transcripciones en partitura de lo recopilado a partir del testimonio de *informantes* en el campo. La Figura 2 da cuenta del tipo de análisis al que nos referimos. Como sabemos, la notación conserva la música, sí, pero "oculta tanto como revela" (Cook, 2001, p. 76). La transcripción en pentagrama de este canto da cuenta de la caracterización melódica y formal que la musicología y

el folklore han realizado sobre estos cantos, relegando los aspectos musicales que resultan *accesorios* para la cultura occidental. Concebido así, un análisis musical occidentalocéntrico de este canto no ocuparía más que los dos párrafos anteriores. Quizás por eso muchos estudios se ha concentrado en análisis lingüísticos y literarios de las recopilaciones de coplas y cancioneros, otorgando mayor peso a los textos de las canciones, por su fuerza narrativa, sabor local o variedad en la versificación, y en la biografía de personalidades locales, quienes confirmarían la teoría de que esas culturas *primitivas* aún permanecen vivas -aunque estáticas- en aquel *interior profundo* del país.

**Vidalita andina. Pomán.
Ramón Cándido Quinteros.**

Soy un deshojado lirio.

Vengo y no l'hallo (5) } *estr.*
 y me siento a llorar. (7) }
 Y a golpe de este martirio 7 } *copla*
 se secan las hojas verdes. 1/8 }
 Vengo y no l'hallo (5) }
 y me siento a llorar. (5) }

Vidita, porque te quiero } *cop*
 te ando, te oferto mi querer }
 Vengo y no l'hallo (5) } *estr.*
 y me siento a llorar. (5) }

Yo lo que sufro el querer } *cop*
 de amor y mucha firmeza. }
 Vengo y no l'hallo } *estr.*
 y me siento a llorar. }

Figura 2. Diagrama analítico sobre partitura, perteneciente al material sobre historia de la música popular argentina de Susana Cerutti Wüz, sobre *Vidalita andina*.

Lo cierto es que al aplicarle concepciones ajenas lo que obtenemos es un canto al unísono que presenta unas pocas alturas diatónicas. Da la impresión de una melodía

simple, repetitiva, con falta de lógica, sin *desarrollo* del material: una imitación anacrónica de remotas músicas metropolitanas, las únicas formas válidas de cultura.

(Colombres, 2007). Sentencia sellada por Vega en su famosa tesis según la cual el *inferior* imita, a destiempo, las músicas del *superior* (Vega, 1944, p. 23)

Pero los cantos populares y grupales de nuestra región se resisten a cumplir ese rol y por tanto no deberían ser estudiados así. Todo pareciera indicar que el interés de estas músicas reside en alguna *otra* cosa que no es la armonía ni las alturas. El elemento más llamativo en el caso analizado pareciera ser la sonoridad tímbrica de las voces. En este sentido, es posible percibir la utilización de una técnica particular aplicada al canto, la cual se ha encargado de transmitir y difundir de forma oral la propia Leda Valladares, que se aleja tanto de los estándares de la música europea como de la utilización de la voz en la vida cotidiana. Las voces femeninas cantan sobre la región media y aguda de sus registros, utilizando recursos ornamentales y ciertos adornos vocales que se ejecutan en forma de ligados o *arrastres* generando una sensación de movimiento interno dentro del complejo textural a partir de sutiles transformaciones en su interior, desdibujando el contorno nítido de la melodía que presenta su transcripción. Este recurso no sólo se percibe durante el pasaje de una altura fija a la siguiente sino también en los finales de palabras o frases, culminando éstas en alturas indefinidas y presentando breves variaciones de intensidad en su interior, generando un efecto sonoro similar al quejido, que no permite ser transcrito en partitura. Es interesante notar que los folcloristas tomaron el término quechua *kenko* -sinuoso o serpenteado- para denominar este recurso reforzando así la *ancestralidad* de estos cantos y la idea de una especie de mimesis con la naturaleza al entenderlos como *imagen acústica* del paisaje de la región. El *fraseo* melódico se articula en una íntima correspondencia con la rítmica propuesta por las cajas al mismo tiempo que las marcadas acentuaciones de éstas últimas son subrayadas por las acentuaciones del canto de manera tal que pareciera diluirse la distinción occidental entre melodía y acompañamiento en el entrelazamiento de ambos componentes en cuerpos que cantan y percuten a la vez.

