



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO

TESIS DE MAESTRÍA EN ARTE LATINOAMERICANO

**Hacia una educación musical decolonial transcreativa en
nuestra universidad pública: un proyecto situado en el
espacio curricular de Piano III del Profesorado Universitario
en Música Popular Latinoamericana (U.N.S.L.)**

Maestrando: Cándido Sanz García

Director: Mgter. Gabriel Correa

Codirector: Dr. Ramón Sanz Ferramola

Mendoza, 2020



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO

MAESTRÍA EN ARTE LATINOAMERICANO

TESIS DE MAESTRÍA EN ARTE LATINOAMERICANO

**Hacia una educación musical decolonial transcreativa en
nuestra universidad pública: un proyecto situado en el
espacio curricular de Piano III del Profesorado Universitario
en Música Popular Latinoamericana (U.N.S.L.)**

Maestrando: Cándido Sanz García

Director: Mgter. Gabriel Correa

Codirector: Dr. Ramón Sanz Ferramola

Mendoza, 2020

Agradecimientos

A mi Director Gabriel Correa por el trabajo y el cariño con el que me acompañó durante la realización de este proyecto y durante buena parte de mi proceso formativo como pianista y como docente. Gabriel me permitió aprender, no sólo acerca del oficio docente y musical, sino también acerca de la importancia de la creatividad en nuestro trabajo musical y educativo con las músicas populares, haciéndonos más felices a docentes y estudiantes.

A mi Codirector Ramón Sanz Ferramola por cada consejo y por cada revisión de las secciones de este trabajo que, en gran medida, son producto de interminables charlas que me sirvieron para aprender y para crecer profesionalmente desde una mirada amplia, creativa y comprometida con la realidad que vivimos.

A mis amigas y amigos del campo musical con quienes, cotidianamente, sigo aprendiendo a hacer música y quienes me dieron a conocer importantes materiales bibliográficos con los que cuenta este trabajo. A mis compañeros y compañeras docentes de la U.N.S.L. que en todo momento me alentaron a realizar este trabajo y colaboraron de diferentes maneras para que fuera posible.

A Octavio por su guía sabia en mis primeros temas de investigación. A mis compañeros y compañeras de la Maestría en Arte Latinoamericano, y muy especialmente a quienes se han ido de este mundo pero seguirán siempre en nuestros corazones. A docentes y administrativos de la F.A.D. que colaboraron conmigo de innumerables maneras durante el cursado de la carrera.

A mi familia y amigos/as, especialmente a Patricia, mi mamá, por su incondicional apoyo. A Margarita y a su familia por su acompañamiento durante los años de cursado de la Maestría.

A mi hijito Simón por su infinito amor y por su luz.

Muy especialmente a Simón y a todas estas personas dedico este trabajo, ya que sin ellas, difícilmente hubiese sido posible.

ÍNDICE

Agradecimientos	Pág. 3
Índice	4
Índice de Figuras	5
Introducción	10
Capítulo 1 - “Inventamos o erramos”. Fundamentos de la transcreatividad	30
1.1. Educar para la creatividad desde el sur global.....	33
1.2. Músicas en la encrucijada decolonial.....	43
1.3. Música popular y colonialidad.....	49
1.4. Educación Musical decolonial transcreativa.....	74
1.5. Referencias bibliográficas Capítulo 1.....	88
Capítulo 2 - Hacia una enseñanza decolonial transcreativa situada	95
2.1. Dos carreras de enseñanza de la música popular en la UNSL.....	96
2.1.1. La carrera de Técnico Universitario en Producción Musical...	98
2.1.2. El Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana.....	108
2.2. Situando al espacio de Piano III en las carreras de música de la U.N.S.L.....	119
2.3. Hacia una propuesta decolonial transcreativa en el espacio curricular de Piano III del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana.....	128
2.4. Referencias bibliográficas Capítulo 2.....	133
Capítulo 3 – Transcreando desde la cueca cuyana	137
3.1. Situando a la cueca cuyana.....	138
3.2. Tres cuecas por dentro.....	150
3.3. La cueca cuyana en el cuerpo.....	194
3.3.1. La ejercitación polirrítmica a tres y cuatro vías con el cuerpo como instrumento.....	195
3.3.2. Ejercicios polirrítmicos a tres vías	201
3.3.3. Ejercicios polirrítmicos a cuatro vías	211
3.4. Algunas estrategias para la construcción melódica.....	218
3.5. Sobre la construcción del modelo de acompañamiento para piano....	234
3.6. Estrategias transcreativas a partir del modelo de acompañamiento...	243
3.7. Referencias bibliográficas Capítulo 3.....	250
Conclusiones	253
Referencias bibliográficas de todo el trabajo	260
Anexos	272
Anexo I: Cartilla de ejercicios polirrítmicos a 3 vías.....	273
Anexo II: Cartilla de ejercicios polirrítmicos a 4 vías.....	282
Anexo III: Transcripción de las tres cuecas utilizadas en la propuesta de trabajo.....	308
Anexo IV: Modelos de acompañamiento para piano.....	314
Anexo V: Esquema de programación didáctica.....	320
Anexo VI: Entrevista.....	327

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Descripción	Pág.
1.01	Escritura y tipografías usada por Simón Rodríguez (2001: 138).....	32
1.02	Esquema de Mesomúsica de Vega.....	52
1.03	Características de las <i>Folk music</i> , <i>Art music</i> y <i>Popular music</i> según Tagg (1982:42).....	55
1.04	Esquema eurocentrado para la definición de distintas músicas.....	61
1.05	Esquema Transcreatividad.....	87
2.01	Esquema de materias dedicadas al estudio de la música popular en la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical según el Plan de Estudios 09/94.....	101
2.02	Articulación entre los espacios de Lenguajes Musicales y Pianos con los Talleres.....	103
2.03	Ejes de complementariedad de los espacios curriculares dedicados al estudio del Rock Nacional.....	105
2.04	Registro fotográfico personal – Ingreso 2017 – Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana - Febrero de 2017.....	111
2.05	Registro fotográfico personal – Ingreso 2017 – Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana - Febrero de 2017.....	111
2.06	Esquema de espacios curriculares de Lenguajes e Instrumentos del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana según el Plan de Estudios 08/16.....	114
2.07	Ejemplo de ejes de complementariedad entre espacios curriculares medulares de la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical vinculados a músicas afro-cubanas y afro-caribeñas.....	116
2.08	Ejemplo de ejes de complementariedad entre espacios curriculares medulares del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana vinculados a músicas afro-cubanas y afro-caribeñas.....	117
3.01	Portada del Cancionero Cuyano de Alberto Rodríguez (1938).....	140
3.02	Esquema de los diferentes momentos propuestos por Sánchez.....	141
3.03	Imagen del Cancionero Cuyano de Alberto Rodríguez.....	142
3.04	Fotografía del año 1947 publicada en el número 277 de la Revista Folklore	145
3.05	Estructura estandarizada de la cueca cuyana de 40 compases.....	152
3.06	“Periodo a” de <i>Caminito del Norte</i>	156
3.07	Organización rítmico-melódica muy usual para versos octosilábicos según Sánchez.....	156
3.08	Periodo “b” en <i>Caminito del Norte</i>	157
3.09	Estructura de 40 compases de la cueca <i>Caminito del Norte</i>	158
3.10	Estructura de 40 compases de la cueca <i>Remolinos</i>	158
3.11	Estructura de 40 compases de la primera parte de la cueca <i>Pal Comesario</i>	159
3.12	Estructura de 40 compases de la segunda parte de la cueca <i>Pal Comesario</i>	159
3.13	“Periodo a” en la primera estrofa de la cueca <i>Pal Comesario</i>	159

3.14	Variantes que se desprenden del modelo de frase tética heptasilábica.....	160
3.15	Rítmica recurrente en frases pentasílabas.....	160
3.16	Variaciones habituales a los diseños rítmicos de la cueca cuyana....	161
3.17	“Periodo b” en la primera estrofa de la cueca <i>Pal Comesario</i>	161
3.18	Modificación rítmica en el antecedente del “Periodo b” de <i>Pal Comesario</i>	161
3.19	“Periodo b2” en la segunda estrofa de la cueca <i>Pal Comesario</i>	162
3.20	“Periodo b3” en el estribillo de la cueca <i>Pal Comesario</i>	162
3.21	“Periodo b4” en el estribillo de la cueca <i>Pal Comesario</i>	163
3.22	“Periodo b5” en la primer estrofa de la segunda parte de la cueca <i>Pal Comesario</i>	163
3.23	“Periodo c” en el estribillo de la cueca <i>Pal Comesario</i>	163
3.24	Diseño rítmico asociado a las palmas de la cueca cuyana.....	164
3.25	Diseño rítmico asociado a las palmas presente en el “periodo a” de <i>Remolinos</i>	164
3.26	Diseño rítmico asociado a las palmas presente en el “periodo b” de <i>Caminito del Norte</i>	164
3.27	Antecedente del “Periodo b” de <i>Caminito del Norte</i>	165
3.28	“Periodo b” de <i>Caminito del Norte</i>	165
3.29	“Periodo c” de <i>Caminito del Norte</i>	166
3.30	“Periodo d” de <i>Caminito del Norte</i>	166
3.31	“Periodo b2” de <i>Caminito del Norte</i>	166
3.32	“Periodo b” de <i>Caminito del Norte</i> con anacrusa resaltada.....	166
3.33	Estructura de la cueca <i>Caminito del Norte</i>	167
3.34	Estructura de la cueca <i>Remolinos</i>	167-168
3.35	“Periodo a” de la cuenca <i>Remolinos</i>	168
3.36	“Periodo b” de <i>Remolinos</i> , primera estrofa.....	169
3.37	“Periodo b2” de <i>Remolinos</i> , segunda estrofa.....	169
3.38	“Periodo c” de <i>Remolinos</i> en la primer estrofa.....	169
3.39	“Periodo d” de <i>Remolinos</i> en ambos estribillos.....	170
3.40	“Periodo e” de <i>Remolinos</i> en ambos estribillos.....	170
3.41	“Periodo f” <i>Remolinos</i> en ambos estribillos.....	170
3.42	Estructura de la cueca <i>Pal Comesario</i>	171
3.43	“Periodo b” de <i>Pal Comesario</i> , con recuadro en el melisma.....	172
3.44	Síncopa en el antecedente del “periodo b” de <i>Remolinos</i>	173
3.45	Síncopas en la melodía del “Periodo a” y del “Periodo c” de <i>Caminito del Norte</i>	173
3.46	Síncopa en la melodía antecedente del “Periodo d” de <i>Caminito del Norte</i>	173
3.47	Tabla de síntesis del uso de la síncopa de compás en <i>Pal Comesario</i>	174
3.48	Síncopa al interior de un compás en el antecedente del “Periodo d” de <i>Remolinos</i>	174
3.49	Tabla de síntesis del relato armónico de la cueca <i>Pal Comesario</i>	177-178
3.50	Complejo de nueve notas del Modo menor en La menor.....	178

3.51	Tabla de síntesis del relato armónico de la cueca <i>Caminito del Norte</i>	179
3.52	“Periodo a” de <i>Caminito del Norte</i>	179
3.53	“Periodo b” de <i>Caminito del Norte</i>	180
3.54	“Periodo b” de <i>Caminito del Norte</i> con acorde de paso en la anacrusa.....	180
3.55	“Periodo d” <i>Caminito del Norte</i>	181
3.56	“Periodo a” de <i>Remolinos</i>	182
3.57	“Periodo b” de <i>Remolinos</i>	182
3.58	“Periodo c” de <i>Remolinos</i>	182
3.59	“Periodo d” de <i>Remolinos</i>	183
3.60	“Periodo e” de <i>Remolinos</i>	183
3.61	“Periodo f” de <i>Remolinos</i> con las dos voces melódicas.....	184
3.62	Movimientos contrarios habituales entre dos voces.....	184
3.63	Bordoneos en el “Periodo a” y en el “Periodo b” de <i>Caminito del Norte</i>	185
3.64	Bordoneos en el “Periodo d” del final del estribillo en <i>Caminito del Norte</i>	186
3.65	Bordoneos en el final del “Periodo a” para llegar al “Periodo b” de <i>Remolinos</i>	186
3.66	“Polirritmia A”, Polirritmia B” y “Polirritmia C” habituales en la marcha de la cueca cuyana.....	188
3.67	“Polirritmia D” habitual en los comienzos de las secciones de las cuecas cuyanas.....	190
3.68	Variantes rítmicas asociadas a compases acentuados en 3/4.....	191
3.69	Variantes rítmicas de cueca asociada a una variante rítmica de la tonada.....	191
3.70	Recurso del doble golpe en el 3er pulso del estrato grave como variante de una “Polirritmia C”.....	192
3.71	Ejemplo de variante rítmica en el primer pulso del estrato grave de una “Polirritmia B”.....	192
3.72	Pulso en los pies en dos compases de 3/4.....	198
3.73	Pulso en los pies en 6/8.....	198
3.74	Postura corporal para la ejercitación a cuatro vías que realizaremos.....	199
3.75	Ubicación circular de los y las participantes en los ejercicios rítmico-corporales.....	200
3.76	Ejercicio a tres vías N° 1.....	202
3.77	Ejercicio a tres vías N° 2A.....	203
3.78	Ejercicio a tres vías N° 2B.....	203
3.79	Ejercicio a tres vías N° 2C.....	203
3.80	Ejercicio a tres vías N° 2D.....	204
3.81	Ejercicio a tres vías N° 2E.....	204
3.82	Secuencia estructurada de ejercicios a tres vías.....	205
3.83	Secuencia estructurada con orden alternativo de ejercicios a tres vías.....	205
3.84	Posible resultado de una secuencia desestructurada con orden alternativo de ejercicios a tres vías.....	206
3.85	Tres motivos rítmicos recurrentes, generalmente asociados al estrato agudo en la cueca.....	206
3.86	Ejercicio a tres vías N° 3 A.....	207

3.87	Ejercicio a tres vías Nº 3 B.....	207
3.88	Ejercicio a tres vías Nº 3 C.....	207
3.89	Ejercicio a tres vías Nº 3 D.....	207
3.90	Ejercicio a tres vías Nº 3 E.....	208
3.91	Ejercicio a tres vías Nº 4 A.....	208
3.92	Ejercicio a tres vías Nº 5 A.....	209
3.93	Ejercicio a tres vías Nº 6 A.....	209
3.94	Ejercicio a tres vías Nº 6 B.....	210
3.95	Ejercicio a tres vías Nº 6 C.....	210
3.96	Ejercicio a tres vías Nº 6 D.....	210
3.97	Ejercicio a cuatro vías Nº 1 A.....	211
3.98	Ejercicio a cuatro vías Nº 1 B.....	212
3.99	Ejercicio a cuatro vías Nº 1 C.....	212
3.100	Ejercicio a cuatro vías Nº 1 D.....	212
3.101	Ejercicio a cuatro vías Nº 1 E.....	213
3.102	Ejercicio a cuatro vías Nº 2 A.....	213
3.103	Ejercicio a cuatro vías Nº 3 A.....	214
3.104	Ejercicio a cuatro vías Nº 4 A.....	214
3.105	Ejercicio a cuatro vías Nº 5.....	215- 216
3.106	Ejercicio a cuatro vías Nº 8 A.....	217
3.107	Ejercicio a cuatro vías Nº 8 B.....	218
3.108	Ejercicio preliminar	219
3.109	Ejercitación de frases rítmico-melódicas con periodos de igual antecedente y consecuente, sobre un módulo armónico : I V V I : 	220
3.110	Ejercitación de frases rítmico-melódicas con periodos de diferente antecedente y consecuente, sobre un módulo armónico : I V V I : 	221
3.111	Ejemplo de utilización de las variaciones frecuentes en las células rítmico-melódicas aplicadas al primer y tercer compás de un periodo.....	222
3.112	Análisis del “Periodo a” de <i>Pal Comesario</i> siguiendo el análisis melódico de Herrera (1988)	224
3.113	Tres posibles movimientos melódicos de dos alturas representados gráficamente.....	226
3.114	Posible movimiento melódico de tres alturas representados gráficamente.....	227
3.115	Alturas del “Periodo a” de <i>Pal Comesario</i> representado gráficamente.....	227
3.116	Ejemplo de utilización de un dibujo inicial, su traslado a gráficos con nodos y una posible ubicación de las notas en partitura.....	227
3.117	Frase Heptasilábica y su modificación en el paso 2.....	228
3.118	Posible dibujo inicial para la frase heptasilábica modificada.....	229
3.119	Dibujo por nodos guiándonos por los acordes de momento respetando los compases de la frase rítmico-melódica construida en el paso 2.....	229
3.120	Asignando Notas Principales al dibujo por nodos.....	230
3.121	Paso 6, transformando en Nota Secundaria a la segunda nota de la frase melódica construida.....	230

3.122	Dibujo elegido para el consecuente del “Periodo a” en construcción	230
3.123	Dibujo por nodos respetando los compases de la frase rítmico-melódica elegida para el consecuente del “Periodo a” en construcción.....	231
3.124	Dibujo por nodos respetando los compases de la frase rítmico-melódica elegida para el consecuente del “Periodo a” en construcción.....	231
3.125	Modificación de Notas Principales por Notas Secundarias para el consecuente del “Periodo a” en construcción.....	231
3.126	Figura 3.126. “Periodo a” construido.....	232
3.127	Estructura armónica del modelo de acompañamiento.....	235-236
3.128	Cuatro compases iniciales del modelo de acompañamiento para piano.....	236
3.129	Compases 5 al 8 del modelo de acompañamiento para piano.....	237
3.130	Compases 9 al 12 del modelo de acompañamiento para piano.....	238
3.131	Modelo completo de acompañamiento para piano.....	238-239-240
3.132	Elaboración rítmica para la construcción melódica de Introducción / Interludio.....	241
3.133	Frase con mayor densidad rítmica para Introducción / Interludio....	241
3.134	Frase final para introducción / interludio.....	241
3.135	Melodía propuesta para la Introducción / Interludio con su análisis melódico.....	242
3.136	Introducción / Interludio del modelo de acompañamiento para piano.....	242-243
3.137	Frase heptasilábica y modificación.....	244
3.138	Dibujo para la primera frase.....	244
3.139	Asignación de nodos al dibujo, en función de la frase rítmica.....	244
3.140	Frase con Notas Principales asignadas teniendo en cuenta los cambios armónicos.....	245
3.141	Frase con la ornamentación de Nota Secundaria.....	245
3.142	Ejemplo de melodía para cueca con análisis melódico.....	246-247
3.143	Ejemplo de uso de <i>voicings</i> sin fundamental para una cadencia I6 IIm7 V7 I6 	248
3.144	Ejemplo de <i>voicings</i> con movimiento cromático en sus voces modificando una sucesión armónica V I en E.....	249

INTRODUCCIÓN¹

¹ Las referencias consignadas en esta *Introducción* tienen su correlato al final, en *Referencias bibliográficas de todo el trabajo*.

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo principal el diseño de aportes que puedan contribuir a una enseñanza musical decolonial transcreativa en la Universidad Pública en nuestro país. Para ello se proponen como objetivos específicos la realización de una lectura crítica de la colonialidad que atraviesa a los saberes de educación musical de nivel superior. También se busca construir aportes que tiendan a proyectar otro tipo de educación musical, que haga hincapié en desarrollar la potencialidad creativa y transformadora de la educación.

La colonialidad es una temática que ha potenciado el grupo de pensadores decoloniales que se presentan como “el grupo modernidad/colonialidad”² (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007), quienes valiéndose fundamentalmente del concepto de “colonialidad del poder” propuesto por el pensador peruano Aníbal Quijano (1999, 2000, 2007), desarrollan un nuevo planteo epistemológico acerca del saber y su constitución en nuestra región. En Latinoamérica, la “colonialidad” es una de las formas sobre las que se asienta la construcción de las subjetividades. Aníbal Quijano, sociólogo y filósofo peruano recientemente fallecido, fue quien propuso y desarrolló tal categoría analítica. Para nuestro autor, es necesario establecer una clara diferencia entre colonialismo y colonialidad para entender en profundidad el grado de persistencia que la dependencia epistemológica acrítica tiene sobre la subjetividad latinoamericana. Por “colonialismo” debe entenderse la dependencia institucional, política, jurídica y económica de un Estado sobre un pueblo (constituido en Estado o no), de modo tal que la autonomía, la autarquía y la soberanía son nulas. El ejemplo más cercano de ruptura contra el colonialismo se remonta a las guerras de independencia en nuestra región latinoamericana durante el siglo XIX, llevadas a cabo con el objetivo de obtener independencia estatal y con ello, terminar con el estatuto de “colonia”. En tanto colonia española, los virreinos americanos estaban

² Nos referimos a los aportes del grupo denominado “Modernidad/Colonialidad, en el que podemos encontrar figuras centrales en el colectivo y otras menores que han participado menos o, tal vez, han aportado en menor grado teóricamente. Sin duda, las figuras centrales del colectivo son el filósofo argentino Enrique Dussel, el sociólogo peruano Aníbal Quijano y el semiólogo y teórico cultural argentino-estadounidense Walter D. Mignolo, quienes han aportado los conceptos que se han convertido en el punto de partida para los demás miembros. Existe un segundo nivel de integrantes, que, igualmente, han realizado aportes relevantes, pero su trabajo ya acoge los aportes del anterior trío. Entre ellos se encuentran el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, el antropólogo colombiano Arturo Escobar, el sociólogo venezolano Edgardo Lander, el antropólogo venezolano Fernando Coronil, el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado Torres, el sociólogo puertorriqueño Ramón Grosfoguel y la lingüista norteamericana Catherine Walsh, quien trabaja desde la perspectiva de los estudios culturales en Ecuador. Es justo resaltar aquí el diálogo, los aportes y las actividades académicas conjuntas que con los principales miembros del grupo ha realizado el sociólogo norteamericano Immanuel Wallerstein. (Pachón Soto, 2008)

en una relación de subordinación política instituida gracias a la utilización de la fuerza bélica (ejército de ocupación). Las guerras de la independencia latinoamericanas encabezadas por San Martín y Bolívar tuvieron como culminación la constitución de Estados libres y soberanos, con la finalización del régimen colonial. Sin embargo, la historia lo muestra, el colonialismo está acompañado siempre de un proceso de construcción subjetiva por el que las y los colonos terminan aceptando por consenso su propia dependencia: a este proceso, que en principio va acompañado de violencia y epistemicidio (concepto propuesto por Boaventura de Sousa Santos, que refiere al crimen contra los saberes propios de los pueblos colonizados), Anibal Quijano lo denomina colonialidad.

Estos procesos de colonialidad no han concluido, ni podemos pensar que son una parte perimida de la historia. El actual sistema-mundo capitalista, para utilizar la denominación propuesta por Immanuel Wallerstein (2007), que se inicia en los primeros modos de mundialización económica (globalización) advenido con la conquista y el saqueo de América desde 1492 (Dussel, 1994), requiere para su funcionamiento, de la dependencia económica y política y por ende cultural, de una parte del mundo, constituida principalmente en estos tiempos por África y Latinoamérica.

El modo actual de persistencia de la colonialidad se encuentra en el propio sistema educativo formal. Es nuestro propio sistema educativo el que está herido de colonialidad. Catherine Walsh (2007) propone que esta herida está sustentada en la “colonialidad del saber”, que implica básicamente, establecer y sostener al eurocentrismo³ como la perspectiva única de conocimiento que al mismo tiempo niega otras formas de episteme, descartando por completo toda producción intelectual y artística que no sea de origen europeo -como la indígena y la afro- por ser considerada un saber de poca importancia y en definitiva, un conocimiento inválido y por lo tanto descartable (Walsh, 2007). Problematicamos estos supuestos eurocéntricos y proponemos a la creatividad como llave que propicia una salida a la colonialidad educativa desde nuestra situacionalidad latinoamericana en el apartado 1.1 de este trabajo con el título *Educación para la creatividad desde el sur global*.

³ Como desarrollamos en el apartado 1.1 de este trabajo, siguiendo principalmente el trabajo del egipcio Samir Amin (1989), el eurocentrismo es la forma hegemónica de etnocentrismo, y su imposición a las gentes y culturas periféricas del sistema-mundo se da por mecanismos capitalistas coloniales históricamente contruidos.

Si bien la creatividad puede ser nombrada en muchos discursos pedagógicos actuales, en rigor no forma parte de los objetivos centrales ni de las prácticas cotidianas en nuestra educación. El modelo hegemónico de educación sigue siendo el de la “educación bancaria” (Freire, 1985), es decir, un modelo educativo que piensa al alumno como “un sujeto pasivo” que “recibe” el conocimiento cual “depósito”. Según esta lógica, el alumno no construye conocimiento, sino que lo absorbe de su proveedor, que sería el maestro. Visto así, el conocimiento es un objeto y el maestro es su poseedor, y también es quién administra su “transferencia” hacia los alumnos. Esta transferencia en realidad es una repetición o reproducción acrítica del conocimiento. Simón Rodríguez les llamaba maestros “bocinas” a los docentes que “soplan” saberes que ni ellos saben usar (Kohan, 2016).

Simón Rodríguez fue uno de los primeros pensadores de la educación latinoamericana en plantear la necesidad de invención en la educación, “inventamos o erramos” decía (2008 [1834]), no sólo refiriéndose a la creación de un modelo educativo propio pensado desde y para nuestra realidad latinoamericana, sino que también se refería a la necesidad de invención en el propio acto educativo como condición ineludible del quehacer de docentes y estudiantes (Kohan, 2016).

Entendemos que es imprescindible llegar al acto creativo en cualquier proceso de aprendizaje. Adscribimos a la concepción de aprendizaje de Enrique Pichon Rivière, según la cual: el aprendizaje es “...el proceso de apropiación instrumental de la realidad, para modificarla” (Pichon-Rivière, 1999: 142). Esta apropiación instrumental de la realidad implica hacer uso del conocimiento, manipularlo y llegar a la instancia de su utilización creativa, sólo así es posible cumplir con la máxima de aprendizaje que nos hemos propuesto, porque no sólo se trata de apropiarse instrumentalmente de la realidad, sino además de modificarla. No podemos circunscribir el proceso educativo a una instancia reproductiva del conocimiento, como comúnmente suele hacerse. No podemos quedarnos en la correcta reproducción del pensamiento de tal o cual autor, por ejemplo, en la correcta reproducción de una fórmula matemática, en la reproducción correcta de determinada música con algún instrumento. Debemos partir del conocimiento construido, situarlo geopolíticamente y trascenderlo creativamente haciendo uso de él, lo cual implica necesariamente, una transformación de nuestra realidad.

Para lograr esta tarea es necesario que las personas dispongan de las condiciones materiales para desarrollar esta creatividad. Pierre Bourdieu nos dice que la cultura, el arte y la capacidad de gozarlos muchas veces aparecen presentados como dones o cualidades naturales, cuando en realidad es el resultado de un aprendizaje desigual por la división social histórica entre clases (Bourdieu, 1990). Debemos desterrar esta idea de los dones o talentos innatos para el arte u otras actividades en el discurso educativo y hacernos cargo de las condiciones socio-culturales en que se construyen nuestras historias y las de los estudiantes. Debemos repensar las ideas que entienden al artista como genio, como un “individuo dotado de genio” (Mignolo, 2019), construidas en la matriz del pensamiento europeo-moderno.

En el apartado 1.2. *Músicas en la encrucijada decolonial*, nos adentramos en el campo del arte y la estética, y advertimos que una de las formas básicas de colonialidad se construye haciéndonos creer que el bien, la verdad y la belleza están en otro lugar (Europa) y no en el nuestro propio (América) (Palermo, 2014). Para esto se postulan nuevos criterios demarcatorios entre “arte puro” y “arte impuro”, “arte” y “artesanía” y, en relación a los mismos productores: “artista y artesano”, categorías opuestas que, si bien se construyen a posteriori del comienzo de la conquista - como sucede con el *ego cógito* (Dussel, 1994) -, intentan justificar la negación cultural y artística de los pueblos de América.

El concepto de “arte puro” (o “arte por el arte”) es uno de los núcleos desde los cuales se monta la teoría estética moderna europea. Desde este posicionamiento, el “arte por el arte” o “arte puro”, debía abstraerse de todo tipo de entrecruzamiento místico-religioso. Entonces, la “música pura”, correlato musical derivado de esta conceptualización estética eurocéntrica más amplia, se diferenciaba de todo tipo de práctica musical “impura”, como por ejemplo las músicas de las danzas-rituales africanas, por ser músicas que, además de formularse al interior de ritos culturales y religiosos africanos, eran indisociables de las danzas. En efecto, para muchas sociedades la práctica musical no es una actividad escindida de otros modos de acción y ámbitos de la realidad social; no es que la vida se realice en el arte sino que el arte es la vida misma (Coplan, 2001). Esto que perfectamente podría representar un valor, el pensamiento eurocéntrico lo plantea en términos de disvalor, argumentado desde una supuesta “imposibilidad de pureza”: según estos criterios, la

música pura es un valor supremo, y consiste en un hecho artístico exclusivamente musical, es decir, autónomo.

En el Siglo XX, desde el Caribe, autores como Fernando Ortíz (2001) o Alejo Carpentier (1977) cuestionaron fuertemente los supuestos de esta jerarquía eurocéntrica. Ortíz plantea que, siguiendo estos criterios eurocéntricos, la música negra rara vez será un “arte”, pero tampoco podrían ser arte el *Te Deum* de la liturgia católica, ni la ópera wagneriana de *Parsifal*, ni las notas exaltatorias de *La Marsellesa*; cuyas músicas “no pueden valorizarse independientemente” de otros aspectos de la vida. Entonces Ortíz se pregunta: “¿es que hay música con independencia real? ¿con independencia de qué? ¿De su ambiente? ¿De la humanidad del autor y de la del auditorio? ¿Música metafísica, inhumana e incircunstancial?” (Ortíz, 2001: 162). Por otra parte, Alejo Carpentier muestra la flaqueza de los argumentos eurocéntricos invirtiendo la jerarquía establecida. Por ejemplo, en relación a la práctica musical africana dice “...allá con la música se canta, se mueve y se baila. Aquella no es espectadora, sino participante.” (Carpentier, 1977:105)

La producción de Pierre Bourdieu referida a las jerarquizaciones del arte que se desprenden del concepto de “estética pura” (Bourdieu, 1995) también echan luz respecto a los procesos mediante los cuales las músicas denominadas “populares” suponen un valor inferior desde ciertas concepciones occidentales. Retomando estas ideas, Carabetta señala que el concepto de “autonomía”, que ha servido como criterio demarcatorio para diferenciar una música pura de una música impura, es uno de los principales fundamentos esgrimidos para que las músicas populares hayan quedado prácticamente por fuera del circuito letrado y experto, siendo adjetivado como un género menor en el mejor de los casos, o bien negando su estatus de música (Carabetta, 2008).

En este sentido, leemos en clave crítica y decolonial el surgimiento y el devenir del concepto de “música popular” - que desarrollamos en el apartado 1.3. *Música popular y colonialidad* – y advertimos la construcción histórica de este concepto, que está atravesado por la colonialidad del saber, basada en un mito eurocéntrico previo: la música europea es La Música. Las músicas populares no son reconocidas como Música. Las únicas músicas que son reconocidas como tales, propiamente, son las europeas. En este sentido, las otras músicas no-europeas generalmente se adjetivan (Shifres y Rosabal-Coto, 2017:86-87): “música popular”, “música folclórica”,

“música étnica”, etc. Este efecto de la colonialidad del saber no es una particularidad propia de los estudios musicales, podríamos compararlo a otras colonialidades del saber, por ejemplo en la filosofía. Cuando se estudia Filosofía en las academias, el contenido del programa está prácticamente regido por pensadores europeos. Cuando queremos estudiar un programa de filósofos latinoamericanos debemos plantear un curso de “filosofía latinoamericana”, o bien de “pensamiento latinoamericano” porque es común que, incluso adjetivada, nuestras ideas no puedan ser consideradas filosofía (Lander, 2000; Chukwudi Eze, Henry y Castro Gómez, 2008). Esto último también se pone de manifiesto en las denominaciones curriculares de muchas carreras de música universitarias y terciarias, donde los espacios denominados “Historia de la Música”, se dedican a estudiar solamente la historia de la música europea⁴.

Proponemos, pues, que a partir del mito eurocéntrico previo que plantea que la música europea es La Música, se definieron posteriormente las otras músicas del sistema-mundo como no-músicas. No se discutió la posibilidad de repensar todo el espectro de músicas y llegar a una categorización racional, lo que de suyo implica diversidad, puesto que lo racional sin diversidad no es, racional sino dogmático. Se partió de un pensamiento mítico, irracional, eurocéntrico, desde el cual es imposible establecer demarcaciones racionalmente diversas posteriores.

Es por eso que al día de hoy, prácticamente un siglo después de que el concepto de “música popular” comenzara a utilizarse con mucha frecuencia, nos sigamos encontrando con serios problemas para su definición. Importantes autores como Philip Tagg o Richard Middleton, que han dedicado gran parte de su producción intelectual al estudio de estas músicas, revolucionando incluso el campo de la musicología que se dedicaba principalmente a la música europea, en los últimos años presentan la definición de estas músicas por oposición a la música académica (Alencar de Pinto, 2004; Fouce y Martínez, 2007). En este sentido, Philip Tagg dice en una entrevista a la revista uruguaya *Brecha*:

⁴ En la construcción del Plan de Estudios del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana (UNSL-FCH, 2016a), proceso en el que he tenido la dicha de participar activamente, hemos tenido el cuidado de no repetir esta lógica eurocéntrica en las denominaciones de los espacios curriculares adjudicándole lo sustantivo a Europa y adjetivando nuestros saberes. En este sentido, el Plan de Estudios del profesorado plantea que los contenidos referidos a la historia de la música europea, se estudian en un espacio cuatrimestral de 60 horas llamado: “Historia General de la Música Europea” (UNSL-FCH, 2016a).

La única razón por la que existe la expresión “música popular” es porque hay un montón de prácticas musicales excluidas de las instituciones de educación musical. Hay que llamarlas de algún modo. Podría ser “Fred” o “Doris” o “Guilherme” o “Philip”, pero se adoptó la etiqueta “música popular”. (Alencar De Pinto, 2004: 26)

Acordamos con Tagg en esta lectura, y entendemos que las academias de nuestro subcontinente Latinoamericano han reproducido esta discriminación de las no-músicas y han marginado la posibilidad de su estudio formal durante mucho tiempo. En tal sentido sostenemos que la exclusión histórica de las músicas populares en las currículas de la educación formal universitaria se entrelazan con una hegemónica visión eurocéntrica del arte presente en nuestras instituciones educativas atravesadas por una colonialidad académica, enmarcada en una más amplia colonialidad del saber (Castro Gómez, 2000).

Nuestra principal hipótesis es que la enseñanza metódica y sistemática de este arbitrario cultural tiene un anclaje colonial debido a que la educación musical mayoritariamente ha reproducido históricamente, modelos eurocéntricos basados en una “matriz colonial del poder” que implica una “gama de posibles combinaciones de valores de verdad” (Mignolo, 2019) que son repetidos y perduran en nuestros días en gran parte de nuestras instituciones de educación musical.

Llegado este punto, nos vemos en la necesidad de comentar algunas precisiones referidas a las denominaciones utilizadas en este trabajo. Si bien se suele presentar a ciertas músicas europeas como La Música, también existen diferentes formas de denominación que en la actualidad se suelen utilizar para referirse a estas músicas centroeuropeas producidas principalmente en los siglos XVIII y XIX. Algunas de estas formas de nombrarlas son: “música culta”, “música seria”, “música clásica”, “música artística”, “música erudita”, “música docta”, “música formal”, por citar las más utilizadas. Todas estas denominaciones conllevan explícitamente una jerarquización de estas músicas con respecto al resto de las músicas del mundo (y de la historia) que resultan desvaloradas: por ejemplo, definir a un conjunto de músicas como música “culta”, implica que las otras músicas no lo sean, o bien, sean “menos cultas”, “poco cultas”, “incultas”, etc. Lo mismo aplica con las otras formas de denominación utilizadas: “seria”, “clásica”, “artística”, “erudita”, “docta”, “formal”.

Desde nuestra posición decolonial, deberíamos decir que este tipo de denominaciones responden a la “colonialidad del saber” y, específicamente, al mismo mito eurocéntrico previo desde el cual se intenta legitimar a la cultura musical europea como cultura musical superior: La Música es la música europea.

Frente a este escenario hemos adoptado la denominación “música académica” para referirnos a este conjunto de músicas mencionadas, porque entendemos que los espacios de producción y circulación de estas músicas en la actualidad, se dan fundamentalmente en el marco de instituciones académicas, en Latinoamérica mayoritariamente solventadas con subsidios de los Estados nacionales, a diferencia de la mayoría de las “otras músicas” que se producen y circulan mayoritariamente con financiamiento privado, o bien, sin financiamiento. Sin embargo, somos conscientes que esta definición elegida también comienza a agrietarse producto de la inclusión de estas “otras músicas” que, desde hace un par de décadas, también se han comenzado a enseñar en las academias. Además, las músicas populares también se comienzan a financiar de forma creciente con subsidios estatales, aunque estos subsidios todavía son ínfimos en comparación con el gran financiamiento de carreras, orquestas, coros, conciertos, congresos, actividades y prácticas de música europea.

En la educación musical se ha postergado aquel eje educativo primordial que enarbolaba Simón Rodríguez (2008) por el año 1834 con su célebre frase “Inventamos o erramos”, nos referimos a la invención, a la creatividad. Uno de los aspectos en que esta falta de creatividad se manifiesta es en la escasez de propuestas de educación musical que impliquen crear nueva música. Sucede que la educación musical tradicional generalmente no enseña a crear nueva música, como sí sucede con mayor frecuencia en la formación de otras artes como por ejemplo el teatro o las artes visuales. En la educación musical se ha enseñado y se enseña principalmente a repetir, y en el mejor de los casos a interpretar, un canon musical, es decir, un repertorio seleccionado de músicas de otros tiempos que organizan el trabajo de nuestras instituciones de enseñanza musical y se fundamentan según diversos criterios (González Rodríguez, 2007).

El canon hegemónico de la educación musical es el de la música académica, que responde históricamente al modelo del Conservatorio de París desde 1795 (Musumeci, 2002) (Kingsbury, 1988), lo que en la jerga musical educativa

conocemos por “escuela francesa”. El campo de la educación musical de la música popular también ha construido sus propios cánones, el más gravitante, en este campo de enseñanza musical, ha sido el de la escuela norteamericana Berklee College of Music de Boston, fundado en 1945 (González Rodríguez, 2007).

El modelo pedagógico de conservatorio surgió después del “modelo jesuita” (Shifres y Gonnet, 2015) que fue el que comenzó a instituir pedagógicamente la primacía absoluta de la música escrita por sobre la música oral, justificando así, por ejemplo, el hecho de enseñar música europea a los indios guaraníes en las misiones jesuitas del Paraguay. Esta primacía de la educación de músicas escritas por sobre las orales fue consecuencia del modelo de jerarquización eurocéntrico que se construyó desde el Siglo XVI, durante la colonización, de la mano de una colonialidad del ser que negaba la condición de persona con completa autonomía a las gentes de América, como así también se las negaba a los africanos que trajeron violentamente gracias al pingüe negocio de la trata de esclavos. El arte del conquistador, presentado como Arte Mayor, fue impuesto aquí como único, ya que directamente invisibilizó su contrapartida: el arte conquistado o arte menor de los nativos americanos y africanos.

El canon no sólo es el repertorio de músicas que estudian los y las estudiantes en determinadas instituciones, el canon organiza a las instituciones educativas (Tagg, 2003). Un canon rígido, como el canon de conservatorio, implica que los y las docentes deban formarse en ese repertorio, en esa lista de compositores, y no tengan obligación de perfeccionarse en otros/as.

Consideramos que el estudio de obras pasadas es una parte importante del saber educativo musical, pero no podemos reducir el aprendizaje a la reproducción de este repertorio, debemos darle el lugar que se merece, pero también debemos darle lugar a la fase propositiva de la educación: la creatividad. Si no caeremos en la paradoja que bien enuncia Reina Reyes (1970) “Hoy, educar para el presente, es educar para un pasado que nunca volverá”. El musicólogo uruguayo Coriún Aharonián, suele citar con frecuencia esta frase (Aharonián, 2001, 2004) porque es una problemática que, en la gran mayoría de nuestras instituciones de educación musical, como así también en otras áreas educativas, no encuentra solución. Tampoco encuentra soluciones en el quehacer musical docente en los niveles iniciales, donde hay pocos/as docentes formados en educación musical, así como tampoco encuentra salidas en los niveles primarios, medios y superiores de educación donde los y las docentes han sido

mayormente formados/as en el paradigma educativo del conservatorio (Kingsbury, 1988; Musumeci, 2002; Carabetta, 2008).

Entonces, el presente trabajo de tesis plantea un análisis crítico de estas problemáticas desde el marco del pensamiento decolonial y, en consecuencia, realiza una propuesta que intenta trascender el análisis y construir nuevos aportes que tiendan a superar esta problemática con la potencialidad de estar planteada en una carrera que forma docentes de música: el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana de la Universidad Nacional de San Luis. En este sentido, nuestra propuesta no va a estar centrada en la reproducción de una música, sino en lo que podamos hacer “desde”, “a partir” y/o “en contra” de esa música hoy, es decir: nuestra propuesta va a buscar proyectarse al futuro de forma transformadora y creativa, es decir: “transcreativamente”.

Con el prefijo “trans” queremos resaltar la posibilidad transformadora de la educación. Según la RAE, el prefijo “trans” significa “detrás de”, “al lado de”, “a través de”. Es este último sentido es el que más nos interesa. Queremos poner el acento en la potencialidad creativa que se presenta a través de la música. La transcreatividad nos posibilita educar para un futuro en la medida en que, partiendo de nuestra “memoria colectiva”, es decir, partiendo de los saberes contruidos socio-históricamente en el pasado, nos proyectamos hacia un futuro haciendo uso de la sabiduría de esa memoria en una praxis transformadora de lo real. Este es el aspecto central de nuestra propuesta educativa en tanto comulga con el aprendizaje entendido, tal como decía Pichón-Riviére, como apropiación instrumental de la realidad para modificarla.

Nuestra propuesta transcreativa intenta formularse sobre los cimientos de lo que Jorquera (2010) presenta como “modelos complejos”, desde un posicionamiento que implica “una educación crítica y transformadora”, cuyo trabajo está centrado en una “investigación creativa” del conocimiento para comprender la realidad y poder intervenir en ella. Entonces, la transcreatividad implica un trabajo investigativo crítico sobre las músicas populares, a las cuales comprendemos como “lenguajes musicales”. Lenguajes, lo planteamos en plural (Coplan, 2001) porque entendemos que existe una extensísima multiplicidad de lenguajes musicales, diferenciando nuestro planteo de la idea de “lenguaje musical universal”, único y parámetro valorativo de los demás que propone el pensamiento eurocéntrico. Desarrollamos las

bases de nuestra propuesta educativa transcreativa en el apartado 1.4. *Educación Musical decolonial transcreativa*.

Para esto, necesariamente debemos conocer nuestra memoria colectiva desde un posicionamiento crítico, es decir, debemos entender críticamente la lógica del conocimiento. No podemos reproducir acríticamente un conocimiento. De la misma forma que no podemos crear nuevas ideas a partir de un texto que no entendemos, no podremos crear nueva música a partir de una música que solamente podemos reproducir tal cual la escuchamos (o la leemos de una partitura). Debemos atender a la lógica situacional desde la cual esa música ha sido compuesta, circula, llega a nosotros/as y desde la cual nosotros/as la estudiamos, es decir, debemos realizar una “lectura culturalmente situada” (Casalla, 1977) de la música. El concepto de transcreatividad que proponemos tiene mucha relación con el concepto de “lectura culturalmente situada” que propone el filósofo argentino Mario Casalla. Mario no habla de música, pero su trabajo ha sido muy potente y nos ha permitido “transcrear” a partir de él.

Casalla propone que “toda reflexión está situada” (Casalla, 1977:101), por lo tanto no vamos a plantear un método de pretendida objetividad científica para estudiar una música. En este sentido, también vamos a renunciar a la universalidad que puedan tener nuestras palabras que, aclaramos, son válidas para nuestra realidad histórica en la medida en que creemos que abren algunos nuevos caminos. En segundo lugar deberíamos decir que vamos a situar este proceso en dos sentidos: 1. En relación a la situacionalidad socio-histórica de la música que estudiemos. 2. En relación a nuestra propia situacionalidad. Casalla dice que una “lectura culturalmente situada” se diferencia del “pensamiento historizante”, en la medida en que este último sólo se dedica a recoger un cúmulo de datos colaterales que circunscriben al hecho estudiado (Casalla, 1977). Nosotros también hacemos esa distinción. No nos dedicaremos a situar una música recordando anécdotas, datos de los/as autores/as, etc. “Situación un pensamiento es comprenderlo dentro de aquella estructura histórica (es decir, no meramente formal) en relación con la cual ésta se expresa y dentro de la cual adquiere su especificidad” (Casalla, 1977: 104). Desde esta perspectiva, el Capítulo 2 de esta tesis: *Hacia una enseñanza decolonial transcreativa situada*, explicitamos la situacionalidad en la que proyectamos el trabajo transcreativo que proponemos: el

espacio curricular de Piano III del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana de la Universidad Nacional de San Luis.

En el apartado 2.1. *Dos carreras de enseñanza de la música popular en la UNSL* situamos la emergencia del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana en el seno de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis y mostramos sus líneas de contacto con otra carrera dedicada a la música popular creada previamente en la misma universidad: La Tecnicatura Universitaria en Producción Musical, la cual analizaremos en el apartado 2.1.1. *La carrera de Técnico Universitario en Producción Musical*.

Dicha carrera tiene importancia como carrera de música popular antecesora del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana en dicha Universidad, pero además la tiene por ser la primera carrera universitaria en nuestro país con una currícula específicamente dedicada al estudio de la música popular, creada en la Universidad Nacional de San Luis en el año 1994 (UNSL, 1994). Es importante poner de manifiesto que en algunos trabajos académicos publicados (Gonzalez Rodriguez, 2007; Mesa, Balderramo y Gallo, 2012; Aballay y Avedaño Manelli, 2013), como así también en noticias periodísticas de la revista Rolling Stone (Barberis, 2016) y del diario Página 12 (Lanza, 2018) se presenta a la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular de la Universidad Nacional de Villa María, creada en el año 1997, como la primera carrera universitaria del país dedicada al estudio de la música popular, cuando en realidad, este dato no coincide con lo realmente acaecido. La primera carrera creada en una universidad pública de nuestro país dedicada al estudio de la música popular fue la de Técnico Universitario en Producción Musical de la Universidad Nacional de San Luis, que abrió sus puertas en el año 1994 tras haberse aprobado su pre-proyecto de creación en diciembre de 1993 (UNSL, 1994).

Esta inclusión de las músicas populares en la academia no se limitó a los ejemplos citados de los años 1990, en las últimas décadas han emergido propuestas curriculares que tienen un importante caudal de contenidos en música popular, o bien currículas que están totalmente centradas en el estudio de la música popular de forma explícita, como por ejemplo, y circunscribiéndome solamente a nuestra región

cuyana: la carrera de “Licenciatura en Música Popular” de la Facultad de Arte y Diseño Universidad Nacional de Cuyo (creada en 2003), el “Profesorado de Música con Orientación en Música Popular” de la Universidad Nacional de San Juan, Delegación Valles Sanjuaninos en la ciudad de Jáchal (creado en 2017) y el “Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (creado también en 2017). De la creación de esta última carrera en el ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL nos ocupamos en el apartado 2.1.2. *El Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana*.

En el apartado 2.2. *Situando al espacio de Piano III en las carreras de música de la U.N.S.L.*, nos centramos propiamente en el espacio curricular de Piano III, en relación con otros espacios curriculares del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana, y también vemos sus líneas de contacto con desarrollos educativos creativos surgidos en el seno de la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical. En este sentido es oportuno destacar que han sido sumamente enriquecedores los desarrollos creativos en educación de la música popular del profesor Gabriel Correa. Una parte importante de estos desarrollos creativos se encuentran sistematizados en la producción *El piano como herramienta compositiva en música popular. Crónicas de mi experiencia docente. Volumen 1*. (Correa, s/a), libro que está próximo a ser publicado por la Nueva Editorial de la Universidad Nacional de San Luis, y al cual hemos podido acceder gracias a la generosidad del autor.

En el apartado 2.3. *Hacia una propuesta decolonial transcreativa en el espacio curricular de Piano III del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana* desarrollamos las bases de nuestra propuesta transcreativa situada en este espacio curricular. El motivo fundamental desde el cual realizamos esta propuesta reside en que, si bien entendemos que es sumamente importante realizar un estudio crítico de las características reproductivas del quehacer educativo (Bourdieu-Passeron, 2018), creemos que es indispensable que dicha crítica vaya acompañada de una propuesta, es decir, que la crítica sirva como herramienta para realizar nuevas propuestas que alimenten “la esperanza” (Freire, 2001; 2014; Giroux, 2004), y si bien sabemos que ninguna propuesta es definitiva ni acabada, la esperanza constituye el punto de partida para que cualquier construcción transformadora sea posible. En este sentido, nuestro trabajo intenta aportar un granito de arena en estas

construcciones transformadoras, para las cuales necesariamente debemos trabajar mancomunadamente con otros/as colegas de la educación musical. En el *Anexo V: Esquema de programación didáctica*, adjuntamos un posible esquema de programación didáctica que podría tener nuestra propuesta tomando como tiempo estimativo de trabajo un lapso de 7 semanas, con dos clases presenciales semanales.

Ahora bien, todo *curriculum* es una selección (Gimeno Sacristán: 2010) y esto nos enfrenta a un problema ¿qué músicas entran en la selección de nuestra propuesta? Siendo consecuentes con lo que venimos planteando deberíamos atender principalmente a nuestra situacionalidad local, regional, es decir, nos centramos en las músicas populares que han circulado, se producen en nuestra región y son parte de un “nosotros/as” que históricamente la academia ha excluido en pos de una pretendida universalidad de la música académica europea a la cual nos oponemos desde una geopolítica del conocimiento⁵ (Mignolo, 2008).

En consecuencia con lo dicho anteriormente, realizamos una propuesta transcreativa a partir de la inclusión del lenguaje musical de cueca cuyana en el programa del espacio curricular de Piano III. La cueca cuyana es uno de los géneros cristalizados de mayor importancia del complejo de músicas de nuestra región, que Octavio Sánchez conceptualiza dentro del complejo “música popular cuyana de base tradicional” (Sánchez, 2004, 2005a, 2005b). Para ello serán fundamentales los aportes de Sánchez en relación a la cueca cuyana (2004, 2005a, 2005b, 2008, 2014a, 2014b), como así también el material producido por el músico y compositor puntano Sergio Zabala referido a la música cuyana (2017). También utilizaremos una serie de materiales bibliográficos para el caso, entre los cuales se destacan los cancioneros de

⁵ La geopolítica del conocimiento pone en vínculo el racismo con la epistemología ¿Por quién y cuándo, por qué y dónde es generado el conocimiento? Realizar estas preguntas implica cambiar la perspectiva desde la cual se mira el conocimiento en general y la musicología en particular. Al hacerlo invertimos la máxima cartesiana (Mignolo, 2009): en lugar de aceptar que pensar viene antes de ser, se parte de aceptar algo que es obvio a una mirada fáctica sobre la constitución geopolítica: hay cuerpos racialmente marcados, que existen en espacios geo-históricamente marcados, que tienen la urgencia de enunciar su injusta condición de sojuzgados con pretensiones de transformación de esas circunstancias largamente adversas. Tal sojuzgamiento proviene de la modernidad-capitalista-colonial, que generó una universalidad excluyente, inherente a su propia condición de posibilidad, que no acepta ningún otro punto de vista epistemológico, económico ni político. Esta universalidad es absorbente y al mismo tiempo excluyente, y constituye el elemento primordial del centro geopolítico y su ontología (Dussel, 1996). Este proceso comienza a producirse hacia el 1500 al instaurarse la epistemología en tanto “egología” que seculariza la teología (yo pienso, soy, cartesiano) que se impone, a través de las instituciones educativas y religiosas, y, por los ejércitos europeos en el mundo entero. Constituye un colonialismo epistémico universal, que trascendiendo el orden analítico y teórico, estuvo y aún está al servicio de colonialismos económicos y políticos.

Alberto Rodríguez (1938), Dragui Lucero (1938), y el más reciente de Ana María Caroli (2004); pero debemos decir que le otorgamos un lugar más importante al registro sonoro de algunas cuecas seleccionadas, para darle prioridad a la música como percepción desde el oyente y como concepción en el caso del/a compositor/a, por encima de la música escrita (Tagg, 1982).

El Capítulo 3 de este trabajo: *Transcreando desde la cueca cuyana*, está enteramente dedicado a la explicitación de nuestra propuesta. En el primer apartado, 3.1. *Situando a la cueca cuyana*, iniciamos esta labor intentando leer a la cueca cuyana en perspectiva socio-histórica, tarea sumamente importante para situar al conocimiento y a nosotros/as mismos/as en relación a él, ya que este tipo de tarea nos permitirá ver, por ejemplo, que cuando normalmente aludimos a la cueca cuyana, generalmente nos referimos a una sonoridad de cueca cuyana vinculada a un momento de cristalización específico que se construyó gracias a la difusión masiva de algunos artistas cuyanos radicados en Buenos Aires, a partir de los años treinta del Siglo XX (Sánchez, 2004).

Seguidamente, en el apartado 3.2 *Tres cuecas por dentro*, realizamos un análisis de los aspectos musicales de algunas cuecas, que nos permitan contrastar dichos elementos con los propuestos en otras producciones investigativas que se han realizado con el objeto del estudio sonoro de la cueca cuyana. Para ello nos referiremos a diferentes cuecas cuyanas, pero hemos centrado un estudio pormenorizado de diferentes elementos sonoros de tres cuecas cuyanas: *Caminito del Norte*, de Rafael Arancibia, compositor de San Luís, *Pal Comesario*, compuesta por Manuel Ortiz Araya, oriundo de San Juan; y *Remolinos*, de Manuel Tejón, compositor mendocino⁶. Las tres cuecas cuyanas mencionadas son cuecas de características diferentes, que presentan adscripciones y particularidades singulares con respecto al código estandarizado de la cueca cuyana que, en concordancia con diferentes autores/as⁷, podríamos vincular con el modelo estructural de la cueca *Póngale por las Hileras*, de Félix Palorma. Analizaremos específicamente el código de estas tres cuecas en este apartado, estudiando sus estructuras en relación al código

⁶ Si bien en el apartado 3.2 *Tres cuecas por dentro*, realizamos transcripciones de diferentes secciones de las tres cuecas estudiadas en diferentes formatos, en el *Anexo III: Transcripción de las tres cuecas utilizadas en la propuesta de trabajo*, hemos realizado transcripciones completas de estas tres cuecas en el formato que habitualmente se transcriben las músicas populares: con sus melodías y cifrados armónicos, además de presentar la letra en relación a su forma rítmico-melódica en la obra.

⁷ Octavio Sánchez (2004) (2014a), Sergio Zabala (2017), Ana María Caroli (2004).

estandarizado de este lenguaje musical y en relación a diferentes aspectos específicos: melódicos, rítmicos, armónicos, tímbricos, etc. que nos proveerán de una serie de elementos vitales para la comprensión de este lenguaje musical en el marco de nuestra propuesta transcreativa. Este trabajo será fundamental, ya que a partir del conocimiento que construyamos en el análisis del “código” de este lenguaje musical (Correa, s/a), proyectaremos diferentes estrategias de producción creativa a partir de estos elementos en los últimos apartados del Capítulo 3 de este trabajo.

Además, en nuestra propuesta educativa, este estudio transcreativo de las cuecas cuyanas será potenciado por un trabajo rítmico-corporal mediante el cual nos adentramos en los elementos del código utilizando el propio cuerpo como herramienta de investigación y de apropiación de estas músicas. A este trabajo nos abocaremos en el apartado 3.3. *La cueca cuyana en el cuerpo*, el cual nos permite vivenciar y apropiarnos instrumentalmente de algunas estructuras polirrítmicas y melódicas trabajándolas desde el propio cuerpo con ejercicios específicamente elaborados para esta propuesta; tarea que también contribuye a la resolución de algunas problemáticas de independencia que se presentan cuando queremos, simultáneamente, cantar y acompañarnos con el piano. Desarrollamos los principales fundamentos de este trabajo rítmico corporal en el apartado 3.3.1. *La ejercitación polirrítmica a tres y cuatro vías con el cuerpo como instrumento*. Dicho trabajo corporal, lo haremos usando tres vías del cuerpo: pies, palmas y voz, y desarrollamos ejercitaciones específicas sobre cueca con estas características en el apartado 3.3.2. *Ejercicios polirrítmicos a tres vías*. También trabajamos generando cuatro vías corporales: pies, mano izquierda, mano derecha y voz, y presentamos ejercitaciones específicamente construidas para trabajar la cueca cuyana de esta manera en el apartado 3.3.3. *Ejercicios polirrítmicos a cuatro vías*. Además, en el *Anexo I: Cartilla de ejercicios polirrítmicos a 3 vías* de este trabajo, presentamos la totalidad de los ejercicios corporales a tres vías creados para esta propuesta, y en el *Anexo II: Cartilla de ejercicios polirrítmicos a 4 vías*, hacemos lo propio con ejercitaciones a cuatro vías.

En el apartado 3.4. *Algunas estrategias para la construcción melódica*, proponemos algunas estrategias para la composición melódica a partir del análisis del código de la cueca cuyana que presentamos en el apartado 3.2. En ese apartado, por ejemplo, establecemos una serie de características rítmico-melódicas que tienen las frases

melódicas estandarizadas de la cueca, analizadas en el apartado 3.2. Lo que proponemos en este apartado 3.4. son una serie de estrategias para construir melodías ligadas al código de la cueca, con ciertos señalamientos que posibilitan la consciencia del trabajo sobre los elementos del código musical estudiado que, además, sirven para realizar una proyección creativa experimental que pueda poner en crisis al mismo código generando otros discursos musicales. Para ello proponemos una doble consigna de trabajo transcreativo en nuestra propuesta educativa:

- 1) Transcrear una música vinculada al código de la cueca cuyana, adscribiendo a los discursos recurrentes en la cueca que desarrollamos a lo largo de este trabajo.
- 2) Transcrear una música experimental, que parta del código de la cueca cuyana y que pueda poner en crisis algunos de sus discursos con informaciones provenientes de la experiencia musical previa de los y las estudiantes, como así también de otras informaciones musicales y pianísticas que hayan visto en los espacios curriculares de Piano I, Piano II, Piano III, y en otros espacios curriculares de la carrera.

Para esta labor nos basamos en un modelo de acompañamiento de cueca cuyana en el piano, que hemos construido y es fruto de la investigación llevada a cabo en para esta Tesis, tomando como referencia la idea de un *background* que oficia como “disparador compositivo” (Correa, s/a), y desde el cual se pueden proyectar diferentes estrategias creativas de construcción melódica. Explicitamos la lógica sobre la cual está construido este modelo de acompañamiento en el apartado 3.5. *Sobre la construcción del modelo de acompañamiento para piano*, y proponemos diversas estrategias para la creación de melodías a partir de este modelo en el apartado 3.6. *Estrategias transcreativas a partir del modelo de acompañamiento*.

Además de la versión original de acompañamiento en la tonalidad de Mi Mayor, hemos incluido en el *Anexo IV: Modelos de acompañamiento para piano*, otra versión de dicho modelo, transportado la tonalidad de La Mayor, para que los y las estudiantes que tengan un registro de canto lejano al primer modelo, puedan utilizar las mismas estrategias compositivas en otra tonalidad más adecuada a sus posibilidades y realicen sin problemas las tareas propuestas.

Para concluir esta Introducción, diremos que la presente investigación se desarrolla desde una metodología construida a partir de un enfoque cualitativo en la medida que ésta “...se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos” (Taylor y Bogdan, 2000). En el análisis decolonial que plantea este proyecto utilizamos principalmente el tipo de estudio “Explicativo”, en la medida en que tratamos de ir más allá de la descripción de conceptos o fenómenos, o del establecimiento de relaciones entre conceptos. Los estudios explicativos están dirigidos a responder a la causa de los eventos físicos o sociales (Dankhe, 1986). Teniendo en cuenta la perspectiva epistémica que implica el análisis de las temáticas vinculadas a la música popular y a la educación de la música popular, también nos vemos en la necesidad de establecer métodos que combinen perspectivas desde una aproximación holística de conjunto (Tagg, 1982) que posibilite una comprensión de los diferentes factores que interactúan con la(s) concepción(es), transmisión(es) y recepción(es) del objeto de estudio, aceptando además, el papel de la subjetividad del investigador que, como bien expresa Pelinski desde la etnomusicología:

La desconstrucción de los grandes relatos universalistas, centrados en la racionalidad eurocéntrica, conduce a la relativización del discurso científico. Esto abre la posibilidad de reconocer explícitamente y de aceptar el papel de la subjetividad y el “punto de vista” del investigador en la construcción del objeto de investigación y en la producción de los resultados de la misma. (Pelinski, 2000:17)

Para el desarrollo de nuestros aportes en la construcción de una educación musical decolonial transcreativa que supere el legado colonial de la educación reproductiva, continuamos el planteo crítico propuesto anteriormente y lo articulamos con la fase propositiva de este trabajo que consiste en un trabajo explicativo sobre la transcreatividad que finalmente deriva en una propuesta de trabajo transcreativa pensada en el marco del cursado formal de la asignatura “Piano III”, del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Para ello, y en consonancia con nuestra propuesta crítica, realizamos un análisis situado de dicha carrera universitaria, en el que recurrimos a diferentes documentos institucionales⁸, a una

⁸ Nos referimos principalmente a Ordenanzas y Resoluciones de la Universidad Nacional de San Luis y de la Facultad de Ciencias Humanas de la misma universidad.

entrevista semiestructurada (Martínez, 2004) y en profundidad (Robles, 2011), que nos permite nutrir el análisis con lo que no está escrito en los documentos. Entendemos a la entrevista como un instrumento cuyo propósito es “obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (Martínez, 2004:95). Dicha entrevista está transcrita de manera completa en el *Anexo VI: Entrevista* de este trabajo.