Otro caso de canto vallisto³, fue registrado en el año 2011 en la zona de la Quebrada del Toro, Departamento Rosario de Lerma, Salta. Es uno de los tantos festejos

tradicionales que se realizan en la zona en torno a la patrona Santa Rosa de Lima en medio de almuerzos criollos, pialadas, señaladas, marcadas, doma, casamiento de animales, campeadas, carneadas del toro de yista y ofrendas a la Pachamama para pedir un buen año y una buena cosecha durante todo el mes de agosto. En este caso parece tratarse del momento de marcación del ganado, donde la música es un elemento más que forma parte de un *ritual* donde convergen elementos sincrético-religiosos, musicales y festivos a la vez, por lo que estudiarlos de forma autónoma resultaría inadecuado.

En el video puede observarse que los cantores en su mayoría visten el arquetipo gauchesco, con ponchos y sombreros, pero, al mismo tiempo, camperas de jean, gorros con visera, anteojos de sol, ubicándose a metros de camionetas modernas, todos elementos que dan cuenta de una cultura que no corresponde con la sociedad *folk* frecuentemente descrita por los folclorólogos.

Los intérpretes además de cantar ejecutan una caja que consta de dos parches, de los cuales al denominado *resonador* se le suele atravesar una trenza de crin de caballo, llamada *chirlera*, que al ser ejecutado genera un efecto de zumbido agudo y brillante que hace que el sonido provocado por el golpe se prolongue en el tiempo. Las voces parecieran cantar al unísono: en teoría todos cantan la misma melodía, sin embargo, la afinación no es exacta y no parece ser un elemento de preocupación. También los ataques y comienzos de frase presentan desfases y pareciera que cada quien canta en el registro que le queda cómodo, adornando, intercalando gritos, estirando y arrastrando notas, generando efectos que se asemejan al llanto, al quejido, sin pretender homogeneizar la emisión, dinámicas ni ataques. En este sentido es evidente que los términos *unísono*, *polifonía*, *homorritmia* o *contrapunto* no dicen nada de esta práctica. La heterogeneidad tímbrica y textural pareciera ser el elemento en el cual centrar el análisis. A la vez, las voces individualmente tampoco presentan un registro homogéneo en términos de emisión ya que el *quebre* que producen entre la zona más grave del canto con una emisión abierta y *de pecho*, y la zona más aguda con una emisión similar al *falsete*, -generando una sensación o efecto de lejanía- según los propios cantores es una

3 <https://www.youtube.com/watch?v=qj0LRRwLuXQ>

sonoridad buscada. Las cajas tampoco son meros acompañantes de la melodía. Por el contrario, en conjunto con las voces conforman un único e indisoluble entramado tímbrico-textural que las hace imprescindibles para el rito, debido además al carácter mágico-religioso que tienen para las comunidades.

Por otra parte, la disposición en rueda de los intérpretes da cuenta de una idea de espacialidad donde “se construyen y circulan procesos figurativos mediante los cuales el sujeto se constituye como tal y configura un modelo de mundo” (Mirande, 2005, p. 100). Allí, como las cajas y las voces, los cuerpos de los ejecutantes juegan un papel central, ya que a través del golpe de las primeras y el retumbe en los cantores los cuerpos se vuelven resonadores, lo que los convierte en un “gran cuerpo colectivo que late circularmente a un ritmo común” (p. 106). En este sentido, es interesante atender a esta *otra* visión del mundo que manifiestan estas prácticas, donde el cuerpo aparece interrelacionado a lo sonoro, lo que impide analizar tales componentes por separado o de forma autónoma.