La motivación personal que guía esta investigación está anclada principalmente en un interés a la vez académico e institucional. Soy Profesor en Ciencias de la Educación y Técnico Universitario en Producción musical. En la actualidad ejerzo como profesor responsable de los espacios curriculares “Piano II” y “Piano III” del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana de la U.N.S.L. y también como coordinador de dicha carrera. Además he sido coordinador de la comisión de elaboración del Plan de estudios dicho profesorado, impulsado por el Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. En tal sentido, entiendo que dicho plan cristaliza acuerdos basados en distintas miradas sobre nuestras músicas populares y sobre los desafíos de la docencia en los distintos niveles del sistema educativo, partiendo de nuestra situacionalidad histórica, periférica, pensada desde Latinoamérica (Restrepo y Rojas, 2010). El presente trabajo de tesis busca continuar mis aportes en este sentido.

CAPÍTULO 1

“INVENTAMOS O ERRAMOS”.

FUNDAMENTOS DE LA TRANSCREATIVIDAD

“...todos dicen que sin luces y virtudes no hay República;
pero por otra parte nadie dice cuáles sean estas
luces y virtudes” (Rodríguez, 2008:24)

En los últimos años del siglo XVIII, durante su estadía en Jamaica, Simón Rodríguez (1769-1854) vivió una experiencia que marcó su pensamiento educativo ulterior. A Rodríguez le gustaba jugar con los niños en las aulas y en las calles. Un día, al salir de la escuela en Kingston, se encuentra con un grupo de niños jugando en la puerta de la casa de la familia Johnston, una familia pudiente que era una de las pocas que poseía una casa con primer piso y balcón. Rodríguez se acerca y se integra en el juego de los niños que consistía en arrojar el sombrero hasta el balcón del primer piso y acertarlo en una maceta. Nadie lo había conseguido. Simón prueba suerte con su sombrero y en el primer intento lo consigue. Luego de festejar la proeza se pregunta: ¿Cómo recupero el sombrero? Era imposible alcanzarlo con un palo o una rama, lo intentaron. Tampoco era conveniente tocar el timbre de la casa porque el mayordomo ya había reprendido a los niños varias veces por hacer ruido y no dejarles dormir la siesta. Rodríguez pensaba en buscar una escalera pero la más cercana estaba demasiado lejos, más el tiempo de demora en buscarla era fatal para que la situación sea descubierta por los dueños de casa. Nadie sabía qué hacer hasta que Thomas, un pequeño niño negro que no había participado del juego hasta el momento y se había mantenido expectante, propone formar una escalera humana entre los niños y el maestro para alcanzar el sombrero. Rodríguez quedó maravillado con la idea y aceptó la propuesta a condición de que Thomas fuera el más alto en la escalera de modo que él agarre el sombrero. Lo hicieron y resultó perfectamente, salvo por el descenso de la escalera: todos se dieron un lindo golpe (Kohan, 2016)⁹. Rodríguez se ve interpelado por este acontecimiento, entiende que lo que ha sucedido conlleva grandes aprendizajes para él y que, en definitiva, su maestro ha sido Thomas, un niño pobre, iletrado, que nunca asistió a la escuela. Lo que hizo Thomas fue romper la conducta esperable para un niño de sus características, a saber: quedarse callado y aprender mediante la observación. Thomas fue irreverente, tomó la palabra y, tal vez beneficiado por su condición externa a la situación, propuso una solución creativa combinando dos ideas que por sí solas no funcionaban: la escalera

⁹ Según Kohan, “...la anécdota en sus más mínimos detalles está narrada por el biógrafo Jamaíquino Jonathan Sarsfield en el Jamaica Observer” en la crónica del 1 de enero de 1800.

y alcanzar el sombrero. Esto lo moviliza a Rodríguez, lo lleva a problematizar diferentes situaciones sobre la realidad social y educativa de su tiempo: de eso se trata, de generar las condiciones para que pequeños como Thomas puedan crear y recrear su vida y la de todos, y no como el mandato de la sociedad colonial en la que deben someterse a un modo de vida ajeno a su propio modo existencial.

Thomas es el maestro de Simón porque “Un maestro es alguien que ayuda a otro a encontrar lo que es” (Kohan, 2016: 87), eso quiere ser y hacer Rodríguez, y en eso quiere convertir a la escuela y a la educación de nuestro continente. Quiere que la educación sea el lugar para “crear” y “recrear” conocimiento, no para imitar conocimiento. La escuela colonial es la que imita el conocimiento, repite conocimientos y “...se sabe que la incapacidad de inventar ó la pereza de pensar, hace al hombre imitador” (Rodríguez, 2008:25); piensa que América debe inventarse y no imitar porque “Si se imita a Europa se copia una sociedad deseducada, con millones de excluidos de la educación y por lo tanto, del mundo social.” (Kohan, 2016:88).

Dónde irémos a buscar modelos?...
 —La América Española es *orijinal* = ORIJINALES han de ser sus Instituciones i su Gobierno
 = i ORIJINALES los medios de fundar uno i otro.
O Inventamos o Erramos.

Figura 1.01. Escritura y tipografías usada por Simón Rodríguez (2001: 138)¹⁰

Entendemos que los desafíos que plantea Simón Rodríguez son tan válidos para su tiempo como para nuestra propia situacionalidad histórica porque, si bien se ha logrado la fase revolucionaria de independencia de nuestros Estados nacionales que puso fin al colonialismo, nuestras sociedades latinoamericanas no han podido liberarse aún del yugo que las sojuzga desde que comenzó el saqueo y la conquista de América en 1492: estamos atrapados en la colonialidad.

Esta distinción entre colonialismo y colonialidad fue propuesta originalmente por el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2007): el colonialismo está constituido de una situación de dominación y opresión que un pueblo sufre por la imposición sociopolítica y económica de un Estado colonizador, que impone sobre sus colonias (territorio y habitantes) sus mandatos jurídicos mediante el ejercicio de la coerción material a través de un ejército de ocupación; en cambio, la colonialidad debe ser pensada como la introyección subjetiva del colonialismo, tanto en el imaginario

¹⁰Rodríguez (2001) utiliza diferentes tipografías, simbologías y tamaños de letra, como herramienta pedagógica en su escritura.

social como en la estructura subjetiva; proceso éste que fue propiciado obviamente por el colonialismo a través de sus aparatos ideológicos (Althusser, 1988) (educativos, religiosos, jurídicos informativos) que implementó durante sus largos años de dominación fáctica. La colonialidad es pues, una especie de colonialismo mental, que persiste aún cuando las condiciones materiales del colonialismo cesan.

1.1. Educar para la creatividad desde el sur global

Boaventura de Sousa Santos (2009), que de algún modo ha contribuido a popularizar el uso de la expresión "Sur Global", propone que frente al Sur Global habría un Norte Global, partiendo de la ya tradicional diferenciación Norte-Sur, que puso de moda el Informe Brandt en los años 1970, y añadiendo el hecho de que las dos regiones se forjan en medio de importantes procesos de globalización del “sistema-mundo”(Wallerstein,2007). Decimos que Boaventura lo utiliza también de forma metafórica para referirse al sufrimiento humano sistémico causado por el capitalismo global. Es decir, la expresión “Sur Global” alude tanto a una geografía estructural como a una geografía político-moral.

Algo similar sucede con el concepto de “eurocentrismo” que constituye “...una dimensión de la cultura y de la ideología del mundo capitalista moderno” (Amin, 1989: 09), y supone un complejo conceptual más importante que un mero prejuicio discursivo etnocéntrico situado en Europa, en la medida que revela continuidades entre el eurocentrismo y el sistema capitalista. Además, el eurocentrismo resulta un culturalismo absolutamente antiuniversalista (a pesar de que se propone a sí mismo como universal) si tenemos en cuenta su principio que supone invariantes culturales que dan forma a los trayectos históricos de los pueblos. De todas formas, si pensamos en su plano discursivo, entonces nos encontraremos con dos tentativas de universalismo: por un lado el eurocentrismo plantea una historia universal y, por otro, lado plantea un futuro universal; en ambos casos “universal” significa válido para todo ser humano y toda cultura (Amin, 1989). En ambos sentidos, eurocentrismo y capitalismo están absolutamente entrelazados. Aquí una de las ligazones más claras entre capitalismo y eurocentrismo implica que la historia universal sería la historia del capitalismo como sistema, y paralelamente Europa sería el parámetro universal cultural. En tal sentido el “proyecto de desarrollo humano”, es

el proyecto capitalista que quiere imponerse a la humanidad completa. Desde estos supuestos podemos pensar en un sinnúmero de imaginarios sociales asentados en el capitalismo como el mejor sistema o, si se quiere, como el sistema superior al que ha podido llegar la humanidad, evolutivamente hablando.

La historia de este universalismo muestra la relación intrínseca entre eurocentrismo y capitalismo. Enrique Dussel desnuda este ocultamiento proponiendo que el surgimiento de la modernidad sucede gracias a la conquista y el saqueo de América a partir del año 1492 (Dussel, 1994). El eurocentrismo se encarga de ocultar esta historicidad construyendo un relato de la historia mundial centrada en Europa como su eje. Aquí conviene hacer algunos comentarios. En primer lugar, sólo podemos hablar “del Sistema-Mundo” luego de la conquista y el saqueo de América, o dicho de una manera más directa: “... nunca hubo empíricamente Historia Mundial hasta el 1492” (Dussel, 2000: 46). En segundo lugar, esta historicidad intrínseca a Europa, sólo comprende lo acaecido en el continente europeo como lo realmente importante. También Dussel se encarga de cuestionar esta construcción y por eso habla del “mito de la modernidad” que piensa a Europa como el centro del mundo a lo largo de la historia y que propone a la secuencia histórico-ideológica Mundo Griego/Mundo Romano pagano y cristiano/Mundo Cristiano Medieval/Mundo Europeo Moderno como el devenir de diferentes momentos históricos en la que Europa siempre fue centro. Sin embargo, tal como lo muestra Dussel, Europa nunca fue centro del sistema-mundo hasta la conquista de América que, además, abre la primera fase del capitalismo a escala mundial y, por ende, la primera etapa de la modernidad: “El Mercantilismo Mundial” (Dussel, 2000: 46). El eurocentrismo entonces, al proponer este modo de pensar la historia y este proyecto como universalmente válido, oculta la verdadera naturaleza de su génesis: el capitalismo en tanto modelo civilizatorio basado en relaciones de producción y mercantilización.

La idea de modernidad que forja el eurocentrismo es, consecuentemente con lo antedicho, falsa e ideológicamente nefasta si pensamos en los ocultamientos que se desprenden de su posicionamiento. El posicionamiento eurocéntrico adscribe a la idea de modernidad que entiende a la etapa moderna como el fin de la inmadurez del pensamiento medieval por medio de la razón y propone como acontecimientos clave para este advenimiento a la Reforma Protestante, la Ilustración y la Revolución Francesa. Pero detrás de esta cara benéfica de la modernidad del *ego cógito*

cartesiano, se ocultan sus verdaderas raíces: el “*ego conquiro*” (yo conquisto) (Dussel, 2000:48). México fue, entonces, desde el año 1492, el primer ámbito del ego moderno, ámbito de conquista, de genocidio, de saqueo. Sobre este *ego conquiro* se monta el *ego cógito*, es decir: a partir de las condiciones materiales y culturales de la conquista, el saqueo y la colonización de América, es que Europa puede convertirse en “centro” del mundo, subsumiendo, posteriormente, y gracias a las prebendas de la conquista, al mundo árabe-musulmán quién hasta ese entonces tenía la primacía del mundo euro-afro-asiático.

Es a partir de esta conquista, colonización y saqueo de América que se puede hablar de eurocentrismo, porque es aquí, en el marco del sistema-mundo capitalista, donde se funda en toda su potencia la ideología eurocéntrica. Vale aclarar que con esto no queremos decir que de una vez y para siempre se haya formado el eurocentrismo, que se ha ido y se sigue reactualizando continuamente; sin embargo, este es el periodo donde el eurocentrismo surge y se valida como eje de la cultura humana. Como bien le señala Amin (1989) a Edward Said en sus estudios sobre el orientalismo, no tiene sentido hablar de eurocentrismo antes de estos sucesos, por ejemplo: no tiene sentido hablar del eurocentrismo en el periodo medieval. Por otro lado, y en defensa de Said, debemos decir que sí tiene mucho sentido pensar al eurocentrismo de la mano del imperialismo que lo precede:

...el orientalismo nos sitúa cara a cara con este asunto; es decir, con el hecho de reconocer que el imperialismo político orienta todo un campo de estudios, de imaginación y de instituciones académicas, de modo que es imposible eludirlo desde un punto de vista intelectual e histórico. (Said, 2008: 36)

Han existido prácticas imperiales previas a la conquista de América y también podríamos advertir que prácticamente toda cultura es etnocéntrica, pero solamente es eurocéntrica la cultura ideológica del capitalismo, característica que, además, excede lo meramente geográfico para instalarse en el ámbito de la dominación geo-político-económica-cultural. Tal es así, que podemos afirmar que luego de 1945 EEUU se convierte en el centro del sistema-mundo capitalista dando continuidad a la ideología capitalista eurocéntrica, situación que se prolonga hasta nuestros días en diferentes aspectos de colonialidad.

La colonialidad es una temática que ha potenciado el grupo de pensadores decoloniales que se presentan como “el grupo modernidad/colonialidad” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007), quienes valiéndose fundamentalmente del concepto de “colonialidad del poder” propuesto por el pensador peruano Aníbal Quijano (1999, 2000, 2007), desarrollan un nuevo planteo epistemológico acerca de la colonialidad. Según Aníbal Quijano la colonialidad

Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico —que después se identificarán como Europa—, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder. (Quijano, 2007: 93-94)

Este “patrón de poder” es coordinado e impuesto por los centros de poder del sistema-mundo e implica un concepto racista de ser humano, así como modos de conocer, ser y estar en el universo, en detrimento de otros: desvalorizando otros cuerpos, lenguas, culturas, religiones, economías, formas de organización social y subjetividades (Quijano, 2000)

La colonialidad atraviesa diferentes aspectos de la vida humana, desde las sombras, fundamentalmente porque no se explicita:

La colonialidad es el lado oculto de la modernidad, lo que articula desde la Conquista los patrones de poder desde la raza, el saber, el ser y la naturaleza de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio blanco-europeo como también de la elite criolla. La modernidad/colonialidad entonces sirve, por un lado, como perspectiva para analizar y comprender los procesos, las formaciones y el ordenamiento hegemónicos del proyecto universal del sistema-mundo (a la vez moderno y colonial) y, por el otro, para visibilizar, desde la diferencia colonial, las historias, subjetividades, conocimientos y lógicas de pensamiento y vida que desafían esta hegemonía. (Walsh, 2007:104-105)

Es importante aclarar que, aunque estén vinculados, colonialidad y colonialismo son conceptos diferentes. Según Quijano:

Este último (colonialismo) se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. (Quijano, 2007:93)

En este sentido, podríamos decir que las revoluciones independentistas de los países latinoamericanos del siglo XIX nos liberaron del colonialismo, pero no así de la colonialidad, dado que esta perdura hasta nuestros días:

El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado. (Quijano, 2007:93)

Partiendo del marco general que venimos desarrollando, pero yendo a lo que nos interesa resaltar para el tema del presente trabajo de investigación, haré foco en algunos aspectos que señala Catherine Walsh ligados al concepto de “colonialidad del saber”, que implica básicamente, establecer y sostener al eurocentrismo como la perspectiva única de conocimiento que al mismo tiempo niega otras formas de episteme, descartando por completo toda producción intelectual y artística que no sea de origen europeo -como la indígena y la afro- por ser considerada un saber de poca importancia y en definitiva, un conocimiento inválido y por lo tanto descartable (Walsh,2007)

Tanto la segregación racial como la educación fueron dispositivos fundamentales mediante el cual se impuso la colonialidad del saber a las sociedades preexistentes a la invasión europea. En nuestro país, sabemos desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX al menos, las clases dirigentes abogaron por la constitución de una identidad nacional que se veía amenazada por el “crisol de razas” producto de las distintas corrientes migratorias, y por sobre todo, producto de las diferentes idiosincrasias políticas que arribaron, sumadas a las por entonces existentes en estas tierras. Entonces, bajo el concepto de “homogeneización” del “crisol de razas”, propuesto por la denominada generación del 1880, la homogenización se promovió desde distintas instituciones estatales entre los cuales podemos mencionar la creación

de escuelas normales y nacionales (Tedesco, 2009), pero también estuvo signada por la violencia estatal. Estas ideas provenían de un ideario nacional propuesto por la Generación de 1837, encabezado por las ideas de Domingo Faustino Sarmiento y Juan Bautista Alberdi. La construcción discursiva de Sarmiento y Alberdi, proponía como idea central la caracterización de la “barbarie” autóctona como el mal que impide el progreso del país hacia la civilización. En ambos, hay construcción de categorías socio-filosóficas de aplicación política que tuvieron altísimo impacto estatal (Roig, 1993). En el discurso civilizatorio de Sarmiento y de Alberdi, el objetivo buscado era el reemplazo, a cualquier costo, de la barbarie autóctona por la civilización europea. Estas ideas, que comenzaron siendo literarias primero, jurídicas luego, se concretaron en decisiones del Estado argentino hacia finales del siglo XIX. En este sentido se fomentó una política de apertura para favorecer el plan inmigratorio de población europea; a partir de la presidencia de Urquiza. Ley de Inmigración o Ley Avellaneda de 1876¹¹. La cara más feroz de estas políticas de suplantación de la barbarie autóctona por la civilización europea vino de la mano de una política de exterminio de la población indígena y de represión violenta de la población mestiza. Una simple enumeración no deja lugar a dudas:

- Exterminio de las últimas montoneras rurales capitaneadas por Felipe Varela entre 1866 y 1867 a manos de tropas “nacionales” (Presidencia de Mitre).
- La Guerra del Paraguay y el genocidio que llevaron a cabo Argentina, Uruguay y Brasil con la población Guararní entre 1868 y 1871 (Presidencia de Sarmiento).

El exterminio de la nación araucana que significó la Campaña del Desierto entre 1878 y 1880 (Presidencia de Avellaneda).

Las campañas que entre 1870 y 1884 se dirigieron contra las etnias que ocupaban el Chaco (Presidencias de Avellaneda y de Roca).

A finales del siglo XIX, también en el campo de la cultura, la línea discursiva de la homogenización se nutrió de la dicotomía civilización/barbarie para diferenciar, entre otras cosas, lo que era “cultura” (y por lo tanto civilización) de lo que era

¹¹ El Impacto inmigratorio en Argentina fue tremendo: en 1895, de cada 100 habitantes, 72 eran extranjeros y en 1910 de un total de 6,5 millones de habitantes en Argentina, 2,5 millones eran europeos (Roig, 1993)

“primitivismo”¹². Sucede que desde esta perspectiva, “civilización” y “cultura” (Williams, 2000) aluden al paradigma europeo, su historia de pretensión universal según el canon de la “colonialidad del ser”: se busca presentar a Europa como la única cultura civilizada posible a la vez que “...generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia” (Mignolo, 2005: 30).

Estos dispositivos se construyeron en base a una bibliografía educativa eurocéntrica¹³, mientras que:

La historia local, la del pensamiento propio, latinoamericano, no es comúnmente estudiada o contemplada como campo de análisis; por el contrario, los sistemas de pensamiento pedagógico foráneos asumen el papel de referentes protagónicos sobre los cuales se configuran los baremos que permiten indicar si se permanece, o no, en la superficie de la modernidad, y de este modo, en el cenit del progreso. (Díaz, 2010: 224)

Educadores y filósofos de la educación latinoamericana como Simón Rodríguez o Paulo Freire, fueron marginados de la bibliografía educativa, y aún son periféricos en nuestros días, no sólo para los niveles iniciales, primarios y medios de la educación, sino también para los niveles superiores porque, justamente, mediante sus propuestas pedagógicas, se pone de manifiesto esta colonialidad del saber.

Los preceptos educativos de Rodríguez y su negativa ante la imitación de modelos pedagógicos foráneos son irreconciliables con la educación que las clases dirigentes establecen en nuestro país. Rodríguez fue uno de los primeros en romper con el falso antagonismo entre “civilización o barbarie” y proponer una educación popular para todos (Kohan, 2016). Precisamente Rodríguez proponía construir un modelo de educación para la república, no para la colonia; un modelo de educación que hoy comulga con los preceptos de “una pedagogía en clave decolonial” (Díaz, 2010).

Uno de los núcleos de la pedagogía decolonial es la de “...recobrar las voces, experiencias y saberes formativos de los sujetos marginalizados por los enfoques

¹² En este sentido, debemos decir que Raymond Williams encuentra algunas relaciones históricas en los usos de los conceptos “cultura” y “civilización” donde, bajo dicotomías como la de “civilización/barbarie”, estos términos operan como sinónimos (Williams, 2000).

¹³ “Para ello, pueden consultarse, algunos de los más reconocidos como : Historia de la pedagogía. N. Abbagnano y Vialberghi A., FCE, México, 1995. Historia de la educación 1, de la antigüedad al 1500. M. Manacorda, Siglo XXI Editores, México, 1987. Historia de la educación 2, del 1500 a nuestros días. M. Manacorda, Siglo XXI Editores, México, 1987. Otros de menor circulación, pero clásicos en su enfoque: Filosofía e historia de la educación. A. Penagos, fsc, Librería Stella, Bogotá, 1968. La pedagogía contemporánea. E. Planchard, Ediciones RIALP, S.A., Madrid, 1956.” (Díaz, 2010:224)

dominantes que estructuran y validan una historia objetivista y eurocéntrica” (Díaz, 2010: 225). Sujetos marginalizados, como Thomas, el niño que creativamente conmovió a Simón Rodríguez mostrándole la existencia e importancia del saber no escolarizado, el saber negado por la racionalidad moderna, excluido por la colonialidad del saber. Thomas fue creativo, Thomas fue ingenioso desde su situacionalidad, jugó con los elementos y posibilidades que tenía y creó una propuesta que hasta ese momento no existía: inventó.

Si bien la creatividad puede ser nombrada en muchos discursos pedagógicos actuales, en rigor no forma parte de los objetivos centrales ni de las prácticas cotidianas en nuestra educación. El modelo hegemónico de educación sigue siendo el de la “educación bancaria” (Freire, 1985), es decir, un modelo educativo que piensa al alumno como “un sujeto pasivo” que “recibe” el conocimiento cual “depósito”. Según esta lógica, el alumno no construye conocimiento, sino que lo absorbe de su proveedor, que sería el maestro. Visto así, el conocimiento es un objeto y el maestro es su poseedor, y también es quién administra su “transferencia” hacia los alumnos. Esta transferencia en realidad es una repetición o reproducción acrítica del conocimiento. Simón Rodríguez les llamaba maestros “bocinas” a los docentes que “soplan” saberes que ni ellos saben usar (Kohan, 2016). Un correlato actual de este modelo de aprendizaje es el del modelo racional-tecnológico, que encuentra un principal modo de funcionamiento en el libro de texto, el cual provee al maestro de las actividades y los conocimientos a desarrollar, mientras que la función del maestro se relega a ser el mero ejecutor en el aula de estas actividades preconcebidas por los “expertos” (Jorquera, 2010).

En contrapartida a este posicionamiento bancario de la educación, podemos decir que

El conocimiento es una construcción, y no un producto u objeto acabado que se transfiere. El conocimiento está geopolíticamente delineado, anclado a intereses de poder que lo definen, configuran y establecen. De aquí que partamos de la idea de que su naturaleza no es absoluta, universal, apolítica y deshistorizada, por el contrario, es un constructo que obedece a claros móviles de poder que lo corporizan y sitúan históricamente, otorgándole un lugar político y específico en el mundo. (Díaz, 2010: 228)

La pretendida apolitización y deslocalización del conocimiento y del acto educativo, engendra la negación del potencial creativo de la educación, a la vez que esconde las

relaciones de colonialidad del ser y del saber que se reproducen en ese acto. Digo que esta pretendida abstracción y deslocalización niega la creatividad en la medida que oculta los elementos e intereses que permiten la apropiación transformadora del conocimiento. Si adscribimos a la concepción de aprendizaje de Enrique Pichon Rivi re: el aprendizaje es “...el proceso de apropiación instrumental de la realidad, para modificarla” (Pichon-Rivi re, 1999: 142), sin una compresión situada del proceso intersubjetivo de construcción del conocimiento, es imposible el aprendizaje real.

Por otra parte, la apolitizaci n y deslocalización del conocimiento esconde la relaciones de sujeción vinculadas a la “colonialidad del ser”, es decir: la “...experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje” (Maldonado-Torres, 2007:130), como así también a la “colonialidad del saber”, en la medida en que supone una práctica de imposición arbitraria de una verdad de pretensión universal, que es en realidad eurocéntrica. En contrapartida:

Una de las bellezas de la práctica educativa es precisamente el reconocimiento y la asunción de su politicidad, que nos lleva a vivir el respeto real por los educandos al no tratar de imponerles, en forma subrepticia o en forma grosera, nuestros puntos de vista. No puede haber camino más  tico, más verdaderamente democrático, que revelar a los educandos cómo pensamos, las razones por las que pensamos de tal o cual forma, nuestros sueños, los sueños por los que luchamos, dándoles al mismo tiempo pruebas concretas, irrefutables, de que respetamos su preferencias aunque sean opuestas a las nuestras” (Freire, 2001:42-43).

Simón Rodríguez fue uno de los primeros pensadores de la educación latinoamericana en plantear la necesidad de invención en la educación, no sólo de un modelo educativo propio, como hemos señalado anteriormente, sino la necesidad de invención en el propio acto educativo como condición ineludible del quehacer de maestros y estudiantes. Entendemos que es imprescindible llegar al acto creativo en el proceso de aprendizaje. Ya dijimos que la apropiación instrumental de la realidad implica una contextualización del conocimiento para comprenderlo profundamente, pero es necesario hacer uso de él, tenemos que llegar a la instancia de su utilización creativa, sólo así es posible cumplir con la máxima de aprendizaje que nos hemos propuesto, porque no sólo se trata de apropiarse instrumentalmente de la realidad, sino además de modificarla. No podemos circunscribir el proceso educativo a una

instancia reproductiva del conocimiento. No podemos quedarnos en la correcta reproducción del pensamiento de tal o cual autor, en la correcta reproducción de una fórmula matemática, en la reproducción correcta de determinada música con algún instrumento. Debemos partir del conocimiento construido, situarlo geopolíticamente y trascenderlo creativamente, lo cual implica, necesariamente una transformación de nuestra realidad.

Digo que en el proceso educativo partimos del conocimiento construido porque siempre partimos de algún lugar. Es fundamental partir de una serie de conocimientos que son nuestra “memoria social”. Ahora bien, sucede que, mayoritariamente, nuestra educación sólo se dedica a estudiar ese conocimiento del pasado o bien, en el mejor de los casos, la educación se dedica a reconstruirlo sin avanzar en su utilización creativa. Repito que es imprescindible educarnos en esta memoria social, pero debemos estudiar ese legado, hacerlo propio y trascenderlo en nuevas formas de conocimiento.

Esta memoria social es nuestro punto de partida. Es impensado, hasta ingenuo, creer que los procesos creativos se dan milagrosamente por algún tipo de excepcionalidad circunstancial o don divino. En mi opinión, el proceso creativo se da conforme a la habilidad de manipulación y utilización que podamos darle al conocimiento previo con el que estemos trabajando y, si bien existe una complejidad importante de procesos cognitivos que se suceden en esta instancia, podemos asegurar que estos no tienen lugar en las personas si éstas no ponen en juego su experiencias previas.

Para lograrlo, es necesario que las personas dispongan de las condiciones materiales para desarrollar esta creatividad. Pierre Bourdieu nos dice que la cultura, el arte y la capacidad de gozarlos muchas veces aparecen presentados como dones o cualidades naturales, cuando en realidad es el resultado de un aprendizaje desigual por la división social histórica entre clases (Bourdieu, 1990). Debemos desterrar esta idea de los dones o talentos innatos para el arte u otras actividades y hacernos cargo de las condiciones socio-culturales en que se construyen nuestras historias y las de los estudiantes. Debemos repensar las ideas que entienden al artista como genio, como un “individuo dotado de genio” (Mignolo, 2019), construidas en la matriz del pensamiento moderno.

En el arte musical, el proceso creativo por excelencia se llama composición. Como señala Philip Tagg (Alencar De Pinto, 2004), la palabra componer viene del latín *componere* y significa etimológicamente “poner junto”, en el sentido de poner juntas

cosas que preexisten. El acto compositivo consiste en ordenarlas de diferentes formas y lograr nuevos sentidos¹⁴.

Volveremos sobre estos temas cuando veamos sus implicancias en la educación musical. Por ahora debemos decir que la música y la educación poseen un duro legado colonial en nuestras instituciones de educación musical donde la creatividad ha estado prácticamente ausente. Sabemos que no es una particularidad de la enseñanza formal del arte musical ya que nuestras instituciones educativas tienen serias dificultades para salir de las funciones reproductivas y masificantes (Bourdieu y Passeron, 2018) que han tenido durante siglos, en buena parte advertida y cuestionada por Simón Rodríguez desde los albores del siglo XIX. Ahora nos centraremos en la colonialidad del saber artístico para pensar nuevas formas de trascenderla desde un posicionamiento pedagógico decolonial: “inventamos o erramos”.

1.2. Músicas en la encrucijada decolonial

Desde la conquista, el saqueo y la destrucción de América, las diferentes expresiones artísticas de Latinoamérica han estado absolutamente atravesadas por la colonialidad del ser y del saber. Hago hincapié en el “saqueo” y la “destrucción” de América porque, a partir de la conquista se montó un sistema que negó la validez humana de las formas de vida de las culturas nativas, con el que se pretendió fundamentar, no sólo el aniquilamiento de las personas y el saqueo de las riquezas del continente, sino la destrucción de gran parte de su patrimonio cultural (Marx, 1867) (Dussel, 1994). Este sistema de fundamentaciones se montó en base a oposiciones valorativas: “superioridad vs. inferioridad”, “primitivo vs civilizado”, en un claro acto de colonialidad del poder. Como hemos mencionado anteriormente, de esta forma se impuso una colonialidad del ser, en tanto se le negó su condición de personas (es decir de sujetos humanos con todos los derechos) a las gentes de América; pero

¹⁴ En rigor, esto aplica a los procesos compositivos que conciben al arte musical como un lenguaje comunicativo, posteriormente desarrollaremos esta idea. Por el momento conviene aclarar que, como señala Tagg, existen diferentes concepciones acerca del arte compositivo musical, por ejemplo, en algunas corrientes musicales contemporáneas de música académica los elementos de las músicas compuestas no se agrupan con un fin comunicativo sino, por ejemplo, con el fin de la innovación técnica.

también se impuso una colonialidad del saber, es decir: una negación de la condición de cultura a los pueblos de estas tierras.

En el campo del arte y la estética, la colonialidad se construye haciéndonos creer que el bien, la verdad y la belleza están en otro lugar (Europa) y no en el propio (América) (Palermo, 2014). Para esto se postulan nuevos criterios demarcatorios entre “arte puro” y “arte impuro”, “arte” y “artesanía” y, en relación a los mismos productores: “artista y artesano”, categorías opuestas que, si bien se construyen a posteriori del comienzo de la conquista (como el *ego cógito*), intentan justificar la negación cultural y artística de los pueblos de América. Detengámonos en esta génesis.

La modernidad europea comenzó a gestar las características fundamentales sobre el campo de la estética durante los primeros años del siglo XVIII con los trabajos de Addison, Hutcheson, Shaftesbury, entre otros (Bozal, 2000). Sin embargo, las dos líneas fundamentales en las cuales se desarrollarían los debates estéticos posteriores están dadas por las producciones de David Hume e Immanuel Kant. De estos autores quiero resaltar que, en ambos casos, hay un aspecto común muy claro: la necesidad de un sujeto (empírico o trascendental) sobre el que fundar el gusto y establecer el criterio de belleza (Bozal, 2000). En los últimos años, Walter Mignolo (2010, 2014) rescata el concepto de *aesthesis*, restringido por las teorizaciones de Immanuel Kant desde su *Crítica del juicio* de 1790. La *aesthesis* originalmente se refiere a las sensaciones que tiene cualquier ser humano en una experiencia sensible. Lo que sucede es que:

A partir del siglo XVII, el concepto *aesthesis* se restringe, y de ahí en adelante pasará a significar “sensación de lo bello”. (...) no hay ninguna ley universal que haga necesaria la relación entre *aesthesis* y belleza. Esta fue una ocurrencia del siglo XVIII europeo; y en buena hora que así lo fuera. El problema es que la experiencia singular del corazón de Europa se traslada a una teoría que descubrió la verdad de la *aesthesis* para una comunidad particular (por ejemplo, la etnoclase que hoy conocemos con el nombre de burguesía), que no es universalizable. (Mignolo, 2010: 400-401)

Así cómo desde el inicio de la modernidad, vale repetirlo, con la conquista de América, en el campo de la historia se construye una historia y prehistoria del sistema-mundo a la medida de Europa (Amin, 1989) (Dussel, 2000), en el terreno de

la estética sucede algo similar constituyéndose como un campo de pretendida universalidad. La redefinición de la *aesthesis* como un eslabón sujeto a la teorización eurocéntrica de lo bello es uno de los pilares mediante los cuales se monta la construcción histórica de la estética en perspectiva mundial:

Nace así la estética como teoría, y el concepto de arte como práctica. Mucho se ha escrito sobre Immanuel Kant y la importancia fundamental de su pensamiento en la reorientación de la *aesthesis* y su transformación en estética. A partir de ahí, y en retrospectiva, se comenzó a escribir la historia de la estética, encontrándose sus orígenes no solo en Grecia, sino también en la prehistoria. (Mignolo, 2010: 400-401)

Yendo al plano musical, en el siglo XIX se consustanciaron prácticas en el quehacer artístico vinculadas al movimiento del romanticismo decimonónico europeo que, por ejemplo, consolida la práctica del concierto público (López, 2014). Los conciertos ya se realizaban en el siglo XVIII pero aquí se formalizan algunas prácticas sociales asociadas a los mismos, prácticas referidas al debido comportamiento que precisaba tener el público, como así también los y las profesionales de la música:

En su apariencia más pura, el concierto invisibiliza los cuerpos: confina la audiencia a un cono de oscuridad, y minimiza la atención sobre los cuerpos de los ejecutantes cuyos rostros, vestimentas y movimientos no deberían llamar la atención (al menos más que los sonidos), o directamente los suprime (como en la música electrónica o las presentaciones acusmáticas). De este modo se reduce el contacto visual y las miradas apenas si se cruzan no solamente entre audiencia y ejecutantes sino también entre estos últimos. Es interesante notar que muchos de los encuadres posteriores al concierto del siglo XIX, incluso aquellos que se basan en desarrollos tecnológicos tales como el disco o la *broadcasting*, replican el encuadre del concierto. (Shifres y Gonnet, 2015:62)

Es en este momento donde, además, se comienza a establecer un repertorio de músicas del pasado para ser reinterpretadas en los conciertos, es decir, se forma un canon. Hasta aquí, durante el romanticismo e incluso el barroco, las músicas que se interpretaban eran músicas escritas y preparadas para una presentación determinada, no había un canon de músicas de antaño a interpretar. Pero, en esta etapa el canon se realiza y se consolida como hábito: “El gusto por la música del pasado y su consumo es también una práctica que comenzó en el siglo XIX durante el romanticismo, es

decir, en el auge de la modernidad” (Lopez, 2014:19). El establecimiento de un canon de músicas del pasado también estuvo acompañado de la desaparición de las prácticas de improvisación en las presentaciones musicales del siglo XIX (Jorquera, 2010). Recordemos que antes, era muy común que los artistas musicales improvisaran sus músicas durante sus conciertos.

Esta práctica de consumo de arte, y por ende del arte musical como mercancía, estuvo acompañada de una serie de criterios eurocéntricos de jerarquización del arte musical que ponía en la cúspide valorativa al “arte por el arte”, es decir, le otorgaba un valor supremo al tipo de arte musical que estuviera escindido de las necesidades de la vida cotidiana (López, 2014). El concepto de “arte puro” (o “arte por el arte”) es uno de los núcleos desde los cuales se monta la teoría estética moderna europea. Este “arte por el arte” o “arte puro”, debía abstraerse de todo tipo de entrecruzamiento místico-religioso. Entonces, la “música pura”, correlato musical derivado de esta conceptualización estética eurocéntrica más amplia, se diferenciaba de todo tipo de práctica musical “impura”, como por ejemplo las músicas de las danzas-rituales africanas, por ser músicas que, además de formularse al interior de ritos culturales y religiosos africanos, eran indisociables de las danzas. En efecto, para muchas sociedades la ejecución de la música no es una actividad escindida de otros modos de acción y ámbitos de la realidad social; no es que la vida se realice en el arte sino que el arte es la vida misma (Coplan, 2001). Esto que perfectamente podría representar un valor, el pensamiento eurocéntrico lo plantea en términos de disvalor, argumentado desde una supuesta “imposibilidad de pureza”: según estos criterios, la música pura es un valor supremo, y consiste en un hecho artístico exclusivamente musical, es decir, autónomo.

Durante el siglo XX, algunos pensadores latinoamericanos del Caribe, como Alejo Carpentier (1977) y Fernando Ortiz cuestionaron fuertemente este concepto de arte puro por la parcialidad etnocéntrica de sus puntos de partida:

Hoy es opinión corrientemente admitida la de que no sólo el teatro nace en el templo, sino también la lírica, la épica, la música... Todo arte nace en la religión, pues ésta en las sociedades primevales envuelve las manifestaciones trascendentes del individuo (Ortiz, 2001:162)

Desde este posicionamiento, Ortiz (2001) se opone a Fritz Bose (1943)¹⁵, quién postula que la música de los “pueblos primitivos” no pueden considerarse como arte, porque estas prácticas no pueden valorarse independientemente en tanto están indisolublemente unidas al todo de la acción mágica; así como no es posible interpretar una canción fuera de la fiesta correspondiente, pues tampoco se la puede cantar sin representar con ella la ceremonia entera. Fernando Ortiz entiende que este criterio es inadmisibile y además devela la parcialidad valorativa en los puntos de partida del modelo de pensamiento eurocéntrico, en tal sentido expresa:

Con este criterio, la música negra rara vez será un “arte”, como no lo será su danza ni la poesía de su canción. Pero esto es inaceptable. Tampoco serían arte el *Te Deum* de la liturgia católica, ni la wagneriana ópera de *Parsifal*, ni las notas exaltatorias de *La Marsellesa*; cuyas músicas “no pueden valorizarse independientemente”. Pero ¿es que hay música con independencia real? ¿con independencia de qué? ¿De su ambiente? ¿De la humanidad del autor y de la del auditorio? ¿Música metafísica, inhumana e incircunstancial? (Ortiz, 2001: 162)

Leída desde este tiempo histórico, la crítica de Ortiz a Bose ataca el corazón del concepto de “arte puro” forjado en la colonialidad del saber, que presenta demasiados vínculos con lo que Enrique Dussel llama “el mito de la modernidad”, ya que:

...por una parte, se autodefine la propia cultura como superior, más “desarrollada” (y no queremos negar que lo sea en muchos aspectos, aunque un observador crítico deberá aceptar que los criterios de tal superioridad son siempre cualitativos, y por ello de una incierta aplicación); por otra parte, se determina a la otra cultura como inferior, ruda, bárbara, siendo sujeto de una culpable “inmadurez”. De manera que la dominación (guerra, violencia) que se ejerce sobre el Otro es, en realidad, emancipación, “utilidad”, “bien” del bárbaro que se civiliza, que se desarrolla o “moderniza”. En esto consiste el “mito de la Modernidad”, en un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimación, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario. Por último, el sufrimiento del

¹⁵ El texto de Fritz Bose que cita y discute Ortiz es *La música de los pueblos extraeuropeos*, en el Tomo III de la Enciclopedia de la música.

conquistado (colonizado, subdesarrollado) será interpretado como el sacrificio o el costo necesario de la modernización. (Dussel, 1994: 70)

Digo que presenta muchos vínculos con este concepto de Dussel, porque en el terreno del saber, o bien de la colonialidad del saber, el pensamiento de Bose conlleva la negación epistémica del saber del otro, es decir que, bajo la falacia de la autonomía, se desvalora el saber cultural del otro (en este caso africano) al punto de justificar su desaparición en pos de la modernización, en contra del “primitivismo”. Es una construcción mítica en la medida que no es racional, siguiendo el propio criterio de racionalidad moderna. Es parcial, es subjetiva: se refiere a la supuesta impureza fundada en los vínculos entre la música africana y su religión, pero se niegan las relaciones entre música y religión de la música europea. Se vincula con “el mito de la modernidad” en la medida que esta desvalorización de la otra cultura es la justificación de una praxis irracional de violencia. (Dussel, 2000)

Alejo Carpentier, en un interesante ejercicio de pensamiento, muchas veces invierte esta lógica eurocéntrica de valoración negativa y la convierte en positiva:

En África no se concibe una sala de conciertos, un odeón, un auditorium, un inmenso anfiteatro como Bowl de Hollywood, donde millares de personas se reúnen para oír música quietamente y en silencio, sólo a gozar de la audición; allá con la música se canta, se mueve y se baila. Aquella no es espectadora, sino participante. (Carpentier, 1977:105)

Así, en relación a la dicotomía activo-pasivo de los y las espectadores/as, se invierte la jerarquía musical valorativa del eurocentrismo, develando la simpleza que implica generar una valoración cultural argumentativa basada en una mirada etnocéntrica. Sucede que este tipo de discursos contrahegemónicos no tienen la potencia que sí tienen los discursos embestidos desde la colonialidad del poder porque, cómo venimos diciendo de un comienzo, el eurocentrismo no es un etnocentrismo cualquiera, y su imposición a las gentes y culturas periféricas del sistema-mundo se da por mecanismos capitalistas coloniales históricamente contruidos.

La producción de Pierre Bourdieu referida a las jerarquizaciones del arte que se desprenden del concepto de “estética pura” (Bourdieu, 1995) también echan luz respecto a los procesos mediante los cuales las músicas populares suponen un valor inferior desde ciertas concepciones occidentales. En este sentido, Carabetta señala que el concepto de “autonomía”, que ha servido como criterio demarcatorio para diferenciar una música pura de una música impura, es uno de los principales

fundamentos esgrimidos para que las músicas populares hayan quedado prácticamente por fuera del circuito letrado y experto, siendo adjetivado como un género menor en el mejor de los casos, o bien negando su estatus de música (Carabetta, 2008).

Llegamos así a la necesidad de comentar algunas precisiones en relación al concepto de “música popular”, las cuáles además nos permitirán pensar en los vínculos existentes entre las denominaciones más corrientes de diferentes músicas y los procesos de colonialidad que atraviesan y fundamentan estas denominaciones.

1.3. Música popular y colonialidad

Existen antecedentes del uso de este concepto durante los siglos XVIII (Bartok, 1979) y XIX (Shuker, 2001), pero es recién durante los años 30' del siglo XX que el concepto anglosajón *Popular Music*, comienza a ser utilizado con mayor frecuencia en torno a la definición de una serie de nuevas músicas surgidas a comienzos del siglo XX en las sociedades industrializadas, principalmente en EEUU, vinculadas a los nuevos sistemas de comunicación mediáticos y a la industria cultural. Esta producción está estrechamente relacionada a los estudios de comunicación y cultura de masas de la Escuela de Frankfurt (Spencer Espinosa, 2011), que comenzaron su producción a principios del siglo XX y motivaron todo un campo de producción intelectual crítica en diferentes disciplinas a lo largo del mismo siglo con los desarrollos de autores importantes para las ciencias sociales y humanas como los de Walter Benjamin, Theodor Adorno o Jürgen Habermas.

Una de las primeras definiciones rigurosas en este sentido la proporciona Baker en 1933, la cual asocia a la música popular con las músicas consumidas en vida cotidiana de las personas de las urbes (Flores Rodrigo, 2007b). La definición de Baker tenía tres aristas importantes: 1. La música popular es fácil de memorizar y el oyente la relaciona con algún aspecto de su vida cotidiana. 2. Es popular porque es fácil de escuchar. 3. La música popular no siempre es una música de calidad y sus oyentes tampoco tienen la preparación musical para poder acercarse a otros repertorios.

La definición de Baker se suele relacionar (Flores Rodrigo, 2007b) (Machuca Téllez, Valles y Pérez, 2019) con la de uno de los más importantes intelectuales de la Escuela de Frankfurt: Theodor Adorno (2002, 2012), quién, si bien dedicó poco de su producción escrita a la conceptualización de música popular, en el año 1941 publicó el escrito *On Popular Music*, el cual sentó un precedente importante en el desarrollo de este concepto dada la envergadura de su nombre como intelectual crítico. Si bien ciertamente, las definiciones que realiza Adorno sobre música popular se vinculan a las de Baker en tanto plantean, en términos valorativos, la inferioridad, la estandarización y simpleza de la música popular con respecto a la “música seria”¹⁶, más coinciden mayoritariamente en las características de las músicas que estarían comprendidas por sus definiciones dentro del concepto de música popular. Notamos que Theodor Adorno realiza un aporte interesante desde su óptica crítica. Adorno comienza el escrito planteando un apartado denominado “las dos esferas”, donde advierte que las dos esferas: “música popular” y “música seria” se han sucedido en Europa mucho antes de que la música popular americana emergiera, razón por la cual propone conceptualizar a la música popular de forma más amplia. Sin embargo esto último no sucede en su escrito, Adorno descarga una caracterización valorativa completamente negativa de las músicas populares, principalmente del *Tin Pan Alley* y del *Jazz* que se llevan gran parte de sus ejemplos. Sus ejemplificaciones de “la otra esfera” académica están dados por músicos que se corresponden con el canon de música europea al cual hemos hecho referencia anteriormente: uno de los más citados por Adorno es Beethoven.

Debemos aclarar que no comulgamos en absoluto con la caracterización valorativa y que hace Adorno de las músicas populares, sin embargo rescatamos este comentario crítico con respecto al surgimiento de “la esfera de música popular” por fuera del ámbito de las músicas populares estadounidenses porque plantea un elemento importante: Adorno advierte que la división entre las esferas de músicas populares y “músicas serias” se produjo antes del siglo XX. Retomaremos esta idea más adelante. Uno de los fundamentos de la crítica de Adorno a las músicas populares que él caracterizaba, estaba dado por el libro de 1939 de Silver y Bruce *How to write and sell a song hit*, libro citado por Adorno, donde su autor proponía a la música popular como un objeto de consumo semejante a un jabón, un automóvil, un paquete de

¹⁶ Adorno también utiliza el concepto *serious music* para referirse a lo que nosotros denominamos como música académica.

cigarrillos, etc. Bruce continuó esta línea de pensamiento en su siguiente libro de 1945, *How to write a hit song and sell it*, en donde daba una serie de consejos para componer una canción de éxito que se asemejaban a una receta de cocina, según la cual, siguiendo correctamente unas diez reglas asociadas a la construcción melódica, al título y al desarrollo de la historia relatada por la letra de la canción, se obtendría un producto musical exitoso (Flores Rodrigo, 2007b). Como vemos, en la primera mitad del siglo, las definiciones de música popular tenían un carácter valorativo muy negativo sobre estas músicas, esto se irá matizando a lo largo de la segunda mitad del siglo, pero hasta el día de hoy es común encontrar postulaciones con una fuerte carga peyorativa sobre estas músicas.

En el año 1965 el musicólogo argentino Carlos Vega presenta su ponencia titulada *Mesomúsica: un ensayo sobre la música de todos*, en Bloomington, Indiana, Estados Unidos durante la “Segunda conferencia Interamericana de Musicología (Aharonián, 2015a). Esta presentación fue publicada en español con ese título, en inglés fue publicada con el título *Mesomusic: an essay on the music of the masses*¹⁷. De todas formas, el neologismo y nuevo concepto que produce “mesomúsica”, aparentemente no tuvo un gran impacto en la discusión musicológica de esta época¹⁸, pero sí podemos aseverar que lo tuvo en la década de los ochenta y fundamentalmente en la de los noventa con la creación de la *Encyclopedia of Popular Music of the World (EPMOW)* bajo la dirección de Philip D. Tagg (Aharonián, 2015a), a la cual me referiré más adelante. Vega murió muy poco después de la presentación, en febrero de 1966, y la versión original castellana de su ponencia fue recién publicada en 1979, con numerosos errores y "correcciones" de los editores (Aharonián, 1997).

Lo interesante de esta presentación es la vigencia del planteo de Vega en relación a la discusión de ese momento en el terreno musicológico, sobre el concepto de música popular que veníamos comentando. Vega, en su texto de 1966, propone que las

¹⁷ Vega C. (1997) *Mesomusic: an essay on the music of the masses*, *Ethnomusicology*, Vol.10 (Latin American issue) N°1, Middletown, Connecticut: society for Ethnomusicology, I-1966, pp. 1-17. Esto puede indicar cierto guiño entre su concepto de mesomúsica y la conceptualización de música popular que se venía discutiendo en el campo musicológico producto de la caracterización de estas músicas con los procesos de “masividad”, o “masificación” si se quiere, aunque en su artículo no fortalece esta idea, más bien se dedica a fortalecer la hipótesis de la mesomúsica como una música que se ubica a medio camino entre la música académica y la música folclórica.

¹⁸ Aharonián advierte que Vega no era un científico que frecuentara conferencias internacionales y que era difícil que un musicólogo tercermundista como él pudiera introducir un concepto de uso cotidiano en el ámbito de musicología dominada por musicólogos de los países centrales. (Aharonián, 1997)

categorías “Música superior”, “Música Popular” o “Música ligera” de utilización frecuente en su tiempo histórico, son confusas en tanto cada una de ellas puede suponer diferentes acepciones que no ayudan a su definición. Para Vega “ese pobre vocabulario, entre cultural y social, no es suficiente ni para los especialistas, ni para los profesionales, ni para el público culto. (Vega, 1997:167)

En palabras del propio Vega:

La mesomúsica es el conjunto de creaciones funcionalmente consagradas al esparcimiento (melodías con o sin texto), a la danza de salón, a los espectáculos, a las ceremonias, actos, clases, juegos, etcétera, adoptadas o aceptadas por los oyentes de las naciones culturalmente modernas. Durante los últimos siglos el mejoramiento de las comunicaciones ha favorecido la dispersión de la mesomúsica de tal manera, que hoy sólo se exceptúan de su influjo los aborígenes más o menos primitivos y los grupos nacionalizados que aun no han completado su ingreso a las comunidades modernizadas. Pero como la mesomúsica no es una música definitivamente occidental sino una “música común”, pueden existir focos excéntricos con dispersión por extensas áreas. (Vega, 1997:78)

Aharonián señala que esta definición es tal vez la parte más débil de su ponencia, en la medida que lo que Vega está planteando es “La proclama de la necesidad de estudiar un enorme terreno de creación y consumo musicales, negado hasta entonces por la musicología” (Aharonián, 1997: 63).

Además de las músicas folclóricas, a las cuales Vega dedica la mayor parte de su trabajo investigativo, en su descripción de mesomúsica incluye a las músicas primitivas en la palestra de músicas que deben conceptualizarse, aunque también hay que decir que estas quedan un poco postergadas en su esquema:



Figura 1.02. Esquema de Mesomúsica de Vega¹⁹

¹⁹Este es el esquema original de Vega de 1966. La línea punteada está demarcando los conceptos “urbano”, (parte superior de la línea punteada) y rural (por debajo de la línea puntuada). La parte inferior del gráfico separada por dos rayas del resto implica la “música primitiva” (Vega, 1997: 78).

Entonces, según Vega, la mesomúsica estaría cercana a los grupos urbanos que realizan una “música culta”²⁰ (o “superior”), y también se encontraría cercana a la vida de los grupos rurales al lado de su música “folklórica”. Sin embargo, dirá que la mesomúsica es la música más importante del mundo. La más importante por ser la música que se oye más, “...al extremo de que, pecando por exceso de moderación, le hemos atribuido un promedio histórico y actual del 80% sobre toda la música que se ejecuta.” (Vega, 1997:85)

En relación a la educación, Vega plantea que la mesomúsica

... es el medio civilizador por excelencia, no porque sea artísticamente el mejor -que no lo es-, sino porque sus funciones lo distribuyen pródiga y gratuitamente cuando y donde es más necesario y eficaz. Por otra parte, es realmente el mejor para eso, para la formación sensorial, porque la mesomúsica es, genealógicamente, un grado inferior apto para el sujeto desde los dos o tres años de edad, y absorbido del ambiente por espontánea selección del oyente. (Vega, 1997:85)

Durante los años de la década de 1970 se dieron importantes avances en los estudios de música popular producto del trabajo interdisciplinario que comenzó a desarrollarse en el campo. Una muestra de ello es la creación de la revista *Popular Music and Society* en 1971. Al año siguiente, en 1972, el musicólogo y etnomusicólogo Bruno Nettl publicó *Persian Popular Music in 1969*, donde proponía un conjunto de características que identificarían a las músicas populares en las sociedades occidentales en los siguientes términos:

1. Es principalmente urbana, tanto en su procedencia como en su audiencia
2. Está interpretada por profesionales, aunque no por músicos altamente formados, quienes no dan una visión especialmente intelectual de su trabajo
3. Tiene influencias estilísticas de la música artística de su cultura, pero con un menor grado de sofisticación
4. A lo largo del siglo XX su difusión ha sido fundamentalmente a través de los medios de comunicación. (Flores Rodrigo, 2007b)

Esta definición influyó de una manera importante en la tesis doctoral de Philip Tagg: *Kojak: 50 seconds of television music: toward the analysis of affect in popular*

²⁰ Para referirse a las músicas académicas Vega utiliza, en algunas explicaciones, la denominación “música culta”, en otras “música clásica” y en su esquema utiliza “música superior”.

music, defendida en 1979, donde se dedica a analizar exhaustivamente la música de la serie televisiva policial *Kojak*. Podríamos sintetizar la caracterización de Tagg de estos años (Tagg, 1982), mediante la triangulación con las músicas académicas y folclóricas donde la música popular:

- Se produce y se transmite principalmente por profesionales y generalmente tiene autoría, al igual que sucede en la “música de arte”²¹, mientras que la música folclórica es producida y transmitida principalmente por artistas amateurs y muchas de las obras son anónimas.
- Se registra y distribuye mediante la grabación sonora, mientras que la música artística lo hace mediante la escritura musical y las músicas folclóricas mediante la transmisión oral.
- Se distribuye de forma masiva con mayor frecuencia que la música artística y música folclórica.
- Se sucede principalmente en sociedades urbanas industrializadas a diferencia de las músicas folclóricas y artísticas que pueden suceder en otro tipo de sociedades como las agrarias.

En esta pequeña síntesis podemos observar una importante diferencia que resulta interesante resaltar en relación a los otros autores que definen música popular citados hasta el momento: la categorización de Tagg no se propone abiertamente desde un conjunto de supuestos que conllevan de por sí la desvalorización de las músicas comprendidas en la categoría de música popular en oposición a la valoración positiva de las músicas académicas, como sí lo hacían otras teorías. No digo que otros postulados hayan sido homogéneos en la desvalorización de la música popular, pero sí se puede advertir, en las mismas categorizaciones y puntos de partida de Tagg, la puesta en valor de las músicas populares y de su campo de estudio. Aunque también debemos decir que en los textos mencionados deja un poco desvalorado al campo de la música folclórica y a sus cultores.

En el texto citado de 1982 Tagg plantea una síntesis de su caracterización de música popular en forma de cuadro:

²¹ Tagg (1982) habla de *art music*, que podríamos traducir como “música de arte” para referirse a lo que nosotros denominamos como “música académica”. La categoría *art music* es más común en las lenguas anglosajonas para referirse a estas músicas. No es menor que la categoría sea sustantiva. Según Shifres y Rosabal-Coto (2017) la jerarquización intrínseca a la colonialidad hace que, comúnmente, las categorías hegemónicas suelen ser sustantivas, como por ejemplo *art music* (música de arte), mientras que las categorías subalternas son adjetivas, como por ejemplo: *popular music* (música popular).

CHARACTERISTIC		Folk music	Art music	Popular music
Produced and transmitted by	primarily professionals		×	×
	primarily amateurs	×		
Mass distribution	usual			×
	unusual	×	×	
Main mode of storage and distribution	oral transmission	×		
	musical notation		×	
	recorded sound			×
Type of society in which the category of music mostly occurs	nomadic or agrarian	×		
	agrarian and industrial		×	
	industrial			×
Main twentieth-century mode of financing production and distribution of the music	independent of monetary economy	×		
	public funding		×	
	'free' enterprise			×
Theory and aesthetics	uncommon	×		×
	common		×	
Composer/author	anonymous	×		
	non-anonymous		×	×

Figura 1.03 Características de las *Folk music*, *Art music* y *Popular music* según Tagg (1982:42)

En relación a esta caracterización, y sobre todo por el punto de partida del planteo, me parece muy interesante la propuesta de pensar en las principales formas de financiamiento de producción y distribución de estos tres tipos de música durante el siglo XX: Tagg propone que, mientras que la música popular se financia mediante el libre mercado, y la música folclórica lo hace de forma independiente de la economía monetaria (ya dijimos que según la definición clásica de esta categoría estas músicas se distribuyen y transmiten principalmente de forma oral), la música artística se solventa y distribuye mediante fondos públicos. Esto quiere decir que son principalmente los Estados nacionales los que sostienen la producción y distribución de estas músicas. En 1988, Peter Manuel sostiene esta idea planteando que una de las diferencias fundamentales entre la música popular y la música académica es que esta última se sostiene económicamente mediante subsidios estatales principalmente (Manuel, 1988). Este sustento se realiza fundamentalmente con la mediación de las universidades, academias y/u orquestas, lo cual sigue funcionando mayoritariamente así en la actualidad.

Tagg es un intelectual que ha contribuido enormemente a la inclusión de la música popular como objeto de estudio de la musicología. En este sentido debemos

mentonar el aporte sustancial que significó su método de trabajo en música popular en la década de 1980 (Tagg, 1982) junto con sus esfuerzos para la creación de la IASPM²² (*International Association for the Study of Popular Music*) (González Rodríguez, 2013). Tagg revoluciona la musicología tomando aportes de diferentes disciplinas, sobre todo de la semiótica. Un aspecto al que Tagg presta especial atención es al campo de lo afectivo de la música en el análisis musical, que según él probablemente sean omitidos o evitados hasta el momento de sus producciones por factores como:

1. Una suerte de mentalidad corporativa entre los músicos ocultando la inhabilidad o la pérdida de deseo de asociar a los aspectos de la expresión musical los fenómenos extramusicales.
2. Una adherencia tradicional a la notación como la única forma de conservar la música.
3. Una fijación culturo-céntrica en ciertos parámetros “notacionales” (factibles de ser escritos) de la expresión musical; predominantemente aspectos procesuales (tales como “forma”, construcción temática, etc.) los cuales son particularmente importantes para la música de arte tradicional y occidental. Esto lleva consigo una indiferencia hacia otros parámetros no fácilmente expresables en una notación tradicional, fundamentalmente aspectos inmanentes (tales como: sonido, timbre, tratamiento musical de fuentes electroacústicas, ornamentación, etc.), que son particularmente importantes para la tradición de la música artística occidental. (Tagg, 1982:41-42)²³

Sin embargo, la definición de música popular siguió trayendo problemas sin resolver, pensemos en los múltiples procesos de mediatización que recibían las músicas denominadas *folk* por estos años: desde principios de siglo que se difundían mediáticamente. En 1981 el antropólogo John Blacking en su texto *Making artistic popular music: the goal of true folk*, concluía planteando la necesidad de disolver las categorías musicales para pensar la música, en sus diferentes manifestaciones, como

²²<http://www.iaspm.net/>

²³ La traducción me pertenece. El texto original de Tagg es el siguiente: “*Perhaps these difficulties are in part attributable to such factors as (1) a kind of exclusivist guild mentality amongst musicians resulting in the inability and/or lack of will to associate items of musical expression with extramusical phenomena; (2) a time-honoured adherence to notation as the only viable form of storing music; (3) a culture-centric fixation on certain “notable” parameters of musical expression (mostly processual aspects such as “form”, thematic construction, etc.), which are particularly important to the Western art music tradition.*”(Tagg, 1982: 41-42)

la meta más importante para los sentidos. En la apertura del congreso de la IASPM en 1982, Charles Hamm daba apertura al congreso explicitando este problema y planteando que, al no haber una definición de música popular, no sabían muy bien de qué iban a hablar en el congreso. (Flores Rodrigo, 2007b)

Durante esta década de 1980 el musicólogo chileno Juan Pablo González Rodríguez también plantea nuevas formas de estudio de la música popular teniendo en cuenta las características que esta posee en Latinoamérica (González Rodríguez, 1986). Así, propone una caracterización de procesos en los cuales los géneros se van modificando. Estos procesos se pueden corresponder más o menos a una periodicidad histórica, pensando en la prevalencia de algunos procesos en determinadas épocas, pero son procesos que conviven entre sí durante la historia de nuestras músicas que excede el siglo XX. Un primer proceso estaría dado por “La folklorización de la música popular” donde géneros de antaño como el bolero, el tango, el samba-urbana, se redefinen e ingresan en los medios masivos de comunicación. Un segundo proceso es “La masificación del folklore” que implica procesos de relocalización rural-urbana de músicas folclóricas inicialmente rurales, procesos de mediatización de músicas folklóricas y su redefinición en diferentes movimientos como por ejemplo el del “nuevo cancionero”. Un tercer proceso es el de “fusión o integración de bienes culturales en América”, situación que planteada así iniciaría con la conquista (o previamente si consideramos los procesos de hibridación entre pueblos originarios previos a la conquista), pero alude fundamentalmente a los procesos de mixtura de las músicas identitarias nacionales, como por ejemplo el tango en Argentina o el samba-urbana brasileña, con otras músicas como el jazz. En esta línea podríamos ubicar una buena parte de la producción musical de Piazzolla o Jobim por ejemplo. Un cuarto proceso tiene que ver con la “autonomía”, que implica músicas bastante definidas que ingresan en América y aquí toman otras características locales autónomas con respecto a las de su lugar de procedencia. Tal es el caso del Rock Nacional. (González Rodríguez, 1986)

En los años noventa la musicología dedicada al estudio de la música popular debe atender a la enorme cantidad de avances tecnológico-musicales que se vienen sucediendo desde décadas en el campo de la música popular y esto trae multiplicidad de caracterizaciones. El musicólogo Richard Middleton produjo un libro importante

para el campo: *Studying Popular Music* (Middleton, 1990) y trabajó mucho en relación a las nuevas tecnologías y los nuevos géneros que se multiplicaban día a día en el campo de la música popular (Machuca Téllez, Valles y Pérez, 2019). En este escrito Middleton ya cuestionaba la separación de los campos de estudio: música popular y folclore, diciendo que en ambos campos se encuentran rasgos (oralidad, autenticidad, tradición, “comunalidad”, etc.) y métodos de estudio similares. (Madoery, 2017)

En 1991 todavía se hacía muy difícil la definición de “música popular” cuando se echó a andar la Enciclopedia de la Música Popular (*Encyclopedia of Popular Music of the World [EPMOW]*), bajo la dirección ejecutiva del Dr. Philip Tagg, llegado a la Universidad de Liverpool desde la Universidad de Gotemburgo (Aharonián, 2015b). El concejo editorial se constituyó con representantes de las universidades de Exeter (Inglaterra), Ottawa (Canadá), Oxford (Inglaterra) y Liverpool (Inglaterra) y se lograron algunos acuerdos, entre ellos uno que nos interesa particularmente: la definición de música popular debía ser similar al concepto de “mesomúsica” de Carlos Vega (Aharonián, 2015b). Un pequeño triunfo de la musicología latinoamericana que continuaba siendo postergada por los centros de poder de este campo disciplinar ubicados en Inglaterra, EEUU y Canadá. Recién durante el año 1997, en Chile, se funda la Rama Latinoamericana de la IASPM²⁴, y tiene continuidad en el congreso de Bogotá en el año 2000, lo cual ha contribuido a generar una red en torno a la investigación musical en la región que, hasta ese momento, era inexistente (González Rodríguez, 2013)²⁵.

Entre Richard Middleton y Philip Tagg hay un trabajo colaborativo desde hace varias décadas. En una entrevista (Fouce y Martínez, 2007) del año 2007, Middleton

²⁴<http://iaspmal.com/index.php/quienes-somos/> (Consultada por última vez el 04/04/2020)

²⁵ En torno a las caracterizaciones de música popular recientes en nuestra región nos interesa rescatar la del músico y musicólogo mendocino Octavio Sánchez (2002) “Lenguajes en intersección: “cultura” y “popular” en la configuración del campo musical”, ya que el autor realiza una esclarecedora categorización de músicas populares atendiendo a distintas connotaciones con las que estas suelen asociarse, y que podríamos sintetizar como: a) “Popular referido a clase popular”, b) “Popular como cualidad asociada a lo masivo, o identificada con ello”, c) Popular con intención de movilización política del pueblo, d) Popular con intención política de movilizar a las clases marginadas a su destino histórico, e) Popular como Nacional, f) Popular con pretensiones de representatividad de “la voz del pueblo”, g) Popular asociado con “...pueblo en el sentido de cultura particular, es decir, lo que está entroncado con una tradición, etnia, nación, o cualquier otro colectivo sociocultural, situado espacial y temporalmente”, h) Popular como opuesto a lo culto (Sánchez, 2002). Por otro lado, el autor plantea en el trabajo referido la necesidad de pensar en los espacios de intersección de estas definiciones entre lo popular y lo culto, planteo que es concordante con el de Ivana López que piensa al compositor en la zona de frontera de estas demarcaciones, como sujeto situado en el linde (López, 2014: 33), temáticas a la que me referiré más adelante en el presente trabajo.

comenta que *Studying Popular Music*, se escribió en el mismo sentido en el que estaba trabajando Tagg su método semiológico para el estudio de la música popular. Middleton publica *Voicing the Popular: On the Subjects of Popular Music* (2006), y plantea un nuevo momento en los estudios de música popular: “La música popular ya no existe; todas las músicas son ahora populares” (Fouce y Martínez, 2007). Unos años antes, en el mismo sentido que Middleton, y cambiando sustancialmente el posicionamiento que había tenido durante las décadas anteriores, Tagg propone:

La única razón por la que existe la expresión “música popular” es porque hay un montón de prácticas musicales excluidas de las instituciones de educación musical. Hay que llamarlas de algún modo. Podría ser “Fred” o “Doris” o “Guilherme” o “Philip”, pero se adoptó la etiqueta “música popular”. (Alencar De Pinto, 2004: 26)

Tagg entabla un, por demás interesante, paralelo con la “historia de las mujeres” en las academias universitarias:

Un buen paralelo es el caso de la “historia de mujeres”. Las mujeres son el 51 por ciento de la población mundial pero son generalmente excluidas del mundo universitario-académico, entonces existe lo que se llama historia de mujeres, para tenerlas en consideración. (Alencar De Pinto, 2004:26)

Y otra analogía con el *apartheid* en Sudáfrica:

Siempre pensé que es un poco como en Sudáfrica durante el régimen del *apartheid*, cuando los únicos ciudadanos con plenos derechos eran los blancos: ellos eran los sudafricanos. La identidad de “ciudadano” fue usurpada por una minoría y todos los demás tenían que llevar su carné de identificación especificando su etnicidad: batswana, kwazulu, xhosa o lo que sea. Es muy similar. (Alencar De Pinto, 2004:26-27)

Las dos analogías que plantea Tagg, son producto de la colonialidad del poder, la primera es producto de la discriminación de género, en tal sentido podemos asociarla a la colonialidad del ser en tanto las mujeres son excluidas de la academia, pero está también estrechamente vinculada a la colonialidad del saber en tanto son las academias los espacios de exclusión. La segunda, está determinada por lo racial, y es producto de la colonialidad del ser: son sudafricanos los blancos, mientras que los negros de la misma Sudáfrica no pueden tener el estatus de ciudadanos de ese país y deben identificarse por etnia. Acordamos totalmente con Tagg en esta comparación, la colonialidad del poder rige la discriminación de las mujeres, de los

afrodescendientes y de las músicas. Además, advertimos que el mismo concepto de música popular está determinado por la colonialidad del saber. Las músicas populares no son reconocidas como Música. Las únicas músicas que son reconocidas como tales son las europeas. Todas las otras músicas generalmente se adjetivan (Shifres y Rosabal-Coto, 2017:86-87): “música popular”, “música folclórica”, “música étnica”, etc. Este efecto de la colonialidad del saber lógicamente no es una particularidad propia de los estudios musicales, podríamos compararlo a otras colonialidades del saber: por ejemplo la filosofía. Cuando se estudia Filosofía en las academias, el contenido del programa está prácticamente regido por pensadores europeos. Cuando queremos estudiar un programa de filósofos latinoamericanos debemos plantear un curso de “filosofía latinoamericana”, o bien de “pensamiento latinoamericano”, porque es común que incluso adjetivada, nuestras ideas no puedan ser consideradas filosofía²⁶ (Lander, 2000; Chukwudi Eze, Henry y Castro Gómez, 2008).

Lo mismo podemos detectar en programas de carreras de educación actuales, por ejemplo: la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luís (U.N.S.L. F.C.H. 020/99) poseen dos espacios cuatrimestrales destinados a la historia de la educación. Uno se denomina “Historia General de la Educación” donde se estudia el pensamiento de pedagogos exclusivamente europeos. El otro espacio curricular se denomina “Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina” y aquí se estudian pedagogos latinoamericanos y argentinos. Podemos encontrar muchos ejemplos de este tipo si analizamos planes de estudio de carreras de grado y posgrado en universidades de Latinoamérica. La colonialidad del saber nos atraviesa y atraviesa nuestras instituciones, nuestras prácticas educativas y nuestros conocimientos. Lo que nos demuestran estas denominaciones comunes en nuestras instituciones académicas es que lo sustantivo: La Historia, La Filosofía, La Educación, La Música, le pertenecen a Europa. Cuando queremos estudiar nuestra historia, filosofía o música la

²⁶ El músico Caetano Veloso plantea poéticamente este problema en una de sus canciones: “Si usted tiene una idea increíble, es mejor hacer una canción. Está probado que sólo es posible filosofar en alemán. En su idioma original: *Se você tem uma idéia incrível é melhor fazer uma canção. Está provado que só é possível filosofar em alemão* (Língua, Caetano Veloso. 1984. Álbum: *Velô*. PolyGram Records)

adjetivamos: historia latinoamericana, filosofía latinoamericana, educación latinoamericana, música popular (latinoamericana).

En las diferentes definiciones que hemos recorrido hemos visto que, mientras que los campos de las denominadas músicas folklóricas, músicas populares y músicas étnicas, las definiciones cambiaban y las caracterizaciones se reconfiguraban al punto de incluir un campo dentro de otro (por ejemplo las músicas étnicas muchas veces terminan conceptualizadas dentro del campo de las folclóricas), las músicas académicas europeas no precisaron tal redefinición. Esto sucedió porque el paradigma que delimitó estos campos fue colonial. Músicas populares, étnicas, folclóricas, debían definirse en función de un mito moderno previo: la música europea es La Música. Partiendo de esta afirmación se definieron posteriormente las otras músicas como no-músicas. No se discutió la posibilidad de repensar todo el espectro de músicas y llegar a una categorización racional, lo que de suyo implica diversidad, puesto que lo racional sin diversidad no es, racional sino dogmático. Se partió de un pensamiento mítico, irracional, eurocéntrico, desde el cual es imposible establecer demarcaciones racional/diversa posteriores.



Figura 1.04. Esquema eurocentrado para la definición de distintas músicas

Como comentamos en las primeras caracterizaciones de música popular, Theodor Adorno advirtió, con sus dos esferas, que la necesidad de una definición para las músicas populares, se daba mucho antes del surgimiento de los medios masivos de comunicación y de la industria cultural. Adorno lo advirtió pero no lo cuestionó. No

cuestionó la supremacía de la música europea por sobre las otras músicas, por el contrario: la alentó. Posiblemente haya sucumbido ante el eurocentrismo reinante, aún en el seno del pensamiento crítico europeo y norteamericano.

El mito europeo previo es el responsable de que haya costado tanto trabajo llegar a alguna definición de música popular con mayores consensos, cosa que, además, nunca se consiguió. Es que resulta imposible definir un subcampo de músicas con un criterio racional, si la demarcación inicial de otro subcampo es arbitraria. Más todavía, si el subcampo preconcebido irracionalmente en realidad ocupa la cima valorativa jerárquica de todo el campo disciplinar.

Esta “matriz colonial de poder” no se ha modificado con el paso de los años. Mignolo define a la matriz colonial de poder “como una gama de posibles combinaciones de valores de verdad” (Mignolo, 2019)²⁷. La colonialidad opera desde diferentes dispositivos y uno de los más significativos han sido las instituciones. Las instituciones educativas han jugado un papel fundamental en la aceptación colonial del concepto de música académica. Son las instituciones de enseñanza de Europa, y las repetidoras de esta matriz eurocéntrica en diferentes lugares del mundo, las que han forjado, mediante sus prácticas educativas e investigativas, la colonialidad del saber:

No es difícil inferir entonces que la creación histórica de instituciones específicas para la transmisión y difusión de la música clásica, como los conservatorios de música, implicaron mucho más que el recorte o la selección arbitraria de obras y conocimientos en torno de la música con fines de especialización. La enseñanza metódica y sistemática de este arbitrario cultural implica también la legitimación de la música clásica como género consagrado. Es decir, la imposición de una visión que define las fronteras del arte, y con esto, la definición misma de las condiciones para que una pieza pueda ser considerada Música, así, con mayúscula, traza la frontera entre lo sagrado y lo

²⁷ En el texto citado, Walter Mignolo diferencia al concepto “matriz colonial de poder” que le atribuye a Anibal Quijano, del concepto de “feminismo comunitario” propuesto por Julieta Paredes, “...que confronta el patriarcado no ya como una cuestión de género sino como una cuestión de dominación y control en todas las esferas del existir”. Entonces, estos dos conceptos “...marchan por sendas paralelas en una misma dirección, pero provienen de memorias, historias, sentires y saberes diferentes. Es decir, ambos proyectos se nutren de distintas energías alimentadas por las diferencias implantadas por la clasificación social moderno/colonial. “ (Mignolo, 2019: 20)

profano, lo distinguido y lo vulgar, lo puro y lo impuro; en definitiva, lo clásico y lo popular. (Carabetta, 2008:32)

Son las academias, los conservatorios, las escuelas quienes principalmente han difundido el mito eurocéntrico moderno de considerar al arte europeo como el verdadero arte:

Las “escuelas” – en sus dos dimensiones occidentales: como centros de adquisición de conocimientos y como corrientes estéticas – se instalan y generan los criterios de validación que habrán de regir durante más de cinco siglos. Descartadas las producciones de las culturas preexistentes y consideradas sólo por su autoctonismo –rasgo de disvalor frente a “universalidad” de las obras que se canonizan- las que se originan en este cono del mundo no sólo deben adecuarse a los “modelos” exteriores, sino que siempre se verán como “asincrónicas” por relación a éstos ya que los rasgos de innovación llegan tarde y, por lo general, sin su “pureza” y “autenticidad”. Es esta concepción de superioridad la que llevó siempre a nuestros artistas a atravesar los mares y cruzar el continente para acercarse a las fuentes directas del “saber hacer” como los “otros”. (Palermo, 2014: 10)

Sucede que “los otros” en realidad somos nosotros: los no-europeos, porque el campo se define desde allá. Por eso cuando las corrientes estéticas europeas llegan aquí y son recreadas por latinoamericanos se convierten en “asincrónicas”. Podríamos decir que un mecanismo similar (aunque ahora sobre-valorado en lugar de la minusvaloración que siempre nos toca) sucede cuando una “música primitiva” del sistema-mundo llega a Europa y es utilizada por algún compositor europeo convirtiéndose en “música vanguardista”. Manipulaciones del lenguaje que no hablan de otra cosa sino de la colonialidad del ser.

La música popular entonces es una categoría colonial. Resulta sumamente difícil desprenderse del uso de esta categoría cuando gran parte de nuestros sistemas culturales y educativos están montados sobre estas demarcaciones. Sin embargo, existen nuevas prácticas que pensamos que pueden poner en crisis a algunos de estos sistemas. Por ejemplo, durante las últimas décadas, en Argentina se han creado una decena de carreras universitarias, en universidades públicas nacionales, que tienen como principal objeto de estudio la música popular. Circunscribiéndome solamente a nuestra región cuyana tenemos: la carrera de Técnico Universitario en Producción

musical de la Universidad Nacional de San Luis -creada en 1994-, la carrera de “Licenciatura en Música Popular” de la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza -creada en 2003-, el “Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis -creada en 2017- y el “Profesorado de Música con Orientación en Música Popular” de la Universidad Nacional de San Juan, Delegación Valles Sanjuaninos en la ciudad de Jáchal -creado también en 2017-. Esto pone en jaque varias cosas: por un lado, la exclusividad de la enseñanza de música europea en nuestras universidades públicas. Entonces, las músicas académicas a enseñar ya no son solamente las europeas, sino que también hay “otras” músicas que ahora se enseñan en la academia. Por otro lado, esto jaquea la misma caracterización que dieran Philip Tagg (1982) y Peter Manuel (1988) de las músicas académicas, diciendo que estas se financiaban principalmente mediante fondos estatales. Ahora las músicas populares también se comienzan a financiar con subsidios estatales, hoy de forma incipiente mediante las academias, pero de forma ascendente por organismos estatales como el INAMU (Instituto nacional de la música) creado en 2012 o el FNA (Fondo Nacional de las Artes) que si bien fue fundado en 1958, en los últimos años viene realizando diferentes convocatorias en las cuales se incluye financiamiento para proyectos de música popular, como por ejemplo el Concurso de Música Popular Inédita²⁸. Debemos aclarar que estos subsidios todavía son ínfimos en comparación con el gran financiamiento de carreras, orquestas, coros, conciertos, congresos, actividades y prácticas de música académica.

Por otro lado, las músicas denominadas “folclóricas” por la misma matriz colonial de poder (y por ende definidas en base a el mismo mito eurocéntrico), también forman parte de las currículas de las cuatro carreras universitarias antes mencionadas de música popular. Las prácticas vinculadas a las músicas y las danzas folclóricas en nuestro país también se encuentran financiadas por el Estado. Este financiamiento, al igual que el de la música popular, se hace de forma minoritaria con respecto al financiamiento de la música académica.

El desarrollo investigativo y, por ende, los estudios musicales en nuestro subcontinente también han estado absolutamente atravesados por la colonialidad del saber. Sucede que la misma constitución epistemológica de las disciplinas musicales

²⁸<https://fnartes.gob.ar/concursos/musica-popular-inedita> (Último acceso: 08/04/2020)

es eurocéntrica. La musicología, la etnomusicología y el folclore, principales disciplinas investigativas de las músicas de los diferentes pueblos, tienen campos de estudio diferenciados bajo una jerarquía colonial: mientras que la musicología se constituyó históricamente para estudiar la música primordialmente cultivada en academias según los presupuestos europeos de hacer música, la etnomusicología se formó para encargarse de las “músicas étnicas” o “exóticas” definidas como tales desde el eurocentrismo, y el folclor al estudio de las “músicas criollas”, o “folklóricas”, siguiendo una construcción epistémica de principios del siglo XX en nuestro país, basada en la idea de *volk* (pueblo) alemán. Como bien nos propone Santamaría Delgado (2007), desde mediados del siglo XX y producto de las problematizaciones epistémicas de la etnomusicología en conjunto con las de la antropología, se ha comenzado a problematizar esta discriminación científica criticando la hegemonía de la cultura burguesa europea con respecto a las demás culturas musicales.

En Argentina, los estudios folclóricos tuvieron una tendencia completamente distinta a la que desarrollaron Carpentier y Ortíz en El Caribe. Al principio de este capítulo comenté que, en nuestro país, desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX al menos, las clases dirigentes abogaron por la constitución de una identidad nacional que se veía amenazada por el “crisol de razas” producto de las distintas corrientes migratorias y por ello se montó un sistema de homogenización que se promovió desde distintos dispositivos entre los cuales tuvieron un lugar central las escuelas normales y nacionales, que necesariamente tuvieron que contar con el apoyo de una historiografía que hiciera algún tipo de revisionismo para destacar ciertos valores identitarios argentinos (Tedesco, 2009). Comenzó entonces la invención en serie de tradiciones, un conjunto de dispositivos encabezados por la construcción de un sistema de educación primaria, la invención de ceremonias públicas, la producción en serie de monumentos públicos, todos ellos destinados a construir esa “religión cívica” que la teoría funcionalista de la época demandaba (Hobsbaum, 2002).

A finales del siglo XIX, en el campo de la cultura, la línea discursiva de la homogenización se nutrió de dicotomías como “Civilización/Barbarie” para diferenciar, entre otras cosas, lo que era “cultura” (y por lo tanto civilización) de lo que era “primitivismo”. A su vez, también hay que mencionar que han ocurrido muchos procesos, en general violentos, de conversión de “primitivismos” en

“cultura” nacional. Este es un llamativo proceso cultural mediante el cual se han construido muchas de las músicas nacionales identitarias de nuestros países sudamericanos entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. El caso del tango en Argentina y el samba en Brasil son buenos ejemplos de músicas marginales denominadas “primitivas” transformadas en músicas identitarias nacionales (Garramuño, 2007).

Sin embargo, como bien afirma Marina Alonso Bolaños en relación a la invención de tradiciones:

No es tanto la música lo que se inventa, sino los modelos de discurso que le conciernen, sus prácticas de promoción y conservación, las políticas culturales en torno suyo, las disciplinas que la indagan, la postulan como tema o simplemente la parasitan. (Alonso Bolaños, 2008:14)

Estas prácticas de redefinición de lo nacional identitario, no se agotaron con los postulados de la Generación del 80' sino que adquirieron otras formas durante el siglo XX, y puntualmente en lo que nos convoca, tal vez operaron más profundamente de lo que creemos en la definición del “folclore argentino” a través del discurso nacionalista:

En las primeras décadas del siglo XX, la ciudad de Buenos Aires mostró un acelerado e intenso proceso de modernización. En apenas unas cuantas décadas, la “gran aldea del 80” se transformó en una urbe cosmopolita. Como parte de este proceso se señala generalmente la profesionalización de actividades que antes estaban en manos de amateurs, la historia, la crítica literaria, y, he de añadir también, a los estudios científico-musicales. (...) El profesionalismo y su lenguaje, se desarrollaron como parte de un diálogo en el cuál las ideologías nacionalistas fueron interlocutores destacados; y, todavía más, fueron estratégicamente utilizados para la construcción de un aparato simbólico nacional. (Illari, 2000:60)

Entonces, el nacionalismo del siglo XX, o más precisamente el nacionalismo de la Generación del Centenario (Chamosa, 2012), es quién impregna el emergente discurso científico cultural con un nuevo sentido homogenizador que toma actividades propias de la cultura y las propone como símbolos de identidad nacional. Son principalmente estos intelectuales, con el apoyo de la oligarquía azucarera,

quienes impulsan fuertemente esta idea de *Volksgeist* devenida en “Folklore” referida a las poblaciones de su territorio en relación a la urbe cosmopolita de Buenos Aires.²⁹ El derrocamiento de la idea de “incivilización” y “barbarie” en pos de “la europeidad de los subordinados” era uno de los imperativos en el nuevo ideario nacionalista que se estaba gestando y que era absolutamente funcional a los intereses de los azucareros del Tucumán en la medida en que, elevando el estatus de su contexto geo-socio-cultural con el mote de “europeista”, creaba las condiciones políticas para no perder “... el principio de solidaridad interregional que protegía sus negocios.” (Chamosa, 2012:16)

Ahora bien, los procesos de selección que operan en la definición que se da de lo que es tradición ya han sido estudiados por numerosos intelectuales del campo de la cultura y me parece enriquecedor hacer uso de algunas de estas categorías para pensar el tema que nos convoca. Un concepto esclarecedor es el de “tradición selectiva” que según el propio Raymond Williams es: “...una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social” (Williams, 2000: 137). Es entonces bajo

²⁹“En el contexto de la recesión provocada por la Primera Guerra Mundial que siguió afectando a las economías regionales durante la década del 1920 y la aplicación de la Ley Saenz Peña, con su consecuente pérdida de poder político en el espectro nacional para la oligarquía azucarera tucumana, un grupo de intelectuales encabezados por algunos azucareros dan marcha a un dispositivo intelectual de revalorización cultural del Noroeste Argentino que, llevado a la práctica en proyectos como la creación de la Universidad Nacional del Tucumán o el financiamiento de investigaciones folclóricas, buscan darle prestigio, poder intelectual y político a su región catalogada culturalmente como “bárbara” e “incivilizada” en el análisis positivista que imperaba del campo académico en los años anteriores” (Chamosa, 2012:35). “Así fue como estos intelectuales en coordinación con los terratenientes de la industria azucarera tucumana fueron los primeros en dar el impulso económico, político y filosófico a la constitución del campo del folclore argentino. Por los años 20’ y 30’, fueron ellos quienes dirigieron y financiaron las primeras grandes investigaciones de campo que definirían lo que era el folclore del país con el fin de lograr una revalorización de la cultura del interior que les sirviera como fundamento ideológico para lograr un mejor posicionamiento político y económico, tanto de sus industrias como de sus carreras políticas personales. Ernesto Padilla, uno de los líderes de los clanes azucareros del noroeste del país, gobernador de Tucumán en 1912, fue un hombre clave en este desarrollo ideológico junto con Juan B. Terán con quién creó, en el marco de su gobernación, la Universidad Nacional de Tucumán en 1914” (Chamosa, 2012:66).

“Durante la década de 1920, Juan Adolfo Carrizo, reconocido por ser uno de los iniciadores en el estudio del folclore en nuestro país, publica el “Cancionero Popular de Catamarca” con el apoyo económico y la afinidad epistémica-política de la industria azucarera y el círculo de Padilla y Terán entre quienes también se encontraba el profesor de filosofía, coadministrador del ingenio azucarero de Santa Rosa de Monteros y presidente de la Fundación Instituto Miguel Lillo de investigación científica: Alberto Rougés. Con su énfasis en los aspectos hispánicos y católicos del folclore norteno, Carrizo manejaba a priori una hipótesis que coincidía plenamente con la visión de Rougés y que podía venderse fácilmente a los azucareros interesados en demostrar la europeidad de sus subordinados” (Chamosa, 2012: 81).

la utilización de la tradición selectiva que las “formaciones”, es decir, “los movimientos y tendencias en la vida intelectual y artística” (Williams, 2000: 139), que pugnan por la hegemonía en un momento determinado, configuran el discurso dominante sobre la “identidad”, y en este proceso de selección, necesariamente se desechan, se omiten o se niegan aquellos elementos que no interesan o que no condicen con los valores sostenidos por los grupos hegemónicos.³⁰

La idea de folclore o folklore, es de herencia alemana en nuestro país. Johann Gottfried von Herder es uno de sus mentores, quien bajo la idea de Volksgeist (espíritu del pueblo) se preocupó en desarrollar un sistema de pensamiento según el cual habría un espíritu, un alma trascendental y esencial de un pueblo que permanecería intacto con el correr de los tiempos. En “su contexto de producción” (Bourdieu, 2007) referiría al pueblo germano, y este espíritu podría ser encontrado en lugares apartados de las ciudades, en la ruralidad de Alemania. Según Herder y sus continuadores, las costumbres “verdaderas” del pueblo germano pueden encontrarse en sitios apartados de la contaminación cosmopolita de las ciudades. De estos preceptos se desprenden un abanico interminable de postulados teóricos de diferente índole aunque en gran parte nacionalistas, conservadoras y enroladas en lo que comúnmente se denomina “romanticismo nacionalista”. Ideas que por ejemplo se encuentran en los cimientos del Nacional Socialismo fascista germano, del Nacionalismo fascista español, como así también en diferentes corrientes de pensamiento fascistas y nacionalistas.

Ahora bien, Bourdieu nos advierte sobre la utilización de conceptos producidos en otros contextos:

El hecho de que los textos circulen sin su contexto, que no importen con ellos el campo de producción -para emplear mi jerga- del cual son el producto, y de que los receptores, estando ellos mismos insertos en un campo de producción diferente, los reinterpreten en función de la estructura del campo de recepción, es generador de formidables malentendidos. (Bourdieu, 2007:161)

³⁰ Al nacionalismo de principios del siglo XX (o bien, a los nacionalismos hegemónicos de principios de siglo XX, si queremos atender a la complejidad de diferentes “formaciones” existentes en una época), poco le importaba reivindicar una influencia proveniente de África, o inclusive la aborigen, ya que el interés giraba en torno de la definición de “lo criollo” y su origen europeo, interés compartido por los azucareros del NOA. Aunque “lo europeo” que ellos buscaban, no era lo efectivamente había arribado en las migraciones, a saber, inmigrantes de clase prioritariamente trabajadora y con ellos, muchos ideales socialistas y anarquistas; lo identitario referencial que buscaban también era selectivo: la clase alta europea.

El concepto de “folklore” en parte es víctima de esta descontextualización que nos marca el sociólogo francés ya que, si bien uno puede discutir la real existencia de un “espíritu” o un “alma” de un pueblo que reside en páramos alejados de la contaminación cosmopolita de las grandes ciudades, esta idea fue generada en un contexto europeo cargado de una historicidad de luchas de conquista donde lo que interesaba era encontrar la supuesta esencia primera del pueblo germano. A las dificultades que tal empresa implica, para hacer uso de ese mecanismo en nuestras latitudes sudamericanas, el grupo de intelectuales de la Generación del Centenario y los investigadores afines con este modo de pensamiento, agregaron la complejidad de buscar en nuestra cultura un espíritu de origen español traído en la conquista y sobreviviente de manera íntegra (una “supervivencia” diría Carlos Vega), a los procesos de transculturación producto de las, al menos tres, culturas continentales que habitaban América Latina: la india, la europea y la africana (aunque rápidamente deberíamos decir que estas tres en rigor no pueden ser tomadas como unidades homogéneas, muy por el contrario, existen numerosas culturas previas a la conquista en cada uno de estos tres continentes con tales diferencias sustanciales entre sí que nos hacen pensar en la excesiva generalización que implica definir una cultura continental).

Si bien la obra de Carlos Vega no fue directamente financiada por la oligarquía azucarera, como sí sucede con algunos trabajos de su discípula Isabel Aretz durante la década del 1940, como también con la obra del mencionado Juan Alfonzo Carrizo durante los años de 1920 (Chamosa, 2012: 16), nos ocupa Vega por ser quien lleva a una sistematicidad importante los fundamentos de este mismo discurso científico musicológico hispanista esbozado en las primeras décadas del siglo XX³¹. Vega y Aretz hegemonizaron los estudios académicos sobre la música y las danzas

³¹ Cabe resaltar que durante el golpe de estado del 1943 se creó el Instituto Nacional de la Tradición (luego llamado “Folklórico”) y el Instituto Nacional de Musicología (que en la actualidad se llama Instituto Nacional de Musicología: Carlos Vega). En el primero fue designado director Juan Alfonso Carrizo, y en el segundo Carlos Vega (Chamosa, 2012: 16). Ambos continuaron en sus cargos durante el gobierno peronista y también en los gobiernos golpistas antiperonistas posteriores al 1955. En relación a esto podríamos marcar al menos dos cosas: por un lado, la instancia de institucionalización política del quehacer folclórico que representa una instancia importante de crecimiento investigativo del campo. Por otro lado, su raíz nacionalista conservadora, ideología exaltada por el gobierno golpista pre-peronista, como así también por los gobiernos peronistas y por los gobiernos antiperonistas que prosiguieron.

folclóricas de la Argentina y el cono sur durante gran parte del siglo XX. (Madoery, 2017: 20)

Según Carlos Vega la ciencia del folclore tiene como objeto de estudio central a las supervivencias de hoy, “...que fueron ayer las vivencias de los grupos superiores.” (Vega: 2010:27) El primero en utilizar el concepto de supervivencia (*survivals*) fue el antropólogo inglés Edward Burnett Tylor. Vega concede a este concepto un lugar central en su teoría, y en sintonía con su adhesión a las ideas del evolucionismo cultural, se encarga de buscar estas supervivencias “...en las sociedades tradicionales y tomarlas como pruebas de un pasado a reconstruir” (Ruiz, 2015: 27). Como Irma Ruiz plantea esclarecedoramente (Ruiz, 2015), Vega, de forma controversial, también adhería a la opositora escuela histórico cultural y a la corriente teórica del difusionismo social, adhiriendo a la idea que plantea que los grupos sociales inferiores imitan a los superiores siendo prácticamente inexistente la posibilidad de que los grupos superiores tomen elementos culturales de los grupos sociales más desfavorecidos (Vega: 2010). Entonces las “supervivencias”, para el modo de pensamiento de Vega, serían viejos patrimonios culturales de las clases superiores y dominantes socialmente que son desechados por obsoletos y son adoptados por las clases inferiores: “Es folklórico el hecho inferior, antiguo; lo es, definitivamente, el hecho eliminado del grupo social superior; eliminado indirectamente por desaparición de la necesidad que le confería vigencia; eliminado, en particular, por otro patrimonio superior.” (Vega: 2010:28)

Siguiendo el trabajo de Sanchez (2004), podemos decir que, con estos fundamentos evolucionistas, clasistas y eurocéntricos, Vega niega absolutamente las influencias indias y africanas en nuestras músicas populares, aunque para justificar ciertos postulados históricos llega a utilizar conceptos poco fundados como el de “abismos sentimentales” que existirían entre las músicas populares europeas y las africanas, que según Vega eran tan rudimentarias que los hombres blancos nunca se hubiesen fijado en ellas (Vega, 1986)

Esta mirada nacionalista y su importancia en el proyecto político de la hegemonía queda prácticamente admitida por el propio Vega en los párrafos iniciales de *Las danzas populares argentinas*, publicada en tiempos de gobierno peronista, en los cuales Vega era director del Instituto de Musicología que hoy lleva su nombre:

Dentro de la ambiciosa finalidad de estudiar la música como hecho de la cultura y sin que se resienta la objetiva dirección de sus investigaciones, el

Instituto de Musicología, al dedicar las primicias de su esfuerzo a los problemas históricos del espíritu nacional colabora en el Superior propósito de formar hombres útiles a la Nación, y cumple las exigencias que fundamentaron su creación. La consciencia de nuestro patrimonio es indispensable para constituir la convicción de un destino en armonía con las tradiciones de la comunidad. (Vega, 1986:9)

Cuesta entender entonces, que se siga hablando de lo “apolítico” en la obra de Vega (Illari, 2015). Entiendo que no debemos reducir lo político a la militancia o inclusive a la simpatía con un movimiento partidario, pero a esta altura de los tiempos creo que esto debiera estar claro. Toda acción humana es de naturaleza política y, sin desmerecer la gigantesca obra de Vega y su imponente trabajo de campo, es necesario cuestionar los aspectos políticos conservadores que comulgan con sus opciones epistemológicas eurocéntricas, a su método y a su expresión escrita, también políticas: siempre políticas³². En realidad debiéramos decir que fue trascendente el efecto político de su obra tanto en la musicología argentina como en el trabajo de los musicólogos y las musicólogas posteriores.

La obra de Vega influenció uno de los estudios folklóricos musicales más gravitantes de nuestra región cuyana: el *Cancionero Cuyano* de Alberto Rodríguez (1938). Durante la primera mitad del siglo XX, y puntualmente en la década de de 1930, se produjeron publicaciones en materia folklórica de rescate de las músicas decimonónicas como nunca antes. El primer trabajo fue el *Cancionero Mendocino* de 1936 de Ismael Moreno, donde el autor reúne unas 20 canciones. La obra de Rodríguez tuvo mucha importancia por el gran trabajo de campo que realizó en diferentes departamentos de la Provincia de Mendoza y en diferentes zonas de San Juan. Esto se corresponde con dos grandes apartados del libro, uno dedicado a Mendoza y otro a San Juan. Vega dice que también Rodríguez realizó su trabajo de campo en algunos departamentos de San Luis (Vega, 1938:8) pero Rodríguez no

³² En el citado trabajo de Bernardo Illari, el autor dedica varias páginas a justificar las opciones epistemológicas de Vega, llegando a afirmar que “En lo que atañe a su método y a su expresión escrita, Vega fue un escritor apolítico” (Illari, 2015: 170). Uno de los trabajos más gravitantes de folclore en el zona de cuyo fue el *Cancionero cuyano* de Alberto Rodríguez (1938). Vega prologa el libro con un “Breve estudio preliminar” que comienza así: “Antiguamente, desde la Revolución, durante la Tiranía y hasta 1852, la ciudad de Buenos Aires cultivaba con natural simpatía los cantos y danzas nativos.” (Vega, 1938: 7). “La tiranía” claramente alude al gobierno de Rosas: Vega rara vez fue apolítico en la escritura de sus libros, como tampoco fue apolítico en sus aportes a los libros de otros investigadores.

refiere a canciones de esta provincia en su libro. Carlos Vega prologó este libro con un “Breve Estudio Preliminar” donde relata cómo instruyó a Rodríguez en su método de trabajo desde 1933 (Vega, 1938: 9), para que Rodríguez aplicara el método de Vega en su obra. Vega deja claro en el prólogo que el manejo de su método no es sencillo y que Rodríguez sólo consigue utilizarlo en las líneas melódicas de las canciones registradas:

Soy, pues, enteramente solidario en cuanto a la notación de estas melodías cuyanas. Pero entendamos bien: respondo de la exactitud con que están escritas las melodías que él, con su música a la vista, me ejecuta en el piano “tal como las oyó”, según su propia afirmación. Mi intervención cesa cuando empiezan sus armonías. Alberto Rodríguez ha completado esas melodías con preludios, interludios, finales y acompañamientos de su exclusiva invención, concebidos, según manifiesta, de acuerdo con las prácticas populares. (Vega, 1938: 9)

Además, en este estudio preliminar, Vega realiza una crítica a la escritura europea en paralelo a una defensa de su propio sistema de escritura para las músicas populares que esboza sucintamente en las últimas páginas de este apartado. El *Cancionero Cuyano* presenta partituras con las melodías de las canciones y un acompañamiento para piano en las obras que recopila. También reúne antecedentes y realiza referencias históricas en colaboración con Juan Ramón Gutiérrez.

Recientemente, se ha producido una interesante investigación que compara al cancionero de Alberto Rodríguez con otro cancionero escrito por investigador mendocino Juan Draghi Lucero. Draghi Lucero publica el *Cancionero Popular Cuyano* el mismo año que Rodríguez publica el suyo: 1938. Me refiero al trabajo de investigación de Betania Agüero (2019), Tesina de Licenciatura en la Facultad de Arte y Diseño de la UN Cuyo³³, cuyo título es “Perspectivas divergentes en torno al imaginario folklórico de Cuyo. Una comparación analítica de los cancioneros de Alberto Rodríguez y Juan Draghi Lucero”. En este trabajo se plantean claras diferencias entre las posturas de los autores de ambos cancioneros, y se muestran líneas de continuidad entre la postura de Rodríguez y la construcción del “imaginario folklórico de Cuyo” que, como en gran parte del país, es conservador y eurocentrado. El posicionamiento de Juan Draghi Lucero fue mucho más comprometido con la realidad social de las clases desposeídas en coherencia con su

³³ Trabajo de investigación que he podido seguir de cerca en calidad de Director de Tesis.

posicionamiento epistemológico, cosa que se puede apreciar desde la diferencia de títulos de ambos cancioneros:

En el caso de sus títulos: “Cancionero Cuyano” y “Cancionero Popular Cuyano”, sorprende la coexistencia de un alto parecido y una gran distancia en simultáneo, mediadas por el uso de un término específico: “lo popular”. Una categoría por demás ambigua, pero bien presente en las discusiones socio-culturales desarrolladas desde el siglo XX. Sin embargo, en la época que aquí nos concierne, esta categoría era aplicada escasamente. (...) el término “popular” podría estar operando en CPC como un elemento para aglutinar a los diversos sectores subalternos de la población, delimitando por defecto, a través de esta definición, por lo menos dos tipos de producción folklórica: una “popular” y otra “no-popular” o para el caso, hegemónica. Mientras en el caso de CC (Cancionero Cuyano), la ausencia de alusiones a una delimitación específica de la población podría ser entendida bajo la intención de remitir al cancionero folklórico como un acervo homogéneo, contraponiéndose, en definitiva, la noción de “identidades culturales compartidas” o la de “identidad homogénea”. (Agüero, 2019:37)

Me interesa dedicarle unas líneas a estas diferencias, y particularmente a la existencia del *Cancionero Popular Cuyano* de Draghi Lucero, como contracara co-existente en la situación histórica de la publicación del “Cancionero Cuyano” de Alberto Rodríguez y con las ya citadas obras de Vega, porque, si bien primaron en el campo folklórico estas últimas por sobre la primera, en las líneas de Draghi Lucero siempre existen grandes continuidades con la historia silenciada:

Aquellos que llevados por un prurito de limpieza y embellecimiento de la Historia de las Américas no quieren bajar al fondo tenebroso de los hechos de la Conquista y la Colonia y prefieren solazarse con las grandezas españolas, no comprenden que se sitúan fuera de la austera realidad americana. (Draghi Lucero, 1938: 29-30)

Cabe preguntar si los centenares de miles de criollos diseminados por las Américas no tuvieron amores y odios capaces de engendrar composiciones líricas que aún andan por el pueblo. ¿O es que los criollos tuvieron que pedir a España que les enviasen cantos y bailes para recién entonces poder cantar y bailar? (Draghi Lucero, 1938: 47)

La hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores que fundan y constituyen el modo de vínculo entre los seres humanos y de los seres humanos con la naturaleza (Williams, 2000). Sin embargo, aunque todo discurso hegemónico tiene un afán universalista, éste genera su propio movimiento contrahegemónico, porque todos esos elementos que la hegemonía excluye de su discurso, se reconfiguran en movimientos contrahegemónicos que pueden llegar a deconstruir la lógica del poder atacando, por ejemplo, la misma lógica selectiva que la constituye.

Lejos está de este trabajo la compleja tarea que implica esta deconstrucción o un análisis de todo este proceso. Si, en cambio, intenta aportar un granito de arena para que cierta discursividad hegemónica sea cuestionada, para leer en clave histórica el eurocentrismo que nos atraviesa en el sur global, para dar lugar a un análisis historico-cultural-musical contrahegemónico que permita romper con la colonialidad del saber que se reproduce en diferentes discursividades, ya sea replicando los postulados hispanistas de Vega, o bien generando nuevas hipótesis construidas bajo discursividades eurocéntricas similares. Estas continuidades son múltiples en la actualidad, basta atender mínimamente a nuestro campo cuyano para advertir que las tesis de Vega, de Carrizo, de Aretz sobre los orígenes hispánicos o europeos de nuestras músicas y danzas populares se siguen reproduciendo por folcloristas, cultores/as y musicólogos/as. Se hace, pues, imprescindible que discutamos estas ideas fuertemente arraigadas en el imaginario social, que las reflexionemos críticamente como muchos pensadores y pensadoras contrahegemónicas ya lo han comenzado a hacer. De estas continuidades nos ocuparemos específicamente en otro trabajo, por ahora sólo hemos dado inicio a esta deconstrucción “transmoderna” (Dussel, 2000:50).

1.4. Educación musical decolonial transcreativa

Como hemos ido adelantando en los apartados anteriores, la educación musical mayoritariamente ha reproducido modelos eurocéntricos basados en la matriz colonial del poder que, insistimos, tiene que ver con una gama de posibles

combinaciones de valores de verdad (Mignolo, 2019) que son reproducidos y perduran en nuestros días en nuestras instituciones de educación musical.

En la educación musical, se ha postergado aquel eje educativo primordial que enarbolaba Simón Rodríguez (2008) por el año 1834 con su célebre frase “Inventamos o erramos”, me refiero a la invención, a la creatividad. Uno de los aspectos en que esta falta de creatividad se manifiesta es en la escasez de propuestas de educación musical que impliquen crear nueva música. Sucede que la educación musical tradicional no enseña a crear nueva música, como sí sucede con mayor frecuencia en la formación de otras artes como por ejemplo el teatro o las artes visuales. En la educación musical se ha enseñado y se enseña principalmente a repetir un canon musical, es decir, un repertorio seleccionado de músicas de otros tiempos que organizan el trabajo de nuestras instituciones de enseñanza musical y se fundamentan según diversos criterios (González Rodríguez, 2007).

El canon hegemónico de la educación musical es el de la música académica, que responde al modelo del Conservatorio de París desde 1795 (Musumeci, 2002) (Kingsbury, 1988), lo que en la jerga musical educativa conocemos por “escuela francesa”. El campo de la educación musical de la música popular también ha construido sus propios cánones, el más gravitante, en este campo de enseñanza musical, ha sido el de la escuela norteamericana *Berklee College of Music* de Boston, fundado en 1945 (González Rodríguez, 2007).

El modelo pedagógico de conservatorio surgió después del “modelo jesuita” (Shifres y Gonnet, 2015) que fue el que comenzó a instituir pedagógicamente la primacía absoluta de la música escrita por sobre la música oral³⁴, justificando así, por ejemplo, el hecho de enseñar música europea a los indios guaraníes en las misiones jesuitas del Paraguay. Esta primacía de la educación de músicas escritas por sobre las orales fue consecuencia del modelo de jerarquización eurocéntrico que se construyó desde 1492, durante la colonización, de la mano de una colonialidad del ser que negaba la condición de persona a las gentes de América, como así también se las negaba a los africanos que trajeron violentamente gracias al pingüe negocio de la trata de

³⁴ En relación a la jerarquización de músicas escritas por sobre las orales conviene hacer algunos comentarios. La pretendida grafía que se evaluó fue en relación a los modelos de escritura que se utilizaban de Europa. Existen sobradas muestras de que la música y otras prácticas culturales latinoamericanas previas a la conquista, eran registradas de diferentes formas. Un ejemplo son los cantoglifos de las culturas mesoamericanas (Tomlinson, 2004).

esclavos. El arte del conquistador, presentado como Arte Mayor, fue impuesto aquí como único, ya que directamente se invisibilizó su contrapartida: el arte conquistado o arte menor de los nativos y africanos.

La acción primaria de este modelo (Jesuita) consiste entonces en la sustitución de todo vestigio musical preexistente. Así se sustituyeron los objetos materiales de la música – específicamente los instrumentos musicales – negando la vinculación entre la música y el entorno vertebrador de las expresiones sonoras de las culturas vernáculas. (Shifres y Donnet, 2015: 55)

El modelo jesuita presenta el conocimiento musical “verdadero” como un atributo de raza, donde existe un conocimiento musical blanco (europeo) y un conocimiento indígena (que por definición será considerado como no-conocimiento, superchería, etc.) y por lo tanto es suprimido. Acordamos entonces con Shifres y Gonnet (2015) en que el modelo Jesuita de educación musical tuvo a su cargo la “supresión ontológica” de la música y del sujeto músico de los pueblos que habitaban nuestro continente.

Como mencionábamos en uno de los apartados anteriores, desde el siglo XVIII, los pensadores del “siglo de las luces” justificaron, desde una pretendida racionalidad, una jerarquización eurocéntrica conformada desde las teorías estéticas modernas. Aunque la modernidad europea se presenta como racional y muchas veces contrapuesta al modelo del dogmatismo teocéntrico, las jerarquizaciones culturales y artísticas que venimos comentando tienen notables líneas de continuidad entre uno y otro modelo. Estas líneas de continuidad están vinculadas al eurocentrismo de los postulados. Sucede que el modelo de conservatorio promovió la valoración de la grafía musical, proponiendo incluso a la partitura como condición necesaria para realizar cualquier tipo de práctica musical y, por ende, de cualquier tipo de práctica educativa-musical. Esta práctica perdura en la actualidad y es tan fuerte que algunos autores como Agawu hablan del “partiturismo” (Shifres y Donnet, 2015).³⁵ Orlando Musumeci (2002), siguiendo a Jankowski y Miklaszewski, propone que una de las características más importantes del modelo de conservatorio es “una tendencia dominante hacia el desarrollo de la ejecución técnicamente habilidosa a partir de una

³⁵ Es llamativa la expansión de esta matriz colonial de poder que ha condicionado muchos discursos musicales por dentro, pero también por fuera de la academia: es común escuchar a grandes músicos populares decir que ellos no saben música por no saber leerla ni escribirla.

partitura” (Musumeci, 2002: 3). Es que para este modelo pedagógico, el desarrollo técnico del instrumento es uno de los trabajos principales de la educación musical. Esto se encuentra estrechamente relacionado a las salidas laborales posibles después de culminar estos trayectos formativos, como por ejemplo, ser instrumentista en una orquesta o conjunto de cámara.

Otra característica esencial al conservatorio que señala Musumeci, siguiendo ahora los trabajos de Nettle y Tafuri es “una estructura de conocimiento rígida y restringida a un rango de música histórica y estilísticamente limitado” (Musumeci: 2002: 3). Como mencionamos al principio de este apartado, el conservatorio posee un canon, es decir, un repertorio de músicas específico sobre el cual se estructura gran parte del trabajo en las instituciones que se dedican a su enseñanza. Este canon está centrado principalmente en el arte burgués centro-europeo de los actuales países: Alemania, Austria, Inglaterra, Italia y Francia, entre los siglos XVIII y XIX. Los autores más trabajados del canon son: L. V. Beethoven, J. S. Bach y W. A. Mozart³⁶. Desde nuestro posicionamiento decolonial, también debemos marcar una característica común a todos ellos y a todos los otros compositores de menor centralidad en el canon: son todos varones.

En su caracterización del conservatorio, Musumeci (2002) hace mención a los métodos de instrucción de espíritu draconiano, basados principalmente en interacciones sociales estrictamente normativas, basadas en las díadas maestro-discípulo. Si bien entendemos que, desde hace varias décadas, existe una tendencia mayoritaria bastante menos punitiva que en los tiempos pretéritos del método de conservatorio donde se llegaba a castigar físicamente los errores de los y las estudiantes, acordamos con Musumeci en que todavía son comunes ciertos rasgos punitivos más o menos aceptados en las instituciones de estas características.

Por su parte, Maria Cecilia Jorquera (2010) caracteriza el modelo de conservatorio como una variante “práctica” de los modelos musicales “tradicionales positivistas”.

³⁶ En una segunda línea podrían estar: F. Chopin, P. Chaikovsky, J. Brahms, J. Haydn, A. Vivaldi, F. Schubert, R. Schuman, G. Verdi, R. Wagner, F. Liszt, G. Händel. Podríamos sumar también a F. Mendelssohn, a N. Paganini, y también algunos que desarrollaron buena parte de sus trabajos a fines del siglo XIX y en la primera mitad del XX como: A. Schönberg, M. Ravel, C. Debussy, J. Strauss, I. Stravinski, S. Rajmáninov y B. Bartok, aunque estos últimos son frecuentemente considerados como artistas modernos o bien como compositores de movimientos nacionalistas. Es posible discutir la inclusión/exclusión de algún que otro compositor en esta lista en base a diferentes criterios (centralidad en el canon educativo, mayor difusión en determinada época, re-interpretación actual, etc.), pero no interesa tal rigurosidad a los fines de este trabajo, además entiendo que hay un consenso más o menos generalizado en la centralidad que ocupan los tres primeros autores que he nombrado en el canon.

Según la autora la relación entre docente y alumno de estos modelos es “magistrocéntrica” Jorquera (2004), es decir, está centrada en el docente que es a quien el alumno debe imitar para lograr el conocimiento. Este aprendizaje imitativo y mecánico, ya que la práctica con el instrumento tiene un carácter mecánico y acrítico, no produce autonomía porque los saberes que están en juego están descontextualizados. La enseñanza tiene como objetivo principal “un quehacer práctico desligado de su significado comunicativo y cultural, desde una mirada subjetivista, es decir, ligada a la posibilidad individual de experimentar vivencias afectivas mediante la práctica musical” (Jorquera, 2010:63). Los modelos tradicionales, en sus distintas variantes, conciben al conocimiento como un saber absoluto sobre el cual se organiza la comunicación educativa. Sin embargo, el saber que se prioriza es el enciclopédico, es decir, la memorización de información de carácter anecdótico con respecto a las obras estudiadas y a los autores de dichas obras. Se trata de un canon rígido en base a autores “consagrados” por la tradición o los libros de texto.³⁷

En el campo de la música popular estadounidense, el canon jazzístico comienza a consolidarse y adquiere mayor robustez por los años setenta, en paralelo al surgimiento del primer libro *The Real Book* (Gioia, 2013: 477)³⁸ construido por los estudiantes de la *Berklee College of Music*. Los *Real Book* son libros con versiones simplificadas (melodía y cifrado de acordes) de los denominados *standards* de Jazz: obras “consagradas” del repertorio jazzístico y la *Berklee* centra su estudio en lenguajes asociados al jazz. Las metodologías de estudio de *Berklee* tienen un componente creativo importante en comparación al modelo de conservatorio donde prácticamente es inexistente esta práctica. En buena medida esto sucede porque el mismo lenguaje del jazz basa gran parte de su discurso en la improvisación musical. Aunque también deberíamos marcar que la improvisación en el jazz y la composición difieren radicalmente, en tanto los límites de la improvisación

³⁷ Sin embargo, en la variante práctica del modelo de conservatorio, Jorquera observa que los maestros pueden tomarse algunas licencias y de vez en cuando incluir alguna melodía de moda, como sucedió con la melodía de “Titanic” en la época que se estrenó esta película, hace unos años atrás. (Jorquera, 2010).

³⁸ Este primer libro es ilegal. Existen diferentes volúmenes y también versiones de este libro, tres legales y tres ilegales. (González Rodríguez, 2007:06)

generalmente son mucho más rígidos³⁹. De hecho, cierta crítica recurrente al modelo de enseñanza de esta institución está dada por excesiva prescripción en la que se suceden los procesos creativos que van más allá de la improvisación y se dedican a la composición, donde los resultados musicales son bastante homogéneos entre los diferentes estudiantes.

El canon no sólo es el repertorio de músicas que estudian los y las estudiantes en determinadas instituciones, el canon organiza a las instituciones educativas (Tagg, 2003). Un canon rígido, como el canon de conservatorio, implica que los docentes deban formarse en ese repertorio, en esa lista de compositores, y no tengan obligación de perfeccionarse en otros. En una institución con un canon rígido se sabe perfectamente qué se va a estudiar, de qué manera se va a hacer y qué recursos se necesitan para llevar a cabo las tareas educativas. Según algunas lógicas esto simplificaría la organización y el trabajo en las instituciones pero nosotros creemos que en la mayoría de los casos lo mecaniza y lo aliena. En este sentido, sostenemos que el canon, sea académico o popular, no debe ocupar la centralidad del trayecto formativo. El canon es una parte importante del saber educativo musical, siguiendo las formulaciones que hemos realizado en los apartados anteriores, y lo deberíamos pensar como nuestra “memoria colectiva” la cual es irrenunciable en el quehacer educativo. Pero no podemos reducir el aprendizaje a la reproducción de esta memoria, debemos darle el lugar que se merece, y también debemos darle lugar a la fase propositiva de la educación: la creatividad. Si esto no sucede caeremos en la paradoja que bien enuncia Reina Reyes (1970) “Hoy, educar para el presente, es educar para un pasado que nunca volverá”. El musicólogo uruguayo Coriún Aharonián, suele citar con frecuencia esta frase (Aharonián, 2001, 2004) porque es una problemática que, en la gran mayoría de nuestras instituciones de educación musical, como así también en otras áreas educativas, no encuentra solución. Tampoco encuentra soluciones en el quehacer musical docente de los niveles iniciales, donde hay pocos docentes formados en educación musical, así como tampoco encuentra salidas en los niveles primarios, medios y superiores de

³⁹ Una improvisación en un estándar de jazz refiere generalmente a una improvisación melódica realizada sobre la secuencia armónica propia de la canción que se está tocando. Generalmente se improvisa sobre la misma base armónica de la canción.

educación donde los y las docentes han sido mayormente formados/as en el paradigma del conservatorio (Kingsbury, 1988; Musumeci, 2002; Carabetta, 2008).

Sin embargo, debemos tener en cuenta que nuevos enfoques epistemológicos provenientes de la didáctica musical para la enseñanza de la música popular, marcan la importancia de generar nuevos modelos pedagógico-didácticos que atiendan a las diferentes necesidades que plantea la educación musical popular con respecto a las tradiciones de enseñanza de la música académica (Green, 2002; Flores Rodrigo, 2007a; Samper, 2011; Romé, 2015). Se trata de incluir nuevos modelos de enseñanza basados en diferentes estrategias educativas para la construcción de saberes inherentes al quehacer de los/as músicos/as populares profesionales.

Los trayectos formativos de los/as músicos/as populares se han sucedido mayoritariamente en el campo de la educación informal, pero en las últimas décadas se vienen construyendo modelos de aprendizaje de la música popular para diferentes niveles de educación formal producto de la inclusión de las músicas populares en distintas currículas (Lopez y Vargas, 2010). Este escenario supone desafíos muy interesantes en la medida que nos permite repensar los principios epistémicos del paradigma de las “Bellas Artes” europeas (Romé, 2011) realizando, desde Latinoamérica, una reflexión culturalmente situada (Casalla, 1977). Esta situacionalidad nos implica, no podemos seguir repitiendo el canon académico ni tampoco podemos repetir el canon de *Berklee*. Si eso sucede, solamente estaríamos cambiando “los *Champs-Élysées* por el *Central Park*” como dice Juan Pablo González Rodríguez (2007). Necesariamente debemos partir de nuestras memorias colectivas, pero éstas no pueden estar basadas en un supuesto canon universal impuesto desde otras tierras, sino que debe estar construida desde una universalidad verdadera, es decir, una universalidad que sea respetuosa de las singularidades y diversidades culturales (no por imposición violenta de un particularismo cultural). Ramón Grosfoguel (2007) denomina a este universalismo concreto y respetuoso “pluriversalismo”. Nuestras memorias deben ser las de “Un mundo donde quepan muchos mundos” como dicen los Zapatistas, porque tampoco se trata de cambiar la música académica por la popular y así replicar negaciones de pretensión universal; se trata de crear una propuesta educativa decolonial “...con nuestras propias selvas, pampas y montañas”, con nuestros ríos y espinillos presentes, pero también atenta a nuestra historia musical colonial desde una perspectiva crítica: porque también la música europea, como así también las músicas de otros continentes como el africano,

o las músicas previas a la conquista de nuestro propio subcontinente, están presentes en nuestra cultura y deben estar presentes en nuestra currícula. Las músicas europeas estarán en nuestras currículas pero no seguirán ocupando el lugar central. Debemos construir una propuesta que se ocupe principalmente de la riqueza de nuestras músicas regionales, nacionales, Latinoamericanas. No es una tarea sencilla puesto que es imposible que todas estén en una estructura curricular, pero debemos hacer el intento. Todo curriculum es una selección (Gimeno Sacristán: 2010) y esto nos enfrenta a un problema ¿qué músicas entran en esta selección? Siendo consecuentes con lo que venimos planteando deberíamos atender principalmente a nuestra situacionalidad local, regional, es decir, nos centraremos en las músicas que han circulado, se producen en nuestra región y son parte de un “nosotros” que históricamente la academia ha excluido en pos de una pretendida universalidad de la música académica europea a la cual nos oponemos desde una geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2008). Lejos de una mirada esencialista, estas músicas no deberían ser entendidas desde el *volk*, como veíamos en capítulos anteriores, sino desde una conceptualización amplia de nuestra identidad pensada como un proceso y no como un objeto acabado. Sin embargo, en este proceso es posible observar algunas cristalizaciones de determinados momentos que nos pueden servir para comprenderla. A estas cristalizaciones las podemos comparar con una fotografía que se hace de ellas en determinado momento. Por ejemplo, las músicas cuyanas tradicionales decimonónicas fueron cristalizadas en la década del treinta por los cancioneros de Moreno en el año 1936, de Rodríguez (1938) y de Dragú Lucero (1938). Claro que estas cristalizaciones son caracterizadas por los autores y, al igual que en la fotografía, la lente, la ubicación, lo que entra y lo que queda por fuera la imagen que toma el fotógrafo es determinante; como decía John Berger: “Toda imagen encarna un modo de ver” (Berger, 1974).

Ahora bien, muchas músicas han circulado y circulan por nuestra sociedad actual, entonces podemos adoptar un criterio amplio y buscar alguna música que se cultive en la región, músicas que tengan historia y vigencia de producción y circulación en nuestra región, y también de otras que no tenga tal vigencia porque, en definitiva, nuestra propuesta pedagógica no va a estar centrada en la reproducción de esa música, sino en lo que podamos hacer “desde”, “a partir” y/o “en contra” de esa

música hoy, es decir: nuestra propuesta pedagógica va a buscar proyectarse al futuro de forma transformadora y creativa, es decir: “transcreativamente”.

Con el prefijo “trans”⁴⁰ queremos poner el acento en la posibilidad transformadora de la educación. Según la RAE, el prefijo “trans” significa “detrás de”, “al lado de”, “a través de”. Es este último sentido el que más nos interesa. Queremos poner el acento en la potencialidad creativa que se presenta a través de la música. La transcreatividad nos posibilita educar para un futuro en la medida en que, partiendo de nuestra “memoria colectiva”, nos proyectamos hacia un futuro haciendo uso de la sabiduría de esa memoria en una praxis transformadora de lo real. Este es el aspecto central de nuestra propuesta educativa para el presente trabajo en tanto comulga con el aprendizaje entendido como “apropiación instrumental de la realidad, para modificarla” (Pichón Rievire, 1999).

Para ello precisamos partir de un posicionamiento fundamental para este abordaje, entendiendo que el conocimiento, como toda producción humana y como todo ser humano: es “inacabado”. Según Paulo Freire:

...los hombres y las mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados o inconclusos. Este inacabamiento consciente de sí es el que nos va a permitir percibir el no yo. (...) Los árboles o los otros animales también son incompletos, pero no tienen consciencia de ello. Los seres humanos ganamos en esto: sabemos que somos inacabados. Y es precisamente ahí, en esta radicabilidad de la experiencia humana, que reside la posibilidad de la educación. (2014:28)

Somos seres inacabados y la consciencia de inacabamiento creó la “educabilidad del ser”. Por otro lado, el mundo, es decir el “no yo” es lo que motiva mi curiosidad: Tú, por ejemplo, eres un no yo, desde mí. Y la presencia del mundo natural, en tanto no yo, va a actuar como un estímulo para desarrollar el yo. (...) la curiosidad es, junto con la consciencia del inacabamiento, el motor esencial del conocimiento. (Freire, 2014:29)

Entonces, es una condición necesaria reconocernos como hombres y mujeres inacabados para pensar en nuestra educabilidad, pero también debemos reconocer el inacabamiento del conocimiento, porque sino tampoco tendría sentido el potencial creativo. Es decir, si consideramos que un conocimiento está acabado sólo

⁴⁰<https://www.rae.es/dpd/tras->

deberíamos reproducirlo. En cambio, si pensamos al conocimiento como un proceso siempre inacabado, podremos permitirnos su manipulación, su apropiación, su potencial transformador, su posibilidad “transcreativa”.

Además, necesariamente debemos conocer nuestra memoria colectiva desde un posicionamiento crítico, es decir, debemos entender críticamente la lógica del conocimiento. No podemos reproducir acríticamente un conocimiento. De la misma forma que no podemos crear nuevas ideas a partir de un texto que no entendemos, no podremos crear nueva música a partir de una música que solamente podemos reproducir tal cual la escuchamos (o la leemos de una partitura). Debemos atender a la lógica situacional desde la cual esa música ha sido compuesta, circula, llega a nosotros/as y desde la cual nosotros/as la estudiamos, es decir, debemos realizar una “lectura culturalmente situada” (Casalla, 1977) de la música. El concepto de transcreatividad que proponemos tiene mucha relación con el concepto de “lectura culturalmente situada” que propone el filósofo Mario Casalla. Mario no habla de música, pero su trabajo ha sido muy potente y nos ha permitido “transcrear” a partir de él.