HACIA NUEVAS FORMAS DE ESCUCHA

Al carecer de valor de fundamentación para los nacionalismos, otros repertorios populares han sido mucho más descuidados, ya que ni siquiera se los consideró entre aquellos que “caen en la esfera del folklore”⁴. Nos referimos a las músicas afrolatinoamericanas, o *mulatas* (Quintero Rivera, 2009), exponentes descarnados de la presencia de un pueblo vivo, transcultural y a la vez, profundamente identitario de Nuestramérica.

Tomemos por caso una rumba, de tipo guaguancó, interpretada por *El Solar de los 6* en La Habana⁵.

Los estudios más racializados suelen adjudicar a la rumba influencias que parten de indicadores etnológicos, apuntalando la diferencia y, de modo concurrente con la preponderancia en los orígenes tanto del folklore como de la musicología (Gelbart, 2007), reforzando ras-

gos que denotarían una identidad africana excluyente. La segregación de los sectores socioculturales practicantes de estas músicas opera al punto tal de que sus prácticas se oponen a lo nacional, volviendo muy difícil, sino imposible, su integración. Por mucho tiempo estas prácticas *negras* se convirtieron en virtualmente extranjeras para las culturas nacionales resultantes de un *blanqueamiento* o, como vimos antes, de un mestizaje idealizado de lo indígena y lo hispánico.

Entre estos indicadores esencialistas aparecen como relevantes los toques de tambores yuka, incluso la *calinda*⁶. Sin embargo, resulta importante recordar que las prácticas musicales acontecidas en Latinoamérica presentan raíces compartidas, son producciones también mestizas y transculturales que, además de evidenciar influencias africanas, presentan elementos provenientes de las demás vertientes que, a lo largo de los siglos, y de maneras diferentes según la proporción y distribución de cada una de ellas, interactuaron en la región (Aharonián, 1993)

En el caso analizado, la instrumentación está conformada por *clave*, *chekeré* y *katá* que comienzan estructurando la base rítmica, a la que se suman los tamboreros -ejecutando el salidor, el tres-dos y el quinto- quienes, a partir de una improvisación breve, dialogando entre sí, realizan una *llamada* que da comienzo a la *diana*⁷ realizada por la cantante dando paso a la conformación de la base rítmica correspondiente a la rumba guaguancó.

La clave, ordena el desenvolvimiento temporal de la melodía y elaboración rítmica de los instrumentistas. Lo notable, sin embargo, es que ese transcurrir temporal no está organizado a partir de compases constituidos por unidades temporales equivalentes -a la manera occidental-, sino a base de células rítmicas constituidas por golpes de pulsaciones variadas, expresando una concepción no lineal del tiempo. Podría afirmarse que la manifestación sonora de esta *otra* percepción temporal expresa una *otra* realidad histórica signada por una “simultaneidad de tiempos históricos diversos” (Quintero Rivera,

4 Entrada “música popular” del diccionario enciclopédico VOX (1976)

5 https://www.youtube.com/watch?v=gJVT_5swkhA

6 También se menciona la influencia de la marcha *abakuá* -de origen carabalí- y de la música de los congos -de origen bantú-, a estos últimos se les adjudica el haber aportado el instrumental tradicional de la rumba. Además, otros estudios han detectado ciertas influencias dahomeyanas y del culto vudú haitiano que, con la migración masiva, del siglo el XIX, fue introducido en Cuba.

7 “Tarareo” que realiza la cantante y que llama la atención para la formación del coro.

2009, p. 76), cotidianamente vivida de las sociedades afroamericanas. La métrica de esta clave, a su vez, estimula la elaboración rítmica, y en ese sentido, ésta última ejerce un gran protagonismo a través de la importancia dada al timbre de la percusión.