En principio, Mario dice que “toda reflexión está situada” (Casalla, 1977:101), por lo tanto no vamos a plantear un método de pretendida objetividad científica para estudiar una música. En este sentido, también vamos a renunciar a la universalidad que puedan tener nuestras palabras que, aclaramos, son válidas para nuestra realidad histórica en la medida en que creemos que abren algunos nuevos caminos. En segundo lugar deberíamos decir que vamos a situar este proceso en dos sentidos: 1. En relación a la situacionalidad socio-histórica de la música que estudiemos. 2. En relación a nuestra propia situacionalidad. Casalla dice que una “lectura culturalmente situada” se diferencia del “pensamiento historizante”, en la medida en que este último sólo se dedica a recoger un cúmulo de datos colaterales que circunscriben al hecho estudiado. Nosotros también haremos esa distinción. No nos dedicaremos a situar una música recordando anécdotas, datos de los/as autores/as, etc. “Situación un pensamiento es comprenderlo dentro de aquella estructura histórica (es decir, no meramente formal) en relación con la cual ésta se expresa y dentro de la cual adquiere su especificidad.” (Casalla, 1977: 104)

Nuestra propuesta de transcreatividad intenta formularse sobre los cimientos de lo que Jorquera presenta como “modelos complejos”, desde un posicionamiento que implica “una educación crítica y transformadora” (Jorquera, 2010), cuyo trabajo está

centrado en una “investigación creativa” del conocimiento para comprender la realidad y poder intervenir en ella.

El modelo complejo concibe la enseñanza musical como investigación sobre significados, contextos, funciones y estructuras de la música, en relación recíproca. Investigar no implica sólo la adquisición de conocimiento conceptual acerca de la música, sino también investigación creativa, en situaciones en que los estudiantes puedan explorar, improvisar y componer sus propios productos en relación con temas específicos que permitan afrontar los problemas relevantes de la cultura y de la actualidad, para así llegar a comprender mejor la realidad. (Jorquera, 2010: 66)

Entonces, la transcreatividad implica un trabajo investigativo sobre las músicas, a las cuales comprendemos como “lenguajes musicales”. Lenguajes: lo planteamos en plural porque entendemos que existe una extensísima multiplicidad de lenguajes musicales, más queremos diferenciar nuestro planteo de la idea de “lenguaje musical universal” (Coplan, 2001), a la cual obviamente no adherimos. Esto nos permite construir un dispositivo-pedagógico didáctico pensando a las músicas como “sistemas complejos de signos” que gradualmente pueden decodificarse estableciendo “núcleos del código”. Este punto de partida posibilita un juego de manipulación de los elementos del “código” que también permiten su reorganización mediante un sistema de “disparadores compositivos” contruidos por el docente que potencian la composición musical por parte de los y las educandos/as (Correa, s/a). Desarrollaremos algunas de estas ideas vinculadas a la creatividad musical, propuestas por Gabriel Correa, en los próximos capítulos.

La función del docente en este modelo es activa y determinante en la selección de contenidos ya que, si bien deben contar con el consenso de los y las estudiantes, se plantean en torno al desarrollo de “método heurístico guiado” (Della Casa, 1985). Entonces el profesor guía y orienta la construcción de conocimientos musicales de orden conceptual y práctico, pero el/la estudiante debe adoptar un rol activo en dicha construcción situada, que necesariamente implica una apropiación de los conocimientos por medio de la investigación y experimentación con los mismos.

La transcreatividad no implica una fase en la construcción del conocimiento sino que es una construcción dialéctica en base a los procesos de investigación y experimentación. Es decir que, a diferencia de una buena cantidad de teorías pedagógicas que plantean una instancia creativa como fase final del proceso de

aprendizaje (luego de haber asimilado todo el corpus necesario), la transcreatividad se produce de manera dialéctica en diferentes momentos del aprendizaje, incluso desde su inicio. Propicia que luego de las primeras investigaciones y experimentaciones con el conocimiento, los y las estudiantes produzcan un primer acto creativo. A su vez, es posible que este primer acto sea reformulado a raíz de nuevos conocimientos que se construyan más adelante en el proceso. Esta ida y vuelta entre la apropiación del conocimiento y la proposición de uno nuevo se puede dar muchas veces en el proceso de aprendizaje. Es esperable que así sea si hablamos de transcreatividad.

Esta es una de las características más particulares de nuestro planteo transcreativo, aunque no queremos decir que esta práctica sea novedosa. Puede ser novedosa para una institución educativa pero sucede que así componen una cantidad innumerable de músicos populares: estudiando canciones de otras personas, proceso en el cual, a veces basta aprender algunos pocos acordes nuevos que disparan nuevas ideas compositivas. Muchas veces, los/as músicos/as populares componen canciones a partir de otras canciones que nunca terminaron de estudiar o nunca pudieron tocar bien. Con esto no queremos decir que sea improductivo estudiar a fondo un lenguaje musical antes de componer, pero sí ponemos de relieve que los procesos creativos en el campo informal suceden muy comúnmente de esta manera.

Este proceso creativo es libre y también sucede a veces que las composiciones que resultan son “dirruptivas” con respecto a la lógica del lenguaje estudiado, es decir, la composición creativa resultante se encuentra alejada del “sonido” de ese género musical. Volveremos sobre esta idea más adelante, pero adelantamos una posible formulación pedagógica al respecto: cuando se quiere estudiar un lenguaje musical en profundidad desde la transcreatividad, se plantea una metodología heurística guiada con consignas claras y acuerdos referidos a no “poner en crisis” los “núcleos fundamentales” del “código” musical del lenguaje estudiado. Esto, lógicamente, produce en general efectos prescriptivos sobre las composiciones. Una posible propuesta para no renunciar a la riqueza de ambas opciones, es plantear dos consignas creativas en paralelo: una composición más asociada a lenguaje musical estudiado y otra composición experimental, poniendo en crisis los elementos del código.

La composición es una parte fundamental del proceso porque posibilita realizar definiciones a la multiplicidad de opciones que se producen a partir de la experimentación.

En suma, la transcreatividad implica partir de la consciencia de inacabamiento de nosotros/as en tanto seres humanos/as, como así también, de la naturaleza inacabada del conocimiento para:

- Comprender a las músicas como lenguajes musicales desde una “lectura culturalmente situada”. Esto implica asumir una doble situacionalidad: 1. la de la música y 2. la de nosotros/as.
- Investigar críticamente el lenguaje musical elegido y comprender su estructura compleja identificando distintos niveles de estandarización en el uso del código.
- Apropiarse de los elementos del código mediante su experimentación activa, e incluso experimentando con posibles elementos que pongan en crisis a los núcleos del código.

La tarea final es componer una nueva música en base a esa experimentación a la cual podemos definir como la parte final del proceso aunque siempre perfectible de futuras recreaciones.

Tal como mencionamos anteriormente, estos diferentes momentos generalmente no se producen de forma secuencial sino de forma dialéctica, como diferentes órganos en función sinérgica.

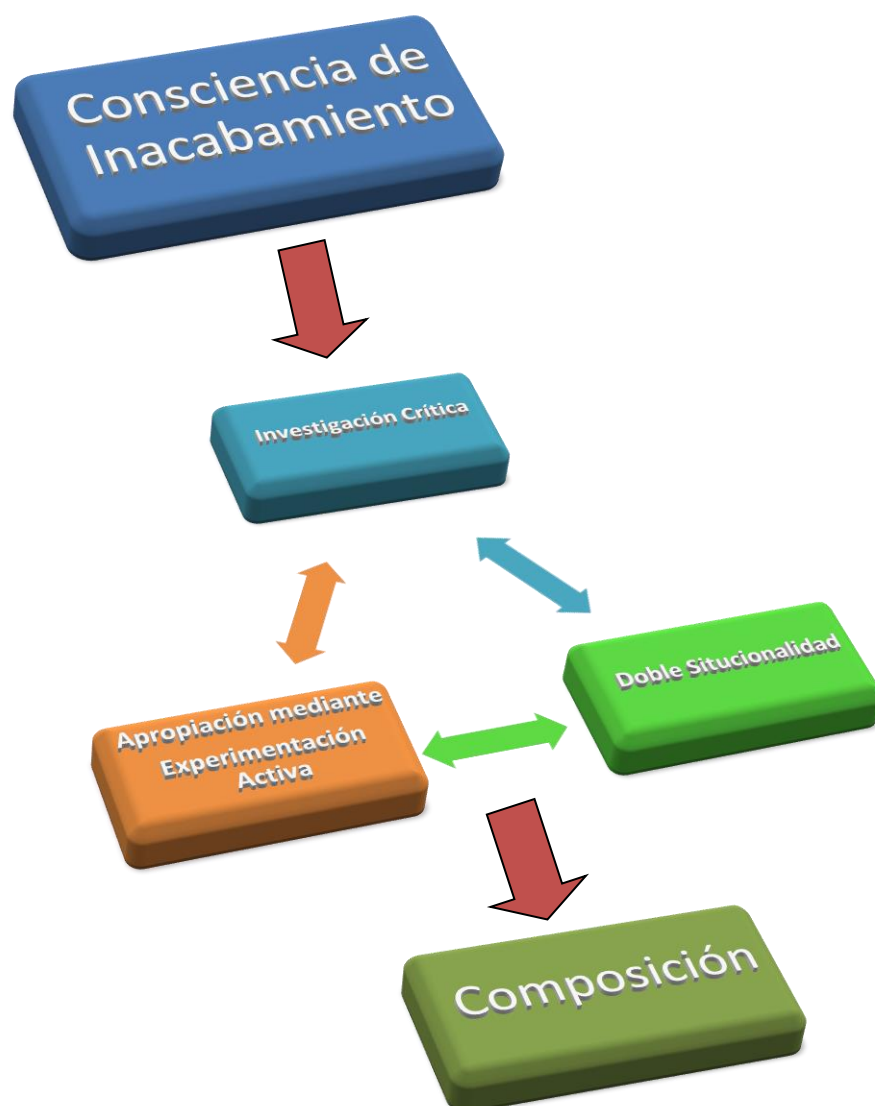


Figura 1.05: Esquema Transcreatividad

Profundizaremos nuestra propuesta de educación decolonial transcreativa en los próximos capítulos, cuando situemos dicha propuesta pensada para el espacio curricular de Piano III del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana de la Universidad Nacional de San Luis, vinculando a este esquema con su contexto.

Por ahora debemos decir que más allá de la, por demás necesaria, tarea de construir una curricula pluriversal, pensada desde nuestros modos culturales de existencia, creemos que debemos trabajar para una educación decolonial transcreativa, ya que ésta es una de las llaves maestras para abrir este círculo musical reproductivo y anacrónico que encierra a gran parte de qué hacer en las instituciones de educación musical de nuestro tiempo en nuestra región, y sin el cual no podremos trascender las fronteras del pasado. La creatividad no puede ser pensada a posteriori de la academia

sino como eje fundamental del aprendizaje en los trayectos formativos. Los y las educadores/as musicales debemos continuar el gran debate para la construcción de nuestras propias currículas alternativas e interculturales pero además debemos proyectarnos, desde nuestra situacionalidad latinoamericana, a una educación musical para la creatividad, con vistas a la sociedad del presente y del futuro: este es el eje en que está centrado este trabajo.

En el próximo capítulo vamos a explicitar la situacionalidad en la cual proyectamos el trabajo de campo transcreativo que proponemos, realizaremos una breve recorrido por la historia y el presente de las dos carreras de música popular latinoamericana de la Universidad Nacional de San Luis, y nos abocaremos principalmente al Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana que es donde consustanciamos nuestra propuesta. En base a la historia de estas carreras, a las prácticas educativas que se vienen realizando hace más de veinticinco años, y a los nuevos aportes que proponemos, formularemos las bases desde las cuales está construida nuestra propuesta decolonial transcreativa con los y las estudiantes de tercer año de la carrera de Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana, la cual explicitaremos en el Capítulo 3 de este trabajo.

1.5 Referencias bibliográficas Capítulo 1

ADORNO, THEODOR (2002) [1941]. On Popular music. In: LEPPERT, RICHARD. *Essays on Music*. Berkeley and California: University of California Press, pp. 437-469.

ADORNO, THEODOR (2012) [1941]. Sobre la Música popular. En: RODRÍGUEZ FERRANDI (coord.). *La polémica sobre la Cultura de masas en el período de entreguerras. Una antología*. Sevilla: Universidad de Valencia, pp.217-261.

AGÜERO, IRENE SOLEDAD BETANIA (2019). *Perspectivas divergentes en torno al imaginario folklórico de Cuyo. Una comparación analítica de los cancioneros de Alberto Rodríguez y Juan Draghi Lucero*. Tesina de grado para acceder al título de Licenciada en Música Popular. F.A.D. UNCuyo. Inédita

AHARONIÁN, CORIÚN (1997). Carlos Vega y la teoría de la música popular. Un enfoque latinoamericano en un ensayo Pionero. *Revista Musical Chilena. Año LI, Julio-Diciembre, N° 188*, pp 61-74.

AHARONIÁN, CORIÚN (2001) Músicas Populares y Educación en América Latina. *III Congreso de la IASPM-LA*. Consultado en: <http://iaspmal.com/index.php/2016/03/02/actas-iii-congreso-bogota-colombia-2000/> (último acceso 05/04/2020)

AHARONIÁN, CORIÚN (2004). *Educación, arte, música*. Montevideo: Ediciones Tacuabé.

- AHARONIÁN, CORIÚN. (2015a) Carlos Vega y el estudio de la música popular. En: CÁMARA DE LANDA, ENRIQUE (comp). *Estudios sobre la obra de Carlos Vega*. Gourmet Musical. Buenos Aires. Argentina. 251-271
- AHARONIÁN, CORIÚN. (2015b) Carlos Vega visto desde la otra orilla. En: CÁMARA DE LANDA, ENRIQUE (comp). *Estudios sobre la obra de Carlos Vega*. Gourmet Musical. Buenos Aires. Argentina. 273-284
- ALENCAR DE PINTO, GUILHERME (2004). Mostrar lo extraña que es la normalidad. Entrevista a Philip Tagg. Publicada en: *Brecha* el 12/07/2004, Uruguay. Disponible en: <https://tagg.org/articles/brechaivw0407.htm> (último acceso 22/04/2020)
- ALONSO BOLAÑOS, MARINA (2008) *La invención de la música indígena de México. Antropología e Historia de las políticas culturales del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial SB. Colección Complejidad Humana
- ALTHUSSER, Louis (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Bs Aa: Nueva Visión.
- AMIN, SAMIR. (1989) *El Eurocentrismo. Crítica a una ideología*. Siglo XIX editores. México.
- BARTOK, BELLA (1979). *Escritos sobre música popular*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- BERGER, JOHN. (1974) *Modos de Ver*. Gustavo Gili. Colección Comunicación Visual. Barcelona. España
- BOSE, FRITZ (1943) La música de los pueblos extraeuropeos. En: *Enciclopedia de la música. T. III*. México
- BOURDIEU, PIERRE Y PASSERÓN, JEAN-CLAUDE (2018) [1970] *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina
- BOURDIEU, PIERRE (1990). *Sociología y Cultura*. Ed. Grijalbo. México D.F.
- BOURDIEU, PIERRE (1995). *Las reglas del arte*. Madrid, Anagrama.
- BOURDIEU, PIERRE (2007). Las condiciones sociales para la circulación de ideas. En: *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- BOZAL, VAERIANO (2000) Los orígenes de la estética Moderna. En: Valeriano Bozal (ed.) *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Vol.1. Ed. La bolsa de la Medusa. Madrid. España.
- CARABETTA, SILVIA. (2008) *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Buenos Aires: Editorial MAIPUE.
- CARPENTIER, ALEJO. (1977) América Latina en la confluencia de coordenadas históricas y su repercusión en la música, en: ARETZ, ISABEL (ed.). *América Latina en su música*. México. D.F. Siglo XXI, p.7-19
- CASALLA, MARIO. (1977) *Crisis de Europa y Reconstrucción del Hombre. Un ensayo sobre Martín Heidegger*. Ediciones Castañeda. Buenos Aires.
- CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO. Y GROSGOUEL, RAMON (2007). Comps. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar.
- CHAMOSA, OSCAR. (2012) *Breve Historia del Folclore Argentino. 1920-1970: Identidad, Política y Nación*. Buenos Aires: Edhasa.

- COPLAN, DAVID (2001) Músicas. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Volumen 253. Número 127 Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/11838787/Antropologia-de-La-musica> (último acceso: 14/04/2020)
- CORREA, GABRIEL (s/a). *El Piano como herramienta compositiva en música popular. Crónicas de mi experiencia docente. Volumen 1*. U.N.S.L.. NEU: Nueva Editorial Universitaria. En prensa.
- CHUKWUDI EZE, EMMANUEL, PAGET, HENRY Y CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO (2008). *El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial*. Bs. As.: Ediciones del Signo.
- DELLA CASA, MAURIZIO (1985) *Educazione musicale e curricolo*. Bolonia: Zanichelli.
- DIAZ, CRISTHIAN JAMES (2010) Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.13, julio-diciembre, 217-233*
- DRAGHI LUCERO, JUAN. (1938). *Cancionero Popular Cuyano*. Mendoza: Best Hermanos.
- DUSSEL, ENRIQUE. (1994). 1492 *El Encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Plural Editores. La Paz. Bolivia
- DUSSEL, ENRIQUE. (2000). Europa, Modernidad y Eurocentrismo. En: EDGARDO LANDER (ed.) *Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. UNESCO. Ediciones faces/unv. CLACSO. Caracas. Venezuela. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf> (último acceso 07/04/2020)
- FLORES RODRIGO, SUSANA (2007a) Principales Acercamientos al Uso de la Música Popular Actual en la Ed. Secundaria. *Revista Electr. de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*. N° 19 (Junio, 2007) En: <http://musica.rediris.es>
- FLORES RODRIGO, SUSANA (2007b) *Música y adolescencia: la música popular actual como herramienta en la educación musical*. UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/9322-14.pdf>
- FOUCE, HÉCTOR. Y MARTÍNEZ, SILVIA. (2007). Entrevista a Richard Middleton: La música popular ya no existe; todas las música son ahora populares. *Etno, Boletín Informativo de la SIBE*. N°16, 11-13.
- FREIRE, Paulo (1985) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.
- FREIRE, PAULO (2001) *Política y educación*. México: Siglo XXI editores.
- FREIRE, PAULO (2014) *El Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- GARRAMUÑO, FLORENCIA. (2007) *Modernidades Primitivas. Tango Samba y Nación*. Buenos Aires: FCE
- GIMENO-SACRISTAN, JOSÉ (2010) “¿Qué significa el currículum?”. *Sinéctica* no.34. *Tlaquepaque ene./jun. 2010*. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009 (último acceso 12/04/2020)
- GIOIA, TED (2013) *El canon del jazz: los 250 temas imprescindibles*. Madrid: Tuner Publicaciones.
- GREEN, LUCI. (2002) *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education* Ashgate Popular and Folk Music Series. Ashgate Publishing. United Kingdom.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, JUAN PABLO (1986) Hacia el estudio musicológico de la música popular *Revista Musical Chilena, XL, 165, pp. 59 – 84*

- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, JUAN PABLO (2007) Aportes de la Musicología a la enseñanza de la Música Popular. En: *Actas del I Congreso latinoamericano de formación académica en música popular: Abordaje de la Música Popular en el ámbito Académico: conflictos, debates, aportes, dicotomías, opiniones, sugerencias, experiencias, expectativas, logros*. Villa María, Córdoba. República Argentina. 16, 17, 18 y 19 de mayo de 2007
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, JUAN PABLO (2013). *Pensar la música desde América Latina*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones
- GROSFOGUEL, RAMON (2007) Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En: CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO. Y GROSFOGUEL, RAMON (Comps). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar.
- HOBSBAUM, ERIC. (2002) Fabricación en serie de tradiciones: Europa, 1870-1914. En: ERIC HOBSBAUM Y TERENCE RANGER (Eds.) *La Invención de la Tradición*. Barcelona: Editorial Crítica. [1983]
- ILLARI, BERNARDO (2000) Zuola, criollismo, nacionalismo y musicología. En: *Resonancias*, N°7, noviembre. Santiago, Instituto de Música, Pontificia Universidad Católica de Chile, 59-95.
- ILLARI, BERNARDO (2015) “Vega: nacionalismos y (a)política”. En: CÁMARA DE LANDA, ENRIQUE (comp). Estudios sobre la obra de Carlos Vega. Gourmet Musical. Buenos Aires. Argentina. 137-185
- JORQUERA, MARÍA CECILIA. (2004). Modelos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica Léeme. (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*. En: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9751/9185> (último acceso: 13/04/2020)
- JORQUERA, MARÍA CECILIA. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, Año LXIV, Julio-Diciembre, 2010, N° 214, pp. 52-74. Disponible en: <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/10571/10649> (último acceso: 13/04/2020)
- KANT, IMMANUEL. (1876) [1790]. *Crítica del Juicio*. Madrid: Librerías de Francisco Irujo, Antonio Novo.
- KINGSBURY, HENRY. (1988). *Music, Talent and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.
- KOHAN, WALTER OMAR. (2016) *El maestro inventor Simón Rodríguez*. Ediciones del solar. Caracas. Venezuela.
- LANDER, EDGARDO (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Bs As: CLACSO.
- LOPEZ, IRENE. (2014) Una genealogía alternativa para pensar la expresión musical en América Latina. En: Palermo, Zulma. (comp.) *Arte y estética en la encrucijada decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- LOPEZ, IVANA Y VARGAS, GUSTAVO. (2010) La música popular y el modelo hegemónico de enseñanza instrumental. Tensiones y resoluciones. *Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*. Actas de la IX Reunión. En: www.saccom.org.ar/2010_reunion9/actas/41.Lopez-Vargas.pdf
- MACHUCA TÉLLEZ, DANIEL, VALLES, MÓNICA. Y PÉREZ, JOAQUÍN BLAS. (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*. La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. (pp.64-71)

MADOERY, DIEGO (2017) Estudios sobre el folclore musical argentino. *Revista Argentina de Musicología* 17. Disponible en: http://elbaile.com.ar/wp-content/uploads/2018/12/344_Estudios-sobre-FMA_1.pdf

MALDONADO-TORRES, NELSON (2007) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO. Y GROSFOGUEL, RAMON (Comps). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar.

MANUEL, PETER. (1988). *Popular musics of the Non-Western world*. New York: Oxford University Press.

MARX, CARL. (2008) *El Capital*. Tomo I. Cap. 3,1. Ed. española Siglo XXI, Madrid. T.I/1.

MIDDLETON, RICHARD (1990). *Studying Popular Music*. Philadelphia: Open University Press.

MIDDLETON, RICHARD (2006). *Voicing the Popular: On the Subjects of Popular Music*. New York and Abingdon: Routledge

MIGNOLO, WALTER (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial.

MIGNOLO, WALTER (2008). La opción de-colonial. Desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.8*: 243-28.

MIGNOLO, WALTER (2010). Aesthesis decolonial. *Calle14: Revista de investigación en el campo del arte, (enero-junio), 4(4)*, pp. 10-25.

MIGNOLO, WALTER (2014). Aiesthesis decolonial. En: GÓMEZ, PEDRO PABLO (Comp.) *Arte y estética en la encrucijada decolonial II*. Colección “El desprendimiento”. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

MIGNOLO, WALTER (2019). Reconstitución epistémica/estética: la *aesthesis* decolonial una década después. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte* 14(25). pp. 14-32. DOI: <https://doi.org/10.14483/21450706.14132>

MUSUMECI, ORLANDO. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. <http://saccom.org.ar/v2016/sites/default/files/Orlando%20Musumeci%20-%20Hacia%20una%20educaci%C3%B3n%20de%20conservatorio%20humanamente%20compatible.pdf>

ORTIZ, FERNANDO. (2001) [1954] *La africanía de la música folklórica cubana*. Editorial Letras Cubanas. La Habana: Cuba

PALERMO, ZULMA. (2014) *Arte y estética en la encrucijada descolonial*. Ediciones del Signo. Buenos aires. Argentina

PICHON-RIVIÈRE, ENRIQUE (1999) *El proceso grupal*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina. [1985]

QUIJANO, ANIBAL. (1999) Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina, en: S. CASTRO-GÓMEZ, O. GUARDIOLA RIVERA Y C. MILLÁN DE BENAVIDES (eds.), *Pensar*

(en) *los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. 99-11. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

QUIJANO, ANIBAL. (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. 201-246. Buenos Aires: CLACSO.

QUIJANO, ANIBAL. (2007). "Colonialidad del poder y clasificación social" en CASTRO-GÓMEZ, S. Y GROSFOGUEL, R. (comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar, pp. 93 – 126.

REYES, REINA (1970) *¿Para qué futuro educamos?* Montevideo: Biblioteca de Marcha; colección Los premios.

RODRÍGUEZ, ALBERTO. (1938). *Cancionero Cuyano* (canciones y danzas tradicionales). Buenos Aires: Numen.

RODRÍGUEZ, SIMÓN. (2001) *Obra Completa. Tomos I-II*. Caracas, Presidencia de la República. Venezuela

RODRÍGUEZ, SIMÓN. (2008) [1834] *Inventamos o erramos*. Biblioteca básica de autores venezolanos. República bolivariana de Venezuela. Primera reedición. Monte Ávila. Editores Latinoamericanos.

ROIG, ARTURO ANDRÉS (1993). *Rostro y filosofía de América Latina*. Mendoza: EDIUNC.

ROMÉ, SANTIAGO. (2011) *La música popular y su enseñanza. Reflexiones introductorias y debates. Revista Clang N°3. Facultad de Bellas Artes. La Plata. ISSN: 1850-3381*

ROMÉ, SANTIAGO. (2015) *Colección Música Popular. Vol 1. Epistemología y didáctica en la música popular latinoamericana*. UNLP. La Plata. Argentina En: <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/540>

RUIZ, IRMA (2015) *Lo que no merece una guerra... una revisión teórico-metodológica*. En: Enrique Cámara de Landa (comp). *Estudios sobre la obra de Carlos Vega*. Gourmet Musical. Buenos Aires. Argentina. 15-55

SAID, EDWARD (2008). *Orientalismo*. Editorial Debolsillo. Barcelona. España. [1978]

SAMPER ARBELÁEZ, ANDRÉS. (2011) *Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas*. *El Artista*, núm. 8, diciembre, 2011, pp. 297-316. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Pamplona, Colombia.

SÁNCHEZ, OCTAVIO (2002) *Lenguajes en intersección: "culto" y "popular" en la configuración del campo musical*. *HUELLAS. Búsquedas en Artes y Diseño*, N°2, p. 55-66

SÁNCHEZ, OCTAVIO. (2004) *La Cueca cuyana Contemporánea. Identidades Sonora y Sociocultural*. Tesis de Maestría en Arte Latinoamericano. Mendoza UNCuyo. En: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2764/tesissanchez.pdf

SANTAMARÍA DELGADO, CAROLINA. (2007) *El Bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos*. En: SANTIAGO CASTRO GOMEZ Y RAMÓN GROSFOGUEL. *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-CLACSO.

- SHIFRES, FAVIO. Y GONNET, DANIEL. (2015). Problematizando la herencia colonial en la enseñanza musical. *Epistemos*, 3(2), 51-67. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemos/article/view/2971> (Último acceso 27/03/2020)
- SHIFRES, FAVIO Y ROSABAL-COTO, GUILLERMO (2017) Hacia una educación decolonial en y desde Latinoamérica. *RIEM (Revista Internacional de Educación Musical)* N°5. Publicada por la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME). Disponible en: <https://revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1> (Último acceso 04/04/2020)
- SHUKER, ROY. (2001). *Understanding Popular Music*. London and New York: Routledge.
- SPENCER ESPINOSA, CHRISTIAN (2011) Ser o no ser, he ahí el dilema. Reflexiones epistemológicas en torno a la relación entre ciencia y musicología. En: SANS, JUAN FRANCISCO Y LOPEZ-CANO, RUBÉN (Comps) *Música popular y juicios de valor: una reflexión desde América Latina*. Colección de Musicología Latinoamericana Francisco Curt Lange. Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos. Caracas. Venezuela
- TAGG, PHILIP (1982) *Analysing popular music: theory, method and practice*. Cambridge University Press. pp. 37-67 Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/852975>
- TAGG, PHILIP (2003) *Ten Little Tunes*. Nueva York: The Mass Media Music Scholar's Press.
- TEDESCO, JUAN CARLOS. (2009) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- TOMLINSON, GARY (2004) Musicología, antropología, historia. En: JESÚS MARTÍN GALAN Y CARLOS VILLAR-TABOADA (Comps.) *Los últimos diez años de investigación musical*. Universidad de Valladolid editores.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUÍS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS. Plan de estudios Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Ord. C.D. 20/99. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/wrapper.php?op=200006/20000613082522_18161.doc
- VEGA, CARLOS. (1938) Breve estudio Preliminar En: RODRÍGUEZ, ALBERTO. *Cancionero Cuyano (canciones y danzas tradicionales)*. Buenos Aires: Numen.
- VEGA, CALOS. (1986) *Las Danzas Populares Argentinas*. Buenos Aires. Instituto de Musicología Carlos Vega [1952]
- VEGA, CARLOS (1997) [1966] . Mesomúsica: un ensayo sobre la música de todos. *Revista Musical Chilena*, 51(188), p.75-96. Consultado de <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13669/13951>
- VEGA, CARLOS. (2010) [1944] .*Panorama de la Música Popular Argentina. Con un ensayo sobre la ciencia del folklore*. Instituto Nacional de Musicología: Carlos Vega. Buenos Aires Argentina.
- WALLERSTEIN, IMMANUEL (2007). *Universalismo europeo: discurso del poder*. México: Siglo XXI.
- WALSH, CATHERINE. 2007. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*. Número 26 pag. 102-113. Universidad Central. Colombia. Disponible en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/35.pdf>
- WILLIAMS, RAYMOND. (2000) [1977] *Marxismo y Literatura*. Ediciones Península. Barcelona

CAPÍTULO 2

HACIA UNA ENSEÑANZA DECOLONIAL TRANSCREATIVA SITUADA

En el presente Capítulo 2 presentaremos las bases desde las cuáles está construida la propuesta de educación decolonial transcreativa situada en el espacio curricular de Piano III del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana, que explicitaremos en el Capítulo 3 de este trabajo. En principio, situaremos la emergencia de dicha carrera en el seno de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis y mostraremos sus líneas de contacto con otra carrera dedicada a la música popular creada previamente en la misma universidad: La Tecnicatura Universitaria en Producción Musical.

En el apartado 2.2 nos centraremos en espacio curricular de Piano III del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana y también veremos sus líneas de contacto con desarrollos educativos creativos surgidos en la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical. En el apartado 2.3 desarrollaremos las bases de nuestra propuesta transcreativa. El motivo fundamental desde el cual realizamos esta propuesta reside en que, si bien entendemos que es sumamente importante realizar un estudio crítico de las características reproductivas del quehacer educativo (Bourdieu-Passeron, 2018), creemos que es indispensable que dicha crítica vaya acompañada de una propuesta, es decir, que la crítica sirva como herramienta para realizar nuevas propuestas que alimenten “la esperanza” (Freire, 2001; 2014; Giroux, 2004), y si bien, ninguna propuesta es definitiva ni acabada, la esperanza constituye el punto de partida para que cualquier construcción transformadora sea posible. En este sentido, nuestro trabajo intenta aportar un granito de arena en estas construcciones transformadoras, para las cuales necesariamente debemos trabajar mancomunadamente con otros/as colegas de la educación.

2.1. Dos carreras de enseñanza de la música popular en la U.N.S.L.

Actualmente existen dos carreras universitarias dedicadas a la enseñanza de la música popular en la Universidad Nacional de San Luis (U.N.S.L.): la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical y el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. A continuación presentaremos una descripción sucinta de cada una de estas carreras que nos permitirá situar el contexto de emergencia de nuestra propuesta educativa transcreativa y también nos permitirá situar el espacio curricular concreto al cual va dirigida nuestra propuesta en el

presente trabajo: nos referimos al espacio curricular Piano III, del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana.

Como hemos mencionado oportunamente, así como descreemos de la universalidad de la música, también desconfiamos de propuestas pedagógicas con afán universalista. Nuestra propuesta está pensada “desde” y “para” un lugar concreto, vinculado al Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana, carrera creada en estrecha relación a la experiencia previa de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical en nuestra universidad. Esto no implica que la presente propuesta no pueda ser repensada en otros contextos, tomando todos los recaudos necesarios y realizando las transformaciones y adecuaciones pertinentes.

Para la descripción que realizamos en este capítulo nos hemos valido de documentos institucionales, de una entrevista⁴¹ con un informante clave⁴², programas de las asignaturas⁴³, consultas con colegas de trabajo en la U.N.S.L. y también ha sido verdaderamente importante el conocimiento de la propia experiencia personal en relación a estas carreras: como estudiante y egresado de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical (desde 2003 a 2007), como docente de la

⁴¹ En relación al formato de escritura de las citas a las entrevistas que hemos realizado, como así también con respecto al nombre del entrevistado, hemos seguido el formato de las normas APA, haciendo referencia al “nombre del sujeto citado”, seguido del tipo de comunicación y de la fecha de la entrevista; tal como lo estipulan las normas en: <https://normasapa.com/citar-una-entrevista-segun-las-normas-apa/> (último acceso 20/04/2020).. Cabe mencionar que la entrevista citada en este apartado, fue realizada en el marco del “Aislamiento Social Preventivo Obligatorio” dispuesto por el Gobierno Nacional de Argentina durante los meses de marzo, abril y mayo de 2020; razón por la cual esta entrevista semi-estructurada (Martínez, 2004) se realizó de manera telefónica, con las características y posibilidades mencionadas en la introducción del presente trabajo.

⁴² Hemos decidido entrevistar al coordinador de la carrera Técnico Universitario en Producción Musical debido al rol central que ha tenido esta persona en la creación de la misma carrera. Esta entrevista nos permite completar nuestro análisis con lo que no está escrito en los documentos. Para la construcción de la entrevista hemos tomado elementos de la entrevista semi-estructurada (Martínez, 2004) y de la entrevista en profundidad (Robles, 2011). Entendemos a la entrevista como un instrumento cuyo propósito es “obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (Martínez, 2004:95). Planteo un tipo de entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas que permitan arribar a estas interpretaciones fidedignas. Además, tomaremos algunos elementos de las entrevistas en profundidad que tienen “un carácter cercano y personal con el otro, logrando construir vínculos estrechos, inmediatos y fieles; en este sentido, no es casual que en ocasiones estos contactos deriven en conexiones sólidas e intensas con los entrevistados; por lo que ser sensato, prudente e incondicional, forma parte fundamental para el desarrollo de esta técnica, no sólo en el desarrollo de la entrevista, también durante la construcción de los datos” (Robles, 2011:40).

⁴³ Los programas de las asignaturas de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical se encuentran disponibles en: <https://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=6&car=29&plan=28/04&version=1>
Los programas de las asignaturas de la carrera Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana se encuentran disponibles en: <https://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=60&plan=08/16&version=1>

misma carrera desde hace más de 11 años (desde 2009 a la fecha), como integrante de la comisión encargada de la creación del plan de estudios del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana (desde 2013 a 2016), como docente y Coordinador de Carrera de dicho profesorado, desde 2017 a la fecha (UNSL-FCH⁴⁴, 2017b)

2.1.1. La Carrera de Técnico Universitario en Producción Musical

La carrera de Técnico Universitario en Producción Musical fue creada por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de San Luis (en adelante UNSL) en el año 1994, bajo la gestión rectoral de Alberto Puchmüller, mediante la Ordenanza C.S.09/94. Inicialmente, el nombre de la carrera fue “Productor Musical”, pero a raíz de una sugerencia de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria aceptada por la Secretaría Académica y el Consejo Superior de la UNSL, la carrera cambió su denominación por la de “Técnico Universitario en Producción Musical” mediante la Ordenanza 17/95, título universitario que se mantiene en la actualidad. (UNSL⁴⁵, 1995)

Por pedido del Rector de la UNSL, la construcción del plan de estudios de la carrera estuvo bajo la responsabilidad del profesor Ricardo Marino, quién por ese entonces dirigía al Coro de la UNSL y también dictaba un curso desde la Secretaría de Extensión Universitaria de la misma universidad. Este curso estaba centrado en la enseñanza de arreglos vocales en música popular, dirección coral y, en menor medida, al manejo de instrumentos musicales electrónicos. Además de encomendarle la creación del plan de estudios, el Rector le solicitó a Marino que la nueva carrera “...sea una carrera diferente a las de San Juan y en Mendoza, que en ese momento eran polos muy fuertes de educación musical” (R. Marino, comunicación telefónica, 18 de abril de 2020). Esta indicación del Rector propició la construcción de un Plan de Estudios con un campo de trabajo musical totalmente diferente al que tenían los planes de estudio de ese momento en la Universidades Nacionales de Cuyo y San

⁴⁴ En adelante se utilizará esta abreviatura para referir a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. De este modo está consignada en las Referencias Bibliográficas.

⁴⁵ En adelante se utilizará esta abreviatura para referir a la Universidad Nacional de San Luis. De este modo está consignada en las Referencias Bibliográficas.

Juan, los cuales se dedicaban al estudio de la música académica. Así comenzó el proceso de construcción del plan de estudios de una carrera absolutamente novedosa para el campo de las universidades nacionales y públicas de nuestro país, ya que por ese entonces no existían carreras dedicadas a la enseñanza de la música popular en este nivel educativo.

Es importante poner de manifiesto que en algunos trabajos académicos publicados a los cuales hemos podido acceder (Gonzalez Rodriguez, 2007; Mesa, Balderramo y Gallo, 2012; Aballay y Avedaño Manelli, 2013), como así también en noticias periodísticas de la revista *Rolling Stone* (Barberis, 2016) y del diario *Página 12* (Lanza, 2018) se presenta a la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular de la Universidad Nacional de Villa María, creada en el año 1997, como la primera carrera universitaria del país dedicada al estudio de la música popular, cuando en realidad, este dato no coincide con lo realmente acaecido. La primer carrera creada en una universidad pública de nuestro país dedicada al estudio de la música popular fue la de Técnico Universitario en Producción Musical de la Universidad Nacional de San Luis, que abrió sus puertas en el año 1994 tras haberse aprobado su pre-proyecto de creación en diciembre de 1993 (UNSL, 1994)⁴⁶.

El proceso de creación del pre-proyecto no fue una tarea sencilla, fue una construcción artesanal en la cual Marino contó con los aportes de algunos colegas docentes de música popular y músicos populares profesionales. Según Marino, los aportes fundamentales de Fernando Bozzini, Gabriel Correa y Gonzalo De Borbón, los sitúan prácticamente en la categoría de “co-autores” del mencionado plan de estudios (R. Marino, comunicación telefónica, 18 de abril de 2020). En la citada entrevista que realizamos, Marino también recuerda algunas charlas importantes con

⁴⁶ La carrera de Técnico Universitario en Producción Musical perteneció al Departamento de Enseñanza Técnico Instrumental (D.E.T.I.), unidad académico-administrativa dedicada a carreras técnicas universitarias en distintas disciplinas y áreas del quehacer técnico-profesional, dependiente del Rectorado de la UNSL, desde su creación en 1994 hasta el año 2009. En el año 2009, el D.E.T.I se transformó en el Instituto Politécnico y Artístico Universitario: Mauricio Amilcar López (I.P.A.U.), también como dependencia académico-administrativa del Rectorado de la U.N.S.L. con el mismo fin que el D.E.T.I., y la carrera siguió perteneciendo a este instituto (UNSL, 2009). La carrera abrió sus puertas en el año 1994, volvió a recibir una nueva cohorte en el año 1995 y, desde ese año hasta el año 2015, la carrera se abrió año por medio, teniendo el carácter de carrera a término. En el 2017 la carrera es trasladada a la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL, 2017b) y comienza a abrirse regularmente todos los años desde 2018 hasta la fecha.

el reconocido percusionista mendocino Facundo Guevara, que le ayudaron en esa etapa embrionaria de construcción del Plan de Estudios.

En el proceso de implementación del Plan de Estudios, una vez abierta la carrera, se incorporaron nuevos docentes quienes enriquecieron el *corpus* de material bibliográfico y de estrategias de enseñanza-aprendizaje de la música popular en la carrera. En este sentido fueron significativos los aportes de Octavio Sánchez, quién ingresó como docente una vez que la carrera ya estaba en marcha (R. Marino, comunicación telefónica, 18 de abril de 2020).

El diseño del plan de estudios fue una creación novedosa para el campo de la educación de la música popular en la primera parte de la década de 1990. Si bien existían experiencias institucionales de educación de la música popular desde mediados del siglo XX con la creación en 1945 de la *Berklee College of Music* en Boston, Estados Unidos, y con la incorporación de músicas populares en la currícula del histórico *Royal College* de Inglaterra, estas experiencias estaban alejadas del tipo de propuesta curricular que aquí se pretendía y no significaron un antecedente que aportara modelos significativos para la construcción del plan (R. Marino, comunicación telefónica, 18 de abril de 2020). A nivel nacional, existían propuestas educativas de música popular en el contexto de la educación privada, según nos comenta Marino; pero estas propuestas tampoco eran cercanas a lo que aquí se pretendía. Sin embargo, producto del trayecto formativo que recibió uno de los profesores “co-autores” del plan de estudios en la escuela de música La Colmena⁴⁷, en Córdoba, se construyeron algunas metodologías vinculadas a los espacios curriculares que abordaban el estudio de los lenguajes musicales de música popular:

...Gabriel (Correa) se formó en La Colmena y me contó varias cosas que me parecieron interesantes de la forma de trabajo que tenían ahí: cuestiones de arreglos, ensambles. Fue la puntita que más me ayudó en la construcción del plan. Pero no había mucho más. No había mucho de donde sacar. La verdad es que las claves del plan fueron las conversaciones con Bozzini, con Guevara y los aportes de los profes. Eso fue mucho más determinante para la construcción

⁴⁷ “La Colmena, Escuela de Música”, es una institución privada de enseñanza de la música, de las primeras en el país en dedicarse al estudio de la música popular. Fue creada en el año 1983, en la Ciudad de Córdoba. Según sus propuestas curriculares en diferentes instrumentos y en composición, esta institución tiene como objetivo promover el estudio y la composición en estilos musicales en ensamble como el jazz, tango y folclore. (<https://www.lacolmenaescuelademusica.edu.ar/>).

del plan. Eso: la experiencia de estos monstruos, los profes. (R. Marino, comunicación telefónica, 18 de abril de 2020).

Tal como lo señala el plan de estudios de la carrera en su fundamentación, el diseño curricular del trayecto formativo se enfocó principalmente en formación artística de músicos populares para componer y arreglar musicalmente haciendo uso de instrumentos electrónicos e informáticos (UNSL, 1994). Las músicas populares a las que alude el plan son las músicas mediatizadas de raíz afro-norteamericana, afro-indo-americana, música para cine, para teatro y para comedias musicales, y otras asociadas a los medios de comunicación masiva: música para programas de televisión, para programas radiales, para publicidades.

Para ello, ese primer plan de estudios contó con algunos espacios curriculares medulares, los cuales orientan el trayecto formativo del contenido musical referido a las músicas populares, y a los que podríamos agrupar en torno a dos grandes grupos: los lenguajes musicales y los pianos.

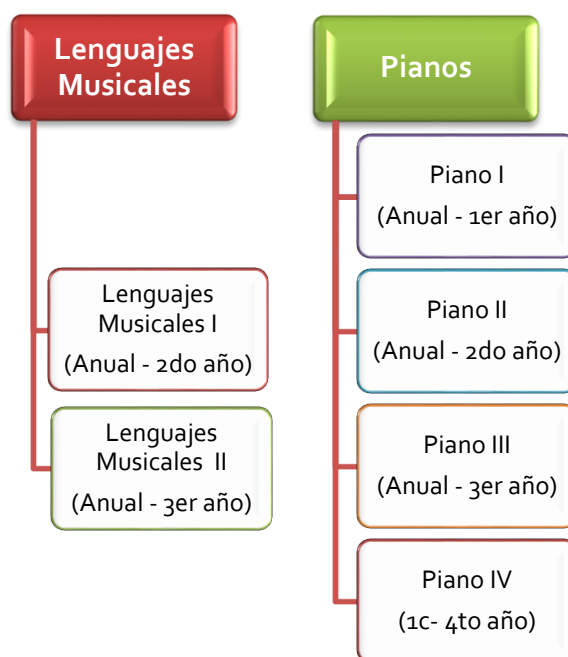


Figura 2.01: Esquema de materias dedicadas al estudio de la música popular en la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical según el Plan de Estudios 09/94 ⁴⁸

⁴⁸ Autoría propia. Los espacios curriculares de dictado cuatrimestral se señalan con un número que indica el cuatrimestre en que se dictan seguido de una letra “c”. Los espacios curriculares anuales se señalan simplemente con la palabra “anual”. El plan de estudios (UNSL, 1994) no presenta campos diferenciados que agrupen la labor de los espacios curriculares referida al estudio de las músicas populares tal como lo hacemos aquí con motivos analítico-descriptivos.

Los lenguajes musicales son espacios curriculares dedicados al estudio, la construcción y puesta en práctica de arreglos musicales vinculados a diferentes músicas populares del continente. Para esto último se utilizan metodologías de trabajo grupal en formato de ensambles y los arreglos contruidos se ejecutan en vivo durante las clases y los días de presentación de trabajos prácticos. También es importante resaltar que, en el estudio de las diferentes músicas, se dedica un tiempo de trabajo importante a la constitución socio-histórica de esas músicas, la cual se evalúa principalmente mediante exámenes escritos. No es casual la denominación de estos espacios curriculares que alude a la pluralidad de las músicas populares estudiadas. Esta idea es consecuente con lo que hemos planteado en los apartados anteriores, donde hablamos de “lenguajes musicales”, en plural, diferenciándonos de otras denominaciones que refieren al “lenguaje musical”, en singular, para referirse a un supuesto código universal que existiría en todas las músicas. No acordamos con este planteo en singular, quién habla bien el lenguaje de la cueca cuyana puede “no hablar”, “ni entender”, el lenguaje del blues norteamericano o del candombe uruguayo. Marino comulga con este enfoque y nos comenta al respecto:

...aún hoy se sigue pensando en “el lenguaje musical” como “el código” ¿no? Como en la gramática musical, pero en nuestro caso el enfoque es otro, es pensar en las claves que hacen que una música suene a eso y no a otra cosa. Es un código más estricto, referido a cada música. (R. Marino, comunicación telefónica, 18 de abril de 2020)

Los pianos I, II y III realizan un recorrido similar al de los lenguajes y comparten una metodología de trabajo en tanto al estudio de la música popular: se trata de estudiar los diferentes códigos musicales desde un enfoque creativo, donde al estudiar una música determinada, se plantean ejercicios creativos que impliquen a los y las estudiantes en una nueva creación musical. Volveremos sobre estos temas cuando nos detengamos a analizar algunos contenidos y la metodología de trabajo construida por Gabriel Correa ya que, en gran medida, la mencionada metodología de trabajo en piano creada por el profesor, está íntimamente ligada a la construcción metodológica de trabajo en los Lenguajes Musicales, que además contó con numerosos aportes sustanciales de Octavio Sánchez⁴⁹ (R. Marino, comunicación telefónica, 28 de abril

⁴⁹ La labor de Octavio Sánchez fue muy significativa para el desarrollo del espacio curricular de Lenguajes Musicales II desde que ingresó a trabajar en la carrera de Técnico Universitario en

de 2020). El Piano IV está más dedicado a la música incidental, principalmente para cine y audiovisual, pero también para otro tipo de producciones vinculadas a los medios de comunicación. En este sentido, el Piano IV está más relacionado a “los talleres”, que son espacios curriculares dedicados a las estrategias de producción y grabación de muchas de las músicas creadas en “los pianos” y en “los lenguajes musicales”, en tanto formas de trabajo de un músico profesional.

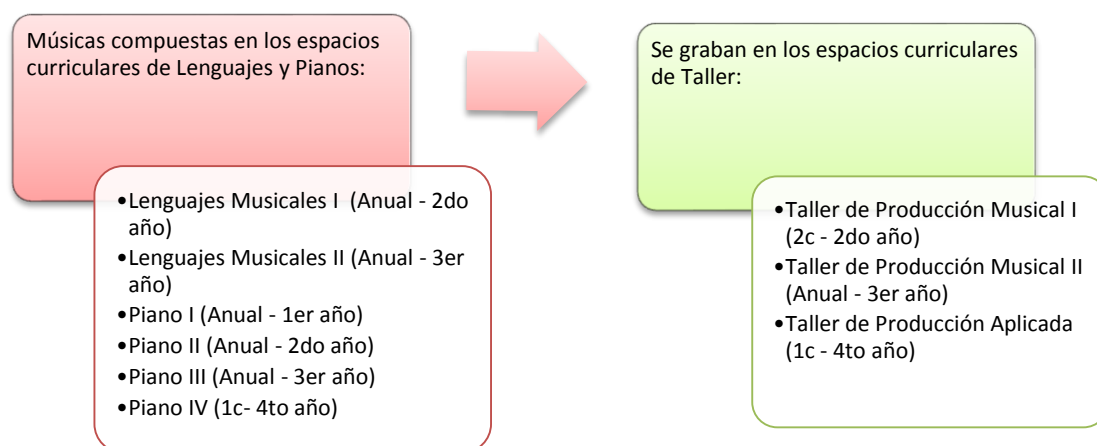


Figura 2.02. Articulación entre los espacios de Lenguajes Musicales y Pianos con los Talleres.⁵⁰

En este sentido, y referido al último de los talleres de la carrera, Marino nos comenta:

... en el “Taller de Producción Aplicada”, que pretendía ser un campo que vincule la actividad concreta de un creador musical, aparecen contenidos relacionados a la publicidad, a la música para cine, al hecho de reversionar artistas; todas cosas referidas al campo de la música profesional, vinculadas al desarrollo de un compositor de música popular en el mundo de hoy, su proyección. Entonces, aparecen también las músicas vinculadas a un producto que puede ser una película, un documental, una música para televisión, cortinas, *jingles*. Lo que orientó esa última parte fue la pregunta ¿qué proyección profesional/laboral puede tener un músico creador? Y también al

Producción Musical en el año 1997. También fueron notables sus aportes en el campo de la audioperceptiva, la armonía práctica, como así también en otros espacios curriculares vinculados a la construcción de arreglos musicales y a la grabación y producción en estudio. En muchos de esos espacios curriculares, además de bibliografía y corpus teórico, aportó nuevas formas de abordaje metodológico para el estudio de músicas populares, que en ese momento histórico eran escasas en nuestra región.

⁵⁰ Autoría propia. Ídem nota 48.

desarrollo del músico en el estudio de grabación. (R. Marino, comunicación telefónica, 18 de abril de 2020)

La carrera cuenta con otra serie de materias que proveen de una caja importante de herramientas de teoría y práctica musical para trabajar en los espacios mencionados. Estos espacios son: Aprestamiento Musical, Canto Coral e Impostación Vocal, Historia General de la Música, Armonía General, Armonía Aplicada y los seminarios: Seminario I y Seminario II.

Por otro lado podemos ubicar todos los espacios curriculares dedicados al manejo de instrumentos musicales electrónicos, a los aspectos técnicos teóricos y prácticos vinculados a la grabación y producción en estudio: Operación de Instrumentos MIDI I, Operación de Instrumentos MIDI II, Operación de Instrumentos MIDI III, Sonorización, Grabación y Producción en Estudio⁵¹.

En total son veintiún espacios curriculares que no trabajan de forma aislada sino de manera sinérgica durante los tres años y medio año de duración que posee este trayecto formativo universitario ⁵². Estos espacios curriculares se encuentran articulados de tal forma que, por ejemplo, sería imposible pensar en el trabajo de los talleres sin las materias de manejo de instrumentos electrónicos, como así también sería imposible pensar a “los lenguajes musicales” y a “los pianos” sin “las armonías” y el “aprestamiento musical”, etc. Para ello es realmente importante el trabajo colaborativo que ha habido siempre entre los docentes de los distintas asignaturas de la carrera. Esto fue una de los principales motivos que consolidó el trayecto formativo del Plan de Estudios.

Entendemos que este tipo de trabajo colaborativo entre los espacios curriculares, si bien no se encuentra del todo explicitado en el Plan de Estudios, resulta verdaderamente interesante, fundamentalmente dicha articulación entre los espacios curriculares de Lenguajes Musicales y los Pianos.

⁵¹ Estos espacios curriculares vinculados al uso de la tecnología y al desarrollo de conocimientos técnicos de grabación puestos al servicio de la producción musical, fueron ideados inicialmente en las etapas fundacionales de la carrera por Gonzalo De Borbón y enriquecidos con los aportes de Guillermo Anzulovich.

⁵² Los veintiún espacios curriculares de este primer Plan de Estudios de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical, suman un total de dos mil ochenta horas (UNSL, 1994).

Al estudio de algunos lenguajes musicales específicos (que implican un alto grado de complementariedad entre estos espacios curriculares) los hemos analizado particularmente, denominando a estas relaciones transversales en el plan de estudios como “ejes de complementariedad entre espacios curriculares”, porque es en base a estos ejes, que se construyen gran parte de las articulaciones entre asignaturas del Plan. Estas relaciones específicas se producen entre materias de un mismo año y entre materias de diferentes años, por eso realizamos una discriminación de ejes en términos de “ejes de complementariedad horizontal entre espacios curriculares” que se suceden en un mismo año y “ejes de complementariedad vertical entre espacios curriculares” de años consecutivos.

Por ejemplo, en la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical se estudia una familia de músicas argentinas vinculadas a músicas de raíz afroamericanas, específicamente me refiero a lo que en nuestro país se conoce actualmente con el nombre de “Rock Nacional”, y que en sus inicios estaba asociado a la denominación “Rock Progresivo” (Pujol, 2011). Estas músicas populares argentinas se estudian en profundidad en los espacios curriculares Piano I (1er año de la carrera), Piano II (2do año de la carrera) y Lenguajes Musicales I (2do año de la carrera). Por lo tanto, los ejes de complementariedad entre espacios curriculares lo podríamos presentar de la siguiente manera:

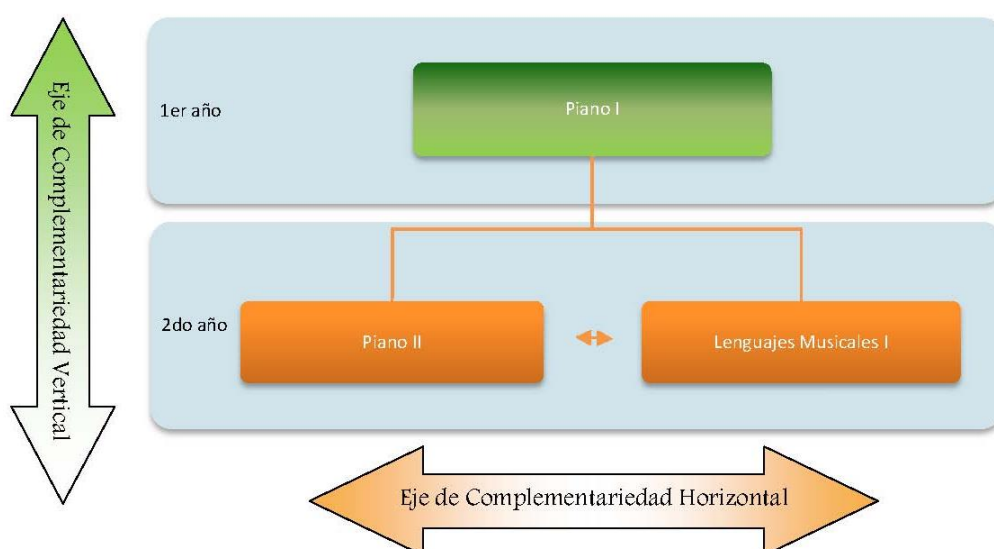


Figura 2.03: Ejes de complementariedad de los espacios curriculares dedicados al estudio del Rock Nacional

Los ejes de complementariedad propuestos por los espacios curriculares de Piano y Lenguajes Musicales permiten que un mismo núcleo temático, en este caso: una familia de músicas asociadas al Rock Nacional, sean estudiadas desde distintos puntos de partida y de manera complementaria por los distintos espacios curriculares de la carrera.

Estos ejes de complementariedad no están estipulados en el plan de estudios, ni están conceptualizados como aquí lo proponemos con fines explicativos. Este modo de funcionamiento educativo surge del trabajo colaborativo entre los equipos docentes de las materias, coordinado por el Coordinador de la Carrera, y se puede apreciar analizando los programas de las asignaturas de la carrera⁵³, los trabajos prácticos, evaluaciones y el trabajo áulico de las materias, que muchas veces aluden explícitamente a los contenidos afines estudiados en otros espacios curriculares.

Es importante destacar que además de estos ejes de complementariedad entre espacios curriculares nombrados, se realizan numerosos movimientos de articulación de contenidos entre todas las asignaturas de la carrera, lo cual no es menor para el abordaje investigativo de estas músicas. Por ejemplo: en el espacio curricular Seminario I se estudian instrumentos de diversas músicas mediatizadas del siglo XX, entre las cuales entran los instrumentos utilizados para el Rock Nacional. En Canto Coral e Impostación Vocal se estudian diferentes formas de canto y se hace especial hincapié en las formas vocales asociadas a los lenguajes del Blues y del Rock, habituales en el campo del Rock Nacional. En Armonía General y Armonía Aplicada se estudian las progresiones armónicas recurrentes en estos mismos lenguajes musicales. Estos son solo algunos ejemplos de las diferentes articulaciones cotidianas que se suceden entre los distintos espacios curriculares de la carrera en función del eje medular de contenidos referidos a las músicas populares a estudiar propuesto por los Lenguajes Musicales y los Pianos. (R. Marino, comunicación telefónica, 18 de abril de 2020)

La carrera de Técnico Universitario en Producción Musical históricamente ha tenido una buena convocatoria de estudiantes que no se circunscribe al medio local puntano,

⁵³ Los Programas de cada espacio curricular de la carrera se pueden ver en: <https://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=6&car=29&plan=28/04&version=1>

sino que incluye el arribo de estudiantes provenientes de diferentes provincias del país con motivo de estudiar esta carrera universitaria. Si bien en esa primera cohorte del año 1994, que contó con más de cien estudiantes en el curso de ingreso, la mayoría de los estudiantes eran del medio local, a partir de la cohorte de 1995, y en las cohortes siguientes, la carrera comenzó a tener mayor difusión en el resto del país y esto implicó la afluencia de estudiantes de distintas provincias, principalmente de Mendoza, San Juan y, en menor medida, de Córdoba; pero también de otras provincias más lejanas como Santa Fe y Buenos Aires. Es que, aún hoy, resulta atractivo estudiar una carrera de estas características en una universidad pública ya que, si bien las propuestas de carreras en universidades públicas dedicadas al estudio de la música popular ha crecido en la región desde fines de la década de 1990⁵⁴, esta carrera sigue siendo una de las pocas carreras universitarias del país que hace hincapié en la enseñanza del manejo de instrumentos electrónicos e informáticos aplicados a la música popular. Estas características se ponen de manifiesto en la misma fundamentación del plan de estudios original:

Es justamente el análisis minucioso de estas necesidades y demandas de nuestro medio y su confrontación con otras variables relativas a la oferta de Escuelas y Facultades de Arte-en lo que a formación musical se refiere-, lo que fundamenta nuestra convicción de proponer la creación de esta Carrera. (UNSL, 1994)

La carrera de Técnico Universitario en Producción Musical fue la base indispensable para que una nueva carrera de música popular sea creada por la Universidad Nacional de San Luis, esta vez en la órbita de la Facultad de Ciencias Humanas, abriendo sus puertas en el año 2017: El Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. La creación de esta nueva carrera fue un suceso importante para que la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical sea trasladada a la órbita de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis en el año 2017 (UNSL, 2017b) y, de esa manera, pueda funcionar en la misma

⁵⁴ Nos referimos a las carreras más próximas de la región centro del país con nivel universitario: la “Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular” de la Universidad Nacional de Villa María (creada en el año 1997), la “Licenciatura en Música Popular” de la Facultad de Arte y Diseño Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza (creada en 2003) y al “Profesorado de Música con Orientación en Música Popular” de la Universidad Nacional de San Juan, Delegación Valles Sanjuaninos en la ciudad de Jáchal (creado en 2017). En la actualidad, la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical sigue convocando nuevos estudiantes de estas tres provincias en cada año, siendo Mendoza el lugar de procedencia más numeroso.

Unidad Académica que el nuevo profesorado. A su vez, la existencia de ambas carreras en la Facultad de Ciencias Humanas motivó la creación de un Departamento de Artes al interior de la Facultad, hecho que se consumó en el mismo año 2017 con la aprobación, por parte del Consejo Superior (UNSL, 2017a), a partir de la propuesta de creación del nuevo Departamento realizada por la gestión de la Facultad (UNSL-FCH, 2017a)

Este proceso contó además con una modificación del Plan de Estudios de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical, por parte del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL-FCH, 2018)⁵⁵, sustentada en diferentes cambios de los Alcances del Título, Perfil del Egresado, en la actualización de denominaciones y contenidos de los espacios curriculares relativos a los nuevos desarrollos informáticos que hay en la actualidad; también en la actualización de denominaciones, contenidos y créditos horarios de algunas materias producto de las nuevas construcciones curriculares que se crearon en el marco del Profesorado y enriquecieron la currícula de esta carrera de Producción. Entre estos cambios, es importante destacar que en dicha modificación se incluyó un nuevo espacio curricular cuatrimestral de Lenguajes Musicales en la carrera: Lenguajes Musicales III: Música Popular Argentina, con el motivo de realizar un trabajo más profundo sobre las músicas de nuestro país. Estos cambios están íntimamente ligados a la nueva estructura curricular para el estudio de la música popular que presenta el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana al que nos referiremos a continuación.

2.1.2. El Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana

El proceso de creación del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana fue muy distinto al de la creación de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical. La creación del plan de estudios de este profesorado se realizó de manera conjunta con la creación de otros tres profesorados en artes que, si bien todavía no son implementados hasta el día de hoy por falta de

⁵⁵ Cabe mencionar que unos años antes, en 2004, el Consejo Superior de la UNSL realizó una modificación del Plan de Estudios original de 1994 (UNSL-FCH, 2004) pero esta modificación sólo se dedicó a mejorar aspectos referidos al régimen de correlatividades entre las materias de la carrera.

infraestructura y del financiamiento necesario en nuestra universidad, sus planes de estudio están elaborados y aprobados⁵⁶. La construcción de estos cuatro profesorados de arte, a saber: el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana, el Profesorado Universitario en Teatro, el Profesorado Universitario en Artes Visuales y el Profesorado Universitario en Danza, surgen por iniciativa del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, que en ese entonces estaba bajo la dirección de la profesora Clotilde De Pauw y la vicedirección de la profesora Zulma Escudero, quienes convocaron a diferentes profesores de música, teatro, artes visuales y danza, de los niveles universitarios y medios de educación de la provincia de San Luis, para la conformación de la “Comisión Ad-hoc de los profesorados de Arte” en noviembre del año 2013 (UNSL-FCH, 2016b).

Si bien la Comisión Ad-hoc contó con algunos aportes de otros docentes de artes externos a la comisión para la construcción de contenidos específicos de algunos espacios curriculares, fueron los y las integrantes de la Comisión Ad-hoc (UNSL-FCH, 2016b) quienes crearon los planes de estudio de estas cuatro carreras. En las primeras convocatorias hubo una concurrencia cercana a veinticinco docentes de artes en las reuniones de la comisión, pero luego fue mermando el número de integrantes debido al trabajo que implicaban las reuniones y la construcción de estos Planes de Estudio. Para algunos docentes este trabajo representó una sobrecarga en sus actividades y labores cotidianas de manera que no pudieron darle continuidad a este proyecto. Quienes logramos tener continuidad en dicha comisión fuimos doce docentes de artes sumados a la directora y vicedirectora del Departamento mencionado, quienes finalmente constituimos la comisión Ad-hoc. Para el mencionado trabajo se dispuso de reuniones generales periódicas con los y las doce integrantes de la Comisión a fines de establecer criterios y contenidos comunes a todos los profesorados de arte en construcción y, a su vez, también se dispuso de reuniones en sub-comisiones de cada carrera dedicadas a resolver los problemas propios de las características específicas del diseño curricular de cada profesorado.

⁵⁶ El Consejo Superior de la UNSL aprobó la creación de: Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana (UNSL, 2016c), Profesorado Universitario en Teatro (UNSL, 2016d), Profesorado Universitario en Danza (UNSL, 2016a) y Profesorado Universitario en Artes Visuales (UNSL, 2016b).

Durante los años 2013 y 2014, el trabajo de la Comisión Ad-hoc se centró en definir los lineamientos generales comunes a los cuatro profesorados y se lograron acuerdos en relación a las concepciones de educación artística desde donde se iban a fundamentar los cuatro planes de estudio. Durante ese tiempo, el trabajo se centró en definir “...el perfil, los alcances, la impronta de cada carrera y la estructura curricular de cada uno de los profesorados” (UNSL-FCH, 2016b). Así se establecieron espacios curriculares comunes a los cuatro profesorados y, en paralelo a este trabajo, cada subcomisión se dedicó a la construcción del diseño curricular del campo disciplinar de cada carrera.

En el año 2015 los proyectos contruidos fueron revisados por la Comisión Nacional de Educación Artística del Ministerio de Educación de la Nación, dando como resultado una devolución sumamente alentadora para la implementación de los Planes de Estudio. También los Planes de Estudio fueron presentados, en distintas oportunidades, ante las autoridades de la Universidad Nacional de San Luis, ante Consejeros y Consejeras del Consejo Superior de la Universidad, del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas y del Departamento de Educación y Formación Docente de la misma Facultad. En base a estas presentaciones, los distintos órganos de la UNSL y consultores del Ministerio de Educación de la Nación, realizaron algunas sugerencias en la formulación de algunos espacios curriculares de los Planes de Estudio comunes a los profesorados. Para el año 2016, en la etapa final, previa a la implementación del Plan de Estudios del profesorado, éste se vio modificado por la Secretaría Académica de la UNSL y las directivas del Departamento de Educación y Formación Docente en varios aspectos, según tenemos entendido, debido a algunas disposiciones del Ministerio de Educación de la Nación. Uno de los cambios más significativos de esta etapa fue la denominación del título del profesorado en música que originalmente, y en todos los borradores presentados hasta el año 2016, era: “Profesorado Universitario en Música Popular de Nuestra América”⁵⁷.

⁵⁷ El concepto de “Nuestra América” en el que nos basamos para realizar estos borradores del Plan de Estudios del profesorado, pertenece a José Martí (1891). Si bien no se nos aprobó su utilización en el título de la carrera, muchas de estas ideas se encuentran en la base del Plan de Estudios y también están estrechamente vinculadas con el sentido decolonial de la educación que hemos desarrollado en el capítulo 1 de este trabajo. Para Martí, “La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas a acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra.” (Martí, 1891)

Finalmente el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana abrió sus puertas a la comunidad en febrero de 2017, dando comienzo al cursillo de ingreso que contó de dos grandes módulos: uno referido al análisis del Plan de Estudios de la carrera, la comprensión de textos y vida universitaria; y otro módulo referido al quehacer disciplinar musical con contenidos relativos a piano y a la audiopercepción y gramática musical.



Figura 2.04: Registro fotográfico personal – Ingreso 2017 – Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana - Febrero de 2017⁵⁸



Figura 2.05: Registro fotográfico personal – Ingreso 2017 – Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana - Febrero de 2017⁵⁹

⁵⁸ La imagen fue tomada durante una actividad práctica del módulo de ingreso referido a plan de estudios, comprensión de textos y vida universitaria. Dicha actividad consistía en realizar la creación de un juego didáctico en el que intervengan la articulación de destrezas rítmico-percusivas vinculadas a la corporalidad e integradas de manera grupal. En la imagen, uno de los grupos está socializando su producción.

La estructura curricular del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana se encuentra organizada en cuatro campos de formación con diferentes cargas horarias en cada caso, según lo estipula el Consejo Interuniversitario Nacional (en adelante CIN) en el documento “Lineamientos Generales de la Formación Comunes a los Profesorados Universitarios” (CIN, 2012). Entonces, el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana se organiza de la siguiente manera:

- Campo de la Formación Disciplinar Específica (1800 hs.)⁶⁰
- Campo de la Formación Pedagógica (360 hs.)⁶¹
- Campo de la Formación General (240 hs.)⁶²
- Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente (530 hs.)⁶³

Estos cuatro campos de formación se suceden en simultáneo durante el trayecto formativo formal de cuatro años que propone este Plan de Estudios. Tal como lo establece el mencionado documento del Consejo Interuniversitario Nacional:

La diferenciación de los campos y ejes tiene carácter analítico sin que ello implique una secuencia en el diseño curricular que cada unidad académica defina según las características específicas de cada carrera en las respectivas instituciones.

⁵⁹ Ídem al anterior. Aquí es otro grupo de estudiantes el que socializa su producción.

⁶⁰ El Campo de Formación Disciplinar Específica está constituido por diecinueve espacios curriculares: 1.Historia general de la música europea (60 hs.), 2.Audio-perceptiva y gramática musical (120 hs.), 3.Canto comunitario (120 hs.), 4.Piano I (120 hs.), 5.Armonía general (60 hs.), 6.Piano II (120 hs.), 7.Lenguajes musicales I: el rock y el pop en Latinoamérica y el mundo (120 hs.), 8. Armonía aplicada (120 hs), 9.Guitarra I (120 hs.), 10. Ensamble de instrumentos de percusión (120 hs.), 11.Historia social de la música popular latinoamericana (60 hs.), 12. Lenguajes musicales II: Música Popular Latinoamericana (120 hs.), 13. Piano III (120 hs.), 14.Guitarra II (120 hs.), 15.Lenguajes musicales III: música popular argentina (60 hs.), 16.Dirección coral (60 hs.), 17.Informática y producción musical I (60 hs.), 18.Informática y producción musical II (60 hs.), 19. Investigación en Educación Artística (60 hs.). (UNSL-FCH, 2016a)

⁶¹ El Campo de la Formación Pedagógica está constituido por cinco espacios curriculares: 1.Pedagogía (60 hs.), 2.Instituciones educativas (60 hs.), 3 Psicología del aprendizaje en la niñez y en la adolescencia (60 hs.), 4.Didáctica y currículum (90 hs.), 5.Arte, discapacidad e integración socio-comunitaria (60 hs.). (UNSL-FCH, 2016a)

⁶² El Campo de la Formación General está constituido por cuatro espacios curriculares: 1.Sociología de la educación (60 hs.), 2.Política educacional (60 hs.), 3.Filosofía del arte (60 hs.), 4. Análisis de la realidad latinoamericana y argentina (60 hs.). (UNSL-FCH, 2016a)

⁶³ El Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente está constituido por seis espacios curriculares: 1.Taller: los sujetos de educación en sus prácticas de aprendizaje (90 hs.), 2.Práctica docente I: el arte en contextos no formales (60 hs.), 3.Práctica docente II: escuelas, vidas cotidianas y arte (60 hs.), 4.Didáctica de la música I (60 hs.), 5.Didáctica de la música II (60 hs.), 6.Práctica docente III: enseñar y aprender en contextos diversos (200 hs.). (UNSL-FCH, 2016a)

Asimismo, los núcleos temáticos que se mencionan para los Campos y Ejes no constituyen asignaturas. Su organización y distribución en los planes de estudio de las diferentes universidades podrán variar de acuerdo con las decisiones que se adopten. Por esto, la definición de la carga horaria se define sobre los Campos y no sobre los Ejes o los Núcleos temáticos. (CIN, 2012)

Esta organización en cuatro Campos de Formación del Plan de Estudios del profesorado presenta mayor complejidad que el Plan de Estudios de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical. Dicha complejidad se debe, por un lado, a la formulación de los campos y sus articulaciones intrínsecas entre los espacios curriculares que los componen, como así también de forma extrínseca: en las relaciones que se establecen entre espacios curriculares de diferentes campos. Por otro lado, el número de espacios curriculares total en el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana es notablemente mayor al de la tecnicatura: el profesorado cuenta con treintaicuatro espacios curriculares en total mientras que la tecnicatura cuenta con veintidós espacios curriculares con su última Modificación de Plan de Estudios en 2018 (UNSL-FCH, 2018).

A continuación nos centraremos en algunos aspectos referidos a las relaciones intrínsecas que mantienen algunos espacios curriculares del campo disciplinar del profesorado y son pertinentes para la contextualización de nuestra propuesta de transcreatividad.

Tal como lo mencionamos más arriba, el diseño curricular disciplinar del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana se construyó teniendo como referencia la base curricular de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical. Dado que son dos carreras con ámbitos de trabajo bien diferenciados, también existen grandes diferencias entre ambas estructuras curriculares. Mientras que la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical mantiene la estructura de “Lenguajes” y “Pianos” para el estudio creativo de la música popular como núcleo medular de la carrera, el Campo de Formación disciplinar del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana intensifica la propuesta de espacios curriculares dedicados a este fin, sumando otros espacios curriculares referidos a dos familias de instrumentos: las guitarras y los instrumentos de percusión. A su vez, y en relación a los instrumentos, el Plan de

Estudios del Profesorado no contempla el espacio curricular cuatrimestral de Piano IV que, como veíamos en el análisis del Plan de Estudios de Producción Musical, era un piano vinculado a la música incidental en audiovisuales y músicas referidas al campo de la producción musical en los medios de comunicación.

Los espacios curriculares de instrumentos que suma el profesorado son: dos espacios anuales dedicados a guitarra: Guitarra I y Guitarra II, en segundo y tercer año de la carrera respectivamente; y un espacio anual dedicado a los instrumentos de percusión, Ensemble de Instrumentos de Percusión, también anual, en segundo año de la carrera. Esto hace que el esquema medular de espacios curriculares de Lenguajes y Pianos de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical que realizamos en el apartado anterior siguiendo el Plan de Estudios 14/94 se reformule en el Plan de estudios del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana, en términos de Lenguajes e Instrumentos, de la siguiente manera:

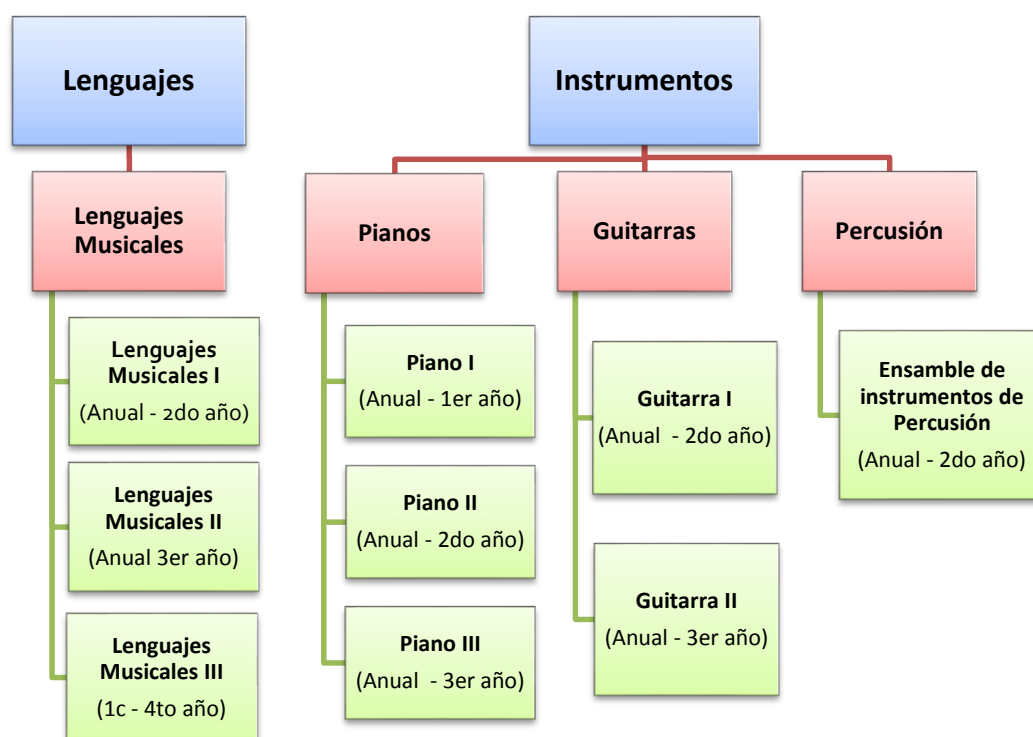


Figura 2.06: Esquema de espacios curriculares de Lenguajes e Instrumentos del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana según el Plan de Estudios 08/16⁶⁴

⁶⁴ Autoría propia. Los espacios curriculares de dictado cuatrimestral se señalan con un número que indica el cuatrimestre en que se dictan seguido de una letra “c”. Los espacios curriculares anuales se señalan simplemente con la palabra “anual”. El Plan de Estudios 08/16 (UNSL-FCH, 2016a) no presenta campos diferenciados que agrupen la labor de los espacios curriculares en términos de Lenguajes e Instrumentos como lo hacemos aquí, con motivos analítico-descriptivos.

El trabajo de estos espacios curriculares vinculados a los instrumentos, no tienen por objetivo la formación instrumental virtuosa de los estudiantes, como sí sucedía en los modelos pedagógicos positivistas de conservatorio que conceptualizábamos en el capítulo anterior. Los objetivos principales de estos espacios curriculares están asociados al manejo solvente del instrumento en los lenguajes musicales estudiados con fines compositivos. Entonces, las metodologías utilizadas focalizan en las problemáticas técnicas, supeditadas a la apropiación de los lenguajes musicales estudiados con fines propositivos, es decir: creativos.

Los instrumentos señalados forman parte del trayecto obligatorio de cursada de la carrera, entonces los y las estudiantes deben cursar todos espacios curriculares señalados, no hay trayectos instrumentales a elección como puede suceder en otros planes de estudio. Esto se debe principalmente, a una apuesta de formación que involucre a los y las estudiantes desde distintas perspectivas instrumentales, a fin de que pueda tener diferentes recursos a la hora de enfrentarse a una práctica concreta de trabajo educativo en diferentes contextos “formales” y “no formales”, como lo indica el Plan de Estudios. (UNSL.FCH, 2016a)

Los espacios curriculares de Lenguajes y de Instrumentos se encuentran íntimamente vinculados entre sí por una serie de contenidos mínimos comunes y metodologías de trabajo articuladas como sucede en la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical. En muchos casos estas articulaciones se cristalizan en trabajos prácticos compartidos por los distintos espacios curriculares: por ejemplo, el Trabajo Práctico Número 1, del espacio curricular de tercer año de la carrera Piano III, referido principalmente al estudio de reducciones de “bajo tumbao” y “piano montuno” vinculados a los lenguajes musicales afrocubanos del Caribe, se relaciona íntimamente con el Trabajo Práctico Número 1 del espacio curricular de tercer año de la carrera: “Lenguajes Musicales II: Música Popular Latinoamericana”, que se dedica al estudio de las mismas músicas en diferentes formatos de ensamble. El vínculo entre ambos trabajos prácticos está dado por el objetivo común de estudio y composición de ambas materias, las cuales se encuentran organizadas para abordar el estudio de estas músicas populares de manera complementaria. Esta relación ejemplificada se construyó en la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical, con las dos materias análogas Lenguajes Musicales II y Piano III, lo que suma la estructura curricular del profesorado, con las otras familias de instrumentos,

es la posibilidad de multiplicar esta complementariedad entre los espacios curriculares medulares con los aportes de Ensemble de Instrumentos de Percusión, Guitarra I y Guitarra II. Puntualmente en el ejemplo señalado, Ensemble de Instrumentos de Percusión se encarga del estudio del entramado rítmico de los lenguajes musicales asociados a la música afrocubana y afrocaribeña en el segundo cuatrimestre de su dictado, en el segundo año de la carrera. Esto nos permite partir, en Piano III y en Lenguajes Musicales II a comienzos del cursado de tercer año de la carrera, con un manejo rítmico de estos lenguajes que favorece enormemente la ductilidad en la apropiación de estos códigos para el estudio de estas músicas, como para su proyección creativa. Por otro lado, Guitarra II también comulga de forma simultánea el planteo de Lenguajes y de Piano, en la medida que este espacio curricular de Guitarra II se dedica al estudio de músicas afrocubanas y afrocaribeñas en Guitarra (UNSL-FCH, 2016a).

Este ejemplo pone de manifiesto que los dos ejes de complementariedad entre los espacios curriculares medulares que proponíamos en el apartado anterior para la Carrera de Producción Musical, aquí se complejizan: el eje de complementariedad horizontal entre las materias del mismo año que antes se sucedía entre Lenguajes Musicales II y Piano III, ahora se sucede entre Piano III, Lenguajes Musicales II y Guitarra II; mientras que el eje de complementariedad vertical que en relación a las músicas afrocubanas y afrocaribeñas no se sucedía en la carrera de Producción Musical, aquí tiene lugar con Ensemble de Instrumentos de Percusión de segundo año de la carrera, y sus relaciones con las materias de tercer año Piano III, Lenguajes Musicales II y Guitarra II. Esquemizamos estas diferencias más arriba, en los esquemas presentados en la figura 2.5 referida a Producción musical y en la figura 2.6 referida al Profesorado.



Figura 2.07: Ejemplo de ejes de complementariedad entre espacios curriculares medulares de la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical vinculados a músicas afro-cubanas y afro-caribeñas

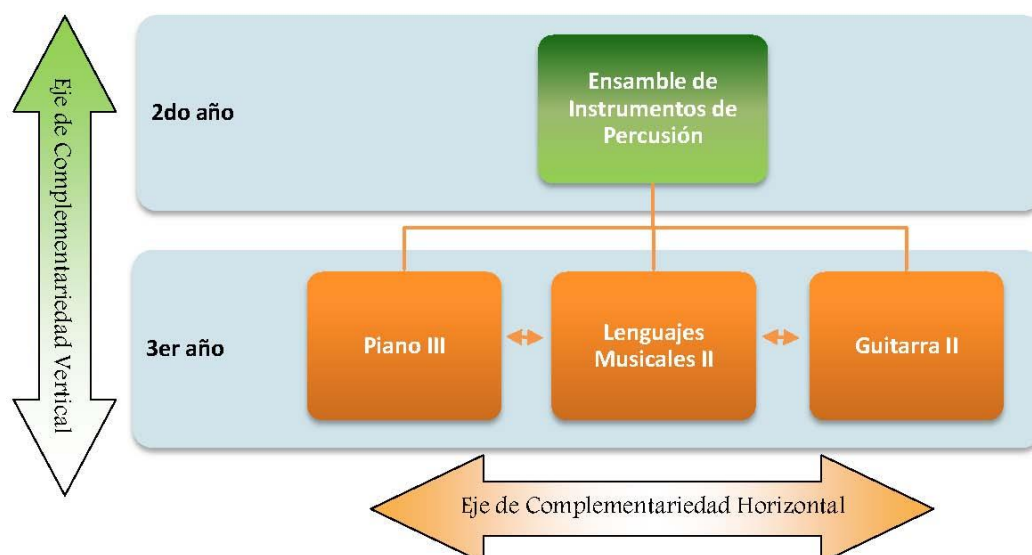


Figura 2.08: Ejemplo de ejes de complementariedad entre espacios curriculares medulares del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana vinculados a músicas afro-cubanas y afro-caribeñas

Tal como sucedía en el ejemplo del abordaje articulado del Rock Nacional que citábamos en el apartado anterior para el caso de la carrera de producción musical, donde los otros espacios curriculares nutrían sus relaciones con los espacios curriculares medulares de Pianos y Lenguajes, aquí sucede lo mismo con los espacios curriculares disciplinares del profesorado.

En relación a nuestro ejemplo de músicas afrocubanas y afrocaribeñas, es ineludible referirnos al trabajo articulado que se realiza en Armonía Aplicada con los desarrollos armónicos comunes vinculados a estas músicas en segundo año. Este trabajo de articulación ya estaba presente en la carrera de Producción Musical, pero el profesorado complejiza estas relaciones incluyendo un espacio curricular específico para el estudio socio-histórico de emergencia de las músicas populares latinoamericanas para complementar el estudio situado que se hace en los lenguajes; estamos hablando de Historia Social de la Música Popular Latinoamericana, perteneciente al primer cuatrimestre del 3er año (UNSL-FCH, 2016a). Este espacio curricular, aborda el estudio de las músicas afro-cubanas y afro-caribeñas desde una perspectiva socio-histórica crítica, de manera que, al igual que sucede con las otras materias del campo disciplinar, esta asignatura articula con el eje medular de los Lenguajes e Instrumentos presentes en el profesorado.

Debemos resaltar que la centralidad de materias del profesorado está dada por los Instrumentos y los Lenguajes, también sumó un nuevo espacio curricular a su interior: “Lenguajes Musicales III: Música Popular Argentina”, con respecto al plan originario de la Tecnicatura en Producción Musical. Sucede que la misma curricula complejizada por la suma de instrumentos introduce la necesidad de dedicarle un mayor tiempo de trabajo en Lenguajes al enorme abanico de músicas populares argentinas.

En gran medida, el Plan de Estudios del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana, es el que impulsa a un estudio más profundo de las músicas populares tradicionales de Argentina por regiones, propuesta que se vehiculiza mediante la incorporación de un tejido de materias dedicadas a los instrumentos como Guitarra I y Guitarra II, Ensamble de Instrumentos de Percusión. Esto conllevó la necesidad de creación del nuevo espacio curricular dedicado al trabajo en ensamble de Lenguajes Musicales III, como así también, a la modificación de contenidos en el espacio curricular de Piano III, para darle mayor lugar a estas músicas de nuestra región. La propuesta transcreativa de este trabajo de tesis está centrada en la “música cuyana de base tradicional” (Sánchez, 2004), lo cual está estrechamente vinculada con este desarrollo de las músicas regionales que plantea el Plan de Estudios del profesorado.

Por otro lado, y a nivel de distribución de contenidos en el Plan de Estudios, la creación del Lenguajes Musicales III libera al Lenguajes Musicales II de tener que dedicarle tiempo a estas músicas al mismo tiempo que le permite dedicarle mayor tiempo a las otras músicas latinoamericanas que componen su programa.

Como hemos podido observar, el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana, presenta una estructura compleja debido a la posibilidad de multiplicar las relaciones entre los espacios curriculares del campo disciplinar y las asignaturas centrales de los ejes de complementariedad, que la que veíamos en la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical. Debemos aclarar una vez más que, tal como sucedía en el análisis de la carrera de Producción, el presente análisis de los ejes de complementariedad entre los espacios curriculares del profesorado, es una esquematización sintética de procesos vinculares mucho más

complejos entre los espacios curriculares. A su vez, como hemos ido mencionando, los contenidos propios de estas esquematizaciones, no pueden ser reducidos a los espacios curriculares citados, sino que su aprendizaje por parte de los y las estudiantes, cuenta con una indispensable base de contenidos articulados con otros espacios curriculares que permite el estudio de estas músicas. Es decir: sería imposible el abordaje de cualquier música por los espacios curriculares presentados dentro del eje de complementariedad si los y las estudiantes no contaran al menos con los conocimientos armónicos y audioperceptivos estudiados en los espacios curriculares de 1ro y 2do año de la carrera: Audioperceptiva y Gramática Musical (anual – 1er año), Armonía General (2c – primer año) y Armonía Aplicada (anual – 2do año), por citar algunos pocos ejemplos ineludibles.

También debemos decir que las relaciones descriptas aquí se han realizado con el fin de esclarecer las relaciones que tendrá nuestra propuesta educativa transcreativa en el ámbito de Piano III, en relación a los ejes de complementariedad que describiremos oportunamente. Existen múltiples relaciones entre los espacios curriculares disciplinares y el tronco medular de Lenguajes e Instrumentos en el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. A su vez, estas relaciones a las que aludimos se dan en el interior del campo disciplinar de dicha carrera y estos vínculos se multiplican si tomamos en consideración todos los espacios curriculares de los cuatro Campos de Formación del profesorado. Ese análisis completo de las articulaciones al interior de la carrera excede los fines del presente trabajo y será una temática propicia para futuras investigaciones.

2.2. Situando al espacio de Piano III en las carreras de música de la U.N.S.L.

Como hemos ido comentando en los apartados anteriores, la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical, su organización curricular, sus formas de trabajo y de enseñanza con la música popular, son la piedra angular sobre la cual se proyectan otras construcciones educativas que se plasmaron en el Plan de Estudios de la carrera Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. Por este motivo, para referirnos al espacio curricular de Piano III de dicho profesorado, espacio curricular en el que está situada la presente propuesta transcreativa, debemos

referirnos a algunos desarrollos educativos vinculados a los espacios curriculares: Piano I, Piano II, Piano III y Piano IV de la carrera de Producción Musical.

El recorrido que plantea el Plan de Estudios y los programas de los cuatro espacios curriculares de piano de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical, fueron contruidos por el profesor Gabriel Correa, y buena parte de los espacios curriculares de Lenguajes Musicales (Lenguajes Musicales I y Lenguajes Musicales II), fueron contruidos en base a recreaciones de la metodología propuesta por los pianos (R. Marino, comunicación telefónica, 18 de abril de 2020).

A continuación, voy a intentar sintetizar dichas propuestas basándome principalmente en mis experiencias como estudiante y, luego, como docente Co-Responsable de los espacios curriculares de Piano I, Piano II, Piano III y Piano IV de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical; también apoyaré dicha síntesis con las referencias al libro de Correa: *El piano como herramienta compositiva en música popular. Crónicas de mi experiencia docente. Volumen 1*, que próximamente será publicado (Correa, s/a), y a cuyo borrador he tenido acceso gracias a la generosidad del autor.

Usando como “disparador” algunas concepciones de Humberto Eco para pensar “estrategias didácticas vinculadas a distintos estudios pianísticos en música popular”, Correa propone que

“...la música podría pensarse como un sistema complejo de signos que gradualmente pueden decodificarse, pero esa decodificación va a ser distinta en cada auditor según el grado de solvencia que tenga éste en el conocimiento y manejo del código que atraviesa a ese sistema de signos” (Correa, s/a: 02).

El código tiene un carácter de sistema⁶⁵, debido a que el mismo “...puede expandirse, en el sentido de crear nuevos significados y transformarse” (Correa, s/a: 02). En este mismo sentido, el músico que participa del código, aunque nunca domine el código en su totalidad, participa del código y debe tener cierto manejo del mismo que le permita proyectarse creativamente a partir de él. Entonces, puede pasar que el músico transgreda el código que aparece como hegemónico, que lo ponga en crisis o que lo aniquile (como en algunos casos extremos de las vanguardias), pero

⁶⁵ Siguiendo a Eco, un “S-Código” (código-sistema) (Correa, s/a: 2).

conoce el código y piensa en el código: produce significados a partir de los significados existentes. (Correa, s/a)

A mi parecer, este tipo de concepciones posibilita al menos dos objetivos fundamentales comunes a los programas de los distintos espacios curriculares de piano de la carrera: 1. El estudio del código (o de los diferentes códigos, si pensamos en la diversidad de lenguajes musicales que se estudian en los programas de estas asignaturas); y 2. La proyección creativa a partir de estos códigos.

Este tipo de abordaje difiere notablemente del tipo de trayecto educativo que se sucede en los modelos de aprendizaje vinculados al conservatorio, que describíamos en el capítulo anterior, ya que el estudio del código no se produce por la reproducción de determinadas músicas, sino por su comprensión en el marco del sistema-código. Esto quiere decir que estudiar una determinada música no implica estudiar reproductivamente tal o cual composición “consagrada”, sino comprender el funcionamiento y los elementos de distintas composiciones, que pueden resultar paradigmáticas, en el marco del sistema-código del lenguaje musical en el que se pueden situar.

Este tipo de tarea nos puede llevar, por ejemplo, a estudiar lenguajes musicales asociados a la balada inglesa, mediante el estudio de distintas composiciones de grupos paradigmáticos, como puede ser The Beatles, analizando los elementos de sus canciones y evaluando especificidades en cada composición, como así también, identificando elementos recurrentes entre las diferentes composiciones que, con el paso del tiempo, se estandarizan, es decir: se vuelven de uso recurrente por otras agrupaciones musicales, quiénes las recrean.

Buena parte del programa de Piano I, de la carrera de Producción Musical, gira en torno a la ejemplificación señalada, ya que uno de los lenguajes musicales estudiados en profundidad en este espacio curricular anual, es la balada inglesa y sus recreaciones en otros lenguajes musicales herederos, como lo es nuestro denominado “Rock Nacional”⁶⁶.

⁶⁶ Se puede acceder a los programas para diferentes años del espacio curricular de Piano I de la carrera de Producción Musical en: <https://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=6&car=29&plan=28/04&version=1>

Ahora bien, decíamos que a partir del estudio del código, este tipo de abordaje posibilita una propuesta educativa donde los y las estudiantes pueden proyectarse creativamente. Esto sucede principalmente gracias al tipo de estudio del código, que permite comprender distintas funciones e interrelaciones de sus elementos en el marco del sistema del lenguaje musical con el cual se vinculan.

Metodológicamente, Correa plantea un punto de partida para el procedimiento de proyección creativa, que se basa en la construcción de “bases rítmico-armónicas o *backgrounds* de acompañamiento” para piano, que se construyen principalmente teniendo como referencia los recorridos pianísticos habituales, y que pueden servir como “disparador compositivo” para crear nuevas melodías con la voz. Entonces, mediante distintas estrategias⁶⁷ para la construcción melódica, cada uno de los programas de los pianos plantea el uso del piano como herramienta compositiva en diferentes lenguajes musicales de música popular.

Los recorridos de estos espacios curriculares se organizaron con una serie de trabajos prácticos con los cuales se sistematiza el estudio y la proyección creativa a partir de diferentes lenguajes musicales de música popular. Como hemos mencionado anteriormente, los contenidos del espacio curricular de Piano I giran en torno al estudio y la proyección creativa desde distintos lenguajes musicales asociados a la balada inglesa y al denominado Rock Nacional de Argentina. El espacio curricular de Piano II focaliza principalmente en lenguajes asociados al Blues y al jazz norteamericano de diferentes épocas y algunos de sus correlatos en nuestro país, también proyectándose creativamente a partir de estas músicas, siguiendo estrategias similares a las de Piano I. Algo similar sucede con Piano III que realiza un recorrido por músicas afrocubanas, afrorioplatenses, afrobrasileras y afroperuanas, estableciendo vínculos con algunas especies cultivadas en nuestro país como por ejemplo: el candombe y la chacarera. El Piano IV, a diferencia de los otros espacios curriculares mencionados que son de cursado anual, es una materia cuatrimestral, y

⁶⁷ Una de las estrategias compositivas propuestas por Correa, se propicia en concordancia con las estrategias de construcción de los acordes de las “bases rítmico-armónicas o *backgrounds*” para piano, ya que, mediante el establecimiento de líneas de continuidad melódica entre las voces de los distintos acordes, es posible utilizar estas líneas de continuidad en las voces como “andariveles”, los cuales resultan un boceto inicial desde el cual se puede desarrollar una construcción melódica más compleja con la incorporación, por ejemplo, de patrones rítmicos que hagan oscilar la línea melódica inicial (Correa, s/a).

se focaliza principalmente en un uso compositivo del instrumento vinculado a la música incidental para producciones musicales audiovisuales⁶⁸.

Lógicamente, existen diferencias en los recorridos que proponen los distintos pianos, en parte por las características de cada lenguaje musical estudiado y en parte por la experticia de los y las estudiantes, que año a año van creciendo en la utilización de estrategias y herramientas musicales y técnicas para el abordaje del estudio y proyección creativa desde los lenguajes musicales. Sin embargo, reafirmo lo dicho anteriormente en torno a los dos propósitos principales comunes a los que se abocan estos espacios curriculares: el estudio de lenguajes musicales desde el piano y la proyección creativa a partir de los mismos.

Estos objetivos comunes también se encuentran en los espacios curriculares Lenguajes Musicales I y Lenguajes Musicales II de la misma carrera. Como hemos mencionado, los Lenguajes Musicales son espacios curriculares de ensamble, donde también se estudian diferentes músicas populares y se realiza una proyección creativa a partir de ellas, pero esta vez con estrategias de abordaje grupal. En el armado de los programas de dichas asignaturas, además de la metodología propuesta por los pianos del profesor Correa, fueron muy importantes los aportes de otros docentes de la carrera, y fundamentalmente los aportes de Octavio Sánchez, en los años que fue docente de la carrera (R. Marino, comunicación telefónica, 18 de abril de 2020).

Estas materias también se encuentran organizadas en una serie de trabajos prácticos y exámenes parciales, la mayoría de ellos con formatos de presentación grupales, donde las y los estudiantes ejecutan en formatos de ensamble de entre 5 y 8 integrantes, sus propias composiciones grupales surgidas a partir del trayecto educativo de estas materias⁶⁹. Las consignas para dichos trabajos prácticos grupales suelen estar propuestas en función a la producción de dos tareas importantes por parte de los y las estudiantes, en relación a cada música estudiada: una es la creación de una música que respete el código del lenguaje musical estudiado. La otra producción musical que deben crear los y las estudiantes, debe experimentar con los

⁶⁸ Se puede acceder a los programas para diferentes años de los espacios curriculares de Piano I, Piano II, Piano III y Piano IV de la carrera de Producción Musical en: <https://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=6&car=29&plan=28/04&version=1>

⁶⁹ También se puede acceder a los programas para diferentes años de los espacios curriculares de Lenguajes Musicales I y Lenguajes Musicales II de la carrera de Producción Musical en: <https://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=6&car=29&plan=28/04&version=1>

elementos del código estudiado, e incluso es esperable que dicha producción ponga en crisis algunos elementos del código, mediante un uso del material alejado de los usos estandarizados que se realizan normalmente en ese lenguaje y también con la utilización de otras informaciones provenientes de otras músicas estudiadas en la carrera.

En este uso experimental del código no solamente se juega con los elementos del código estudiados sino que, además, se ponen en juego las experiencias previas de los y las estudiantes, ya que pueden recurrir a otras informaciones musicales que traigan consigo y las articulen en esta composición experimental. De esta forma en los espacios curriculares de Lenguajes Musicales I y Lenguajes Musicales II, se suelen lograr dos procesos creativos diferentes: uno que busca apropiarse del código musical e intenta producir nuevos discursos cercanos a las formas discursivas de un lenguaje musical, y otro proceso creativo que busca interrelacionar las formas discursivas del lenguaje musical estudiado con las experiencias musicales previas que traen los y las estudiantes, logrando desarrollos sumamente novedosos.

Este tipo de abordaje en el estudio de la música, muchas veces resulta dificultoso para quienes se han formado en otros modelos de aprendizaje musical. De hecho, muchas de las dificultades que encuentran los y las estudiantes de estas carreras que se han formado musicalmente en otros paradigmas, como el de conservatorio, es la imposibilidad de poner en juego dichas experiencias previas producto de la falta de manejo en el código en el que fueron formados/as. Aquí es donde se puede apreciar una de las grandes diferencias en los modelos de aprendizaje que implican estos modelos de educación musical: uno centrado en la reproducción de músicas y otro centrado en la comprensión, apropiación y manipulación de los elementos del código de las músicas. Sucede que para poder poner en juego creativamente los elementos del código, se requiere un cierto grado de comprensión de sus elementos en el marco de un sistema, como así también, cierta práctica en los posibles usos de los materiales. Nuestra experiencia indica que, si una persona ha sido formada musicalmente sin desarrollar esta capacidad creativa en materia musical, resulta dificultoso romper con este aspecto de esa “matriz de aprendizaje” (Pampliega de Quiroga, 1996), pero no imposible. Según Pampliega de Quiroga, más conocida como Ana Quiroga, la matriz de aprendizaje es la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento.

Es una estructura compleja y contradictoria, socialmente determinada, que se va construyendo a lo largo de la trayectoria de aprendizajes. Incluye aspectos conceptuales, emocionales, afectivos y esquemas de acción y sintetiza en cada aquí y ahora los obstáculos y potencialidades de cada sujeto. Es una estructura en movimiento susceptible de transformación. (Pampliega de Quiroga, 1996: 35)

Esta susceptibilidad a la transformación es lo que nos permite cambiar dicha estructura, aunque este proceso no sea sencillo⁷⁰. En el primer capítulo de este trabajo mencionábamos el carácter mayoritariamente reproductivo que tienen nuestros modelos educativos, y la falta de propuestas promuevan la creación de los y las estudiantes en los distintos niveles de nuestros sistemas educativos latinoamericanos. Esto nos muestra que, si bien una matriz de aprendizaje musical construida sobre una formación reproductiva dificulta la tarea creativa cuando intentamos desarrollarla con otros modelos de aprendizaje musicales, el carácter reproductivo de los modelos educativos que hemos transitado en los procesos de escolarización, también representan un obstáculo cuando intentamos desarrollar procesos creativos. Entonces los obstáculos que nos encontramos en este tipo de tareas son múltiples, porque no sólo nos enfrentamos a las resistencias que pueden surgir en el mismo proceso de aprendizaje, sino que además enfrentamos los aspectos reproductivos de las matrices de aprendizaje con las que la mayoría hemos sido formados/as a lo largo de nuestro proceso de escolarización.

De todas formas, y volviendo a la propuesta creativa de los espacios curriculares de Lenguajes Musicales dejando la temática de la creatividad y las matrices de aprendizajes para futuras investigaciones, debemos decir que, afortunadamente, nuestra experiencia indica que son infinitamente mayores las veces en que estos obstáculos son superados en pos de la composición por parte de los y las estudiantes. En este sentido, son muy importantes también los procesos grupales que se hacen en los espacios curriculares de Lenguajes Musicales, como los procesos

⁷⁰ Creemos que necesariamente la modificación de las matrices de aprendizaje conlleva un trabajo de revisión consciente de nuestra propia historia de aprender. Según Ana Quiroga, “El aprender se desarrolla como una secuencia no lineal, sino espiralada. Se trata de una relación en la que emergen obstáculos, momentos de antagonismo, momentos dilemáticos que sólo en un proceso se transforman en problemáticos. Uno de los aspectos formativos de nuestra didáctica apunta a concientizar esos obstáculos, desentrañarlos, a reflexionar sobre nosotros aprendiendo.” (Pampliega de Quiroga, 1996: 5-6)

mayoritariamente personalizados que hacemos en los Pianos, porque en estas instancias más individuales entre docente y estudiante, se suele abordar de manera directa esta problemática, con la asistencia del docente. En los espacios curriculares de Lenguajes Musicales, este trabajo personalizado que comenzamos en piano, se suele enriquecer con los procesos grupales que se dan en Lenguajes donde, además del equipo docente, los mismos grupos de estudiantes que se conforman en ensambles, funcionan como impulsores del aprendizaje.

En torno a los contenidos, muchas de las músicas estudiadas en Pianos y Lenguajes Musicales son comunes, es decir, que en estos dos grupos de materias, muchas veces se estudian los mismos lenguajes musicales abordados desde diferentes aspectos: de ensamble o específicamente pianísticos, pero totalmente complementarios entre sí. Esta es una de los principales desarrollos donde se pueden ver en práctica los Ejes de Complementariedad que explicitábamos en el apartado anterior.

En este sentido y, además, siguiendo algunos desarrollos construidos por Correa que hemos explicitado anteriormente, el programa 2019⁷¹ de Piano III propone:

Piano III tiene una íntima relación con la materia Lenguajes Musicales II. En tal sentido, trabajamos fuertemente en la construcción de *backgrounds* y reducciones pianísticas vinculadas a la música popular latinoamericana. Bajo el paradigma de las claves de "son", de "rumba", de la llamada "clave brasilera" y las claves de 6/8 o afroternarias (de 5 y 7 golpes) vamos creando desde el piano los microcosmos de los distintos géneros, tratando de que sirvan de disparadores compositivos donde se puedan vehicular distintos conceptos armónicos que venimos desarrollando desde primer año. (UNSL-FCH, 2019)

Esta continuidad en la metodología de trabajo iniciada en Piano I y Piano II, y la importancia de este trayecto formativo en el marco de las estructuras curriculares de ambas carreras que mencionábamos anteriormente, también es explicitada en su programa en tanto:

⁷¹ Recurrimos al programa 2019, que es el último programa aprobado por el Departamento de Artes y por la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.S.L., ya que el programa 2020, al momento de producción de este trabajo, se encuentra en trámite de aprobación, debido a las demoras que todo el sector administrativo de la U.N.S.L. ha sufrido, producto de la pandemia de COVID-19.

El uso del piano como instrumento de acompañamiento, como disparador compositivo, como herramienta de comprensión armónica y de incorporación de las lógicas intrínsecas de los lenguajes musicales de las músicas populares, es un eje central en la formación del campo disciplinar de los planes de estudio de las carreras: Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana y Tecnicatura Universitaria en Producción Musical. (UNSL-FCH, 2019)

Como mencionábamos anteriormente, con la creación del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana, se incorporó un nuevo espacio curricular en la estructura de pianos y lenguajes propuesta por el primer plan de estudios de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical, nos referimos a Lenguajes Musicales III, espacio curricular que se centra en un trabajo más profundo sobre las músicas cultivadas en nuestro país y, a su vez, le proporciona más tiempo de trabajo al Lenguajes Musicales II en otras músicas de nuestro continente. De esta manera el Lenguajes Musicales III puede dedicar todo su cursado al estudio de diferentes músicas de nuestro país, también con proyecciones creativas. Esto motiva que la estructura de los tres espacios curriculares dedicados al piano que posee el profesorado⁷²: Piano I, Piano II y Piano III, también deban haber reajustes en las músicas estudiadas como así también en algunas de sus formas de abordaje, ya que se trata de dos carreras con objetivos diferentes. Me dedicaré a estos temas en el próximo apartado cuando explicito algunas de estas nuevas necesidades que, en buena medida, fundamentan nuestra propuesta transcreativa.

Entendemos que nuestra propuesta decolonial transcreativa es totalmente coincidente con muchos de los aspectos teóricos y metodológicos construidos por Correa, que se vienen utilizando en los espacios curriculares de Piano de ambas carreras de música de la UNSL, debido a que en buena parte, la presente propuesta transcreativa es heredera de los desarrollos antes mencionados.

⁷² En el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana no hay un Piano IV, como sí sucede en la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical.

2.3 Hacia una propuesta decolonial transcreativa en el espacio curricular de Piano III del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana

Es importante resaltar que, si bien la carrera Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana abrió sus puertas en 2017, recién en el presente año 2020 se está completando el dictado de la totalidad de sus espacios curriculares, debido a que la carrera posee cuatro años de duración y, como comúnmente sucede con las carreras nuevas, los espacios curriculares se van sumando año a año, a medida que la primera cohorte de estudiantes complete toda la estructura curricular. Esto implica que en el presente año 2020, se comiencen a dictar los espacios curriculares del cuarto año de la malla curricular, entre los cuales se encuentra en Lenguajes Musicales III.

Como adelantábamos en el apartado anterior, el hecho de que Lenguajes Musicales III propicie un estudio más profundo de las músicas populares argentinas y, puntualmente de las músicas populares regionales, es otro de los fundamentos que motivan a que se realice un trabajo similar en Piano III. De esta manera, nuestra propuesta transcreativa basada en la cueca cuyana es totalmente coincidente con las necesidades que plantea este espacio curricular, debido a que la cueca cuyana, lenguaje musical sobre el que basaremos nuestra propuesta, todavía no ha sido abordada en los espacios curriculares de Piano, y este es uno de los géneros de mayor vigencia e historicidad en nuestra región. (Sánchez, 2004)

Ahora bien, a continuación voy a explicitar algunos aspectos de nuestra propuesta transcreativa, que toman un nivel de especificidad mayor al estar recreada en el espacio curricular de Piano III de Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. Dichos aspectos servirán como marco de referencia para la significación de la propuesta de trabajo concreta, que se encuentra explicitada en el capítulo 3 del presente trabajo.

Retomando algunos desarrollos de nuestra propuesta de transcreatividad, deberíamos partir de la consciencia de nuestro propio inacabamiento, como así también del carácter inacabado del conocimiento (Freire, 2014), que en este caso nos lleva a pensar a la cueca cuyana como un producto humano que, si bien ha tenido diferentes momentos de cristalización que podemos estudiar e investigar - como lo haremos en el próximo apartado-, la cueca es una música que sigue siendo cultivada, recreada y

renovada en nuestra región, y también en otras regiones, y por lo tanto es inacabada, como tantas otras músicas.

Con esta formulación pretendo poner el acento en el papel activo que tienen los sujetos culturales, justamente en el “cultivo” de las músicas. También quiero poner el acento en el potencial creativo de la educación musical que estudia y se proyecta creativamente a partir de las músicas estudiadas. A eso apuntamos, al carácter activo que se produce desde la consciencia de inacabamiento: de nosotros/as y del conocimiento, en este caso, la cueca cuyana.

Ahora bien, en nuestro desarrollo del concepto de transcreatividad atravesado por nuestro posicionamiento decolonial, decíamos que es imprescindible partir de una doble situacionalidad (Casalla, 1977): la del conocimiento y la de nosotros/as frente al conocimiento. Esto nos lleva a estudiar la cueca cuyana desde una historicidad que nos permita situar al conocimiento en el marco de una lectura crítica de su construcción histórica, como así también a considerar desde una “investigación creativa” (Jorquera, 2010) algunos sentidos divergentes que pueden haber en relación a sus elementos. Es decir que, si bien nos vamos a valer de importantes investigaciones que se han realizado en relación a la cueca cuyana, vamos a estudiar estas producciones, como así también el material sonoro de diferentes cuecas cuyanas, para construir nuestro propio corpus de conocimiento de la cueca, enriquecido por las fuentes que utilicemos. Este trabajo socio-histórico tendrá numerosos puntos de trabajo asociado con el espacio curricular “Historia Social de la Música Popular Latinoamericana”, ubicada curricularmente en el primer cuatrimestre de tercer año de la carrera (UNSL-FCH, 2016a). Recordemos que Piano III es una materia anual que también se ubica en el tercer año de la carrera, de manera que el trabajo asociado entre estos espacios curriculares será simultáneo.

En el primer apartado del próximo capítulo 3, iniciaremos esta labor intentando leer a la cueca cuyana en perspectiva socio-histórica, tarea sumamente importante para situar al conocimiento y a nosotros/as mismos/as en relación a él, ya que este tipo de tarea nos permitirá ver, por ejemplo, que cuando normalmente aludimos a la cueca cuyana, generalmente nos referimos a una sonoridad de cueca cuyana vinculada a un momento de cristalización específico que se construyó gracias a la difusión masiva

de algunos artistas cuyanos radicados en Buenos Aires, a partir de los años treinta (Sánchez, 2004).

Seguidamente, realizaremos un análisis de los aspectos musicales de algunas cuecas, que nos permitan contrastar dichos elementos con los propuestos en otras producciones que se han realizado con el objeto del estudio sonoro de la cueca. Para ello nos referiremos a diferentes cuecas cuyanas, pero hemos centrado un estudio pormenorizado de diferentes elementos en tres cuecas cuyanas: *Caminito del Norte*, de Rafael Arancibia, compositor de San Luís, *Pal Comesario*, compuesta por Manuel Ortiz Araya, oriundo de San Juan; y *Remolinos*, de Manuel Tejón, compositor mendocino. Las tres cuecas cuyanas mencionadas son cuecas de características diferentes, que presentan adscripciones y particularidades singulares con respecto al código estandarizado de la cueca cuyana que, en concordancia con diferentes autores/as⁷³, podríamos vincular con el modelo estructural de la cueca *Póngale por las Hileras*, de Félix Palorma. Esta tarea seguirá al análisis situado socio-históricamente de la cueca cuyana con el que iniciaremos el capítulo 3 de este trabajo y que, como hemos mencionado, se realizará colaborativamente con el espacio curricular Historia Social de la Música Popular Latinoamericana. El análisis sonoro de la cueca cuyana continuará a este trabajo sobre la música popular de base tradicional de nuestra región en el capítulo 3.2, y tendrá continuidad en el espacio curricular de Lenguajes Musicales III, en tanto “eje de complementariedad transversal” ya que esta materia se ubica en el primer cuatrimestre del cuarto año de la carrera (UNSL-FCH, 2016a).

Este estudio creativo de las cuecas cuyanas será potenciado por un trabajo rítmico-corporal, que nos permitirá vivenciar y apropiarnos instrumentalmente de algunas estructuras polirrítmicas y melódicas trabajándolas desde el propio cuerpo. Tarea que también servirá para la resolución de algunas problemáticas de independencia que se presenten cuando queramos, simultáneamente, cantar y acompañarnos con el piano. Este trabajo también será articulado en un “eje de complementariedad vertical” con el del espacio curricular “Ensamble de Instrumentos de Percusión” que, si bien pertenece al cursado de segundo año de la carrera (UNSL-FCH, 2016a), nos sirve en tanto los y las estudiantes han tenido la experiencia de desarrollar polirrítmias

⁷³ Octavio Sánchez (2004)(2014), Sergio Zabala (2017), Ana María Caroli (2004).

con distintos instrumentos de percusión, que ahora movilizaremos con diferentes estrategias, usando el propio cuerpo.

Dicho trabajo lo corporal, lo haremos usando tres vías del cuerpo: pies, palmas y voz; y cuatro vías: pies, mano izquierda, mano derecha y voz. Desarrollaré estas ideas en profundidad en los próximos capítulos 3.3.3 y 3.3.4, por ahora, y siguiendo algunos planteos de Jorquera referidos a los modelos didácticos complejos de enseñanza musical, debemos decir que en estos ejercicios polirrítmicos de desarrollo grupal “la práctica no es mecánica”, sino “razonada” y tiene sentido por relacionarse con el conjunto del aprendizaje que se realiza (Jorquera, 2010). En este sentido:

...los ejercicios no son abstractos, sino que se encuentran estrechamente relacionados con lo que se está aprendiendo. El juego puede ser un elemento entre otros en esta perspectiva, aunque no se limita a producir motivación con medios extrínsecos, sino que adquiere sentido en aprendizajes contextualizados más ampliamente. (Jorquera, 2010: 66-67)

A diferencia de otras perspectivas de educación musical donde el juego es un fin en sí mismo (Jorquera, 2010)⁷⁴, en nuestro trabajo el juego será un elemento dentro de un proceso más amplio de investigación y creación. El juego se va a presentar de diferentes formas a lo largo del proceso, y fundamentalmente será un vehículo de experimentación y apropiación del conocimiento.

Como mencionábamos, el trabajo rítmico-corporal grupal, que puede pensarse como un juego en los términos de Jorquera, nos servirá para abordar un modelo básico de acompañamiento para piano de cueca cuyana⁷⁵ que realizaremos con el fin de que éste oficie de “base rítmico-armónica o *background*” (Correa, s/a), sobre el cual los y las estudiantes realizarán una construcción melódica con la voz. Para dicha construcción melódica presentaremos una serie de estrategias que en buena medida se desprenden del análisis sonoro de las cuecas estudiadas, además de

⁷⁴ Jorquera (2010) plantea que las propuestas de educación musical asociadas al “modelo comunicativo-lúdico” le dan un lugar privilegiado al juego, teniendo por objetivo el disfrute que propician las actividades lúdicas. De esta manera, el juego propicia actividades que no persiguen otro fin más que el goce que produce la misma actividad y los efectos positivos que este disfrute puede tener en los/as estudiantes. Este modelo se diferencia de las propuestas educativas asociadas al “modelo complejo” donde el juego se inserta en una trama de actividades, dónde además de ser una actividad placentera, se utiliza como herramienta investigativa para comprender la realidad.

⁷⁵ Dicho modelo se encuentra fundamentado en el próximo capítulo 3.

complementarse con estrategias gráficas y analíticas para la construcción melódica que explicaremos en profundidad en el capítulo 3.4.

El trabajo compositivo lo abordaremos fundamentalmente con una doble consigna, similar a la que mocionábamos que suelen tener algunos trabajos prácticos de los espacios curriculares de Lenguajes Musicales: realizaremos una composición vinculada al código estandarizado de la cueca cuyana, y otra composición experimental, que “desde” y/o “en contra” de la cueca cuyana estandarizada, se proyecte utilizando otras informaciones vinculadas al programa de Piano III, a contenidos de otros espacios curriculares y a la experiencia previa de los y las estudiantes.

En el próximo capítulo presentamos un desarrollo de cada una de las tareas que he ido mencionando hasta aquí. Si bien adjuntamos en el Anexo V de este trabajo, un esquema de la programación didáctica que podría tener nuestra propuesta tomando como tiempo estimativo de trabajo un lapso de 7 semanas de trabajo, con dos clases presenciales semanales, dicha programación se puede ver modificada para su concreción dependiendo de las características semi-presenciales o mixtas que actualmente ha adoptado nuestra U.N.S.L. en el marco de la pandemia de COVID-19.

Dicha propuesta está planificada con instancias de trabajo individual, donde el equipo docente pueda hacer un monitoreo personalizado del trabajo que cada estudiante vaya realizando; e instancias de trabajo grupal: donde se destacan los desarrollos vinculados a la situacionalidad de la cueca cuyana, el análisis sonoro de las cuecas estudiadas, el trabajo rítmico corporal a tres y cuatro vías, el desarrollo de las estrategias para la creación melódica en base al modelo de acompañamiento.

Siguiendo a Jorquera (2010), adscribimos a un “modelo complejo” de “investigación creativa” para comprender la realidad, donde el equipo docente guía los procesos de investigación y creación de los y las estudiantes, y tiene un rol activo y determinante en la selección de contenidos (Jorquera, 2010). En este mismo sentido, aspiramos a un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), que pueda vincularse con las ideas previas de los y las estudiantes, basándonos en un estudio de las músicas en sus contextos de emergencia y circulación, resaltando el vínculo entre música y sociedad, ya que consideramos a la música como

...una conducta humana contextualizada, con unos significados, unas funciones y unos contextos que no deben ser ignorados, es decir, que la música debe ser abordada desde múltiples puntos de vista, y corresponde, por ello, a una visión compleja, sistémica y constructivista. (Jorquera, 2010: 67)

Entonces reflexionaremos sobre “la música cuyana de base tradicional” (Sánchez, 2004) y puntualmente sobre la cueca cuyana, para proyectarnos transcreativamente a partir de una “apropiación instrumental de la realidad para modificarla” (Pichón-Reviere, 1999). Sin embargo, debemos aclarar que, con esta propuesta, no esperamos un resultado conclusivo y totalizante de dichos procesos, lo cual excede los límites del presente trabajo, pero sí creemos que puede ser un buen aporte que nos permita avanzar hacia una educación musical decolonial transcreativa. En este sentido, vamos a hacer dialogar nuestra propuesta con aportes de diferentes autores/as del campo educativo musical y también del campo musicológico vinculado a las músicas populares, con la intención de llegar a nuevas construcciones y esperando que desde (y también en contra) de las ideas aquí planteadas, sigamos avanzando hacia una educación musical decolonial que involucre a la creatividad como pieza angular de nuestras proposiciones.

2.4 Referencias bibliográficas Capítulo 2

ABALLAY, SILVIA Y AVEDAÑO MANELLI, CARLA (2013) *Confluencia de Saberes: Institucionalización de la Música Popular en la Academia*. Villa María: Editorial Eduvim.

AUSUBEL, DAVID (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

BARBERIS, JUAN (2016) ¿Porqué Villa María se volvió un polo musical? *Revista Rolling Stone N°218. Especial Universidad: Estudiantes creadores*. Wenner Publishing

BOURDIEU, PIERRE Y PASSERÓN, JEAN-CLAUDE (2018) [1970] *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina

CAROLI, ANA MARÍA. (2004) *Música Cuyana. Versiones para piano de Ana María Caroli*. Fondo de la cultura de Mendoza. Subsecretaría de cultura. Gobierno de Mendoza.

CASALLA, MARIO. (1977) *Crisis de Europa y Reconstrucción del Hombre. Un ensayo sobre Martín Heidegger*. Ediciones Castañeda. Buenos Aires.

CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL, CONSEJO EJECUTIVO (2012). Lineamientos generales de la Formación Docente Comunes a los Profesorados Universitarios. Res C.E. N° 787/12 Disponible en:

http://www.secretariaacademica.unsl.edu.ar/docs/normativas/normas/CIN_RCE787_LINEAMIENTO_S_GENERALES_DE_LA_FORMACI%C3%93N_DOCENTE.pdf (Último acceso: 25/04/2020)

CORREA, GABRIEL (s/a). *El Piano como herramienta compositiva en música popular. Crónicas de mi experiencia docente. Volumen 1. U.N.S.L..* NEU: Nueva Editorial Universitaria. En prensa.

FREIRE, PAULO (2001) *Política y educación*. México: Siglo XXI editores.

FREIRE, PAULO (2014) *El Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

GIROUX, HENRY (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, JUAN PABLO (2007) “Aportes de la Musicología a la enseñanza de la Música Popular.” En: *Actas del I Congreso latinoamericano de formación académica en música popular: Abordaje de la Música Popular en el ámbito Académico: conflictos, debates, aportes, dicotomías, opiniones, sugerencias, experiencias, expectativas, logros*. Villa María, Córdoba. República Argentina. 16, 17, 18 y 19 de mayo de 2007. Disponible en: <https://fubainvestigadores.files.wordpress.com/2013/04/aportes-de-la-musicologia-a-la-ensec3b1anza-de-la-musica-popular.pdf> (Último acceso: 20/04/2020)

JORQUERA, MARÍA CECILIA. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, Año LXIV, Julio-Diciembre, 2010, N° 214, pp. 52-74. Disponible en: <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/10571/10649> (último acceso: 13/04/2020)

LANZA, MARIELA (2018) A todo ritmo. *Página 12*. Publicación del 29 de noviembre de 2018. En: <https://www.pagina12.com.ar/158484-a-todo-ritmo> (Último acceso: 19/10/2019)

MARTÍ, JOSÉ (1891). Nuestra América. *La Revista Ilustrada de Nueva York*, 10 de enero de 1891.

MARTÍNEZ, MIGUEL. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

MESA, PAULA, BALDERRAMO, SERGIO Y GALLO, ALEJANDRO (2012) *La formación del músico popular. Dos experiencias basadas en la enseñanza de la composición de música popular*. Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Bellas Artes. En: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/40493> (Último acceso: 21/10/2019)

PAMPLIEGA DE QUIROGA, ANA (1996). *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Colecciones cinco.

PICHON-RIVIÈRE, ENRIQUE (1999) *El proceso grupal*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.

PUJOL, SERGIO (2011). *Rock y dictadura. Crónica de una generación (1976-1983)*. Buenos Aires: Booket.

ROBLES, BERNARDO (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Revista Cuicuilco*, 18 (52), 39-49.