El canto se estructura con dicha elaboración rítmica a través de la alternancia entre la cantante solista -que ejerce protagonismo sólo en la primera sección de la canción- y el coro, a lo que luego se incorpora, en el momento del *sonéo* una pareja de bailadores. Es posible observar en el caso analizado que el protagonismo del elemento rítmico hace que la música no pueda percibirse aislada de la expresión del baile, ya que el diálogo ejercido entre los tamboreros y la pareja de bailadores genera un ritual de comunicación indivisible. Si atendemos a ese *diálogo* que se establece entre los agentes sonoros y los cuerpos danzantes es posible advertir que los bailadores realizan a lo largo de su interpretación un juego de atracción y repulsión, de entrega y esquivas, de acercamiento y huida intensificando e incrementando la energía de esta danza *erótica* en correspondencia o en *diálogo* con el *sonéo* de las voces y la *descarga* de los tambores hasta culminar en un *clímax*, que genera un cambio: la separación de los bailadores y el final de la canción.

Respecto de la utilización de la voz, la forma de emisión y la diversidad tímbrica conforman una parte fundamental de la construcción de la canción y vislumbran una búsqueda consciente de la heterogeneidad sonora

La cantante solista parece explorar el *color* de su voz principalmente en la zona grave de su registro, y la forma en que coloca la voz remite a una emisión por momentos *nasalizada* y en otros *engolada*. Esto último se evidencia en las zonas más graves de la melodía. Aun así, es interesante notar que la voz no pierde potencia, debido a la presión aérea utilizada, y también al aprovechamiento fundamentalmente de la región resonancial oral, es decir, de la zona palatina, y la zona torácica, que permiten percibir una sonoridad *de pecho* incluso en las alturas más agudas. En el coro pareciera predominar y valorarse la heterogeneidad de los timbres. El *sonéo* suele ser el espacio reservado para la improvisación, de ahí que los temas se alarguen ad infinitum -generando una producción sonora *abierta* y a la vez *redondeada*- según la energía del cantante, que es quien va improvisando las conexiones entre coro y coro, y la respuesta que éste reciba por parte del

resto de los participantes. Así, el conjunto de decisiones que rodean a la utilización de la voz, parece escaparse de la estandarización de los registros vocales y la homogeneidad que rigen la música coral europea occidental.

HACIA UNA HISTORIOGRAFÍA DEL DESCENTRAMIENTO

La naturaleza transgresora y comunicativa de estas prácticas se ubica precisamente en el intento de romper con la dicotomía conceptual entre mente y cuerpo, tan representativa de la tradición occidental. Es que en la rumba y el canto vallisto, como en la mayoría de los cantos latinoamericanos practicados de forma colectiva, lo humano y la naturaleza, constituyen esferas interactuantes de una misma realidad manifestando una inseparable interrelación entre lo sonoro y lo corporal. El *carácter descentrado* de estas prácticas da cuenta de que aquí la elaboración sonora y danzante se da en diálogo entre todos los componentes que hemos intentado describir. Esto al mismo tiempo contrasta con las prácticas modernas y occidentales, donde todos los elementos sonoros están supeditados a un sólo principio ordenador unidimensional -la tonalidad.

Por su parte, el carácter *descentrado* del baile y la utilización del cuerpo en ambos casos, se torna evidente si observamos que el movimiento se expresa en diálogo a la totalidad de elementos que constituyen el ritual, manifestando una *estructura sentimental* alternativa que valora la heterogeneidad y la tensión dialógica frente a los intentos modernizantes occidentales de la domesticación del cuerpo.

Como mencionamos antes, la construcción de la forma se determina en estas músicas a partir de la repetición, donde las variaciones y los cambios proponen un proceso de *intensificación* generado por el conjunto voz- ritmo-cuerpo donde "el colectivo manda y el solista florea" (Quintero Rivera, 2009, p. 43). Resulta interesante el contraste con la tradición occidental donde, a partir del siglo XVII, la individualidad pasaría a *mandar*. Al mismo tiempo, puede notarse que las ideas de reiteración, variación y cambio -que expresa la manera en que una cultura concibe y expresa sus tiempos- se trabajan tanto simultánea como secuencialmente en todos los componentes que constituyen esta práctica, a diferencia de las músicas occidentales donde esto sucede sólo secuencialmente y en el ámbito de la melodía.

Aunque estas músicas presentan sonoridades *occidentales*, porque son transculturales, es posible advertir que aquí también se manifiesta ese carácter *descentrado* del que hablábamos, al utilizar los cantantes algunos recursos, como el *glissando*, donde los límites entre las notas y los intervalos *tonales* que las separan aparecen difuminados al moverse por todas las gradaciones posibles entre una nota y la siguiente.

Podría afirmarse, como en el caso de los cantos vallistas, que el interés en la rumba reside en alguna *otra* cosa que no es la armonía, ni las alturas.

Todo indicaría que la exploración del ritmo, el timbre y el color se ubica, en estas prácticas, por sobre el desarrollo melódico, en contraste con lo que se prioriza en la tradición occidental, donde estos elementos están supeditados a la melodía. Aquí, la melodía funciona prácticamente como excusa para el despliegue de texturas y timbres y de esto da cuenta la repetición de las unidades melódicas y del texto cantado. Podemos proyectar entonces que las perspectivas basadas en una epistemología desde el sur, que no traslade ni reproduzca el occidentalocentrismo musicológico, puede constituir una base para metodologías útiles de estudio historiográfico-musical de los cantos colectivos practicados en Latinoamérica.

REFERENCIAS

- Aharonián, C. (1993). *Factores de identidad musical latinoamericana tras cinco siglos de conquista, dominación y mestizaje*. Río de Janeiro: Instituto Villa Lobos da Uni Rio.
- Attali, J. (1995). *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.
- Brecht, B. (2010). *Más de cien poemas*. Madrid: Hiperión.
- Carlson, J. R. (2013). ¿Una modernidad primitiva? Andrés Charzaretta, el folklore argentino y los medios masivos de comunicación. *Letra. Imagen. Sonido* L.I.S. Ciudad mediatizada, 4(9), 128-135.
- Cerutti Wüz, S. (S/F). *Canto con caja. Bagualas Vidalitas andinas. Análisis musical*. Recuperado de https://www.academia.edu/15021904/Canto_con_caja_Bagualas_Vidalitas_andinas_An%C3%A1lisis_musical
- Chamosa, O. (2012). *Breve historia del folklore argentino*. Buenos Aires: Edhasa
- Colombres, A. (1989). *A los 500 años del choque de dos mundos*. Buenos Aires: Del Sol.
- Colombres, A. (2004). Mitos, ritos y fetiches. Desmitificaciones y resignificaciones para una teoría de la cultura y el arte de América. En J. Acha y otros (Comps.). *Hacia una teoría americana del arte* (pp. 185-261). Buenos Aires: Del Sol.
- Colombres, A. (2007). *Sobre la cultura y el arte popular*. Buenos Aires: Del Sol.
- Cook, N. (2001). *De Madonna al Canto Gregoriano*. Madrid: Alianza.
- De Martino, E. (2009). *Folclore progresivo y otros ensayos*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Diccionario Enciclopédico VOX (1976), entrada: *Música popular*.
- Eagleton, T. (2006). *La estética como ideología*. Madrid: Trotta.
- Eckmeyer, M. (2014). *Entre la música de las esferas y la sordera del genio*. En *Actas de las 6as Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales*. La Plata: FBA-UNLP.
- Eckmeyer, M. (2018). Música y relictos de la historia. Artefactos ideológicos y positivismo en la historia de la música. *Armiliar*, 0(2), e003. doi: 10.24215/25457888e003
- Eckmeyer, M., Trebuq, C., Messina, M., Barsanti, M., y Kendziur, M. (2018). Intensas, integrales, transculturales y trascendentes. Para una ampliación histórica del concepto de música popular. En *La Investigación en la Uader. Primeras Jornadas de Ciencia, Técnica y Arte*. Universidad Autónoma de Entre Ríos, 3 y 4 de octubre.
- Eckmeyer, M., Maggio, M., Trebuq, C., y Marraccini, E. (2015). Haciendo del problema la solución. Los conceptos de mestizaje y transculturación y su aplicación al estudio histórico de la música latinoamericana. *Actas de las X Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina y América Latina*. La Plata: FBA, UNLP.
- Escobar, T., Colombres, A., y Acha, J. (2004). *Hacia una teoría americana del arte*. Buenos Aires: Del Sol.
- Garramuño, F. (2007). *Modernidades primitivas. Tango, samba y nación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gelbart, M. (2007). *Invention of "Folk Music" and "Art Music": Emerging Categories from Ossian to Wagner (New perspectives in music history and criticism)*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Goehr, L. (1992). *The imaginary museum of musical works an essay in the philosophy of music*. Oxford: Clarendon Press.
- González J.P. (2013). *Pensar la música desde América Latina*.