SÁNCHEZ, OCTAVIO. (2004) La Cueva cuyana Contemporánea. Identidades Sonora y Sociocultural. *Tesis de Maestría en Arte Latinoamericano*. Mendoza UNCUYO. En: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2764/tesissanchez.pdf

SANCHEZ, OCTAVIO (2014a). Cueva Cuyana. *Bloomsbury Encyclopedia of Popular Music of the World (EPMOW)*, John Shepherd and Davin Hor, Eds. Vol. IX Genres: Caribbean and Latin American. ISBN (Hardback): 9781441141972. ISBN (ebook): 9781441132253. Bloomsbury Academic, London-New York, 2014, pp.243-247. La traducción del autor de éste texto publicado en inglés, se encuentra en: https://www.academia.edu/16699715/Art%C3%ADculo_sobre_CUECA_CUYANA (Último acceso: 03/05/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (1994) Plan de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical Ordenanza C. S. 09/94. Disponible en:
http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201206/20120614100927_332.pdf (último acceso: 20/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (1995) Modificación del Título de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical. Ordenanza C. S. 17/95. Disponible en:
http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201206/20120614110811_17958.pdf (último acceso: 20/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2004) Modificación del régimen de correlatividades de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical. Ordenanza C. S. 28/04. Disponible en:
http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201206/20120627082140_19917.pdf (último acceso: 20/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2009) Creación del Instituto Politécnico y Artístico Universitario “Mauricio Amilcar López”. Ordenanza C. S. 14/09. Disponible en:
http://digesto.unsl.edu.ar/docs/html/200908/20090810204403_20258.html (último acceso: 19/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2016a) Creación del Profesorado Universitario en Danza. Resolución C. S. 43/16. Disponible en:
http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201610/20161025112422_30389.pdf (último acceso: 21/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2016b) Creación del Profesorado Universitario en Artes Visuales. Resolución C. S. 44/16. Disponible en:
http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201611/20161115092822_22131.pdf (último acceso: 21/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2016c) Creación del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. Resolución C. S. 45/16. Disponible en:
http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201610/20161028105920_985.pdf (último acceso: 21/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2016d) Creación del Profesorado Universitario en Teatro. Resolución C. S. 46/16. Disponible en:
http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201703/20170303130920_29646.pdf (último acceso: 21/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2017a) Aprobación de la propuesta de creación del Departamento de Artes. Ordenanza C. S. 12/17. Disponible en:
http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201705/20170518121410_18081.pdf (último acceso: 25/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2017b) Traslado de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical a la F.C.H. Resolución C. S. 357/17. Disponible en:
http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201712/20171227082513_13636.pdf (último acceso: 20/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2016a) Plan de estudios del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. Resolución C. D. 08/16. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201611/20161114095920_22548.pdf (último acceso: 20/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2016b) Protocolización de la comisión ad-hoc para la creación de Profesorados en Arte. Resolución C. D. 606/16. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201608/20160823122006_16897.pdf (último acceso: 20/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2017a) Propuesta de creación del Departamento de Artes. Ordenanza C. D. 01/17. Disponible en:
http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201704/20170424084933_10556.pdf (último acceso: 20/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2017b)
Designación del Prof. Cándido Sanz García como Coordinador de Carrera. Resolución C. D. 189/17.
Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201704/20170420093901_29707.pdf

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2018)
Modificación de Plan de estudios de la Carrera de Técnico Universitario en Producción Musical.
Ordenanza C. D. 14/18. Disponible en:
http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201812/20181212110616_9511.pdf (último acceso: 20/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2019)
Programa de Piano III. Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. Disponible en:
<https://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=6&car=29&plan=28/04&version=1>
(último acceso: 22/05/2020)

ZABALA, SERGIO (2017). Acuyanando canciones. Cancionero de música popular cuyana a cargo de Sergio Zabala. Beca Nacional en música. Memoria final. Fondo Nacional de la Artes.

CAPÍTULO 3

TRANSCREANDO DESDE LA CUECA CUYANA

En este apartado desarrollaré nuestra propuesta decolonial transcreativa para el espacio curricular de Piano III del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. Antes, me veo en la necesidad de recordar que dicha propuesta cobra sentido situada en el contexto desde dónde emerge y para donde está pensada. Además conlleva importantes articulaciones con las otras partes desarrolladas en el presente trabajo, las cuales dan fundamento a la labor que haremos aquí.

3.1. Situando a la cueca cuyana

La cueca cuyana es uno de los lenguajes musicales tradicionales de mayor circulación en las provincias de la región de Cuyo de nuestro país: San Luís, San Juan y Mendoza. Junto con la tonada cuyana (Sanchez, 2014b), y en menor medida con el gato cuyano y con el vals, conforman un “complejo musical” que Octavio Sanchez conceptualiza como “música popular cuyana de base tradicional”. (Sanchez, 2004, 2014a)

Si bien la cueca cuyana tiene una historia de más de doscientos años producto de su antecesora: la zamacueca, para hablar de la situacionalidad de lo que hoy en día se considera cueca cuyana, debemos atender a momentos de cristalización de esas músicas en las primeras décadas del siglo XX (Sanchez, 2014a). Como hemos mencionado anteriormente, un momento contemporáneo de cristalización de estas músicas se produjo en los años treinta, en el contexto de difusión mediática a escala nacional que tuvieron estas músicas por parte de varios artistas cuyanos que se trasladaron a Buenos Aires. Además, en la misma década se produjeron una serie de cancioneros vinculados a las músicas cuyanas, pero en estos casos con una referencia a la sonoridad decimonónica de estas músicas, me refiero a las publicaciones de los mendocinos Ismael Moreno en 1936, Alberto Rodríguez en 1938 y Juan Draghi Lucero, también en 1938. Estos tres cancioneros de la década del treinta se dedicaron principalmente a publicar algunas músicas tradicionales decimonónicas criollas, cultivadas en Cuyo. La producción de estos investigadores no se limitó a la publicación de cancioneros, sino que además contó con su participación activa en la difusión de estas músicas mediante su trabajo artístico. En este sentido, su labor también se entrelaza con el movimiento de difusión que da lugar a la cristalización propiamente. Tal es el caso de Alberto Rodríguez y Juan Draghi Lucero, quienes

compartieron una compañía artística durante los años 1932 y 1933 que culminaría tras una gira por Buenos Aires (Agüero, 2019).

Esta producción artística cuyana se dio en el marco de difusión nacional que adquirieron las músicas denominadas folclóricas de otras regiones del país, principalmente las del Noroeste argentino (NOA)⁷⁶, a partir de los años veinte, con las míticas presentaciones de Andres Chazarreta y su compañía de músicos y bailarines en Buenos Aires por el mes de marzo de 1921 (Chamosa, 2012); y en paralelo de la producción investigativa en materia folclórica, liderada por el patrocinio de las industrias azucareras del NOA:

El éxito de Chazarreta en Buenos Aires se debió sin duda a la calidad de la puesta, pero también al contexto en el cual se produjo. Para 1920, los intelectuales del Centenario habían popularizado ya entre la elite nacional los principios del nacionalismo romántico mientras que La Liga Patriótica alentaba un giro reaccionario y anticosmopolita, y las élites provinciales comenzaban a presionar por el reconocimiento de las culturas regionales. (Chamosa, 2012: 101)

En el apartado 1.3. *Música Popular y colonialidad*, nos hemos referido a estas construcciones vinculadas a la noción de *volk* a escala nacional. En este sentido, ahora debemos decir que el folclore cuyano tiene un fuerte vínculo con algunas matrices nacionalistas de pensamiento. Tal como señala Ocatavio Sanchez en *Nacionalismos y músicas tradicionales cuyanas: negociaciones en dos momentos del siglo XX* (Sanchez, 2005), muchas de estas construcciones nacionalistas cuyanas en esta etapa de “refundación contemporánea” de los años treinta, están vinculadas a la construcción de la nacionalidad ligada a la gesta de San Martín en el cruce de Los Andes. Basta hecharle un vistazo a la portada del *Cancionero Cuyano* de Alberto Rodríguez:

⁷⁶ En adelante usaremos la abreviatura NOA para referirnos al Noroeste argentino.

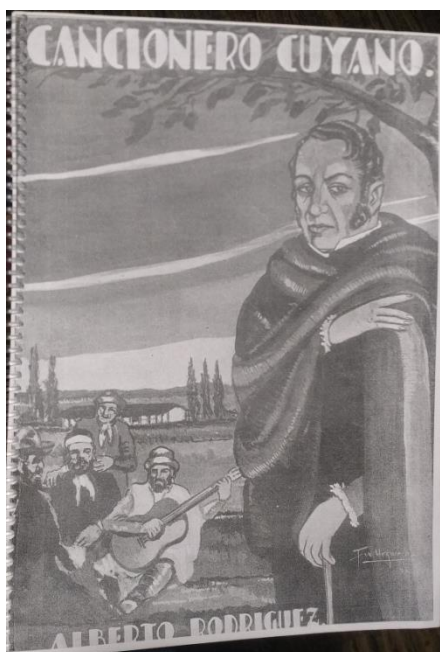


Figura 3.01. Portada del Cancionero Cuyano de Alberto Rodríguez (1938)

Como se puede advertir en la figura 3.01. a la derecha de la imagen, en un primer plano, se encuentra representado San Martín a la sombra de un árbol. A la izquierda de la imagen, en un segundo plano, se encuentra un grupo de cuatro hombres con vestimentas gauchescas. Uno de ellos está tocando la guitarra. En un tercer plano se puede apreciar un paisaje rural constituido por varios álamos una chacra y un rancho, en un “típico pasisaje mendocino” (Agüero, 2019).

Primeramente nos referiremos a las grandes diferencias entre los cancioneros de Juan Draghi Lucero y de Alberto Rodríguez: para Juan, todo esto de vincular a cuecas y gatos con la gesta de San Martín, no es más que “negocio folklórico” (Draghi Lucero, 1938). No vamos a analizar aquí lo redituable que pudo haber sido ese “negocio”, pero sí vamos a atender a lo siguiente: ciertas arbitrariedades en algunas de estas relaciones simbólicas, que Agüero enmarca en el “imaginario folclórico de cuyo” (Agüero, 2019), se establecen en el contexto de difusión nacional de nuestras músicas tradicionales cuyanas en lo que Sanchez conceptualiza como la “refundación contemporánea”:

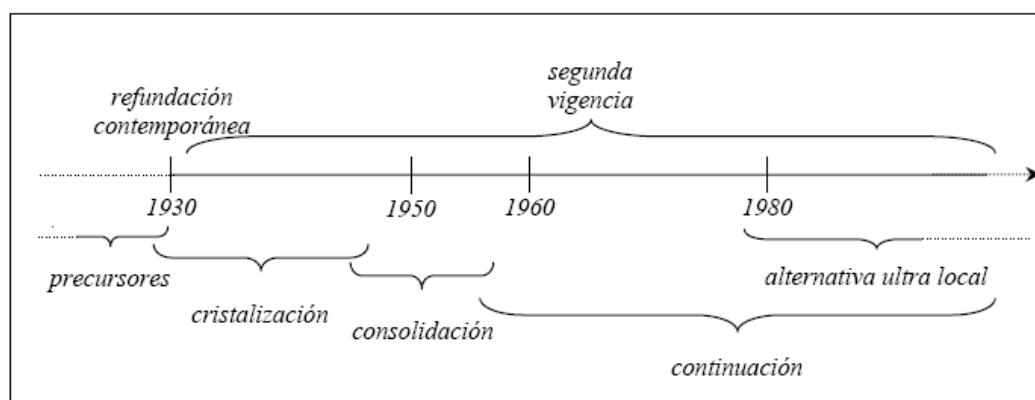


Figura 3.02. Esquema de los diferentes momentos propuestos por Sánchez (Sánchez, 2004: 257)

Sucede que, si bien existen referencias a estas músicas que nos llevan a establecer una profundidad histórica de más de doscientos años, antes de esta refundación contemporánea, no tenemos fuentes directas que nos permitan saber cómo sonaban estas músicas en aquella “primera vigencia” del siglo XIX (Sánchez, 2014b). Las investigaciones de Moreno, Rodríguez, Dragui Lucero, Aretz, y Vega, vinculan a la cueca cuyana con la zamacueca, pero sólo podemos acceder a estas músicas a través de transcripciones al sistema de notación musical occidental, con todas la dificultades del caso; o bien mediante descripciones no exentas de elementos interpretados por los y las investigadores/as y/o condicionadas por sus marcos teóricos. El Cancionero Cuyano de Alberto Rodríguez, presenta a las músicas registradas en notación occidental, siguiendo algunas reglas metodológicas de la fraseología de Carlos Vega, sintetizadas por el mismo Vega en el “Breve estudio Preliminar” (Vega, 1938) que mencionábamos en el apartado *Música popular y colonialidad*.

Atendiendo a la notación usada por Rodríguez, el investigador presenta la mayoría de las músicas en tres sistemas, uno dedicado a la melodía de las canciones, prácticamente escrito siempre a dos voces en intervalos de terceras, con la lírica de las canciones. Los otros dos sistemas están dedicados al arreglo pianístico que él propone para acompañar las obras. En todas las cuecas del cancionero y en algunas tonadas, propone además un cuarto pentagrama con una variante del arreglo pianístico de la mano derecha.

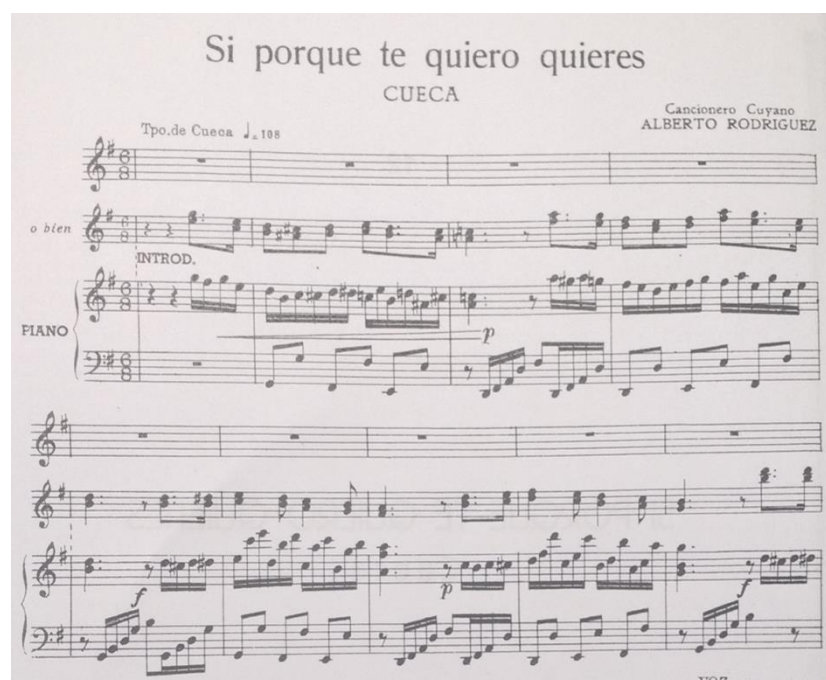


Figura 3.03. Imagen del Cancionero Cuyano de Alberto Rodríguez (Rodríguez, 1938: 112)

Lejos de evaluar negativamente el aporte artístico de Alberto Rodríguez con esta producción pianística, lo que queremos resaltar es el alto grado de intervención del investigador en la presentación de las músicas recopiladas que, como decíamos anteriormente, no nos permiten tener un contacto más directo con las músicas decimonónicas y poder inferir claramente cómo sonaban en ese entonces.

Un aspecto interesante del trabajo *La Cueva Cuyana Contemporánea. Identidades sonora y sociocultural* que Octavio Sánchez (2004) realizó en relación a la cueca cuyana, es que buena parte de esta tesis de maestría fue construida con un importante trabajo de campo de entrevistas a diferentes “cultores” de música tradicional cuyana⁷⁷. En este trabajo Sánchez advierte que existe cierta tendencia por parte de los cultores, de hablar de los orígenes de la cueca cuyana, inserta en una narrativa en la que se señala a otro género musical, la zamacueca, como un antecedente directo, que participa contextualizando la cueca en un tiempo pasado generalmente lejano, indefinido y fundacional de estas músicas. Asimismo,

...existe un vacío en la narrativa de los cultores desde aquel tiempo fundacional de la cueca –los “orígenes”, lugares y tiempos distantes e

⁷⁷ Según Sánchez “Entendemos por cultor no sólo al músico, es decir, al responsable de la producción de bienes artísticos, sino también al oyente experto, es decir, al receptor activo que, produciendo o no música, actualiza sentidos de identidad cultural a través de estas músicas.” (Sánchez, 2005: 37)

indefinidos, donde se establecen relaciones con la zamacueca– y hasta las menciones a los primeros artistas que comenzaron a transitar por la industria cultural de las primeras décadas del siglo XX. La brecha mencionada acentúa el carácter mítico de la fundación de los géneros cuyanos, y vuelve más vital y necesaria una segunda fundación, más cercana, ésta que hemos denominado la refundación mediatizada o contemporánea. (Sánchez, 2004:257-258)

Entonces, podemos establecer una relación más directa con estas músicas recién a partir de la década del treinta, momento de la “refundación contemporánea” ya que, desde aquí en adelante, estas músicas comienzan a ser grabadas por los músicos en estudios de grabación, en el marco de la naciente industria musical de nuestro país, o bien registradas sonoramente en los trabajos de campo de los y las investigadores/as de folclore, con diferentes sistemas de grabación, como lo hicieron Isabel Artez y Carlos Vega oportunamente trasladándose por distintos rincones de nuestro país.

En el proceso de difusión nacional propiciado por los medios masivos de comunicación, principalmente por la radio, fue determinante que un grupo importante de músicos oriundos de la región de cuyo, se trasladen a Buenos Aires y se establezcan en esta provincia. Sucede que, en la Argentina del siglo XX, la posibilidad concreta de lograr una difusión musical a escala nacional estuvo siempre determinada por el centro de difusión que es Buenos Aires. La circulación mediática de difusión siempre se dio desde Buenos Aires al resto del país y nunca a la inversa. Si aún hoy, en el año 2020, con los nuevos medios de grabación, registro audiovisual, comunicación y difusión proporcionados por las redes sociales y los circuitos de música independiente, inimaginables en aquel momento histórico, todavía es difícil romper con el unitarismo mediático de nuestro país, no es extraño que nuestros coterráneos cuyanos hayan acudido a esta estrategia de relocalización geográfica en aquella época para poder desarrollar su carrera artística.

Esta primera generación de músicos que se instalan en Buenos Aires se referencia en diferentes solistas y grupos:

Hilario Cuadros (Los Trovadores de Cuyo), Buenaventura Luna (La Tropilla de Huachi Pampa), Carlos Montbrun Ocampo (Las Alegres Fiestas Gauchas),

Alberto Rodríguez e Ismael Moreno, demostraron una gran determinación y tuvieron un muy buen sentido de la oportunidad: se mudaron a la Capital, grabaron discos, se insertaron en los medios de comunicación, básicamente en la radio, donde algunos hasta condujeron programas radiales que usaron como base para promocionar sus producciones. (Sánchez, 2014b: 11)

Según Sánchez, esta generación es la de “cristalización”, porque si bien existieron otras formas de hacer música cuyana en la región de Cuyo, la relación de asimetría que presentó la difusión de estos artistas en los medios de comunicación, a diferencia de quienes no contaban con estos medios, hizo que se estandarizaran las estructuras, formatos instrumentales y estilos interpretativos estableciendo, incluso, un canon, es decir: un repertorio de músicas cuyanas al que debieron amoldarse también las producciones musicales locales “para sonar a cuyano” (Sanchez, 2014b). Sin duda, la cueca *Póngale por las hileras*, de Hilario Cuadros, ocupa un lugar primordial en este canon y su estructura musical puede tomarse como modelo de referencia, como analizaremos más adelante.

Otra de las cuecas tradicionales cuya estructura se encuentra vinculada al “modelo estandarizado” que estudiaremos en profundidad en el siguiente apartado, es la cueca *Pal’ Comesario*, compuesta originalmente por Manuel Ortíz Araya, grabada por diferentes músicos entre los que se destaca la interpretación de Carlos Montbrun Ocampo quien, además de conformar y dirigir el grupo “Alegres fiestas gauchas”, también tuvo un reconocido programa radial, desde mediados de la década del cuarenta hasta promediar la década del cincuenta, con el mismo nombre de su grupo, transmitido por Radio Splendid y retransmitido a todo el país por esa misma cadena de emisoras (Sanchez, 2008). Utilizaremos la referencia de esta cueca con la interpretación de Montbrun Ocampo en nuestra propuesta transcreativa por reunir las condiciones mencionadas.

El guitarrista puntano Alfredo Alfonzo integró algunas de las formaciones citadas, primero en la Tropilla de Huachi Pampa y luego Los Trovadores de Cuyo durante los años cuarenta.



Figura 3.04. Fotografía del año 1947, publicada en el número 277 de la Revista Folklore⁷⁸ de enero de 1978: al centro de la fotografía, sentado con una guitarra Hilario Cuadros, a la izquierda también sentado Tornelli, parados atrás, de izquierda a derecha, Zavala y Alfonso.

Por estos años, Alfonso volvió a compartir un proyecto musical junto con su compañero de la niñez José Zavala, con quien unos años más tarde fundarán el famoso dúo Alfonso y Zavala, y popularizaran canciones propias, como la cueca *La Calle Angosta* o el gato *El Mercedino*, por citar algunas de sus obras más reconocidas nacional e internacionalmente.

... Félix Dardo Palorma irrumpió en la historia de esta música destacándose como compositor e intérprete; fue un nexo entre esa primera etapa mediatizada y la siguiente, que hemos denominado de la consolidación. En este periodo, desde mediados de los 40, la carrera de Antonio Tormo jugó un rol fundamental en el afianzamiento de los géneros de Cuyo desde la circulación y recepción masiva. Tormo y sus músicos cuyanos fueron las primeras estrellas del folklore argentino. Se destacaron además los conjuntos integrados por los hermanos Arce y los hermanos Arancibia Laborda. (Sánchez, 2014b:12)

Si bien existieron artistas puntanos y grupos de San Luís que tuvieron participación en el campo de la música cuyana a escala nacional, según la investigadora Carreras de Miglione (2002), uno de los primeros conjuntos folklóricos propiamente de San Luís fue:

“Los Maruchos del Chorrillo”, nacido en el año 1952 y que integraron Julio César Agundez (primera voz), Emérito Carreras (segunda voz y guitarra de acompañamiento), Jorge Arancibia Laborda (segunda voz y segunda guitarra, y

⁷⁸ Se puede acceder a la digitalización de dicha revista en <http://revistafolklore.com.ar/duo-alfonso-y-zavala/> (último acceso 06/06/2020)

Tito Pugliesi (primera guitarra) (...) Esta agrupación musical, que desde sus comienzos supo ganarse el aplauso y un reconocido prestigio entre los cuyanos, fue la primera que actuó en la Capital Federal representando oficialmente a la provincia de San Luís. Lo hizo con motivo de la celebración de la Fiesta de la Tradición en el año 1952. (Carreras de Migliozi, 2002:192-193)

El hermano de Jorge “el flecha” Arancibia Laborda, Rafael “Chocho” Arancibia Laborda fue otro importante músico y compositor, entre cuyas cuecas compuestas se destaca *Caminito del Norte*, otra de las cuecas que trabajaremos en nuestra propuesta transcreativa por presentar algunas particularidades sonoras interesantes y ser una de las cuecas puntanas que más trascendencia ha tomado a nivel nacional e internacional. Junto con *La calle Angosta*, cueca compuesta por Alfonzo y Zavala, podríamos decir que son las cuecas puntanas de mayor difusión. Otra particularidad que nos interesa, para observar discursos alternativos que se alejan de algunos códigos estandarizados de la cueca cuyana sin poner en crisis el mismo lenguaje, es que *Caminito del Norte* está compuesta sobre el modo menor, algo poco habitual a la mayoría de las cuecas cuyanas, más frecuente en las cuecas norteñas, como por ejemplo en la cueca *La Bolivianita*. Sin embargo, este modo menor en *Caminito del Norte*, claramente no ha sido un impedimento para que alcance la gran difusión que ha tenido y que continúa teniendo dentro y fuera del país.

Rafael Arancibia Laborda sol  a realizar presentaciones con su hermano, y también conformó un conjunto “Los coyuyos del Chorrillo”, junto a Oscar Ricardo Romero, Julio y Luciano Marcos Arce y José Adimanto Zavala, quienes a principios de los años cuarenta actuaron en Radio Belgrano (Valles y Gutierrez, 1996). Además de tener una carrera musical, Rafael Arancibia Laborda fue maestro de nivel medio, y también se desarroll   en cargos de gestión en la década del sesenta, como la dirección de Radio Splendid en 1964 y también en cargos públicos vinculados al trabajo como Pro Secretario del Senado de la Nación a partir de 1965 (Mulhall, 2003).

Antonio Tormo fue un cantor sobresaliente, emparentado con el movimiento peronista debido a que su figura representaba auténticamente la cultura de la clase trabajadora suburbana que las c  pulas militares que instauraron la dictadura militar de 1955 más temían. En este sentido, Tormo contradecía la imagen de país europeo y

civilizado, que muchos dentro de la coalición que derrocó a Perón querían restaurar (Chamosa, 2012). A partir de 1955, Tormo fue víctima de las listas negras que marginaban la actuación de artistas emparentados políticamente con el peronismo o con otros modos de pensamiento diferentes al peronismo y también proscriptos por este golpe de estado, como fue el caso de Atahualpa Yupanqui⁷⁹.

Tal vez esto colaboró para que, previamente a los años sesenta cuando se produjo el “boom del folklore” a escala nacional, la música cuyana perdiera presencia en la masiva difusión que por estos años sí tuvo el folclore norteco.

A mediados de los 50, el silenciamiento de Tormo por la dictadura militar que derroca a Perón (1955), las muertes de Luna (1955) y de Cuadros (1956), y la radicación de Montbrun Ocampo en Mendoza (1956), provocaron una grave pérdida de visibilidad de música y músicos cuyanos en los medios de Buenos Aires y en consecuencia, en todo el país. Estos lugares estaban siendo ocupados por conjuntos musicales nortecos, liderados por Los Chalchaleros, y por las primeras importaciones del exitoso *Rock and Roll* estadounidense, y posteriormente por el británico. En este proceso aparecieron los continuadores, algunos identificados más con una línea tradicionalista, como Clemente Canciello (Cantares de la Cañadita), Santos Rodríguez (Las Voces del Plumerillo), entre muchos otros. Otros en cambio, adoptaron una postura más crítica que significó una renovación en la composición, aunque no tanto en la interpretación, tal el caso de Tito Francia y Nolo Tejón; posteriormente, Saúl Quiroga, Ernesto Villavicencio y, más recientemente, Jorge Viñas y Fabiano Navarro, entre otros. (Sánchez, 2014b:12)

De éstos últimos autores que representan expresiones renovadoras, citadas por Octavio Sánchez, tomaremos otra cueca para nuestra mencionada propuesta

⁷⁹ También debemos decir que el mismo Atahualpa Yupanqui sufrió la proscripción de su música por parte de los gobiernos peronistas, mediante listas negras que impedían la difusión de su producción artística en medios de difusión y en festivales, e incluso fue encarcelado y torturado varias veces. El tema reviste una complejidad importante, pero podemos destacar aquí que estos hechos se sucedieron principalmente durante los años que el músico estuvo afiliado al partido comunista, entre 1945 y 1953; aunque en este mismo año 1953, luego de renunciar formalmente al comunismo y firmar contrato con Radio Splendid, nuevamente fue encarcelado en Devoto sin causa ni proceso (Pujol, 2008). Antes de 1945, en tiempos donde Atahualpa todavía no explicitaba fuertemente sus posicionamientos políticos, fue alentado por importantes figuras del peronismo emergente que se sucede a partir del golpe de estado de 1943, e incluso también fue ensalzado por las elites terratenientes tucumanas, lo cual por ejemplo se documenta con la carta que Rougés le enviara a Padilla (Chamosa, 2012).

transcreativa, con el fin de tener otro modelo diferente que nos aproxime a distintas lógicas discursivas que también refieren a la cueca: nos referimos específicamente a la cueca *Remolinos*, compuesta por el mendocino Manuel “Nolo” Tejón, y registrada en SADAIC, por el autor, el 05 de febrero de 1964⁸⁰.

Prácticamente un año antes de esta fecha, el 11 de febrero de 1963, en el salón del Círculo de Periodistas de Mendoza, Tito Francia, Armando Tejada Gómez, Manuel Oscar Matus y Mercedes Sosa, presentaron el Movimiento del Nuevo Cancionero, con un manifiesto que proponía alejarse de los discursos conservadores bodegueros y militares que atravesaban al folclore cuyano (Chamosa, 2012), proponiendo una renovación profunda, sobretudo de los aspectos literarios de las músicas cuyanas de base tradicional, que implicaba “cantar acerca de la actualidad”. Esta actualidad refería principalmente a “una música nacional de contenido popular” (Tejada Gómez, 1963), que hable de la vida de los y las trabajadores/as, su precarización laboral, las situaciones de explotación a las que son sometidos. Había un objetivo revolucionario en este movimiento que era acorde con los tiempos que se vivían en el continente tras la revolución cubana que se consuma el 1 de enero de 1959. El Movimiento del Nuevo Cancionero tuvo escala internacional motivando la emergencia de otros movimientos similares en diferentes países de Suramérica y Centroamérica (Díaz, 2007).

Como hemos venido advirtiendo, la cueca cuyana que conocemos hoy está más vinculada a la segunda vigencia de estas músicas que se sucedió desde el momento de la cristalización de los años treinta hasta nuestros días. Si bien varias de las cuecas decimonónicas que recopilaron los investigadores citados son practicadas por los y las cultores/as cuyanos/as, estas reinterpretaciones actuales incluyen reversiones más relacionadas a la segunda vigencia que a lo escrito por los investigadores en sus cancioneros, o bien, a la propia sonoridad de las cuecas decimonónicas, a las cuales no tenemos acceso directo. De todas maneras, si bien la cueca cuyana, desde la segunda vigencia de los años treinta hasta nuestros días, posee una marcada “identidad sociocultural” (Sánchez, 2004), lógicamente existen diferencias en los aspectos musicales-discursivos de esas primeras cuecas cristalizadas en los años

⁸⁰ <https://www.sadaic.org.ar/>

treinta, y las que se fueron creando años después: en el momento de la consolidación y, más aún, posteriormente con los renovadores más contemporáneos. Sin embargo, este campo musical tiene un fuerte componente tradicionalista que produce un gran recelo a que se sucedan modificaciones sustantivas en el lenguaje musical. En principio, podemos advertir algunas consecuencias al respecto. Por un lado, esto hace que su código musical permanezca sin grandes alteraciones a lo largo del tiempo ya que, si bien existen diferencias musicales discursivas importantes entre el lenguaje musical de la cueca del periodo de la cristalización y, por ejemplo, el de la “continuación”, estas diferencias no representan un quiebre que nos permita hablar de grandes cambios musicales. Los mismos cultores centrales de este lenguaje han sido víctimas de este recelo, como atestigua la resistencia que despertó en los núcleos tradicionalistas la incorporación de saxofones en la cueca *Zonda Terral*, por parte del mismo Palorma (Sánchez, 2004). Si bien en dicha cueca los saxofones cumplen el mismo papel que suelen tener las guitarras principales, la tímbrica es la que genera esa resistencia por parte del tradicionalismo.

Por otro lado, este mismo componente conservador imposibilita que el lenguaje musical se renueve considerablemente. Mencionamos un ejemplo de cambio tímbrico pero también hay modificaciones morfológicas que proponen algunas cuecas, como por ejemplo *Jugueteando*, o *Remolinos*, ambas compuestas por Manuel Tejón. Estas cuecas proponen mínimas modificaciones en las rítmicas de las melodías, en algunos tratamientos armónicos, que despertaron resistencia en un principio, incluso por parte de algunos músicos renovadores como los del Nuevo Cancionero (Sánchez, 2004), aunque luego fueron siendo aceptadas por cultores/as del campo. Sucede que incluso con artistas de movimientos renovadores como los/as del Nuevo Cancionero, existe un gran recelo en la modificación los aspectos sonoros de las cuecas cuyanas⁸¹.

A continuación, analizaremos los aspectos que consideramos más relevantes de las tres cuecas señaladas en relación a nuestra propuesta transcreativa, que nos servirán

⁸¹ En distintas entrevistas (Púrpora, 2007; Sánchez, 2004), Manuel Tejón comenta que, en ocasión de una presentación en vivo que realizó en un programa radial dedicado a músicas folklóricas en el cual Tito Francia trabajaba como guitarrista acompañante de los invitados, durante el ensayo previo a la presentación, Tito Francia le cuestionó a Tejón que sus composiciones fueran cuecas cuyanas.

para comprender el núcleo del código de este lenguaje musical, como así también a las diferentes características musicales discursivas que se han sucedido desde los años treinta a nuestros días. Para ello hemos seleccionado tres cuecas compuestas por músicos de las tres provincias donde más se cultiva este lenguaje musical:

- *Pal Comesario*, compuesta por Manuel Ortíz Araya, oriundo de San Juan. Hemos tomado como referencia la grabación del sanjuanino Carlos Montbrun Ocampo presente en una reedición en formato de C.D. titulado *Carlos Montbrun Ocampo y su conjunto Alegres Fiestas Gauchas*. La cueca *Pal Comesario* fue registrada por Manuel Ortíz Araya en SADAIC el 19/06/1950⁸².

- *Caminito del Norte*, compuesta por Rafael “Chocho” Arancibia Laborda, oriundo de San Luís. Hemos tomado como referencia la grabación del autor presente en el *Álbum Rescoldo Lugareño*. La cueca *Caminito del Norte* fue registrada en SADAIC el 12/09/1952⁸³.

- *Remolinos*, compuesta por Manuel “Nolo” Tejón, oriundo de Mendoza. Tomamos como referencia la grabación del LP *En los Rumores del Agua*, Music Hall. 1973. La cueca *Remolinos* fue registrada en SADAIC el 05/02/1964⁸⁴.

3.2. Tres cuecas por dentro

La cueca cuyana es un lenguaje musical en formato de canción, que generalmente se instrumenta con voces y guitarras, pero además es una danza y por lo tanto tiene una estructura estandarizada definida, lo cual propicia bailarla siguiendo una forma coreográfica. La estructura musical más estandarizada desde la “refundación contemporánea” (Sánchez, 2004) es la cueca con dos partes de 40 compases cada una. Estas partes son precedidas por una introducción, cuando se trata de la primera parte de la canción; y de un interludio, cuando se trata de la segunda parte de la misma cueca. Estas introducciones e interludios generalmente tienen la misma estructura entre sí, y cada una de ellas generalmente tiene entre 8 y 16 compases,

⁸² Fuente: <https://www.sadaic.org.ar/>

⁸³ Fuente: <https://www.sadaic.org.ar/>

⁸⁴ Fuente: <https://www.sadaic.org.ar/>

siendo más comunes las introducciones de entre 8 y 12 compases. Existen muchas variantes de las introducciones e interludios en cuanto al desarrollo y la cantidad de compases debido a que estas secciones no son danzadas.

Algo común es la presencia de un recitado en parte de la introducción, algunas veces acompañada por el rasgueo típico de las guitarras cuyanas al que me referiré posteriormente. Lógicamente, cuando hay recitado, la introducción sea hace más larga. Luego del recitado se produce la sección instrumental de la introducción propiamente, identificada por el punteo de las guitarras, las cuales proporcionan la melodía característica de esta sección que se repite en el interludio.

Pueden existir otras intervenciones en la estructura mencionada, como por ejemplo los “aros” en los comienzos de la segunda parte:

Generalmente cuando los músicos y cantores interpretan una cueca, al comenzar el segundo verso de la segunda estrofa de la segunda parte, se hace un “aro”, que tiene por objeto invitar con un vaso de vino a los cantores y celebrar con ello el gozo del canto. Nunca se interpreta como una interrupción sino como una demostración del placer que produce sentir el canto y la música y como una forma de prolongar es satisfacción espiritual. Quien invita exclama “Aro”, “Aro”, y entonces los cantores suspenden el canto para compartir el brindis. (Tobares, 1988:109-110)

A veces el “aro” aparece en el interludio. La versión de *Pal Comesario* de Montbrun Ocampo, que hemos tomado como ejemplo en nuestro diseño pedagógico, tiene un recitado en el comienzo y un “aro” al finalizar la primera parte de la cueca, luego del estribillo y antes del interludio. En esta versión de la cueca tanto el recitado del comienzo, como el “aro”, se hacen sin acompañamiento musical. Por su parte, la versión de la cueca *Remolinos* de “Nolo y Magda”, tiene un recitado al comienzo de la canción que sí es acompañada por el rasgueo de guitarras, luego del recitado comienza propiamente la introducción protagonizada por las guitarras. Lo mismo sucede con *Caminito del Norte*, que posee un recitado previo a la introducción, sin acompañamiento de guitarras.

De todas formas, debemos aclarar que, si bien en las grabaciones citadas y en algunas presentaciones en vivo los y las músicos/as tienen definidos los recitados y

“aros” que van en cada canción, la presencia de los recitados y principalmente de los “aros” por parte del público en las presentaciones en vivo, no se encuentran programados, y sucede de forma espontánea, conformando una práctica habitual en cualquier presentación formal de un grupo en un evento o festival y también, por ejemplo, en una guitarreada informal, en una reunión familiar o de amigos/as.

La introducción y el interludio protagonizado por el punteo de las guitarras, de entre 8 y 16 compases, suelen contar además con un compás de rasgueo preparatorio al inicio.

Primera parte				Segunda Parte			
Introducción	Primera estrofa	Segunda Estrofa	Estribillo	Interludio	Primera estrofa	Segunda estrofa	Estribillo
8 a 16 C. (+1 C.)	16 C.	12 C.	12 C.	8 a 16 C. (+1 C.)	16 C.	12 C.	12 C.
Danza-Canción de 40 compases				Danza-Canción de 40 compases			

Figura 3.05. Estructura estandarizada de la cueca cuyana de 40 compases⁸⁵.

Cuando se habla de cueca cuyana generalmente se refiere a esta estructura representada en la figura 3.05. También existen canciones con otra estructura pero con ritmo de cueca cuyana, o bien con muchos elementos de su código estandarizado. A estas otras canciones vinculadas a la cueca, que muchas veces presentan variaciones importantes en la estructura que imposibilitan bailarla, se las denomina como “aire de cueca” o bien “con ritmo de cueca”.

Otra estructura frecuente es la cueca de 36 compases, como por ejemplo *Entre San Juan y Mendoza* de Montbrun Ocampo y Hernán Videla Flores o *Entre mar y cordillera* de Montbrun Ocampo; y menos vigentes aún, las de 44 compases como *Los sesenta granaderos*, de Félix Pérez Cardoso e Hilario Cuadros. Según el relevamiento de más de ciento sesenta cuecas realizado por Octavio Sánchez (2004), queda de manifiesto que también existen cuecas de 28 compases, de 48 y 52

⁸⁵ Referencias: la cantidad de compases se señala con el número seguido de la letra “C”. En los casos de las introducciones e interludios utilizamos “+1 C.” para referirnos al compás extra de rasgueo que suele haber.

compases, además de otros formatos de cuecas de 36, 40 y 44 compases con diferentes organizaciones internas en los compases de las estrofas.

De todas estas formas, la denominada cueca de 40 compases es la que está ampliamente reconocida como la cueca cuyana contemporánea, vigente, que es tomada como modelo por los compositores actuales aunque esa actualidad pueda rastrearse hasta la segunda década del siglo XX, y que posee la estructura que esperan escuchar los bailarines cuando son invitados por los intérpretes desde el escenario, mediante frases del tipo, “¡que salgan las parejas que se viene una cuequita cuyana!”; en segundo lugar de preferencia se encuentra la cueca de 36 compases. (Sánchez, 2004:166-167)

Siguiendo la estructura de las estrofas, podemos decir que los 40 compases del modelo estandarizado de cueca cuyana se dividen en tres partes: dos estrofas y un estribillo, como hemos señalado en la figura 3.05. Las temáticas mayoritariamente trabajadas en las letras de las cuecas tienen están relacionadas a calles, barrios y/o regiones de las provincias (como por ejemplo *Caminito del Norte*, *Calle Angosta*, *Voy Llegando a Cuyo*), también se relacionan al vino, ya sea en vínculo a la vitivinicultura como aspecto regional-laboral (*Póngale por las hileras*, *El sueño de la Vendimia*) o al vino como elemento de fiesta, de “farra”, de diversión (*Entre San Juan y Mendoza*, *Pal Comesario*) (Sánchez, 2004: 241-242). En todos los casos, pero sobre todo cuando se trata del vino ligado a la diversión, los aspectos literarios de las cuecas tienen un tono picaresco. También tienen este tono cuando tratan temas de amor, donde el objeto de la lírica amorosa generalmente es una mujer, ya que la mayoría de los compositores de cueca son hombres.

Otro aspecto presente en las líricas, aunque menos recurrente que los anteriores, es la temática nacionalista, mayoritariamente vinculada a la gesta de San Martín (*Los Sesenta Granaderos*, o *San Martín*), como mencionábamos al inicio de este capítulo. De todas formas conviene señalar que el nacionalismo que atraviesa a las músicas cuyanas está más presente en los discursos que rodean al hecho musical, más que en las músicas, o en los mensajes literarios musicales propiamente.

Es importante señalar que todas las temáticas mencionadas rara vez se dan de manera exclusiva en una cueca ya que generalmente se combinan priorizando alguna de ellas, como sucede en las cuecas mencionadas.

En nuestra propuesta transcreativa trabajaremos principalmente los aspectos sonoros de las cuecas, no vamos a trabajar sobre los aspectos literarios ni de composición lírica, pero quisiera resaltar algunos elementos literarios de las cuecas estudiadas.

En relación a las cuecas elegidas para la propuesta transcreativa de este trabajo, me gustaría resaltar que la cueca *Pal Comesario*, en tanto se centra en los aspectos regionales y festivos del vino y sus efectos (como se hace evidente en la palabra “comesario” que hace alusión a la mala pronunciación, producto de los efectos del vino, de la palabra “comisario”), al mismo tiempo desliza cierta crítica social, siempre en el tono picaresco que mencionaba unas líneas atrás, lo cual puede verse reflejado en frases del estribillo como: “Tomemos un trago de vino que enseguida viene otro litrón, de ese que toman los curas, comesario y gobernador, si ellos no pagan multa, tampoco la pago yo.”

La cueca juega con esta idea de que ciertos personajes sociales (comisarios, curas, gobernantes) no corren la misma suerte que los trabajadores del pueblo cuando se emborrachan: a los trabajadores del pueblo los meten presos y los multan, mientras que estos otros personajes que detentan algún tipo de poder institucionalizado, no corren esa suerte, lo cual devela privilegios de clase, situación que esta cueca pone de manifiesto.

La cueca *Caminito del Norte* retrata algunos paisajes y menciona diferentes pueblos que del llamado Camino de la Costa, que rodea la Sierra de Comechingones, zona limítrofe entre San Luís y Córdoba. La segunda estrofa de esta cueca se refiere específicamente a la Sierra de Comechingones diciendo “A mi frente se divisa inmensa mole azulada: es el imponente Comechingones con sus crestas escarpadas”. En la segunda parte de la cueca, en sus dos estrofas, nombra diferentes pueblos que se encuentran en este camino: “Crucé por Carpinterías, galopí hasta Cortaderas. Me quedé extasiado en Los Papagayos con su encanto de palmeras. Si digo que Piedra Blanca, parece un reino celeste. Yo no sé con qué lo compararía al bello Rincón del Este.”

Como hemos mencionado anteriormente, esta cueca es una de las más difundidas de la provincia de San Luis junto con *Calle Angosta*, otra cueca que refiere a un lugar de San Luís, en este caso una calle de la Ciudad de Villa Mercedes, donde se ubica el mítico Boliche Don Miranda, un lugar icónico en la cultura de la música cuyana de

base tradicional en nuestra provincia, donde se reunían a “guitarrear” cuando los ferroviarios terminaban sus tareas, cultivando estas músicas cuyanas.

La cueca *Remolinos* se puede leer como una cueca de temática amorosa, donde su lírica introduce bellas metáforas entre la partida de la amada y el característico otoño mendocino: “Remolinos, remolinos, el otoño y el viento. Como las palomas ansiosas de volar, en bandadas por el aire las hojas se van”. En algunos casos las metáforas de esta cueca llegan a trascender el juego poético y se conforman prácticamente como enseñanzas de vida: “Yo sé que con mis manos, no se puede, el viento atar. Te vas como el viento...”. En otra entrevista a “Nolo” Tejón, autor de esta cueca, realizada por Miguel Ángel “Patan” Purpora (publicada en 2007)⁸⁶, Tejón hace hincapié en su búsqueda de la belleza como forma de “protesta”, “en defensa de la poesía” y en contra de la alienación de las personas. Esta actitud de “protesta”, Tejón la señala en *Remolinos* y también en su cueca *Jugueteando*, dos de sus obras más reconocidas.

En mi opinión, con estas ideas, Tejón busca poner en crisis ese discurso nacionalista y cierta complacencia con los sectores de poder gubernamental, eclesiástico y también empresarial (Sánchez, 2005) que suelen que circundar las prácticas de la música cuyana de base tradicional. Escapa al presente trabajo un análisis en profundidad de dicha trama, temática que creemos provechosa para futuras investigaciones.

En relación a las melodías de las cuecas, podemos incluir otro nivel de análisis al interior de las estrofas de 40 compases graficado en la Figura 3.06, si consideramos el desarrollo melódico de las frases musicales en términos de “antecedentes” de dos compases y “consecuentes” de dos compases también (Latham, 2008: 86)⁸⁷.

⁸⁶ Hemos podido acceder al material audiovisual de dicha entrevista realizada por Miguel Ángel “Patan” Purpora por medio de dos direcciones, desde el sitio web del medio periodístico Explicito: <https://explicitoonline.com/murio-nolo-tejon-junto-su-esposa-magda-uno-de-los-musicos-insignes-del-folclore-cuyano/> y desde el canal Youtube del entrevistador: <https://www.youtube.com/watch?v=ZnfYlQr26zM>. Accedimos por última vez a estos sitios el 01/07/2020

⁸⁷ Tomamos los conceptos de antecedente y consecuente siguiendo algunos preceptos de Arnold Shoenberg planteados en el *Diccionario de enciclopédico de la Música* (Latham, 2008), según el cual “...un periodo, en su forma más simple, se compone de dos partes complementarias: una frase (o motivo) inicial o antecedente y una frase (o motivo) consecuente, las dos, por lo general, de dimensiones iguales. Lejos de ser una antítesis del antecedente, el consecuente suele tener características iguales o similares al antecedente. El equilibrio se logra mediante la armonía. Si el antecedente expone una progresión de tónica a dominante, el consecuente tenderá a resolver en la

Siguiendo este desarrollo, los dos compases de la frase melódica antecedente sumados a los dos compases de la frase consecuente, dan como resultado un “periodo” de cuatro compases. Este tipo de estrategia de análisis nos posibilitará elucidar algunos elementos del código de la cueca que serán de vital importancia para nuestra propuesta.

Si ponemos en funcionamiento este desarrollo analítico en el comienzo de una de las cuecas elegidas para nuestra propuesta transcreativa, *Caminito del norte*, podríamos arribar al resultado ejemplificado en la siguiente Figura 3.06:

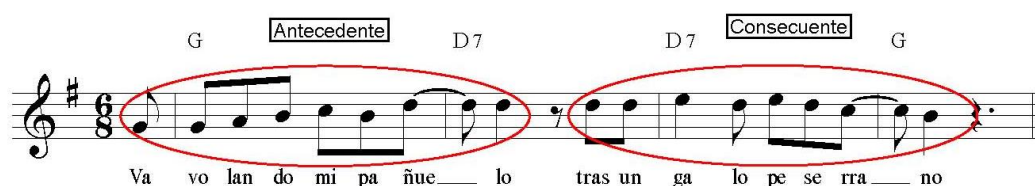


Figura 3.06. “Periodo a” de *Caminito del Norte*.

El periodo que sigue a éste en la canción, es exactamente idéntico melódicamente, de manera que podríamos decir que la canción comienza con un “Periodo a” y la repetición del mismo.

Cabe señalar que la rítmica de estas dos frases del “Periodo a” de *Caminito del norte*, se condicen perfectamente con las dos estructuras rítmico-melódicas más usuales para versos octosilábicos en la cueca cuyana planteadas por Sánchez (2004:185):



Figura 3.07. Organización rítmico-melódica muy usual para versos octosilábicos según Sánchez (2004:185)

Como podemos observar, el antecedente del “Periodo a” señalado de *Caminito del Norte*, es exactamente el mismo que el diseño número 2 de la Figura 3.07; y el

tónica; de acuerdo con Schoenberg, esto ocurre “cuando el periodo es una pieza completa (como en las canciones infantiles)”. En estructuras más sustanciales con un antecedente centrado en la armonía de tónica, el consecuente puede desarrollarse en la dominante, en algún otro acorde, o bien permanecer en la tónica.” (Latham, 2008: 86)

consecuente del mismo periodo señalado es exactamente igual al diseño rítmico-melódico número 1.

El periodo melódico posterior a la repetición del “Periodo a” de *Caminito del Norte*, es diferente a éste, por ello le hemos denominado “Periodo b”. En este ejemplo, el consecuente deja claro el carácter resolutorio que tiene el desarrollo final de la frase que, además de cerrar el periodo, también cierra la estrofa cuando se repite.

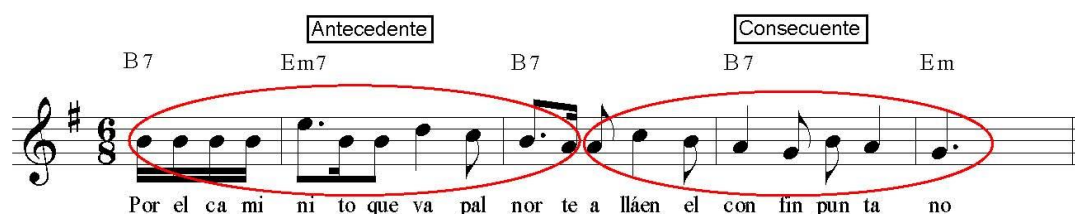


Figura 3.08. Periodo “b” en *Caminito del Norte*

La repetición de este “Periodo b” da como resultado la forma: Periodo a + Periodo a + Periodo b + Periodo b (aabb) en la primer estrofa. En la segunda estrofa se utilizan prácticamente los mismos periodos, sin la repetición del “Periodo a”, lo cual compone la forma abb. Recordemos que en la estructura estandarizada de la cueca cuyana que mencionábamos párrafos atrás, la primer estrofa (de 16 compases) tiene cuatro compases más que la segunda (de 12 compases).

El estribillo de esta cueca, como el de muchas otras, presenta un nuevo “Periodo c” al comienzo del estribillo. La inclusión de un motivo melódico diferente al de las estrofas en el comienzo del estribillo es algo común en las cuecas cuyanas (Sánchez, 2004) (Zabala, 2017). Siguiendo con el estribillo, luego del “Periodo c”, se realiza una variante del “Periodo b” al que llamamos “Periodo b2” y, posteriormente, un nuevo motivo melódico: “Periodo d”.

Podemos resumir este desarrollo de la primera parte de la danza-canción *Caminito del Norte* de la siguiente manera:

Estructura Musical	Estructura general	Estrofa 1 16c.				Estrofa 2 12c.			Estribillo 12c.		
	Periodo y cantidad de compases	a 4c.	a 4c.	b 4c.	b 4c.	a 4c.	b 4c.	b 4c.	c 4c.	b2 4c.	d 4c.
Danza ⁸⁸		Vuelta entera		Arrestos y cuarto de vuelta		Media vuelta	Arrestos largos		Media Vuelta	Arrestos	Media Vuelta

Figura 3.09. Estructura de 40 compases de la cueca *Caminito del Norte*

Si bien más adelante realizaremos algunas menciones referidas a las particularidades que adquieren algunos de los aspectos armónicos de *Caminito del Norte* que resultan poco comunes en la mayoría de las cuecas cuyanas, la estructura de esta cueca se asemeja mucho a la forma estandarizada sugerida por los investigadores citados, con una mínima variante en relación a esta forma, específicamente en el final del estribillo de la canción donde aparece un “Periodo d” completando la forma cbd en el estribillo, a diferencia de la forma cbb estándar.

La Figura 3.09. Muestra la primera parte de la cueca *Caminito del Norte*, un desarrollo similar sucede con la cueca *Remolinos* de “Nolo” Tejón, que sintetizamos en la figura 3.10:

Estructura Musical	Estrofa 1 16c.				Estrofa 2 12c.			Estribillo 12c.		
	a 4c.	a 4c.	b 4c.	c 4c.	a 4c.	b 4c.	c 4c.	d 4c.	e 4c.	f 4c.

Figura 3.10. Estructura de 40 compases de la cueca *Remolinos*

La cueca *Remolinos* presenta una estructura similar en cuanto a la distribución de los compases por parte, pero propone una serie de variantes en los periodos los cuales se multiplican. Mientras que en la cueca *Caminito del Norte*, teníamos una alternancia entre prácticamente dos periodos: a y b, con un “Periodo c” en el estribillo sumado a una variante del “Periodo b” que llamamos “Periodo b2” en el final y un “Periodo d” como cierre de los 40 compases, *Remolinos* presenta una estructura alternada entre tres periodos para las estrofas (a, b y c), con tres nuevos periodos en el estribillo, sumando un total de 6 periodos diferentes entre sí: a, b, c, d, e y f.

⁸⁸ He realizado la presente estructura coreográfica estandarizada de la danza basándome principalmente en el trabajo de Guadalupe de Oro (2008).

Sánchez (2004) y Zabala (2017) toman la forma aabb abb cbb, coincidente con la forma de la cueca *Pongalé por las hileras*, como la estructura estandarizada más recurrente. De las tres cuecas elegidas para nuestra propuesta pedagógica, las que más se acercan a esta estructura estandarizada son *Caminito del Norte* y, más aún, *Pal Comesario*, que presenta algunas mínimas variaciones en las frases antecedentes, y en otros casos en las frases consecuentes, de su “Periodo b”, lo cual me lleva a proponer la siguiente estructura para su análisis:

Estructura	Estrofa 1				Estrofa 2			Estribillo		
	16c.				12c.			12c.		
Musical	a	a	b	b	a	b2	b2	c	b3	b4
Primera parte	4c.	4c.	4c.	4c.	4c.	4c.	4c.	4c.	4c.	4c.

Figura 3.11. Estructura de 40 compases de la primera parte de la cueca *Pal Comesario*.

En la segunda parte de esta misma cueca se produce una nueva versión del “Periodo b” con un antecedente sin anacrusa, lo que nos lleva a pensarla como una nueva variante: “Periodo b5”. Esto nos lleva a realizar una explicitación de estos cambios en la estructura en la Figura 3.12.

Estructura	Estrofa 1				Estrofa 2			Estribillo		
	16c.				12c.			12c.		
Musical	a	a	b5	b5	a	b5	b5	c	b3	b4
Segunda parte	4c.	4c.	4c.	4c.	4c.	4c.	4c.	4c.	4c.	4c.

Figura 3.12. Estructura de 40 compases de la segunda parte de la cueca *Pal Comesario*.

Entonces, el “Periodo a” de la cueca *Pal Comesario* no presenta modificaciones en sus diferentes repeticiones y podemos comenzar a aproximarnos a su escritura y análisis de la siguiente manera:

E Antecedente B7 B7 Consecuente E

Ca da vez que me cu — ro me lle van pre so

Figura 3.13. “Periodo a” en la primera estrofa de la cueca *Pal Comesario*.

Como podemos apreciar en la figura 3.13, el antecedente del “Periodo a” de *Pal Comesarío*, rítmicamente se asemeja bastante al antecedente del “Periodo a” de *Caminito del Norte* expuesto en la Figura 3.06, sólo varía en la falta de anacrusa. Esto sucede porque existen una serie diseños rítmicos habituales en las melodías de la cueca, que son modificados en función de la cantidad de sílabas que tenga la frase. Esto no quiere decir que todas las melodías de las cuecas estén atadas a los mismos diseños, aunque fácilmente es identificable cierta recurrencia notable en algunas estructuras rítmico-melódicas. Propiamente, el antecedente del “Periodo a” de la cueca *Pal Comesarío*, es prácticamente el mismo que desarrolla Octavio Sanchez como frase tética heptasilábica más recurrente. Desde esta frase, dice Sánchez (2004), podríamos analizar el siguiente abanico de variantes:

1. *Remolinos, F1-O2-S2*: Vien to de pa ñue los

2. *Corazones partidos, F1-O1-S1*: Co ra zo nes par ti dos

3. *Cochero 'e plaza, F1-O1-S1*: Co che ro cuán to me co bra

4. *La flor ausente, F1-O1-S1*: Se de rra ma la pri ma ve ra

5. *El sueño de la vendimia, F1-O1-S1*: De las al tas cum bres des cien deel a gua

modelo de frase tética heptasilábica

Figura 3.14. Variantes que se desprenden del modelo de frase tética heptasilábica. (Sánchez, 2004: 195)

Por otro lado, el consecuente del mismo “Periodo a” de *Pal Comesarío*, también responde a un diseño recurrente, esta vez en frases pentasílabas:



Figura 3.15. Rítmica recurrente en frases pentasílabas

Es importante señalar estas características comunes en el núcleo idiomático del lenguaje de la cueca cuyana, porque este análisis del código es lo que en gran medida nos permitirá comprenderlo, hablarlo y construir nuevos discursos en el marco de nuestra propuesta transcreativa, como hemos mencionado oportunamente. En este sentido, es interesante el planteo de Sánchez al señalar una serie de variantes rítmicas

que se producen en el ámbito de la composición o de la interpretación, alrededor de los diseños más recurrentes⁸⁹:

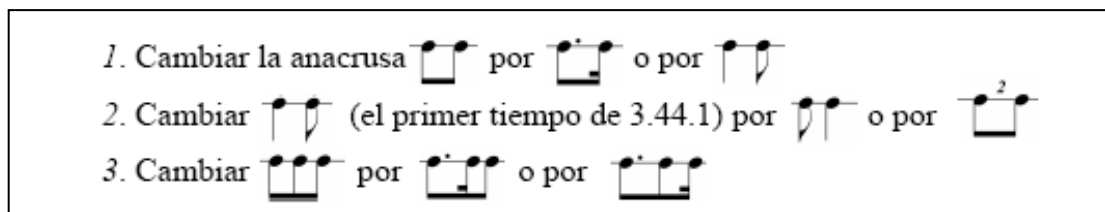


Figura 3.16. Variaciones habituales a los diseños rítmicos de la cueca cuyana (Sánchez, 2004: 185)

Como mencionábamos anteriormente, hemos advertido un periodo que se va repitiendo con mínimos cambios en cada versión, a lo largo de las diferentes partes de la cueca *Pal Comesario*. Nos referimos al “Periodo b” de esta cueca, que en su primer versión de la primer estrofa podemos transcribir como:

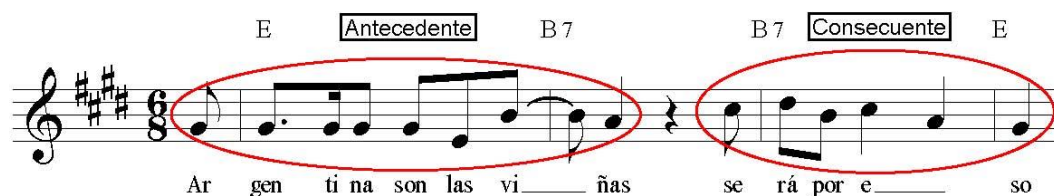
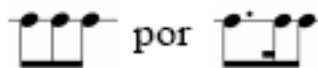


Figura 3.17. “Periodo b” en la primera estrofa de la cueca *Pal Comesario*.

El antecedente de este “Periodo b” que ejemplificamos en la Figura 3.17. se puede entender como una modificación rítmica de la variante número 3 de la Figura 3.14. dedicada a las variantes habituales de la frase heptasilábica. La modificación de esta rítmica se corresponde a los ejemplos mencionados en la Figura 3.16, nos referimos puntualmente a la modificación:



3.18. Modificación rítmica con respecto a la frase recurrente en el antecedente del “Periodo b” de *Pal Comesario*

⁸⁹ Es oportuno aclarar que las transcripciones propias de todos estos diseños rítmico-melódicos, como así también las transcripciones citadas, están transcritos en el sistema de notación musical occidental con fines educativos. En este sentido, existe una simplificación de las músicas en la transcripción que, en este caso, entiendo que favorece a su comprensión. De todas formas, si quisiéramos ser en extremo rigurosos con la transcripción de toda la riqueza expresiva de estas músicas, no podríamos hacerlo valiéndonos del sistema de notación musical occidental tradicional y deberíamos recurrir a otras herramientas complementarias, o bien a otro sistema de notación. Entiendo que, por el momento, lejos de favorecer nuestra propuesta educativa, dicha rigurosidad aparejada a la falta de experticia en el manejo de otros sistemas de notación, podría funcionar como un obstáculo y por este motivo he decidido utilizar este sistema de notación.

Este tipo de modificaciones son muy frecuentes. No vamos a realizar un análisis pormenorizado de cada modificación de este tipo que suceda en las cuecas estudiadas, pero nos parece imprescindible hacer mención a estas variantes para ejemplificar sus posibilidades de funcionamiento.

Debemos decir además, que el consecuente del “Periodo b”, al igual que el “Periodo b2” que veremos a continuación, hacen uso del recurso del melisma. Este recurso también es habitual en las cuecas cuyanas.

El “Periodo b” de *Pal Comesario* replica su diseño con una mínima variante en el “Periodo b2”:

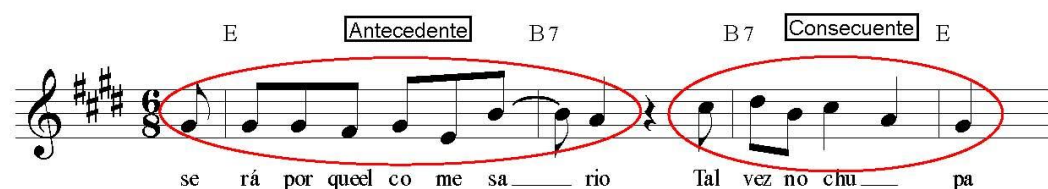


Figura 3.19. “Periodo b2” en la segunda estrofa de la cueca *Pal Comesario*.

Como podemos apreciar comparando la Figura 3.17 y la Figura 3.19 las diferencias rítmico-melódicas entre el “Periodo b” y el “Periodo b2” son ínfimas y se basan en la modificación rítmica del antecedente, con la variante que hemos explicitado en la Figura 3.18.

Ya en el primer estribillo de esta cueca, el “Periodo b3” modifica al “Periodo b” original, realizando variantes en el consecuente, mientras que el antecedente queda intacto.

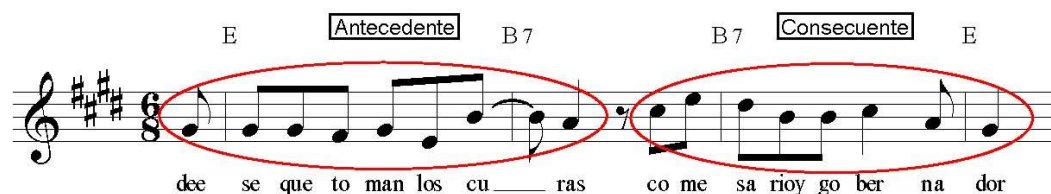


Figura 3.20. “Periodo b3” en el estribillo de la cueca *Pal Comesario*.