- Buenos Aires: Gourmet Musical.
- Gorriti, J. I. *Carta del 13 de julio de 1816* (Archivo Güemes).
- Grosfoguel, R. (2014). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global. En B. de S. Santos y P. Meneses (Ed.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid: Akal.
- Hall, S. (1984). Notas sobre la desconstrucción de «lo popular». En R. Samuel (Ed.), *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica.
- Harker, D. (1985). *Fakesong: The manufacture of British "folk-song" 1700 to the present day*. Philadelphia: Open University Press.
- Marcuse, H. (1967). *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Sur.
- Mirande, M. E. (2005). Abrase esta rueda, vuélvase a cerrar. La construcción de la identidad mediante el canto de coplas. *Cuadernos FHYCS-UNJu*, 27, 99-110.
- Mosse, G. L. (1997). *La cultura europea del siglo XIX*. Barcelona: Ariel.
- Pérez González, J. (2010). *Las historias de la música en Hispanoamérica (1876-2000)*. Bogotá: Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de Colombia.
- Podetti, J. R. (2004). Mestizaje y transculturación: la propuesta latinoamericana de globalización. *VI Corredor de las Ideas del Cono Sur*. Montevideo: Universidad de Montevideo. Recuperado de <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=558>
- Quintero Rivera, A. (2009). *Cuerpo y cultura. Las músicas "mulatas" y la subversión del baile*. Madrid: Editorial Iberoamericana, Colección Nexos y diferencias.
- Shreffler, A. (2003). Berlin Walls: Dahlhaus Knepler, and Ideologies of Music History. *The Journal of Musicology*, 20(4), 498-525. doi:10.1525/jm.2003.20.4.498
- Small, C. (1989). *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Editorial Alianza.
- Small, C. (1999). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *TRANS-Revista Transcultural de Música*, 4(1), s/p. Recuperado de <https://www.sibetrans.com/trans/article/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>.
- Valladares, L. (1985). *Canto vallisto con caja. Canciones andinas recopiladas por Leda Valladares*. Buenos Aires: Lagos.
- Valladares, L. (2000). *Cantando las raíces. Coplas Ancestrales del Noroeste Argentino*. Buenos Aires: Emecé.
- Vega, C. (1944). *Panorama de la música popular argentina: Con un ensayo sobre la ciencia del folklore*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Musicología Carlos Wasserman, F. (2018, 14 de marzo) *El complejo proceso de construcción del Estado Nacional Argentino*. Conferencia en la Biblioteca Nacional Mariano Moreno. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=kNER-jlr0CY&>
- Williams, R. (2015). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.



ISBN 978-950-34-1739-3



9 789503 417393