El “Periodo b4”, también en el estribillo, vuelve a presentar mínimas modificaciones en el consecuente, como podemos apreciar en la Figura 3.21:

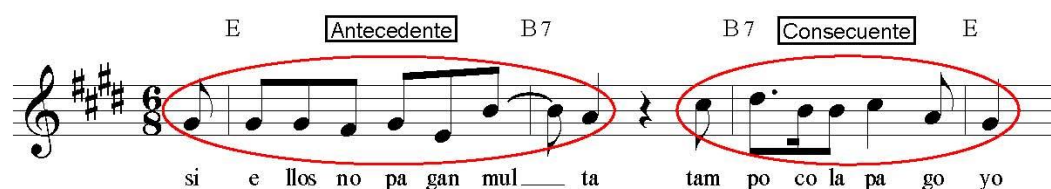


Figura 3.21. “Periodo b4” en el estribillo de la cueca *Pal Comesario*.

Finalmente, ya en la segunda parte de la canción, el “Periodo b5” vuelve al modelo de consecuente del “Periodo b” original pero modifica el antecedente omitiendo la anacrusa como así también el saltillo de la variante rítmica. El “Periodo b5” se puede transcribir de la siguiente manera:

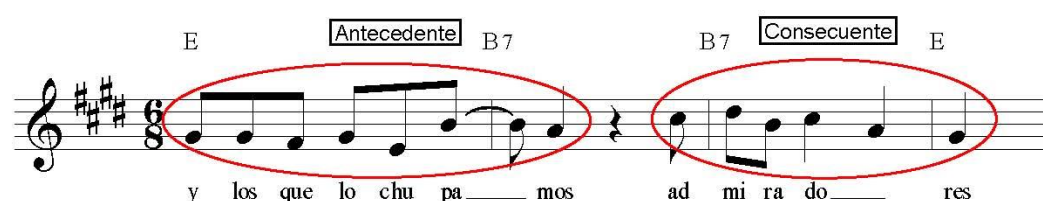


Figura 3.22. “Periodo b5” en la primer estrofa de la segunda parte de la cueca *Pal Comesario*.

Para completar la presentación de los diferentes periodos de la cueca *Pal Comesario*, sólo nos falta mencionar el “Periodo c” con el que comienza el estribillo. Este periodo presenta variantes rítmicas similares a las que hemos mencionado anteriormente.

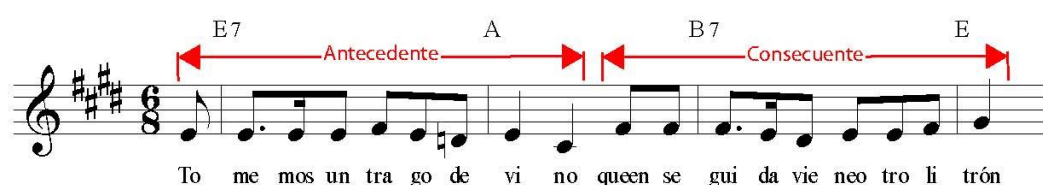


Figura 3.23. “Periodo c” en el estribillo de la cueca *Pal Comesario*.

El “Periodo a” de *Remolinos*, al igual que el mencionado “Periodo b” de *Caminito del Norte*, presentan ciertas recurrencias en las rítmicas asociadas a las palmas de la cueca cuyana. Esto no es atributo exclusivo de las cuecas citadas, ya que es frecuente que este motivo rítmico aparezca en las melodías de casi todas las cuecas, incluso están presentes en algunas de las frases que hemos mencionado de la cueca *Pal Comesario*, como se puede apreciar en el final del “Periodo b3” y también en el final del “Periodo b4”, como lo muestran las Figuras 3.20 y 3.21, respectivamente. Decía

que este motivo se asocia a las palmas, porque en las introducciones e interludios, es común que los y las bailarines/as acompañen el desarrollo musical palmeando este ritmo.

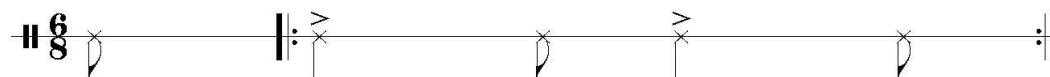


Figura 3.24. Diseño rítmico asociado a las palmas de la cueca cuyana

En el “Periodo a”, de la melodía de la cueca *Remolinos* podemos identificar cierta recurrencia en este diseño y en otro similar precedido de otra corchea:

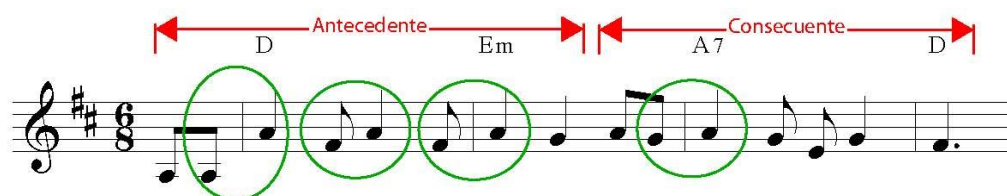


Figura 3.25. Diseño rítmico asociado a las palmas de la cueca cuyana presente en el “Periodo a” de *Remolinos*.

En el “Periodo b” de *Caminito del Norte* también podemos identificar adscripciones a diseños rítmicos similares:

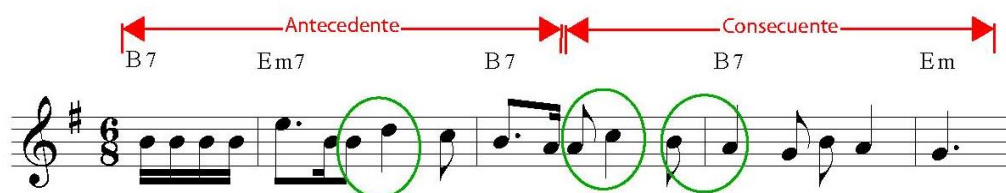


Figura 3.26. Diseño rítmico asociado a las palmas de la cueca cuyana presente en el “Periodo b” de *Caminito del Norte*.

Las estructuras literarias más comunes en las cuecas están compuestas en versos octosilábicos o estructuras de seguidilla, organizados como copla: en grupos de cuatro versos, o bien en sextillas: en grupos de seis versos (Zabala, 2017).

La cueca *Caminito del Norte* responde a estructuras de copla en versos octosilábicos en los “Periodo a” de las estrofas. Los antecedentes de los “Periodo b” se encuentran formulados en relación a “un recurso compositivo frecuente” (Sánchez, 2004: 195) que implica una anacrusa, en este caso de cuatro semicorcheas, la cual podría entenderse como una adición a la estructura heptasilábica tética más corriente, dando como resultado la estructura de once sílabas, como se encuentra señalado en el

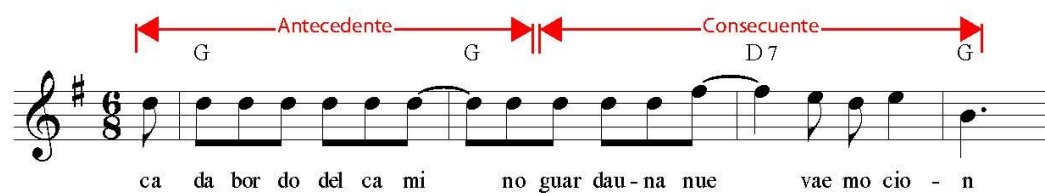
diseño numero 5 de la Figura 3.14. Ejemplificamos esta frase antecedente en el “Periodo b” cueca Caminito del Norte con la Figura 3.27:

Figura 3.27. Antecedente del “Periodo b” de *Caminito del Norte*

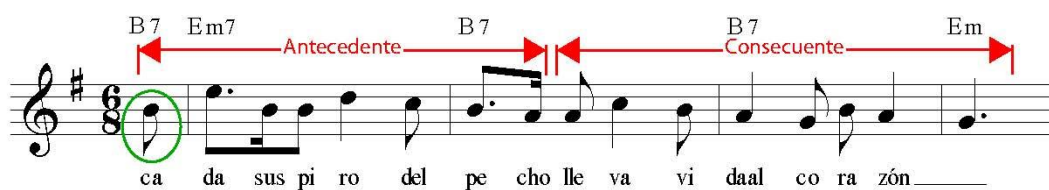
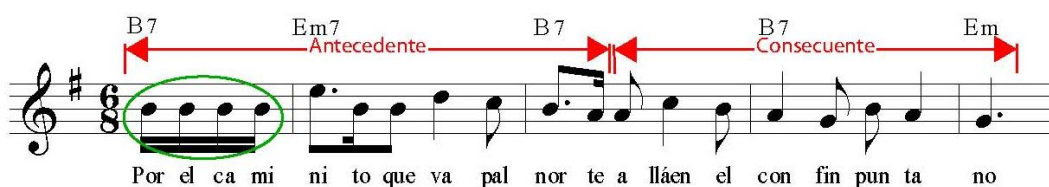
Por otro lado, el consecuente del “Periodo b” de *Caminito del Norte* presenta una rítmica que es muy habitual en las melodías de cuecas cuyanas, ya sea de versos octosílabos, o en otras estructuras de menor cantidad de sílabas puesto que la frase cuenta con 5 figuras, por lo tanto puede ser utilizada por estructuras pentasílabas u otras que adicionen figuraciones rítmicas como ejemplifica el consecuente del “Periodo b” de *Caminito del Norte*, como así también el consecuente del “Periodo c” de la misma cueca. Nos referimos a la estructura rítmica que explicitamos en la Figura 3.15. Hemos advertido esta frase rítmica con cinco sílabas en *Pal Comesario* anteriormente y más adelante podremos advertir su presencia en el consecuente del “Periodo a” de la cueca *Remolinos*.

Figura 3.28. “Periodo b” de *Caminito del Norte*

El estribillo de *Caminito del Norte* es en forma de sextina octosilábica. Los periodos melódicos que aparecen en esta sección se realizan en base a variaciones sobre algunas de las estructuras rítmicas que hemos visto hasta aquí. El “Periodo c” y el “Periodo d” son muy similares. Los antecedentes de ambos periodos son iguales y sólo varían en el consecuente como se puede apreciar en las siguientes figuras 3.29 y 3.30.

Figura 3.29. “Periodo c” de *Caminito del Norte*Figura 3.30. “Periodo d” de *Caminito del Norte*

El “Periodo b2” del estribillo es muy similar al “Periodo b” de la estrofa, sólo cambia en el comienzo: la figuración rítmica de la anacrusa deja de tener ese conjunto de semicorcheas y sólo usa una corchea. Estas diferencias se encuentran graficadas en las siguientes Figura 3.31 y Figura 3.32.

Figura 3.31. “Periodo b2” de *Caminito del Norte*Figura 3.32. “Periodo b” de *Caminito del Norte* con anacrusa resaltada

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí sobre la cueca *Caminito del Norte*, podemos sintetizar su estructura en el siguiente cuadro de la Figura 3.33.

Parte	Verso	Tipo de Frase	Periodo
Estrofa 1	Va volando mi pañuelo	Antecedente	Periodo a (se repite)
	Tras un galope serrano	Consecuente	
	Por el caminito que va pa'l norte	Antecedente	Periodo b (se repite)
	Allá en el confín puntano.	Consecuente	
Estrofa 2	A mi frente se divisa,	Antecedente	Periodo a
	Inmensa mole azulada	Consecuente	
	Es el imponente Comechingones	Antecedente	Periodo b (se repite)
	Con sus crestas escarpadas.	Consecuente	
Estribillo	Cada bordo del camino	Antecedente	Periodo c
	guarda una nueva emoción	Consecuente	
	cada suspiro del pecho	Antecedente	Periodo b2
	lleva vida al corazón	Consecuente	
	Me gusta el aire serrano	Antecedente	Periodo d
	Y para eso soy puntano	Consecuente	

Figura 3.33. Estructura de la cueca *Caminito del Norte*

La cueca *Remolinos* presenta una estructura más compleja y pone de relieve muchas de las distintas formas de los versos presentes en las cuecas cuyanas.

Parte	Verso	Tipo de Frase	Sílabas ⁹⁰	Periodo
Estrofa 1	Remolinos, remolinos,	Antecedente	8	Periodo a (se repite)
	el otoño y el viento.	Consecuente	7	
	Como las palomas	Antecedente	6	Periodo b
	ansiosas de volar	Consecuente	6	
	En bandadas por el aire	Antecedente	8	Periodo c
	las hojas se van	Consecuente	5	
Estrofa 2	Remolinos, remolinos,	Antecedente	8	Periodo a
	bajo el sol tu pollera.	Consecuente	7	
	Viento de pañuelos	Antecedente	6	Periodo b2
	junto a mi te vi bailar,	Consecuente	7	
	como brisa, tu sonrisa	Antecedente	8	Periodo c
	me rozó al pasar	Consecuente	5	

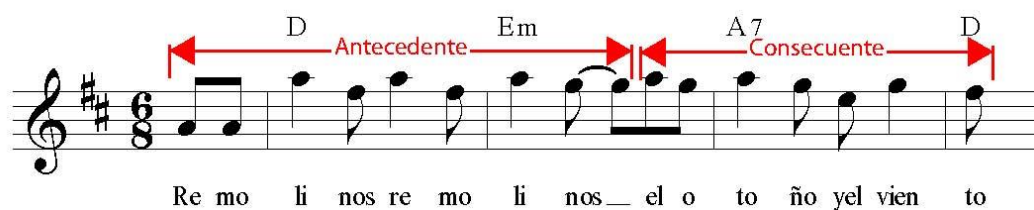
⁹⁰ La separación en sílabas del siguiente cuadro está realizada de manera poética, respetando las sinalefas.

Estribillo	Niña como el viento,	Antecedente	6	Periodo d
	lejos te vas.	Consecuente	4	
	Yo se que, con mis manos	Antecedente	7	Periodo e
	no se puede el viento atar.	Consecuente	7	
	Te vas como el viento.	Antecedente	6	Periodo f
	Viento	Consecuente	2	

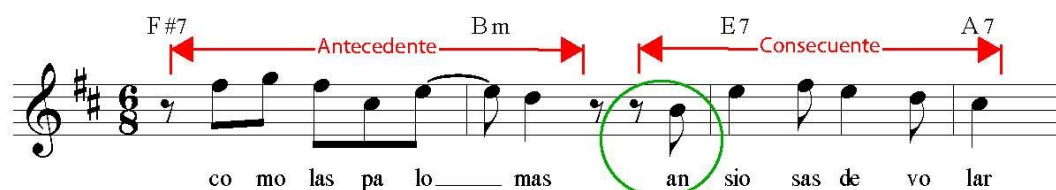
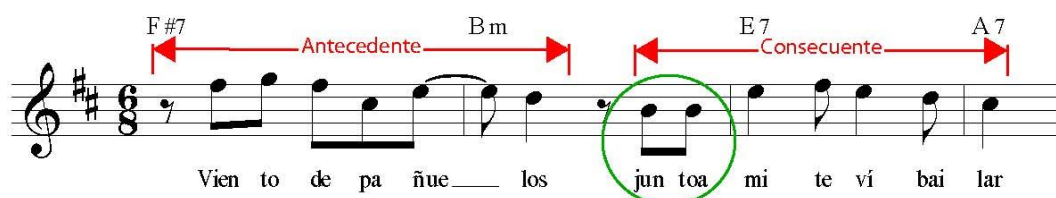
Figura 3.34. Estructura de la cueca *Remolinos*

Estas diferencias en las formas de los versos a veces están vinculadas a variaciones de modelos muy frecuentes, y en otras ocasiones claramente presentan una excepcionalidad en el desarrollo de las cuecas, como por ejemplo el último consecuente de la primera parte de *Remolinos* que presenta un verso de dos sílabas, como se puede apreciar en la última fila de la tabla de la Figura 3.34.

Como podemos observar en la Figura 3.35, el antecedente del “Periodo a” de *Remolinos* no presenta diferencias con los versos octosílabos que veníamos viendo en *Caminito del Norte*. En rigor, el consecuente del mismo, tampoco tiene diferencias sustanciales con los consecuentes vistos en *Caminito del Norte* ya que, si bien presenta un consecuente de siete sonidos, la forma de esta estructura se puede entender como una variante de las rítmicas de los consecuentes de los “Periodo a”, “Periodo b” y “Periodo b2” de *Caminito del Norte*.

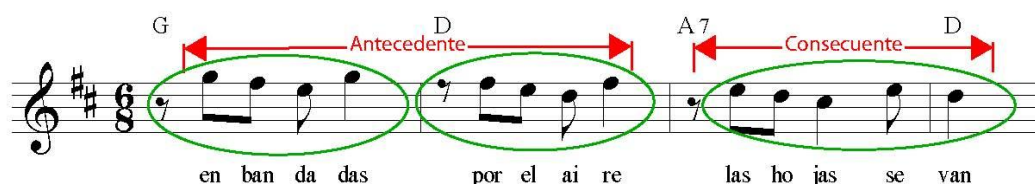
Figura 3.35. “Periodo a” de la cueca *Remolinos*

El “Periodo b” de *Remolinos* tiene dos versiones. Como pudimos apreciar en la tabla de la Figura 3.34: la primer estrofa tiene un “Periodo b” con un antecedente de 6 sílabas y un consecuente de 6 sílabas también. La segunda estrofa tiene un periodo que denominamos “Periodo b2” porque, si bien melódica y rítmicamente las frases son prácticamente iguales a las del “Periodo b” de la primera estrofa, el consecuente de siete sílabas del “Periodo b2” hace que éste tenga una pequeña variante en la anacrusa con respecto al “Periodo b”, como se puede apreciar en las figuras 3.36 y 3.37:

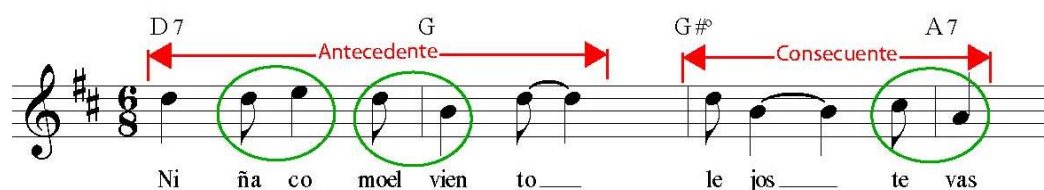
Figura 3.36. “Periodo b” de *Remolinos*, primera estrofa.Figura 3.37. “Periodo b2” de *Remolinos*, segunda estrofa.

Rítmicamente, las frases de seis sílabas de ambos antecedentes en las figuras 3.36 y 3.37, son variantes del “modelo de frase tética heptasilábica” conceptualizado por Sánchez (2004), que reproducíamos en la Figura 3.14.

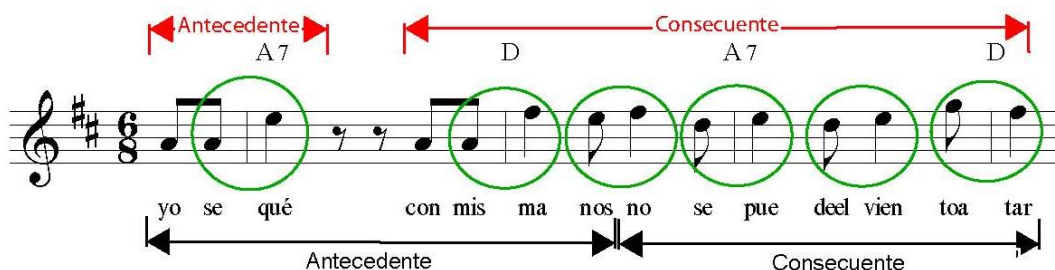
En relación al “Periodo c”, también aparecen algunas novedades con respecto a los diseños vistos hasta aquí: se pone de manifiesto un antecedente compuesto por dos motivos melódicos claramente diferenciables, y un consecuente provisto con un motivo conclusivo, es decir: un motivo similar a los anteriores que tiende a concluir la idea melódica.

Figura 3.38. “Periodo c” de *Remolinos* en la primera estrofa.

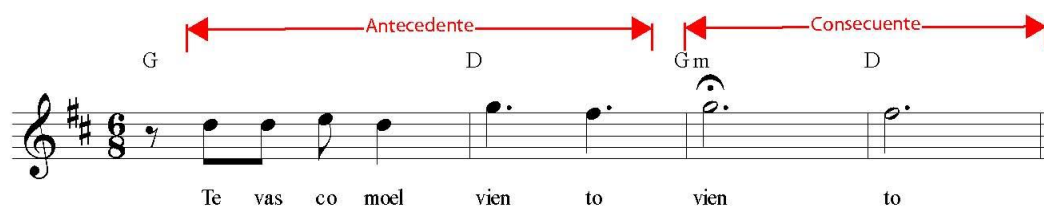
En cuanto al estribillo de *Remolinos*, el antecedente del “Periodo d” está montado en dos frases: una consecuente de seis sílabas y una consecuente de 4 sílabas. La misma estructura se repite en el segundo estribillo. Algunas de las figuraciones rítmicas de éste periodo responden al motivo rítmico de palmas en la cueca cuyana al que nos hemos referido anteriormente. En la Figura 3.39 hemos resaltado con un círculo dicho diseño rítmico del “Periodo d”:

Figura 3.39. “Periodo d” de *Remolinos* en ambos estribillos.

El “Periodo e” que inicialmente hemos mencionado en la tabla de la figura 3.34 como dos versos de heptasílabos siguiendo la distribución poética de la lírica, desde un punto de vista musical también se pueden pensar como una frase de tres golpes y otra frase larga de once golpes. En cualquiera de los dos casos, lo que resulta significativo de este periodo es la recurrencia al motivo rítmico de palmas sobre el cual está montada prácticamente toda la melodía de estas frases, como señalamos en la figura 3.40. Presento las dos formas de análisis del periodo señalado en la misma Figura 3.40: el análisis que se desarrolla a partir de dos versos heptasilábicos también se fundamenta desde las dos ideas rítmico-melódicas de siete sonidos, claramente diferenciables.

Figura 3.40. “Periodo e” de *Remolinos* en ambos estribillos.

Finalmente, el “Periodo f” de esta cueca también presenta particularidades: al antecedente hexasilábico lo sigue una frase de dos sílabas lo cual representa una toda una rareza en relación a los desarrollos estandarizados de las cuecas cuyanas.

Figura 3.41. “Periodo f” *Remolinos* en ambos estribillos

La cueca *Pal Comesarío*, al igual que *Remolinos*, presenta distintas variantes en cuanto al número de sílabas de los versos. Como la estructura de los periodos y los versos son diferentes entre las estrofas de primera parte y de la segunda parte de esta cueca, las hemos incluido a todas en la siguiente tabla de la Figura 3.42:

Parte	Verso	Tipo de Frase	Sílabas ⁹¹	Periodo
Estrofa 1	Cada vez que me curo	Antecedente	7	Periodo a
	me llevan preso,	Consecuente	5	(se repite)
	Argentina son las viñas	Antecedente	8	Periodo b
	será por eso.	Consecuente	5 (+1)	(se repite)
Estrofa 2	En la comisaría	Antecedente	7	Periodo a
	pago la multa	Consecuente	5	
	será porque el comesario	Antecedente	8	Periodo b2
	tal vez no chupa.	Consecuente	5 (+1)	(se repite)
Estribillo	Tomemos un trago de vino	Antecedente	9	Periodo c
	que enseguida viene otro litrón	Consecuente	9	
	de ese que toman los curas	Antecedente	8	Periodo b3
	comesario y gobernador,	Consecuente	8	
	si ellos no pagan multa,	Antecedente	7	Periodo b4
	tampoco la pago yo.	Consecuente	7	
Estrofa 3	Los que elaboran vino	Antecedente	7	Periodo a
	son productores.	Consecuente	5	(se repite)
	y los que lo chupamos	Antecedente	7	Periodo b5
	admiradores.	Consecuente	5 (+1)	(se repite)
Estrofa 4	Cuando sea comesario	Antecedente	7	Periodo a
	haré que multen	Consecuente	5	
	a los que le echen agua	Antecedente	7	Periodo b5
	y no al que chupe.	Consecuente	5 (+1)	(se repite)

Figura 3.42. Estructura de la cueca *Pal Comesarío*

⁹¹ Al igual que en la tabla anterior, la separación en sílabas del siguiente cuadro está realizada de manera poética, respetando las sinalefas. Además, la cantidad de notas realizadas con melismas en el verso, no están comprendidas en el número explicitado, pero sí las colocamos entre paréntesis precedidas del signo “+” para remarcar el proceso de adición que se deber realizar para que el número de este cuadro se condiga con la cantidad de figuras de la frase musical.

Anteriormente hemos hecho referencia a las características de las frases musicales de los distintos periodos de la cueca *Pal Comesario*, nos resta hacer mención al uso del melisma, que resulta una herramienta provechosa para adicionar sílabas a una frase. Tal como señalamos en la tabla de la Figura 3.42, con el uso del melisma, las frases de cinco sílabas del “Periodo b”, del “Periodo b2” y del “Periodo b5”, se transforman en frases de seis sonidos. Ejemplificamos esto resaltando el melisma en el “Periodo b” de *Pal Comesario* en la Figura 3.43:

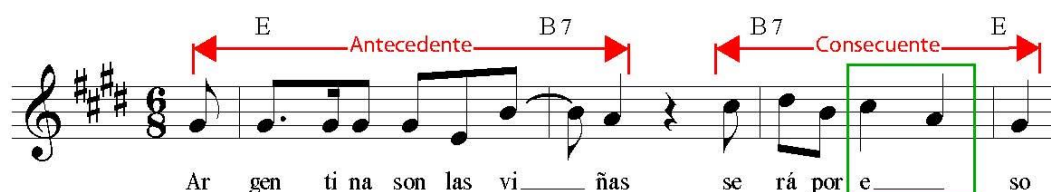


Figura 3.43. “Periodo b” de *Pal Comesario*, con recuadro en el melisma.

Un elemento indispensable en el lenguaje de la cueca cuyana es el uso de síncopas en la melodía. Octavio Sánchez se encargó de probar tal característica construyendo dos modelos de cuecas cuyanas: una “normal” con síncopas y otra “anómala” sin síncopas, y las sometió a la validación de diferentes cultores de cueca cuyana para probar su hipótesis (Sánchez, 2004). Como anticipamos, los cultores desaprobaron el tipo de “cueca anómala” caracterizándola como “poco cuyana”, “falta de ritmo”, etc. certificando la importancia de la síncopa en el “texto-código” de la cueca:

En ningún caso se valoró positivamente la ausencia de síncopas, ni hubo asociación con “más moderno” “o más evolucionado”, es decir es un cambio que aleja a esa cueca no sólo del núcleo tradicionalista sino de todo el género. (Sánchez, 2004: 265)

Las síncopas más significativas en las melodías de las cuecas son las que ligan figuras entre compases, generalmente al final de la frase. Este tipo de síncopas son fácilmente identificables en la notación musical. Si bien diferentes cuecas presentan más o menos recurrencia en el uso de esta herramienta discursiva, hemos identificado la utilización de este recurso en la melodía del “Periodo b” de *Remolinos*:

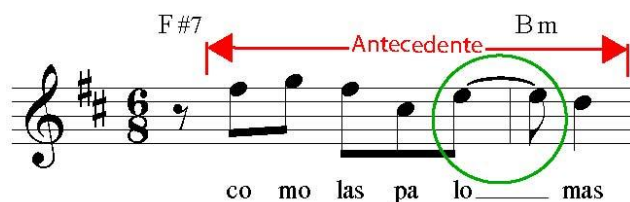


Figura 3.44. Síncopa en el antecedente del “periodo b” de Remolinos

También podemos advertir esta síncopa, con mas recurrencia, en la cueca *Caminito del Norte*: dos veces en el “Periodo a”, dos veces en el “Periodo c” como lo indica la figura 3.45 y una vez en el antecedente del “Periodo d” como lo indica la figura 3.46.

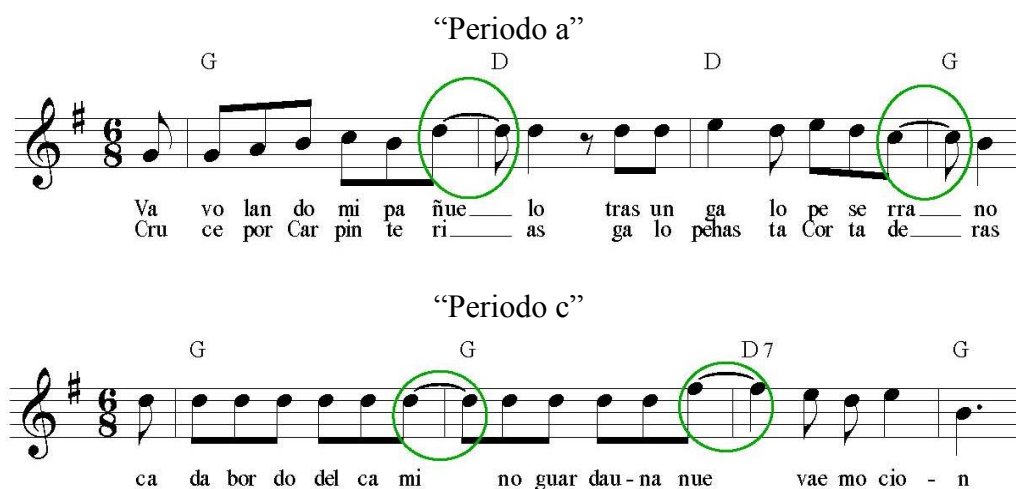


Figura 3.45. Síncopas en la melodía del “Periodo a” y del “Periodo c” de *Caminito del Norte*

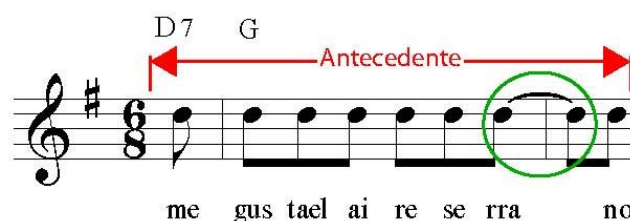


Figura 3.46. Síncopa en la melodía antecedente del “Periodo d” de *Caminito del Norte*

En *Pal Comesario* podemos advertir esta síncopa de compás en los antecedentes de: “Periodo a”, “Periodo b”, “Periodo b2”, “Periodo b3”, “Periodo b4” y “Periodo b5”. El único periodo que no presenta esta síncopa en esta cueca es el “Periodo c”. He resumido gráficamente la recurrencia en el uso de la síncopa en Pal Comisario con la tabla de la Figura 3.47.

Periodo	Compas 1	Compas 2	Compas 3	Compas 4
Periodo a	Antecedente	Antecedente	Consecuente	Consecuente
Periodo b	Antecedente	Antecedente	Consecuente	Consecuente
Periodo b2	Antecedente	Antecedente	Consecuente	Consecuente
Periodo b3	Antecedente	Antecedente	Consecuente	Consecuente
Periodo b4	Antecedente	Antecedente	Consecuente	Consecuente
Periodo b5	Antecedente	Antecedente	Consecuente	Consecuente
Periodo c	Antecedente	Antecedente	Consecuente	Consecuente

3.47. Tabla de síntesis del uso de la síncopa de compás en los diferentes periodos de la cueca *Pal Comesarío*

Si tenemos en cuenta que todos los periodos mencionados, salvo el “Periodo c”, se repiten en esta cueca, entonces podemos inferir un uso altamente recurrente de la síncopa de compás en los antecedentes de los periodos.

Existen otros usos de la síncopa al interior de un compás, como es el caso del “Periodo d” de *Remolinos*:

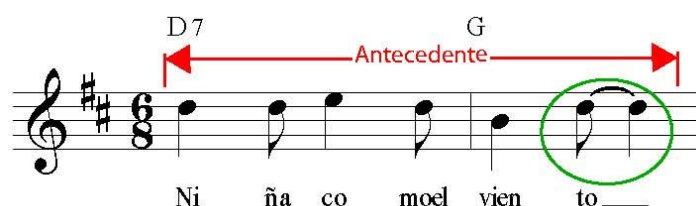


Figura 3.48. Síncopa al interior de un compás en la melodía antecedente del “Periodo d” de *Remolinos*

Todas las síncopas que hemos señalado son “síncopas caudales” (Sánchez, 2004) y se ubican al final de la frase, a diferencia de las “síncopas capitales” que se utilizan en los comienzos de las frases de diferentes cuecas cuyanas. En las cuecas elegidas no hemos identificado el uso de esta síncopa, pero debemos decir que frecuentemente los y las cantantes utilizan el recurso de la síncopa como elemento de interpretación y por lo tanto es posible que haya versiones de estas mismas cuecas analizadas en las que se utilicen síncopas capitales.

En relación a la síncopa caudal de compás debemos agregar que

El intervalo anterior a la síncopa caudal puede ser ascendente, descendente o unísono y el posterior es descendente la mayoría de las veces, en contadas ocasiones unísono y nunca ascendente, al menos en el corpus analizado; ambos

intervalos son muy frecuentemente de 2ª, con mediana frecuencia unísono y de 3ª, y contadas veces superior a este salto. (Sánchez, 2004: 199)

Corroboramos lo dicho por Sánchez en el análisis de las tres cuecas estudiadas en este capítulo en tanto los intervalos posteriores a las síncopas caudales son, en la mayoría de los casos: descendentes, en intervalos de segunda. Esto sucede en todas las síncopas de compás de las cuecas *Pal Comesario* y *Remolinos*, y también sucede en todas las frases consecuentes de la cueca *Caminito del Norte*. En todas frases antecedentes de *Caminito del Norte* que utilizan la síncopa de compás, lo hacen apelando al unísono.

El desarrollo armónico de las cuecas cuyanas está generalmente producido por guitarras y otros instrumentos de cuerda de la familia de la guitarra. Los ensambles instrumentales son variados y pueden realizarse con una o dos guitarras, o bien con un conjunto de instrumentos de cuerda en los cuales se reparten roles de trabajo vinculados a distintos estratos, algunos de ellos se dedican primordialmente a funciones de acompañamiento rítmico y otros al desarrollo de melodías generalmente armonizadas en “solí” (Herrera, 1988)⁹², es decir, con los instrumentos melódicos realizando desarrollos rítmico-melódicos de igual figuración rítmica en diferentes alturas⁹³ (Herrera, 1988). Además del solí, los instrumentos melódicos también alternan funciones de contrapunto en relación al canto durante las estrofas y estribillos.

Dentro de las formaciones tradicionales, el grupo instrumental básico que se ha cristalizado es el de:

...un guitarrón (afinado una cuarta justa descendente en relación con la guitarra) con funciones de acompañamiento rítmico armónico (rasguidos y bajos) y dos guitarras con funciones melódicas, generalmente a dos voces homorrítmicas a distancia de 3as y 6as paralelas, que adquieren gran

⁹² Esta técnica también se suele denominar como armonización melódica “en bloque” (Lorenzo, 2005).

⁹³ Donde la cantidad de instrumentos se denomina “peso” y la cantidad de voces o notas diferentes que se utilizan en un arreglo se denominan “densidad” (Herrera, 1988).

protagonismo en las secciones instrumentales y con frecuentes intervenciones durante la canción, en contrapunto con el canto; ocasionalmente se incluye una tercera guitarra que toca las melodías de la primera, octavándolas hacia el grave. Otros formatos incluyen un requinto (cordófono afinado una cuarta justa más arriba que la guitarra, frecuentemente de órdenes dobles octavados). La instrumentación con guitarrón, guitarra y requinto es muy efectiva y amplía considerablemente las posibilidades del conjunto en cuanto a timbre y registro. (Sánchez, 2014a:11-12)

En las últimas décadas, y sobre todo en los espacios de circulación de estas músicas vinculados a los festivales, se ha extendido el uso del bajo eléctrico en estas formaciones. También en estos casos se suelen incorporar instrumentos de percusión en varias ocasiones, lo cual representa una novedad, ya que tradicionalmente la música cuyana se tocaba sin percusión. Esto sigue siendo mayoritariamente así en el caso de la tonada, pero en otros lenguajes como la cueca se ha extendido el uso del cajón peruano sumado a variados conjuntos de instrumentos de percusión que van desde formatos pequeños, en conjuntos de instrumentos de percusión con cajón peruano, bombo legüero, algún tambor percutido, diferentes platillos y accesorios, hasta complejos percusivos de mayor envergadura más asociados a la batería (habitual en los lenguajes asociados al Rock) sumados a otros instrumentos percusivos afroperuanos como el mismo cajón, y/o a instrumentos afrocaribeños, como por ejemplo las congas. Tal como señala Sánchez, el empleo del piano no es muy usual pero tiene profundidad histórica, especialmente por las producciones de Alberto Rodríguez y Montbrun Ocampo (Sánchez, 2014a)⁹⁴.

Las progresiones armónicas de la cueca cuyana se basan fuertemente en relaciones V | I con una extendida utilización de las progresiones || I | V | V | I ||⁹⁵ en tonalidad

⁹⁴ En este sentido, se destaca en la provincia de San Luís la figura del pianista Sergio Muriel, quien al momento de producción escrita del presente trabajo, reside en la provincia de Villa Mercedes, tiene 77 años y continúa actuando periódicamente. En sus actuaciones como solista, como así también en formato de dúo con diferentes artistas de la zona, suele incluir tonadas, gatos cuyanos y cuecas cuyanas tradicionales, e improvisar sobre sus estructuras, dada la formación jazzística del músico.

⁹⁵ Para la denominación de los grados armónicos utilizaré los números romanos, y también usaré la cifra estandarizada en cifrado americano cuando el desarrollo armónico se utilice en una tonalidad definida. Además, recurriré a la combinación de números arábigos con números romanos en algunos casos para resaltar las extensiones del acorde tríada. Por ejemplo, utilizaremos “V7” para describir el quinto grado armónico y resaltar la calidad de dominante de dicho acorde, sobre todo en los casos en

mayor. Este tipo de progresión es verdaderamente recurrente en la mayoría de las cuecas cuyanas al punto de que algunos investigadores la presentan como “diseño estándar” (Sánchez: 2004) o bien, como una de las “secuencias armónicas más habituales” (Zabala, 2017). Sin embargo, los investigadores citados coinciden en que los desarrollos de la cueca cuyana presentan una gran variedad de recursos que exceden este diseño.

Los acordes que se utilizan mayoritariamente son los acordes tríadas, es muy habitual el uso de la 7ª menor en los acordes dominantes y de la 6ª mayor agregada en el I grado⁹⁶. En consecuencia, la sucesión armónica estandarizada suele adoptar la estructura || Iadd6 | V7 | V7 | Iadd6 || (Sánchez, 2004), aunque no colocaremos estas aclaraciones en cada acorde, salvo en casos que consideremos significativo este aporte.

De las tres cuecas estudiadas, la que presenta un tratamiento armónico más tradicional, asociado a las relaciones || I | V | V | I || en modo mayor es *Pal Comesario*. Este relato armónico se advierte en: “Periodo a”, “Periodo b”, “Periodo b2”, “Periodo b3”, “Periodo b4”, “Periodo b5”. Solamente el “Periodo c” con el cual comienza el estribillo de *Pal Comesario*, sale de esta estructura armónica, utilizando un recurso muy habitual en los comienzos de los estribillos de las cuecas que consiste en realizar un dominante secundario del IV para ir posteriormente al IV. Luego el “Periodo c” continúa con la progresión habitual resultando un módulo || V7 (IV) | IV | V | I ||. Podemos resumir la estructura armónica básica de *Pal Comesario* con la siguiente Figura 3.49.

Periodo	Compas 1	Compas 2	Compas 3	Compas 4
Periodo a	I	V	V	I
Periodo b	I	V	V	I
Periodo b2	I	V	V	I
Periodo b3	I	V	V	I
Periodo b4	I	V	V	I

que sean dominantes secundarias. Para estos casos en los que hayan dominantes secundarias, aclararé entre paréntesis el grado hacia el cual están operando como dominantes. Por ejemplo, en un caso donde la progresión armónica en la tonalidad de re mayor, sea || E7 A7 | D || lo referiremos como || V7(v) V | I ||. Para este tipo de cifrado hemos tomado como referencia las utilizadas por Octavio Sánchez en su Tesis de Maestría en Arte Latinoamericano (Sánchez, 2004).

⁹⁶ En estos casos de acordes de sexta mayor agregada usaremos la sigla “add6” posterior al número romano, como comúnmente se utiliza en el cifrado americano.

Periodo b5	I	V	V	I
Periodo c	V7 (IV)	IV	V	I

3.49. Tabla de síntesis del relato armónico en los diferentes periodos de la cueca *Pal Comesario*

En las otras dos cuecas estudiadas, existe presencia de estos diseños armónicos enriquecidos por algunas substituciones y otras variantes armónicas. A continuación desarrollaremos algunos de estas construcciones.

La mayoría de las cuecas están compuestas sobre el modo mayor (Sánchez, 2004) (Zabala, 2017). Las tonalidades menores son poco habituales en las cuecas cuyanas, sin embargo, uno de los motivos de la inclusión de *Caminito del Norte* en este trabajo se fundamenta en que esta cueca está construida principalmente en base a la articulación de los modos menor natural, menor armónico y menor melódico. Correa (s/a), siguiendo el planteo de Diether De la Motte (1998), propone que el modo menor que se ha practicado en la composición, es una interrelación entre tres escalas: menor natural, menor armónica y menor melódica, de manera que podemos referirnos al modo menor como un complejo de 9 notas:



Figura 3.50. Complejo de nueve notas del Modo menor en La menor (Correa, s/a).

Sucede que, como dice De La Motte, “no ha habido, por ejemplo, una composición en modo menor armónico” (De La Motte, 1998: 68). El modo menor, generalmente se sucede alternando elementos del modo menor natural y jugando con el bVI o VI y/o también con el bVII o el VII⁹⁷. Ejemplificaremos este tipo de interrelaciones en la cueca *Caminito del Norte*.

Como anticipábamos, la cueca *Caminito del Norte* está en modo menor, pero esta cueca no comienza trabajando en el Im sino en el bIII, su relativo mayor. Este tipo de operatorias es muy común en la música popular Argentina, donde una infinidad de chacareras realizan diferentes pasajes en el relativo mayor de la tonalidad menor en

⁹⁷ Siempre que nos refiramos a los grados que se alteran en el modo menor con respecto del mayor, antecedemos al número romano la “b” para resaltar esta característica e identificarlo fácilmente como hacen los autores estudiados (Correa, en prensa) (De la Motte, 1998) (Herrera, 1990). Por ejemplo, en el modo menor natural, los grados alterados serán el bIII, bVI, y bVII.

la que se encuentran. La cueca muestra una marcada insistencia en el modo menor, ya que todas sus estrofas y su estribillo terminan en él. Hemos sintetizado la armonía de los diferentes periodos identificados en la cueca *Caminito del Norte* en la siguiente tabla:

Periodo	Compas 1	Compas 2	Compas 3	Compas 4
Periodo a	bIII	bVII7	bVII7	bIII
Periodo b	Im	V7	V7	Im
Periodo b2	Im	V7	V7	Im
Periodo c	bIII	bVII7	bVII7	bIII
Periodo d	bIII	bIII	V7	Im

3.51. Tabla de síntesis del relato armónico en los diferentes periodos de la cueca *Caminito del Norte*

La estructura de la primera parte de *Caminito del Norte* comienza con un || bIII | bVII7 | bVII | bIII || en la tonalidad de mi menor⁹⁸, es decir || G (bIII) | D7 (bVII7) | D7 (bVII) | G (bIII) || podemos representar a este “Periodo a” de la siguiente manera:

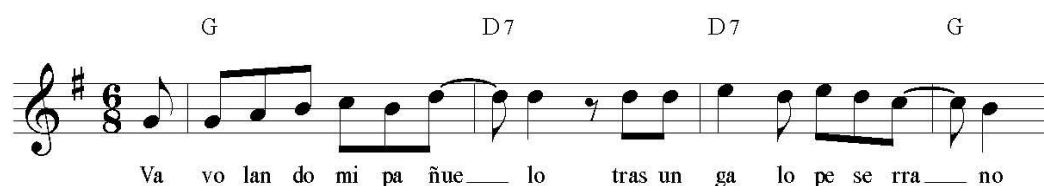


Figura 3.52. “Periodo a” de *Caminito del Norte*

El primer periodo de *Caminito del Norte* está construido con elementos armónicos y rítmico-melódicos habituales en la cueca cuyana, como hemos descrito anteriormente. Armónicamente tampoco hay situaciones muy novedosas porque, si bien no estamos en el primer grado, prácticamente se están planteando las mismas relaciones armónicas || I | V | V | I || que veíamos en *Pal Comesario*, ahora construidas en relación al relativo mayor de Em que es G.

Luego de comenzar en el “Periodo a” y repetirlo (recordemos que la forma de esta primera estrofa es aabb), la cueca *Caminito del Norte* plantea un “Periodo b”, en

⁹⁸ La afinación de la grabación en la cual nos hemos basado no está afinada teniendo como referencia la nota “La” en 440hz. Si bien la grabación es más cercana a un Fm, optamos por referirnos a esta estructura armónica en Em, por ser de mayor frecuencia la ejecución de esta cueca en esta tonalidad. Esto último cobra especial sentido si tomamos en consideración la facilidad que presenta la ejecución de los desarrollos armónicos y melódicos habituales de la tonalidad de mi menor en la guitarra y, en contrapartida, las dificultades que presenta ejecutar los mismos diseños en la tonalidad de fa menor con el uso de cejillas y otras destrezas técnicas más complejas. Aunque no descartamos totalmente la posibilidad de que haya sido grabada en Fm, hipotetizamos que ha sido grabada con las posiciones las guitarras de Em.

modo menor, el cual también se repite y de esta manera le da un cierre a la primera estrofa de la canción.



Figura 3.53. “Periodo b” de *Caminito del Norte*

Aquí volvemos a tener una relación de dominantes y tónicas pero en tonalidad menor, es decir: || Em7 (Im) | B7 (V7) | B7 (V7)| Em (Im) ||. Este es el diseño estructural del “Periodo b”. En ocasiones, como por ejemplo en la repetición de este mismo periodo, se suelen añadir acordes de paso a este diseño estructural, como se indica en la anacrusa la figura 3.54.



Figura 3.54. “Periodo b” de *Caminito del Norte* con acorde de paso en la anacrusa

Este recurso de incluir un acorde dominante como acorde de paso, es muy habitual en un sinnúmero de cuecas que utilizan un dominante secundario en el último tiempo de negra con puntillo de un compás de 6/8 o en el último pulso de negra pensando al compás como 3/4. Generalmente, este acorde de paso se produce en el último tiempo de un compás de 3/4 enfatizando el diseño del bajo más recurrente que analizaremos más adelante en este trabajo. En el fragmento señalado, luego de este acorde de paso, se da la relación estructural || Im | V7 | V7 | Im || sobre la cual también se suelen agregar “bordoneos” (Sánchez, 2004): otros acordes de paso a los que me referiré más adelante.

En el resto de los periodos de esta cueca se repiten las progresiones armónicas señaladas, salvo en el “Periodo d”, con el que finaliza el estribillo, donde se recurre a la secuencia || bIII | bIII | V7 | Im || como lo indica la Figura 3.55.

Figura 3.55. “Periodo d” *Caminito del Norte*

La cueca *Remolinos* presenta otras variantes armónicas que van de la mano de muchas de las variantes melódicas a las cuales nos hemos referido. En gran medida, creemos que todas estas variantes con respecto al núcleo tradicional del código de la cueca presentes en *Remolinos*, están posibilitadas por el cultivo de otros lenguajes musicales por parte del autor Manuel “Nolo” Tejón. En una entrevista realizada en el año 2002 que forma parte del trabajo de tesis antes citado de Sánchez (2004), “Nolo” Tejón revela que su forma de componer se realiza jugando con elementos tradicionales y dándole otros tratamientos. Ejemplifica esto vinculando lo que nosotros hemos denominado como “Periodo a”, “Periodo b” y “Periodo c” de *Remolinos* con el que, siguiendo esa misma lógica, podríamos denominar “Periodo a” de la cueca *La Yerba Mora*. Tejón cuenta que las variaciones que posibilitan ese juego están fundadas en “otras informaciones” de lenguajes musicales, en su caso vinculados al jazz:

Entonces, eso es lo que yo he hecho. A lo mejor porque tengo otra información; he tenido un conjunto de armónicas, he tocado jazz [al respecto me había comentado en otra ocasión “tocábamos Sweet Georgia Brown”], todas esas cosas; y... son informaciones. Las informaciones de otras culturas enriquecen la propia cultura cuando consiguen adaptarse, suponiendo que yo las hubiera adaptado [diferencia «enriquecimiento» y «adaptación» de «fusión» o «mezcla»], cuando consiguen adaptarse al clima, a la esencia, al sabor de lo que sea. Me refiero a la incorporación de elementos que no desvirtúan. (Sánchez, 2004:283)⁹⁹

El desarrollo armónico de *Remolinos* comienza con la utilización de la estructura armónica || I | IIm | V | I || en Re mayor (D), estructura que podríamos relacionar a la || I | V | V | I || del “modelo estándar” que hemos mencionado, pensando al IIm como

⁹⁹ Las aclaraciones entre corchetes son del entrevistador.

una sustitución habitual del V en como sucede en diferentes lenguajes musicales populares.

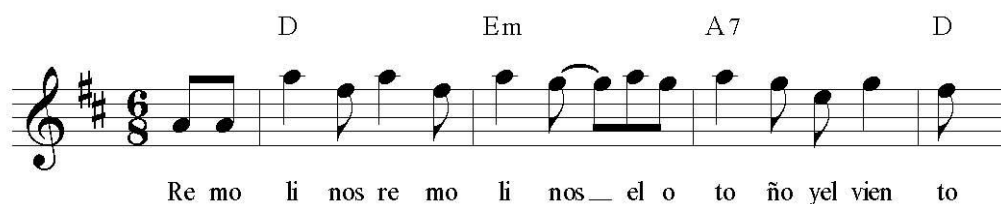


Figura 3.56. “Periodo a” de *Remolinos*.

Los dos primeros compases del “Periodo b” de *Remolinos*, nos proponen un desarrollo habitual en las cuecas, que consiste en la utilización del VI_m. Alrededor de este sexto grado se vuelve a dar una relación de tensión y reposo entre la dominante secundaria y el VI_m con la utilización del V7 (VI_m) | VI_m. Esto se realiza en los dos primeros compases del “Periodo b”. En el compas que sigue a estos, vuelve a aparecer un dominante secundario pero esta vez en relación al V, para luego dirigirse al V efectivamente, es decir: V7(V) | V. Lo mencionado da como resultado la secuencia armónica || V7 (VI_m) | VI_m | V7 (V) | V ||. En la tonalidad original de la canción esto se puede transcribir como:

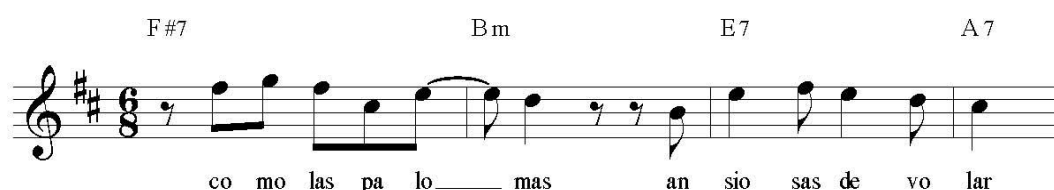


Figura 3.57. “Periodo b” de *Remolinos*.

Este recurso de incluir un acorde dominante secundario del V, es decir el V7 (V), es muy habitual en las cuecas. Muchas veces se utiliza estructuralmente, como hemos señalado en el “Periodo b” de *Remolinos*, pero también debemos tener en cuenta que puede ser utilizado como acorde de paso previo a la ejecución del V.

El “Periodo c”, con el que la misma cueca cierra la primera estrofa, utiliza la secuencia || IV | I | V | I ||. En la tonalidad original de G:



Figura 3.58. “Periodo c” de *Remolinos*.

La segunda estrofa no presenta nuevas estructuras por tratarse de los mismos periodos. Donde sí aparecen otras situaciones armónicas es en el estribillo. El “Periodo d” del estribillo comienza, en su primer compás, construida sobre el recurso habitual de convertir al I en V7 (IV), como también advertíamos en el “Periodo c” de *Pal Comesario*. Este recurso es habitual en muchas cuecas (Sánchez, 2004), justamente, al comienzo del estribillo, y dirigiéndose, efectivamente al IV con un V7 (IV) | IV. Por otro lado, en el tercer compás de este periodo aparece la utilización del “acorde disminuido como acorde de paso” (Herrera, 1990: 91-92) en relación de semi-tono con respecto al acorde al cual se arriba, en este caso como remplazo de un dominante secundario del V, para llegar al V. La progresión armónica resultante de lo comentado es || V7 (IV) | IV | #IV° | V ||. En la tonalidad original de *Remolinos*:

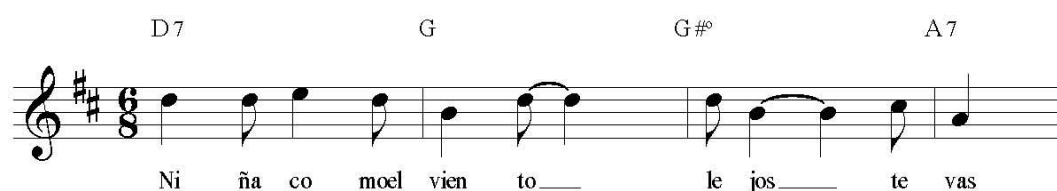


Figura 3.59. “Periodo d” de *Remolinos*.

El “Periodo e” de *Remolinos* está construido sobre la sucesión || V | I | V | I ||, también habitual en el lenguaje de la cueca.



Figura 3.60. “Periodo e” de *Remolinos*.

El “Periodo f” muestra otro recurso habitual que es el intercambio modal del IV a un IVm, siguiendo la escala menor. Si bien en este caso dicha progresión se genera por la presencia de la segunda voz, que es la que canta “si bemol”, en un intervalo de sexta con respecto a la melodía, es habitual el uso de estos intercambios modales en la cueca cuyana y también en la tonada cuyana, como por ejemplo en *Quien te amaba ya se va*¹⁰⁰, recopilada por Rodríguez (1938). En el caso del “Periodo f”, la progresión completa comienza con un compas de IV sin modificar el modo, de

¹⁰⁰ En la tonada *Quien te amaba ya se va* (Rodríguez, 1938), se puede advertir el intercambio modal del IVm en el comienzo de la melodía del canto, que inicia sobre IVm.

manera que todo el periodo resulta || IV | I | IVm | I ||. En la Figura 3.61 transcribo ambas voces del “Periodo f” en la tonalidad original:



Figura 3.61. “Periodo f” de *Remolinos* con las dos voces melódicas. La voz superior la realiza Magda y la inferior “Nolo” Tejón.

La armonización de melodías en las cuecas se da principalmente en intervallos de terceras, como sucede en el primer compás del “Periodo f” de Remolinos indicado en la figura 3.61. También son frecuentes las sextas paralelas, como sucede en los siguientes compases del mismo ejemplo, aunque también debemos aclarar que “en ocasiones se abandona el paralelismo estricto recurriendo a otros intervallos, de 4ª y 5ª” (Sánchez, 2004:169). En “pasajes de cierre” o “de enlace” entre partes suele haber armonizaciones de la melodía que refuerzan la sensación de reposo al final de una frase con movimientos contrarios entre las voces (Zabala, 2017), como lo indica la siguiente Figura 3.62.

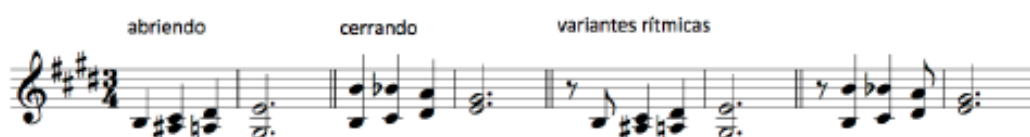


Figura 3.62. Movimientos contrarios habituales entre dos voces (Zabala, 2017: 04)

Como variante ornamental a los acordes de paso señalados, también es frecuente el uso de “bordoneos” en los estratos bajos de las guitarras o bien, con el uso del guitarrón.

En el módulo estándar, y en toda estructura conclusiva | V | I ||, es muy frecuente la inclusión de “bordoneos”, notas graves ejecutadas por la guitarra o el guitarrón, en el compás de la dominante, que sugieren otros acordes coloreando la progresión sin alcanzar a cambiar de función armónica. En este sentido, la fórmula más frecuente, empleada como cierre, es | V/V IV/VI V/VII | I/I ||, es decir el enlace entre el V y el I con el bajo ascendiendo por grados

conjuntos en ritmo de negra; dos variantes son | V/V IIm/VI V/VII | I/I || y | V/V V(V)/VI V/VII | I/I ||. El enlace puede hacerse en sentido descendente: | V/IV I/III V/II | I/I ||, o | IV/IV IIIIm/III V/II | I/I m||, aunque es también frecuente concluir en la primera inversión del I, por grados conjuntos | IV/VI V/V V/IV | I/III || o cromáticamente | V/V V(V)/IV# V/IV | I/III ||. (Sánchez, 2004:178)

En la cueca *Caminito del Norte* se perciben bordoneos en el primer compás del “Periodo b”, desde el Im al V7, de manera que, además usarse para enriquecer el compás del V para llegar a un primer grado como señala Sánchez en el texto citado (2004), los bordoneos también se utilizan en las cuecas desde el I para llegar a un V, o bien desde un Im para llegar a un V7 en modo menor, como es el caso del “Periodo b” en la primera estrofa de *Caminito del Norte* como ejemplificamos en la Figura 3.63. Además, en la misma figura, mostraremos la utilización de un bordoneo en la repetición del “Periodo a” (en el compás 5), que también es un compás que pertenece a un acorde de reposo, en dirección a uno de tensión. En este caso, los acordes de paso del bordoneo se realizan desde bIII a bVII7. Ambos bordoneos señalados se ejecutan al ritmo de un pulso de tres tiempos de un compás de 3/4, como comúnmente suele ir la marcha del bajo, como veremos más adelante.

The musical score consists of four staves of music in 3/4 time, G major. The lyrics are written below the notes. Chord symbols are placed above or below the staves to indicate the harmonic structure.

Staff 1: Chords: bIII (G), bVII7 (D7), bVII7 (D7), bIII (G). Lyrics: Va vo lan do mi pa ñue lo tras un ga lo pe se rra no va

Staff 2: Chords: bIII (G), bVII/II (D/F#), Im (Em), bVII (D7), bVII (D7), bIII (G). Lyrics: vo lan do mi pa ñue lo tras un ga lo pe se rra no por el ca mi

Staff 3: Chords: Im (Em7), bIII/bVII (G/D), bVI (C), V7 (B7), V7 (B7), Im (Em), V7 (B7). Lyrics: ni to que va pal nor te a llæn el con fin pun ta no por el ca mi

Staff 4: Chords: Im (Em7), bIII/bVII (G/D), bVI (C), V7 (B7), V7 (B7), Im (Em). Lyrics: ni to que va pal nor te a llæn el con fin pun ta no

Figura 3.63. Bordoneos en el “Periodo a” y en el “Periodo b” de la primer estrofa de *Caminito del Norte*

Como vemos, los bordoneos que hemos citado en la Figura 3.63, se realizan sobre el modo menor natural. En el caso del bordoneo del “Periodo b” que comienza en Em y se dirige a B7, cuando cae en el acorde de B7, el modo se convierte en menor armónico. Esto último se deduce gráficamente, principalmente, por las notas que realiza la melodía.

El último periodo del estribillo de *Caminito del Norte* también posee un bordoneo para finalizar la primera parte de la canción, que además es el mismo recurso que se utiliza en la segunda parte de la canción para finalizarla. En este caso el motivo del bordoneo es ascendente y está construido sobre el modo menor melódico. Lo ejemplificamos en la figura 3.64.

Figure 3.64 shows a musical staff in 8/8 time with a key signature of one sharp (F#). The melody consists of eighth and quarter notes. The lyrics are: "Me gus tael ai re se rra no y pa rae-so soy pun ta no". Above the staff, chord symbols are indicated: bIII G, bIII G, V7 B7, IV/VI A/C#, V7/VII B7/D#, and Im Em. The melody ends with a quarter rest.

Figura 3.64. Bordoneos en el “Periodo d” del final del estribillo en *Caminito del Norte*.

En el ejemplo citado, el bordoneo no sólo es ejecutado por los instrumentos de cuerda más graves, sino que también es apoyado por la primera y segunda guitarra solista. Esto suele suceder para realzar la presencia del bordoneo y puede sumar, como en el caso de *Caminito del Norte*, el uso de motivos melódicos breves por la primer y segunda guitarra, apoyados sobre el bordoneo del guitarrón.

En la cueca *Remolinos*, advertimos un bordoneo descendente para ingresar al “Periodo b”. Comienza en el segundo tiempo de negra con punto del compás previo al “Periodo b”, en un D (I), llegando finalmente al F#/A# (V7 (VIIm)), como lo indica la siguiente Figura 3.65:

Figure 3.65 shows two staves of music in 8/8 time with a key signature of one sharp (F#). The melody consists of eighth and quarter notes. The lyrics are: "Re mo lí nos re mo lí nos el o to ño yel vien tí co mo las pa lo mas an sio sas de vo lar". Above the first staff, chord symbols are indicated: D, Em, A7, D, and a circled D A/C# Bm. Below the first staff, a green arrow points to F#7/A# and Bm. Below the second staff, chord symbols are indicated: Bm, E7, and A7. The melody ends with a quarter rest.

Figura 3.65. Bordoneos en el final del “Periodo a” para llegar al “Periodo b” de *Remolinos* en su primer estrofa.

El tempo de las cuecas cuyanas se caracteriza por ser más lento que la cueca chilena. Según Sánchez

...el tempo de interpretación que hemos podido verificar va de 62 a 74 pulsaciones de negra con puntillo por minuto, aunque gran parte de las cuecas analizadas oscilan alrededor de 65 ppm. Superando este valor frecuente, la interpretación gana el calificativo de “a la sanjuanina” y pasando los 75 ppm “ya suena achilenada”. (Sánchez, 2004: 220)

Corroboramos esta apreciación de Sánchez en las cuecas estudiadas, con promedios un poco más elevados en cuanto al tempo propuesto. En *Pal Comesario*, cueca e interpretación sanjuanina, verificamos un tempo cercano a las 78 pulsaciones de negra con puntillo por minuto. En las otras dos cuecas advertimos tempos más lentos que en la cueca sanjuanina: en *Remolinos* (mendocina) una pulsación de 75 ppm, y en *Caminito del Norte* (puntana) un tempo cercano a 73 ppm¹⁰¹.

Advertimos que el ritmo de la cueca cuyana se da en el marco de diversos juegos poli-rítmicos común a otras estructuras rítmicas afrodescendientes que vinculan lo que podríamos traducir como: acentuaciones de estratos más agudos basadas en pulsos de negra con puntillo asociadas a métricas de 6/8 y acentuaciones de estratos más graves relacionados al pulso de negra de un 3/4. Este tipo de poli-ritmias se pueden identificar en otros lenguajes musicales del país, como por ejemplo la Zamba proveniente del Noroeste Argentino, que es una de estas músicas más difundidas desde los años veinte, gracias a los procesos que hemos comentado en el apartado 1.3. *Música popular y colonialidad*, y sobre los que hemos situado a la cueca cuyana en el inicio de este capítulo. Sin embargo, el lenguaje rítmico de la cueca cuyana tiene otras particularidades rítmicas que lo alejan del ejemplo citado.

Si bien la rítmica de la cueca presenta diferentes variantes dependiendo de variedad de interpretaciones, el ritmo básico sobre el cual camina su marcha¹⁰² también se

¹⁰¹ Tomando como referencia el pulso de negra en 3/4 estás tres cuecas tienen los siguientes tempos aproximados: *Pal Comesario* Negra = 116 ppm. *Remolinos* Negra = 112 ppm *Caminito del Norte* Negra = 109 ppm. Explicitamos estos datos en función del tempo en 3/4 en los pies que utilizaremos como referencia en los ejercicios polirrítmicos de los próximos apartados.

¹⁰² Con la denominación “marcha”, comúnmente utilizada en el ámbito de los y las músicos/as populares, nos referimos al discurso rítmico habitual sobre el cual se sostiene gran parte del resto de los elementos musicales discursivos de un lenguaje popular. Muchas veces este discurso rítmico

realiza en base a variaciones. En todas las cuecas estudiadas advertimos que no hay una rítmica estática que se repita pero si algunas recurrencias marcadas en un par de motivos rítmicos. Podemos sintetizar esta recurrencia pensada en los dos estratos mencionados en las métricas de 6/8 y 3/4, en la siguiente Figura 3.66. Esta Figura 3.66 muestra tres variantes habituales que hemos denominado: “Polirritmia A” (P. A), “Polirritmia B” (P. B) y “Polirritmia C”. Las tres variantes generalmente pueden encontrarse alternadas en el transcurso de una misma cueca. Podemos encontrar gran parte de los compases de la estructura de este lenguaje musical con desarrollos vinculados a estas tres rítmicas.



Figura 3.66. “Polirritmia A”, Polirritmia B” y “Polirritmia C” habituales en la marcha de la cueca cuyana.

En las líneas superiores de las tres polirritmias de la Figura 3.66. hemos planteado, en pulso de negra con punto en una métrica de 6/8, las sonoridades agudas del rasgueo que implican a las cuerdas más agudas de la guitarra y que generalmente se realiza percutiendo las mismas con un golpe en la zona donde comienza el mástil y los trastes, que produce un chasquido. En las líneas inferiores de las tres polirritmias, hemos descrito las rítmicas vinculadas a los estratos graves de la guitarra, que también son reforzadas por otros instrumentos de registros graves como el guitarrón, el bajo eléctrico o los graves del piano, si estos estuvieran presentes en el orgánico. Estas rítmicas graves son las que varían de una a otra polirritmia. En los tres casos los golpes que acentúan los tiempos 2 y 3 del compás de 3/4 no presentan diferencias

puede ser sintetizado en un patrón rítmico de entre uno y cuatro compases. A su vez, esta “marcha” suele ser un componente altamente significativo para la identidad de un lenguaje musical, en tal magnitud, que algún auditor medianamente adiestrado, oyendo simplemente el patrón rítmico de referencia y sin otra información, muchas veces puede identificar el lenguaje musical al cual refiere.

sustanciales, por eso las hemos expresado de la misma forma. El golpe que cae en el segundo pulso del compás de 3/4 es acentuado, pero el golpe que cae en el tercer tiempo es más acentuado aún. Este último golpe es el más marcado de todos. Esto es común a las tres polirritmias. Las modificaciones entre una y otra polirritmia se producen en los golpes previos al segundo tiempo del compas de 3/4. En la “Polirritmia A” el golpe del segundo pulso es precedido por otro golpe en ritmo de corchea. Hemos colocado esta figura entre paréntesis porque queremos resaltar que este golpe no tiene la presencia que sí tienen los otros dos mencionados, y generalmente es menos audible. En el caso de la “Polirritmia B”, el segundo golpe del compás de 3/4 es precedido por dos semicorcheas, en lugar de la corchea propuesta por la “Polirritmia A”. Estos dos golpes en ritmo de semicorcheas no son iguales. Generalmente realizan un crescendo que se dirige al segundo pulso del compas de 3/4. Además, estos dos golpes tienen sonoridades diferentes en la guitarra ya que implican dos rasgueos con movimientos del dedo pulgar en diferentes sentidos. El primer golpe de las semicorcheas se realiza en sentido descendente y la segunda semicorchea de forma ascendente. Conviene mencionar que los golpes de los tiempos 2 y 3 del compas de 3/4 se realizan de forma descendente también. Finalmente, la “Polirritmia C” es una variante de la “Polirritmia B”, donde se omite la primera de las dos semicorcheas mencionadas. También hemos optado por poner esta figura entre paréntesis para resaltar el carácter secundario que tiene este golpe en relación al resto.

Hemos optado por esta forma de transcripción en dos estratos porque nos servirá mucho para nuestro dispositivo de aprendizaje de ejercicios de apropiación rítmica del lenguaje musical de la cueca cuyana que realizaremos en los próximos apartados. A su vez, esta lógica analítica nos permitirá asignar fácilmente diferentes funciones a las manos izquierda y derecha, cuando utilicemos el piano, como podremos ver en el apartado 3.5, dedicado al modelo de acompañamiento de cueca cuyana en el piano.

En las tres cuecas estudiadas podemos advertir estos tres diseños de forma alternada pero también podemos percibir una mayor o menor recurrencia de alguna de estas tres polirritmias dependiendo de la cueca. En la cueca *Remolinos* hay una mayor presencia del caminar de la marcha de la en torno a la “Polirritmia A”. En *Caminito del Norte* advertimos cierta recurrencia en el empleo de la “Polirritmia B” alternada

en muchas ocasiones con la “Polirritmia A”; en la versión trabajada del *Pal Comesarío* hay una presencia importante del empleo de la “Polirritmia C” en la marcha, situación muy marcada en la introducción y el interludio principalmente.

Si bien es posible encontrar diferentes alternancias fuertemente vinculadas a estos tres diseños de compás a compás en una misma cueca, la marcha de estas tres cuecas estudiadas, como así también de la cueca cuyana en general, no se circunscribe a estas tres polirritmias. Por ejemplo, en todas las cuecas estudiadas, el rasgueo de la guitarra comienza presentando el acorde principal de la sección de la cueca que se va a ejecutar, en el lugar del primer chasquido que mostrábamos en los tres diseños de la Figura 3.66. Este recurso es utilizado en los comienzos de las diferentes secciones de la cueca: se puede utilizar para comenzar una estrofa, para comenzar una introducción, para comenzar un estribillo, etc. pero también podemos oírla alternada con las otras polirritmias al interior de alguna sección de la cueca. Ejemplificamos una aproximación gráfica de esta variante: “Polirritmia D” en la Figura 3.67:

Polirritmia D

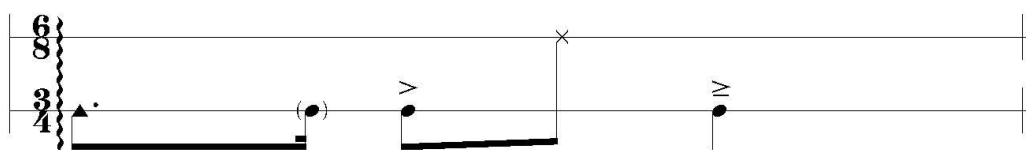


Figura 3.67. “Polirritmia D” habitual en los comienzos de las secciones de las cuecas cuyanas.

A su vez, Zabala (2017) propone que también es posible omitir el primer golpe de cualquiera en los rasgueos de guitarra de las cuecas cuyanas, situación con la que acordamos tras haberla identificado en algunos pasajes de las tres cuecas estudiadas.

Otra rítmica muy recurrente es volcar todos los acentos de ambos estratos en tres pulsos de un compás de 3/4. Esta variante es muy común en el último compás de las diferentes secciones y generalmente se encuentra vinculado al recurso de los bordoneos como veíamos en las páginas anteriores. Los recursos utilizados en estos casos pueden sintetizarse en las siguientes variantes, pero advertimos que pueden haber muchas otras variantes rítmicas a las expuestas en la Figura 3.68, incluso invirtiendo los estratos asignados a cada golpe, aunque siempre respetando una marcada pulsación en 3/4.



Figura 3.68. Variantes rítmicas asociadas a compases acentuados en 3/4.

Otra variante habitual en la cueca cuyana está relacionada a una rítmica característica del otro lenguaje musical de mayor vigencia en el complejo de músicas tradicionales cuyanas de base tradicional: la tonada. Esta suele ser una forma de acompañamiento habitual en la tonada y consiste en motivos de dos golpes que apoyan las dos primeras corcheas de cada pulso de negra con punto en un compás de 6/8, donde se apoyan notablemente los segundo golpes, como lo indica la Figura 3.69:

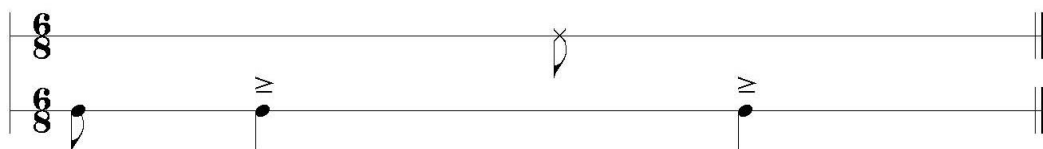


Figura 3.69. Variantes rítmicas de cueca asociada a una variante rítmica de la tonada

Otra situación usual es realizar un doble golpe en el tercer tiempo de un compás de 3/4 en el estrato grave. De todas formas este recurso debe ser muy cuidado dentro de la lógica discursiva de la cueca cuyana para no alejarse del código. Algunos cultores como Los Chalchaleros, marcaban exageradamente este golpe en algunas interpretaciones de cuecas cuyanas, incluso con la utilización de un bombo legüero, situación que resulta un tanto disruptiva con el lenguaje musical de la cueca. Este tipo de tratamiento del tercer golpe es común en las músicas del Noroeste Argentino, como la chacarera, que también alternan polirritmias de 3/4 y 6/8, pero la alejan de la sonoridad de la cueca. Cultores como por ejemplo “Nolo” Tejón, desaprobaba la

versión de *Remolinos* realizada por el grupo Los Chalchaleros¹⁰³, no sólo por la inclusión del bombo con estilo nortño, sino también por el uso recurrente de este grupo de no pronunciar la última sílaba de cada verso (Sánchez, 2004). Si bien Tejón no habla del mencionado doble golpe en esta entrevista, corre por cuenta nuestra la hipótesis de que esta es una de las prácticas que más rechazo produce cuando se incluyen percusiones en la cueca. Entonces, con la precaución de que este golpe no sea muy marcado, ejemplificamos el uso de este recurso en la Figura 3.70 a partir de lo que hemos denominado como “Polirritmia C”, aunque debemos decir que perfectamente puede encontrarse en las cuecas como variante de las “Polirritmia A” y de la “Polirritmia B”:

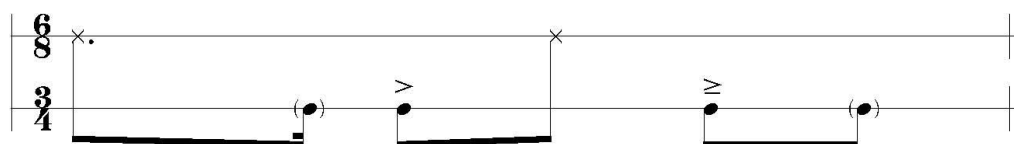


Figura 3.70. Recurso del doble golpe en el 3er pulso del estrato grave como variante de una “Polirritmia C”

Además, deberíamos mencionar que existen otras variantes habituales que modifican con algunos golpes menos audibles, las sonoridades de las tres polirritmias principales que hemos detallado. Estos se producen al sumar algunos golpes de semicorcheas en el primer tiempo del compás de 3/4. Ejemplificamos un uso corriente de este tipo de recursos, añadiendo otra semicorchea al grupo de dos semicorcheas en el estrato grave del primer tiempo de la “Polirritmia B” en la Figura 3.71.

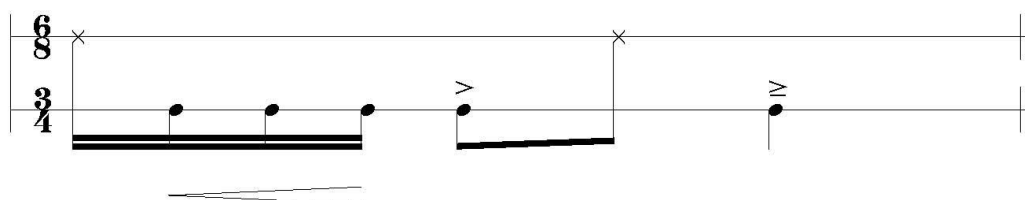


Figura 3.71. Ejemplo de variante rítmica en el primer pulso del estrato grave de una “Polirritmia B”

Ahora bien, para finalizar esta sección debiéramos decir que no sólo estos aspectos definen la apropiación de código de la cueca cuyana, sino que esta es una

¹⁰³ La versión citada de Los Chalchaleros a la que nos referimos se encuentra en el Álbum de 1985 remasterizado en 2003 y editado en 2004: *La Argentina que yo quiero*. BMG Ariola Argentina.

aproximación pensada en el marco de nuestra propuesta transcreativa para el espacio curricular de Piano III, que necesariamente deberá contar con un andamiaje por parte del equipo docente que dirija el proceso de aprendizaje. Recordemos que, además, esta propuesta será articulada con otros espacios curriculares. Adherimos al planteo de Octavio Sánchez que advierte que

... en la construcción de la identidad cuyana desde lo musical, intervienen otros factores que tienen que ver también con una relativa fidelidad al núcleo, pero no sólo en cuanto a elementos estructurales, sino también en relación con aspectos performativos, es decir, considerando tanto el qué se ejecuta junto al cómo se interpreta. Tímbrica, textura, tempo, articulaciones, rango dinámico, son algunos de los factores que intervienen en la respuesta a cómo *suenan la cueca cuyana*, y que sumarán a la construcción de la identidad sonora del género. (Sánchez, 2004:206)

Para el abordaje de este tipo de aspectos necesariamente debemos trabajar con los planteos que emerjan en el aula. Por ahora hemos podido ingresar al código interno de la cueca cuyana y advertir el núcleo del lenguaje musical en sus aspectos estructurales. A continuación plantearemos su forma de abordaje para una apropiación significativa en el aprendizaje. Primero lo haremos desde el cuerpo como instrumento polirrítmico y luego incorporaremos el piano reinterpretando lo dicho hasta acá con algunas posibilidades que nos brinda el instrumento. Esta recreación en el piano será realizada utilizando al instrumento como instrumento acompañante ya que, finalmente, utilizaremos la voz cantada como herramienta de construcción melódica. Desarrollaré en profundidad las estrategias para llegar a dichos desarrollos en los próximos apartados 3.4, 3.5 y 3.6.

Para montar los distintos ejercicios rítmicos corporales y pianísticos en el marco de la presente propuesta transcreativa reelaboraremos los conceptos analizados en este capítulo, ya que esta sección nos proporciona los fundamentos para proponer uno de los engranajes fundamentales de nuestra propuesta transcreativa: una síntesis del código que nos permita proyectarnos creativamente a partir de él.

3.3. La cueca cuyana en el cuerpo

Desde el año 2019 he comenzado a incorporar el uso del cuerpo como instrumento en el espacio curricular Piano III del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana de la F.C.H. U.N.S.L. y hemos tenido muy buenos resultados. Lo hice, fundamentalmente, como complemento para incorporar herramientas rítmicas del código de algunos lenguajes musicales afrocubanos, afrobrasileros, afrorioplatenses, todos ellos principalmente en métricas binarias. También hicimos una nueva experiencia de su uso con prácticas en el sistema ternario cuando estudiamos el lenguaje de la chacarera. En todos los casos los resultados fueron muy positivos.

El trabajo rítmico corporal y la apropiación de discursos rítmicos habituales en estas músicas mediante el uso del cuerpo como instrumento, posibilita un tipo de apropiación significativa, muy positiva, ya que mejora notablemente la ejecución pianística, la independencia corporal y la comprensión del código estudiado. Este trabajo corporal que vivencia los elementos rítmicos y melódicos del código mediante la práctica, produce una incorporación del código desde la acción, lo cual necesariamente implica una manipulación del conocimiento y un trabajo con el mismo que dota a los y las participantes de buena ductilidad en el manejo del código en tanto herramienta discursiva.

El uso de diferentes extremidades del cuerpo en este tipo de desarrollos es importante porque implica prácticamente a todo el cuerpo en dicho proceso de aprendizaje, y eso motiva entrega y compromiso con el acto de aprender. Muy diferente es cuando uno aborda este tipo de estrategias solamente con una o dos partes del cuerpo, porque el hecho de “caminar” un pulso al mismo tiempo que producir otros discursos con cada mano y, a su vez, que cantar otro discurso con la vía de la voz, implica un trabajo psico-físico de gran complejidad que estimula y conlleva a una apropiación más profunda de los elementos. Además, este tipo de ejercicios de alternancia entre pies, manos y voz, permite haya un proceso de independencia corporal iniciado, que será particularmente importante cuando los y las estudiantes tengan que cantar al mismo tiempo que tengan que tocar algunas polirritmias complejas en el piano.

A continuación describiremos los ejes primordiales de este tipo de trabajo corporal que hemos construido y que proponemos que se realice en paralelo al dictado del resto de los contenidos de la materia y, en nuestro caso particular, que complemente

nuestro desarrollo transcreativo de la cueca cuyana. Además, en los anexos de este trabajo, presentaremos una cartilla con una lista de los ejercicios rítmico-corporales específicamente vinculados a la cueca cuyana, que formará parte de nuestra propuesta educativa transcreativa.

3.3.1. La ejercitación polirrítmica a tres y cuatro vías con el cuerpo como instrumento

Un componente central del código del lenguaje musical cueca cuyana, así como también de la mayoría de los lenguajes musicales de Latinoamérica, está dado por los discursos rítmicos y, por lo tanto, por sus tejidos polirrítmicos. La incorporación de este tipo de tejidos define en gran medida la apropiación que podamos tener del código y gran parte de nuestras posibilidades discursivas en el mismo. Es decir que, si no logramos una apropiación significativa de los elementos polirrítmicos del código, es muy difícil que podamos hablar el lenguaje musical.

Desde el primer capítulo, hemos presentado al aprendizaje como una “apropiación instrumental” (Pichón-Reviere, 1999), lo cual implica la incorporación mediante la manipulación del conocimiento. Para ello, no podemos limitarnos meramente a la reproducción del conocimiento, sino que debemos jugar con él, estudiarlo mediante la práctica comprensiva de los elementos del código, que dista de la mera reproducción en la medida que no se trata de repetir una estructura dada sino de jugar con ella recorriendo posibilidades y límites.

En este sentido, en el presente apartado propongo una serie de estrategias de incorporación de los elementos rítmicos desde el instrumento más inmediato que poseemos: el propio cuerpo. Es innegable el papel de la corporalidad en el aprendizaje musical (Hemsey de Gainza y Kesselman, 2003), e incluso en la teorización musicológica (Pelinsky, 2005); de todas formas, lo que pretendemos aquí es potenciar el uso del cuerpo como instrumento desde una perspectiva amplia que, además de proveernos una buena cantidad de herramientas que nos permitan vincularnos con el lenguaje musical de la cueca cuyana con el piano y la voz, nos permita desarrollar las capacidades polirrítmicas necesarias para aprender el lenguaje

musical en términos transcreativos: apropiándonos del lenguaje musical situado y creando a partir de él.

La utilización del cuerpo como instrumento polirrítmico es un recurso muy habitual en el campo de la percusión, la mayor parte de mi experiencia en este sentido viene del estudio del libro de percusión de Gramani (1999) y de diferentes talleres de percusión que he podido realizar con percusionistas de San Luis, principalmente con Nahuel Rivero, y con percusionistas de otros lugares del país como Mariano “Tiki” Cantero y Jonatan Szer, entre otros. El libro del músico brasileiro José Eduardo Gramani: *Rítmica* (1999), presenta diferentes ejercitaciones de este tipo vinculadas a algunos lenguajes musicales brasileiros, como por ejemplo los ejercicios a tres vías con ostinato vinculados al *Tambaleio* (1999: 141). También es posible acceder a algunas sistematizaciones del desarrollo de algunos talleres de los percusionistas mencionados, como por ejemplo el de *Ritmática* de “Tiki” Cantero (Cantero, 2017). Los desarrollos rítmico-corporales a los que nos referimos primordialmente tienen que ver con trabajos polirrítmico a tres vías: 1. Pies, 2. Palmas y 3. Voz, que trabajan en simultaneo llevando rítmicas diferentes en cada vía. A los pies se les suele asignar el rol del pulso, a las palmas algún desarrollo de dificultad media y a la voz un desarrollo rítmico de mayor complejidad pero siempre es aconsejable variar las tareas asignadas a cada vía, aunque esto último generalmente implique más dificultades para quienes las practican: en nuestra experiencia hemos verificado que asignar tareas más complejas a las partes medias y bajas del cuerpo presenta siempre mayores dificultades que seguir la lógica:

- Pies = Pulso
- Palmas = Dificultad media
- Voz = Mayor dificultad¹⁰⁴.

Las tres vías planteadas representan una posibilidad, el cuerpo puede generar un gran abanico de tímbricas, e incluso algunos autores que incluyen percusión corporal en sus propuestas didácticas, plantean una secuenciación en el uso de diferentes

¹⁰⁴ Es aconsejable que las primeras tareas sigan la lógica más sencilla de apropiación (Pies = Pulso | Palmas = dificultad media | Voz = Mayor dificultad) y a medida que se va avanzando se busquen otras combinaciones más complejas.

tímbricas corporales cuando estas se realizan con grupos de estudiantes de menor edad (Goodkin, 2002).

Nosotros trabajaremos principalmente en dos formatos:

A) A tres vías: utilizando 1.Pies, 2.Palmas y 3.Voz

B) A cuatro vías: utilizando 1.Pies, 2. Mano izquierda, 3. Mano derecha, 4. Voz.

El segundo formato, a cuatro vías, lo he incluido con el objetivo de propiciar una serie de desarrollos de independencia entre ambas manos, pies y voz, que serán de suma utilidad para el uso de polirritmias entre las dos manos y la voz, cuando las utilicemos en el piano y además debamos cantar otro dibujo rítmico-melódico diferente con la voz. La sumatoria del pulso a las tres vías mencionadas, se fundamenta en la necesidad de tener una referencia concreta que organice toda la actividad polirrítmica en esta instancia.

Si bien vamos a rotar las labores rítmicas de cada vía, inicialmente utilizaremos el formato a cuatro vías asignando: la labor del pulso a los pies, relatos vinculados al estrato grave de la cueca cuyana en mano izquierda, relatos vinculados a las rítmicas de los estratos agudos a la mano derecha y rítmicas vinculados a los desarrollos rítmico-melódicos habituales en la voz.

El pulso en los pies lo llevaremos siguiendo tres pulsaciones de negra de un compás de $3/4$ y, en otros casos, siguiendo dos pulsaciones de negra con puntillo de un compás de $6/8$. Cuando realicemos la pulsación de $3/4$ alternaremos el uso de los pies para cada figura (negra), de manera que realizaremos un compás con la secuencia pie-izquierdo/pie-derecho/pie-izquierdo, y el compás siguiente con la secuencia pie-derecho/pie-izquierdo/pie-derecho, para no romper con la alternancia en el uso de los dos pies. El primer pulso del primer compas lo realizaremos ubicando el pie izquierdo unos centímetros delante de la posición corporal y en los pulsos dos y tres del mismo compas, realizaremos el paso a la misma altura que la posición inicial. En el segundo compás, en el que comenzamos nuestro primer pulso con el pie derecho realizaremos la misma operatoria: primer pulso apoyando el pie derecho unos centímetros adelante, pulsos dos y tres apoyando los pies izquierdo y derecho, respectivamente, unos centímetros más atrás. Graficamos el apoyo del pulso de los pies en un compás de $3/4$ con la siguiente Figura 3.72:

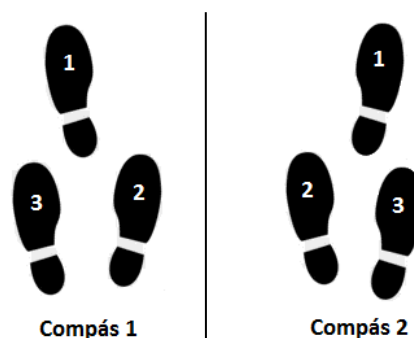


Figura 3.72. Pulso en los pies en dos compases de 3/4

Cuando realicemos un pulso de 6/8 con los pies, simplemente lo haremos siguiendo la lógica izquierdo-derecho de lado a lado, sin pisar más adelante o más atrás. Sin embargo, en todos los casos (3/4 y 6/8) es importante respetar el pie con el que empezamos, en este caso el izquierdo¹⁰⁵, porque fundamentalmente estos ejercicios se realizan en grupo, y es importante que todos/as los/as participantes sigan el mismo orden en los pies para sostenerse entre sí durante la práctica, si en algún momento se pierden. Entonces, mirando al/a compañero/a vuelven a integrarse.



Figura 3.73. Pulso en los pies en 6/8

Cuando trabajemos en tres vías, las manos tocarán simultáneamente realizando palmas, pero cuando trabajemos a cuatro vías es conveniente que las manos logren tímbricas diferentes entre sí. Como principalmente trabajaremos con diseños asociados a la labor de ambas manos en el piano, donde generalmente a la mano izquierda le corresponderá trabajar con estratos graves y a la mano derecha le corresponderá trabajar con estratos agudos, hemos elegido la tímbrica de golpe en el pecho de la mano izquierda (que produce un sonido grave si tratamos de dirigir el golpe de manera que impacte la mayor parte de la palma en el pecho) y el golpe de la mano derecha contra el muslo produciendo un sonido agudo (sobre todo si tratamos de impactar con la parte de los dedos). Ejemplifico la postura corporal descrita en el trabajo rítmico a cuatro vías con la figura 3.74.

¹⁰⁵ Podríamos elegir el pié derecho para comenzar, pero asociando el trabajo rítmico corporal con algunos aspectos de la danza de la cueca, creemos conveniente comenzar con el mismo pié con el que comienzan los pasos de baile de la cueca: el izquierdo. Sin embargo, en un trabajo de largo plazo, tanto en la danza como en nuestro trabajo rítmico corporal, creemos conveniente alternar el primer paso también con el pie derecho para ejercitar otro tipo de habilidades. Esto siempre y cuando previamente haya sido asimilado el comienzo característico con el pie izquierdo.

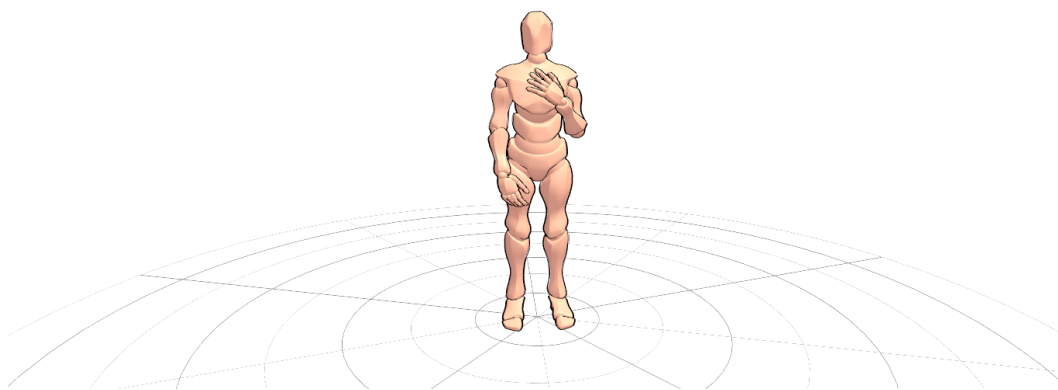


Figura 3.74. Postura corporal para la ejercitación a cuatro vías que realizaremos.

Recién comentábamos la importancia de que los/as diferentes participantes del ejercicio respetasen la secuencia de pies (primer paso con el izquierdo y segundo paso con el pie derecho), y eso se debe principalmente al trabajo de sostén que normalmente implica el resto del grupo en el caso de que algún participante se pierda en el desarrollo del ejercicio. Sucede que todo el trabajo del cuerpo como instrumento que presentamos en este apartado pone en juego lógicas colaborativas muy importantes entre los y las participantes desde una mirada socio-pedagógica. Según Pichón-Reviere un grupo es:

...un conjunto restringido de personas que, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que construye su finalidad. (Pichón-Reviere, 1999: 209)

Generalmente, la interacción entre los y las participantes en este tipo de ejercicios no se limita a “seguirse entre sí” en el desarrollo polirrítmico, sino que además siempre implica gestos, miradas, comentarios, risas, etc. que motivan a superar las limitaciones que este tipo de desarrollos polirrítmicos proponen. En este sentido, el carácter social y solidario del hecho educativo muestra una gran potencialidad en este tipo de desarrollos grupales según nuestra experiencia.

Para que este tipo de situaciones sean posible, proponemos que los ejercicios corporales que describimos en este apartado sean realizados grupalmente, con la totalidad de los y las participantes ubicadas de manera tal que sea posible formar un círculo, como indicamos en la Figura 3.75. Es importante que el círculo esté conformado, y se mantenga durante el desarrollo del ejercicio, para que todos/as los/as participantes puedan tener contacto visual entre sí.

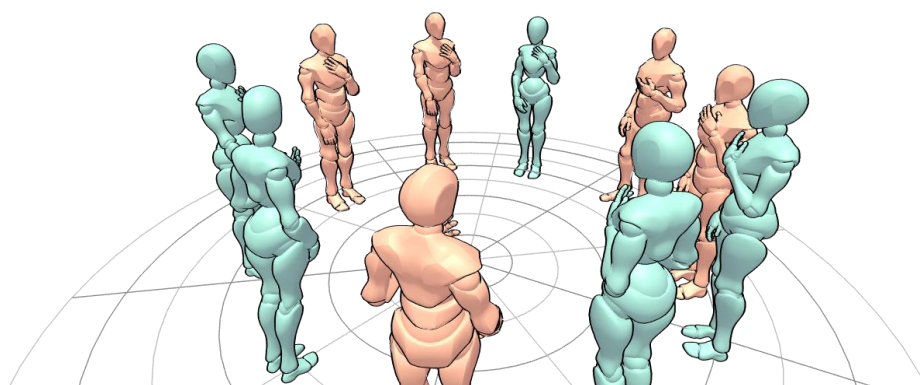


Figura 3.75. Ubicación circular de los y las participantes en los ejercicios rítmico-corporales.

Si bien la Figura 3.75 es un diseño que intenta graficar la ubicación circular de los y las participantes en un ejercicio a cuatro vías, esta ubicación será la misma cuando realicemos ejercicios a tres vías.

En este tipo de ejercicios, el/la docente se ubica en el círculo como cualquier otro/a participante. El rol docente en esta propuesta implica, no sólo la marcación de comienzo y finalización del ejercicio, sino que además deberá realizar las marcaciones correspondientes durante el mismo desarrollo de un ejercicio, sea para realizar modificaciones sin detener la ejecución del mismo, o bien para cambiar de diseño polirrítmico, también sin detener la ejecución. Volveremos a este tema cuando desarrollemos los contenidos y posibilidades de cada ejercicio.

Proponemos que el rol de dirección señalado también pueda ser alternado con otros/as participantes, de manera que los y las distintos/as participantes del grupo puedan realizar la experiencia de dirigir el trabajo grupal eligiendo el modelo polirrítmico que todo el grupo realizará y proponiendo los cambios en el desarrollo de la ejecución. Fundamentamos esta propuesta teniendo en cuenta que nuestro trabajo va dirigido a estudiantes de un tercer año de una carrera de profesorado (el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana), y el trabajo de dirección de los ejercicios implica diferentes destrezas que también son importantes de experimentar. De todas formas, es importante aclarar que para realizar estas destrezas adicionales y, a su vez, dirigir efectivamente los ejercicios, es necesario tener cierta solvencia en el trabajo de independencia corporal. Por ejemplo, presenta dificultades de independencia el hecho de realizar marcaciones al grupo cuando simultáneamente estamos realizando un ejercicio polirrítmico. Además, debemos

tener en cuenta que las marcaciones siempre se realizan con antelación al momento de su implementación (uno o dos compases antes) y esto requiere práctica para poder desarrollarlo bien. Aunque parezca obvio, creemos necesario resaltar que este tipo de dificultades en la actividad por parte de quien dirige, tienen que ser resueltas de manera solvente para que la actividad garantice su efectiva realización.

A continuación presentamos los diferentes ejercicios polirrítmicos basándonos en el cuerpo como instrumento.

3.3.2. Ejercicios polirrítmicos a tres vías

Los ejercicios que presentamos a continuación están pensados para estudiantes de tercer año del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. Los grupos de estudiantes cursan este espacio curricular ya poseen el conocimiento audioperceptivo que permite el abordaje de este tipo de prácticas.

Comenzaremos nuestra ejercitación polirrítmica con ejercicios que presenten un esquema polirrítmico básico que comprenda los discursos de los estratos graves vinculados al 3/4 y rítmicas asociadas al 6/8 de los estratos agudos. En este primer ejercicio marcaremos pulsaciones de negra asociadas al 3/4 en los pies, siguiendo la alternancia de pasos señaladas en la Figura 3.72, y alternaremos la pulsación de negra con puntillo asociada al 6/8 en las palmas y la voz. Comenzamos por estabilizar el pulso de negra en los pies a un tempo de 85 ppm. En la medida que ese pulso sea estabilizado por todo el grupo, realizamos un compás produciendo las marcaciones de negra con punto en la voz, en el compás siguiente realizamos la misma operatoria pero con las palmas. En la voz usaremos la onomatopeya “Ta” para pronunciar la marcación. Estos dos tipos de marcaciones en palmas y voz las realizamos sin dejar de marcar el 3/4 con los pies. Este ejercicio polirrítmico debe ser repetido y sostenido el tiempo necesario para todo el grupo logre una estabilidad en su ejecución y no se equivoque¹⁰⁶.

¹⁰⁶ La repetición y el sostenimiento del ejercicio 1 es válida para la mayoría de los ejercicios que presentamos en este apartado. Nuestra experiencia en este tipo de trabajo indica que es el/la docente quien debe prestar especial atención al manejo de los ejercicios que esté realizando cada integrante del grupo y, en base a eso, decidir cuando terminar la ejercitación de ese ejercicio y pasar a otro, o bien seguirlo repitiendo. También a veces, cuando un ejercicio no está pudiendo ser resuelto por parte del

Ejercicio a tres vías N° 1:

♩ = 85

Voz

Palmas

Pies

Figura 3.76. Ejercicio a tres vías N° 1

El tempo que toma como referencia el pulso de negra a 85 ppm debe irse planteando a pulsaciones más altas paulatinamente ya que este es un tempo muy lento en relación al utilizado en el lenguaje de la cueca cuyana. Todos los ejercicios que realizaremos serán en el rango de pulsaciones de entre 85 ppm y 120 ppm. Este últimos pulsos más elevados son tempos más vinculados a las cuecas sanjuaninas (y chilenas), como comentábamos en el apartado anterior. Debemos aclarar que, aunque resulta una variable interesante en las etapas más avanzadas del aprendizaje el hecho de modificar el tempo en el transcurso de un ejercicio, este tipo de prácticas no son aconsejables en las primeras experiencias del grupo con un ejercicio. Entonces, en una primera etapa, cada ejercicio se desarrollará a un mismo tempo desde que comience hasta que termine la práctica¹⁰⁷. Las variaciones de tempo de los ejercicios se realizarán explicitando el tempo a utilizar previo a la ejecución.

El segundo ejercicio que realizaremos lo utilizaremos para cambiar la función de la vía de la voz y hacer que ésta simpatice con la vía de los pies y, posteriormente, desarrollaremos algunos apoyos comunes en diferentes pulsaciones. Para ello presentamos este Ejercicio N° 2A y luego mostraremos algunas variantes. Este Ejercicio 2A consiste en realizar el pulso de 3/4 en los pies, pulso de negra con punto

grupo y ya pasó un tiempo razonable de práctica, es prudente detener la ejercitación del mismo, realizando una pausa de aproximadamente un minuto, y volver a intentarlo.

¹⁰⁷ En este sentido, las primeras ejercitaciones pueden ser realizadas con un metrónomo, esto colabora a que el grupo sostenga el tempo y pueda asimilar el trabajo polirrítmico, además de ejercitar la labor de la escucha como parámetro de seguimiento. De todas formas, una vez resueltas las dificultades en relación a la estabilidad del tempo, nuestra práctica en diferentes lenguajes musicales populares nos muestra que es aconsejable dejar de utilizar el metrónomo y sostener el tempo colectivamente (aunque sea con fluctuaciones normales para el lenguaje musical).

en las palmas y pulso de negra 3/4 en la vía de la voz. Para ello, en vez de onomatopeyas nombraremos el número del pulso que estemos realizando (“Un”, “dos” o “tres”). Esto último se encuentra estrechamente vinculado a los ejercicios que sucederán después (Ejercicios 2B, 2C, 2D, 2E) donde iremos omitiendo algunos de estos pulsos y luego omitiremos también dos de las tres pulsaciones iniciales de la voz para poner de manifiesto algunos apoyos rítmicos recurrentes en los estratos graves de los ritmos estudiados, como veremos más adelante con el piano.

Ejercicio a tres vías N° 2A:

Figura 3.77. Ejercicio a tres vías N° 2A

Ejercicio a tres vías N° 2B:

Figura 3.78. Ejercicio a tres vías N° 2B

Ejercicio a tres vías N° 2C:

Figura 3.79. Ejercicio a tres vías N° 2C

Ejercicio a tres vías N°2D:

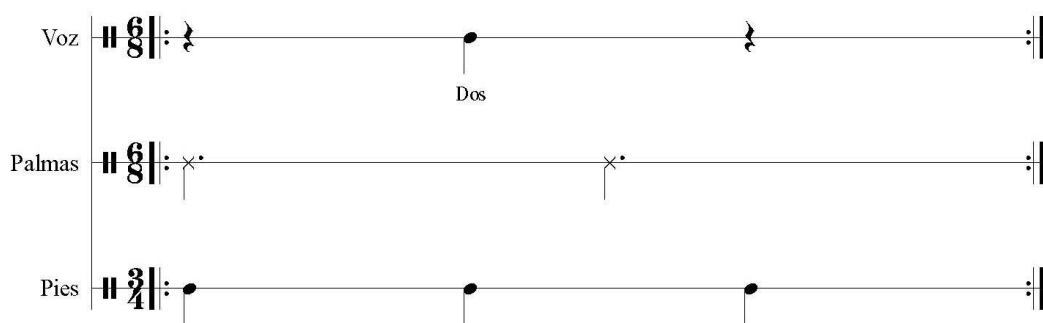


Figura 3.80. Ejercicio a tres vías N° 2D

Ejercicio a tres vías N°2E:

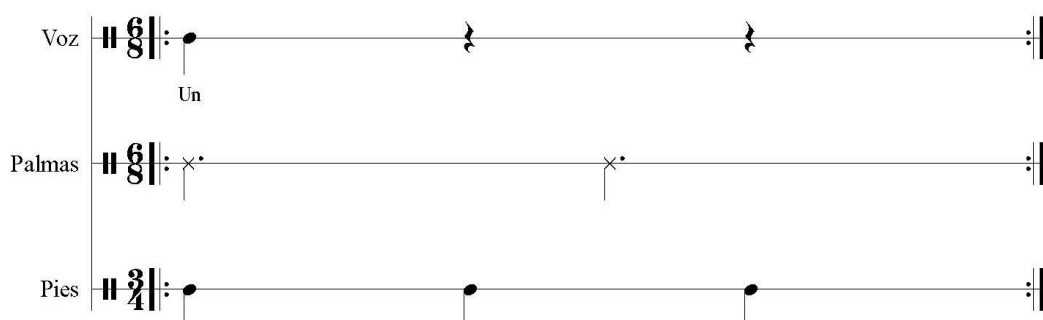


Figura 3.81. Ejercicio a tres vías N° 2E

Como hemos mencionado anteriormente es importante dedicarles un tiempo de práctica grupal razonable a cada uno de estos ejercicios. En un principio, esa práctica debe estar centrada en la efectiva realización del ejercicio por parte de todo el grupo. En una segunda instancia, el objetivo principal de la práctica se centra en el sostenimiento del ejercicio, lo cual posibilita otro nivel de apropiación de los diferentes apoyos que realiza la voz en los distintos pulsos del 3/4. El tipo de trabajo señalado implica un tiempo aproximado de trabajo de entre 4 y 10 minutos por ejercicio. Las dificultades de cada ejercicio suelen estar sujetas a las habilidades de independencia polirrítmica que pueda tener cada persona y de cada grupo, pero nuestra experiencia previa nos muestra que entre una clase y otra, el nivel de apropiación es considerablemente rápido, y el tiempo de dedicación para que el grupo pueda realizar y sostener un ejercicio varía considerablemente de una clase a otra, es decir: por ejemplo, si un ejercicio nos llevó un tiempo de trabajo cercano a los 10 minutos en nuestra primera clase, en la clase siguiente es muy probable que la misma tarea se desarrolle mucho más rápidamente, en la mitad del tiempo que le dedicamos en la primera clase, e incluso en menos tiempo. Esto posibilita que de

clase a clase, el docente vaya focalizando el trabajo en la ejecución de nuevos ejercicios más complejos y dedique menos tiempo a los primeros ejercicios realizados en clases pasadas, o bien, no los incluya dentro de las nuevas ejercitaciones. Además, en momentos posteriores del aprendizaje, estos ejercicios iniciales se pueden utilizar como entrada en calor¹⁰⁸.

Por otro lado, un tercer nivel de trabajo con estos ejercicios implica una alternancia en la ejecución de los mismos que será organizada por el docente en tiempo real, es decir: durante el transcurso de la ejecución. Para ello, el docente debe realizar algún tipo de marcación uno o dos compases previos al cambio de motivo. La idea es que este tipo de cambios también tengan una dificultad creciente. En las primeras clases, los cambios de ejercicio en tiempo real se deben dar con más distancia, en un número mayor de compases entre cambio y cambio. Se aconseja que, además, este tipo de cambios sean estructurados en la misma cantidad de compases, y en el orden de presentación de los ejercicios como indica siguiente Figura 3.82. Esto posibilita una mejor ejecución de los cambios en tiempo real por parte del grupo.

Compases	8 c.	8.c	8 c.	8 c.	8 c.
Ejercicio	Ej2A	Ej2B	Ej2C	Ej2D	Ej2E

3.82. Secuencia estructurada de ejercicios a tres vías

Luego, proponemos cambiar el orden de los ejercicios manteniendo la misma cantidad de compases en cada ejercicio, como lo indica la Figura 3.83.

Compases	8 c.	8.c	8 c.	8 c.	8 c.
Ejercicio	Ej2D	Ej2A	Ej2E	Ej2C	Ej2B

3.83. Secuencia estructurada con orden alternativo de ejercicios a tres vías

En una etapa posterior, además de alterar el orden, es conveniente desestructurar los cambios variando el número de compases que se le dedique a cada ejercicio. Muchas veces esto se plantea como un juego, donde la atención del grupo tiene un papel muy

¹⁰⁸ Es oportuno señalar que, al comienzo de cada ejercitación, es conveniente realizar una entrada en calor que implique las actividades de estiramiento y preparación corporal, con movimientos previos a cualquier actividad física de mínima exigencia, pero fundamentalmente debemos lograr cierta focalización mental que nos permita niveles de concentración adecuados para realizar las tareas propuestas. Es necesario tener presente esto último cuando los procesos de enseñanza-aprendizaje durante una misma jornada estudiantil diaria son variados y la labor que realizamos en este espacio curricular viene precedida de otras clases que también demandan concentración. En este sentido, hemos comprobado que es sumamente efectivo el hecho de pedirles a los y las participantes que cierren los ojos durante los primeros minutos del estiramiento.

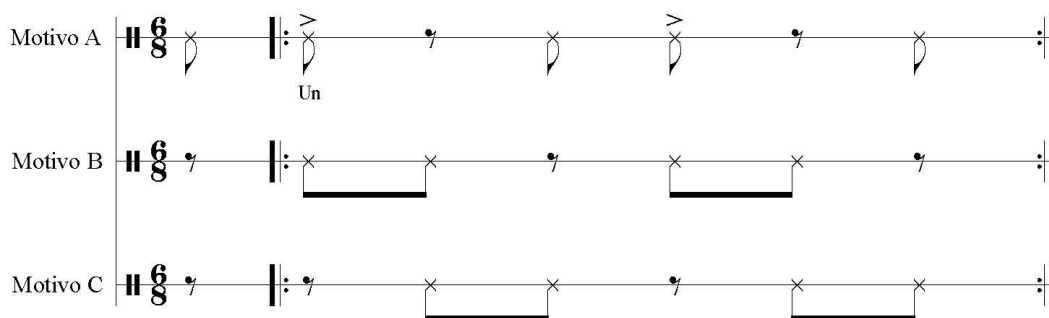
importante. Las decisiones de dichos cambios las debe tomar quien dirija el ejercicio. Ejemplificamos un posible resultado de dicho juego con la Figura 3.84:

Compases	4 c.	5.c	3 c.	7 c.	6 c.
Ejercicio	Ej2C	Ej2B	Ej2A	Ej2E	Ej2D

3.84. Posible resultado de una secuencia desestructurada con orden alternativo de ejercicios a tres vías

Este tipo de estrategias progresivas de variación entre ejercicios las realizaremos con la mayoría de los ejercicios en tres y cuatro vías porque entendemos que este tipo de manipulación del material rítmico-discursivo colabora significativamente en la apropiación del código.

El siguiente grupo de ejercicios implementa una serie de motivos rítmicos recurrentes, generalmente asociados al estrato agudo en la cueca. Oportunamente hemos mencionado alguno de estos diseños cuando desarrollábamos nuestro análisis melódico de las cuecas estudiadas. El primero de los tres motivos está vinculado a las palmas que realizan los/as bailarines/as en la introducción de la cueca y que también se halla presente de forma recurrente en los discursos melódicos como señalamos en el apartado anterior, en la Figura 3.34; los otros dos motivos son variantes de este primer diseño, que también son fácilmente identificables como diseños rítmicos habituales en el lenguaje de la cueca. En la siguiente Figura 3.85 sintetizamos gráficamente estos tres motivos:



3.85. Tres motivos rítmicos recurrentes, generalmente asociados al estrato agudo en la cueca.

Realizaremos estos motivos en la vía de las palmas y construiremos algunas variantes con la utilización de estos tres motivos y alternando elementos de los ejercicios 2A, 2B, 2C, 2D y 2E. A continuación graficamos estos ejercicios con el Motivo A.

Ejercicio a tres vías N°3A:

Voz 6/8 Un Dos Tres

Palmas 6/8

Pies 3/4

Figura 3.86. Ejercicio a tres vías N° 3 A

Ejercicio a tres vías N°3B:

Voz 6/8 Dos Tres

Palmas 6/8

Pies 3/4

Figura 3.87. Ejercicio a tres vías N° 3 B

Ejercicio a tres vías N°3C:

Voz 6/8 Tres

Palmas 6/8

Pies 3/4

Figura 3.88. Ejercicio a tres vías N° 3 C

Ejercicio a tres vías N°3D:

Voz 6/8 Dos

Palmas 6/8

Pies 3/4

Figura 3.89. Ejercicio a tres vías N° 3 D

Ejercicio a tres vías N°3E:

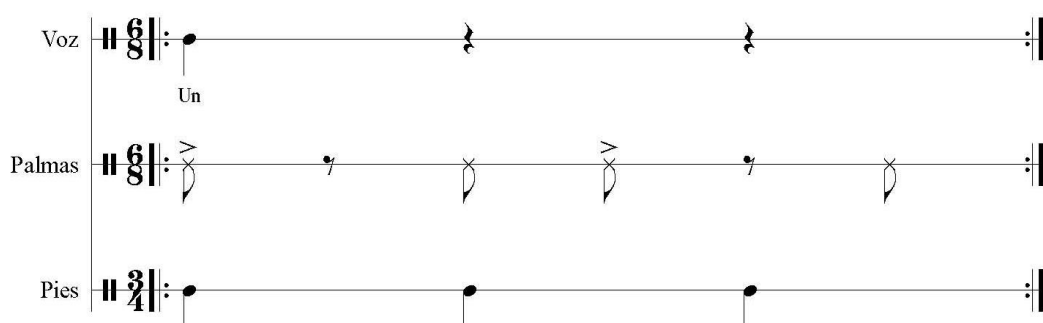


Figura 3.90. Ejercicio a tres vías N° 3 E

El siguiente grupo de ejercicios seguirá la misma lógica de construcción de éstos últimos, pero modificará el diseño de la vía de las palmas que en lugar de utilizar el Motivo A, lo hará con el Motivo B. Graficamos el primer ejercicio de este grupo N°4, las variantes de este ejercicio irán modificando la vía de la voz tal como lo hacíamos en los ejercicios anteriores.

Ejercicio a tres vías N°4A:

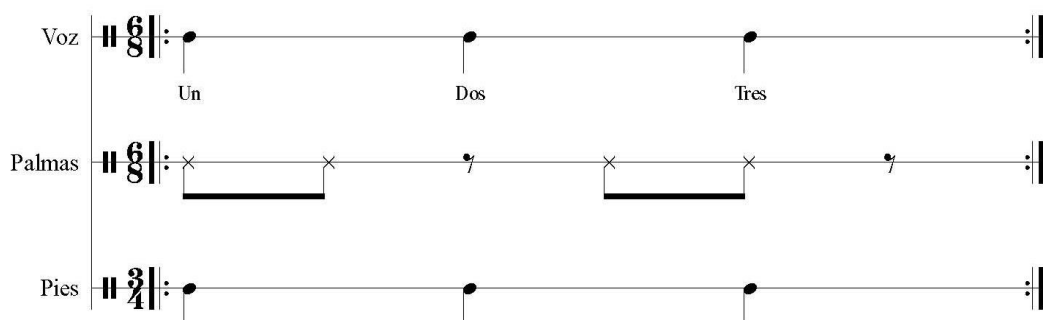


Figura 3.91. Ejercicio a tres vías N° 4 A

En el ejercicio N°4B cambiará el diseño de la vía de la voz marcando los tiempos 2 y 3, en el ejercicio N°4C cambiará la misma vía por el diseño que marca el tercer pulso, en el ejercicio N°4D cambiará la misma vía marcando el segundo pulso, y en el ejercicio N° 4E cambiará la misma vía marcando el primer pulso. En la cartilla de ejercicios a tres vías del Anexo I del presente trabajo, se encuentran graficados estos ejercicios.

Continuando la lógica que venimos realizando, el Ejercicio N°5A, implementa el Motivo C en la vía de las palmas mientras que los pies marcan el pulso en 3/4 y la vía de la voz refuerza esto último cantando las tres pulsaciones. Lo graficamos en la Figura 3.92.

Ejercicio a tres vías N°5 A:

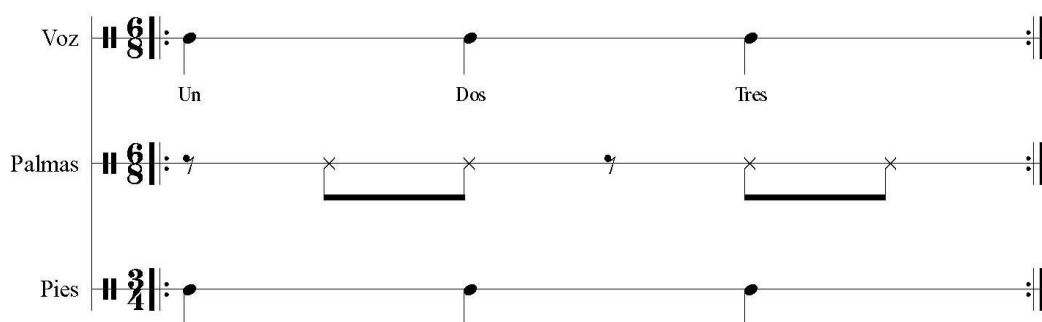


Figura 3.92. Ejercicio a tres vías N° 5 A

Al igual que sucedió en los ejercicios N°4, En el ejercicio N°5B cambiará el diseño de la vía de la voz marcando los tiempos 2 y 3, en el ejercicio N°5C cambiará la misma vía por el diseño que marca el tercer pulso, en el ejercicio N°5D cambiará la misma vía marcando el segundo pulso, y en el ejercicio N° 5E cambiará la misma vía marcando el primer pulso. En la cartilla de ejercicios a tres vías del Anexo I de este trabajo se encuentran graficados estos ejercicios mencionados.

El ejercicio N°6 incluye, en la vía de las palmas, un motivo asociado a los estratos graves de la cueca cuyana. Es muy común que el guitarrón, bajo eléctrico o la mano izquierda del piano realice diseños similares. La vía de los pies marcará el pulso en 3/4 y la vía de la voz marcará el pulso de negra con puntillo de un 6/8.

Ejercicio a tres vías N° 6A:

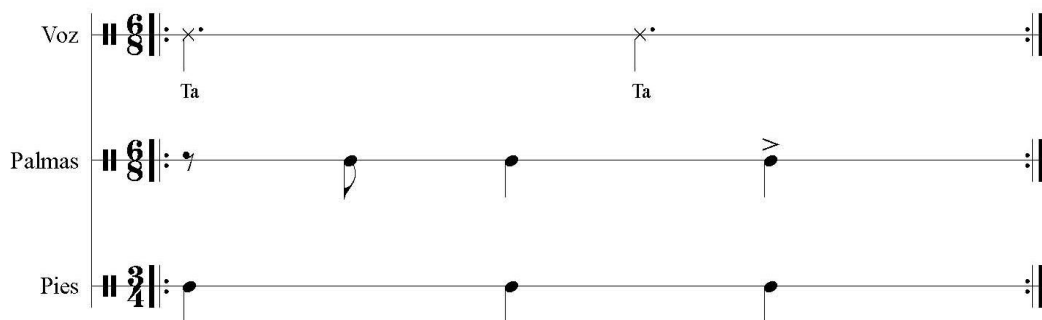


Figura 3.93. Ejercicio a tres vías N° 6 A

En el Ejercicio N° 6B vamos a modificar el diseño de la vía de la voz por el Motivo A:

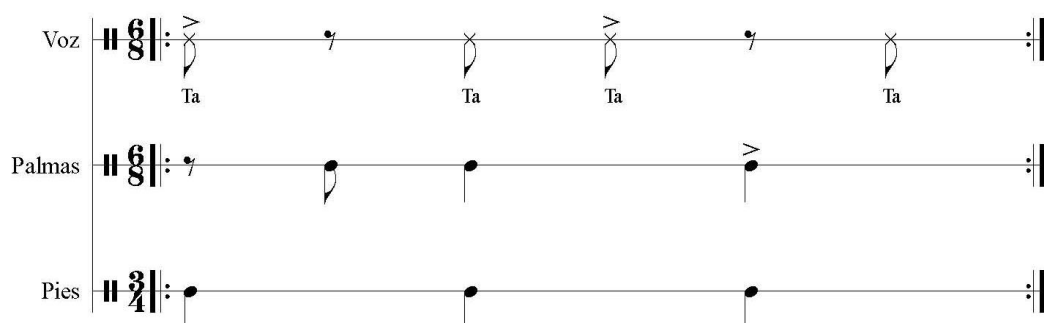


Figura 3.94. Ejercicio a tres vías N° 6 B

En el Ejercicio N° 6C vamos a modificar el diseño de la vía de la voz por el Motivo B:

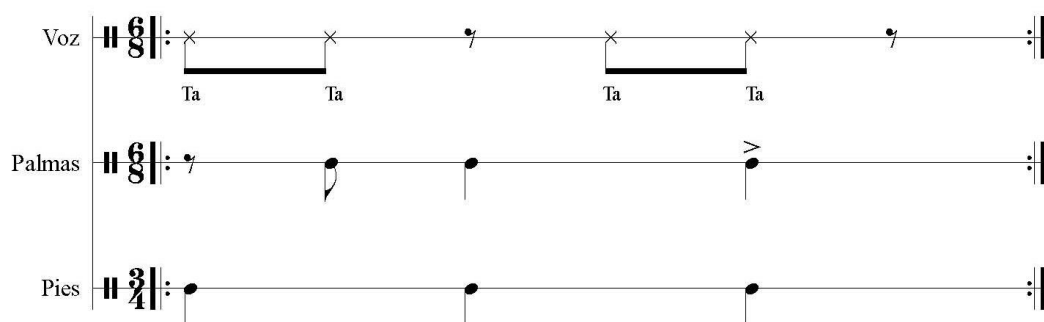


Figura 3.95. Ejercicio a tres vías N° 6 C

En el Ejercicio N° 6D vamos a modificar el diseño de la vía de la voz por el Motivo C:

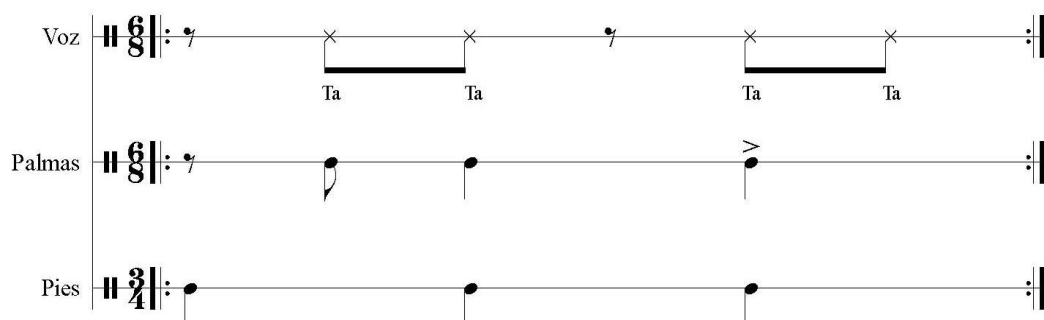


Figura 3.96. Ejercicio a tres vías N° 6 D

A continuación presentaremos los ejercicios polirrítmicos a cuatro vías. Es importante señalar que, antes de realizar este tipo de ejercicios a cuatro vías, conviene que estén resueltos los ejercicios a tres vías ya que, como es de esperar, con la adición de esta nueva vía crecerá la complejidad.

3.3.3. Ejercicios polirrítmicos a cuatro vías

Como hemos señalado anteriormente, los ejercicios a cuatro vías los realizaremos separando la labor de las manos y asignando funciones vinculadas a los diseños comunes de los estratos graves de la cueca cuyana a la mano izquierda, mientras que a la mano derecha se le asignarán funciones vinculadas a los estratos más agudos de la cueca, principalmente a los motivos A, B y C que hemos presentado en el apartado anterior, cuando mostrábamos los ejercicios a tres vías. La vía de la voz, en un principio apoyará distintos pulsos del 3/4 pero posteriormente tendrá labores más complejas vinculadas a los estratos agudos de la cueca, y llegará a realizar los fraseos melódicos de las tres cuecas estudiadas como mostraremos en los últimos ejercicios. Dado que los diseños a cuatro vías presentan mayor complejidad que los de tres vías, en un primer momento montaremos el Ejercicio N°1A con diseños a cuatro vías, integrando paulatinamente cada vía. Comenzaremos por la rítmica de los pies, que marcan el pulso de negra en 3/4, seguiremos con el diseño de la mano izquierda, asociado al estrato grave de la cueca, continuaremos por integrar el diseño de la mano derecha que realiza un pulso de negra con punto en una métrica de 6/8 y finalmente sumaremos la voz reforzando los tres pulsos que también marcan los pies. En la Figura 3.97 ejemplificamos el trabajo simultáneo que realizan todas las vías.

Ejercicio a cuatro vías N°1A:

The figure shows four musical staves for a four-part exercise. All staves are in 3/4 time. The first staff, labeled 'Voz', contains three whole notes with the lyrics 'Un', 'Dos', and 'Tres' underneath. The second staff, labeled 'Mano Derecha', contains two half notes, each marked with a 'p' for piano. The third staff, labeled 'Mano Izquierda', contains three quarter notes; the third note is marked with an accent (>). The fourth staff, labeled 'Pies', contains three quarter notes. Each staff concludes with a repeat sign (double bar line with two dots).

Figura 3.97. Ejercicio a cuatro vías N° 1 A

Luego, plantearemos algunas variantes de este ejercicio que consisten en producir silencios en una o más pulsaciones en la vía de la voz. En este tipo de trabajo consisten los Ejercicios N° 1B, 1C, 1D y 1E.

Ejercicio a cuatro vías N°1B:

Voz 6/8 : z ————— Dos ————— Tres ————— :||

Mano Derecha 6/8 : x ————— x ————— :||

Mano Izquierda 3/4 : z ————— z ————— z ————— :||

Pies 3/4 : z ————— z ————— z ————— :||

Figura 3.98. Ejercicio a cuatro vías N° 1 B

Ejercicio a cuatro vías N°1C:

Voz 6/8 : z ————— z ————— Tres ————— :||

Mano Derecha 6/8 : x ————— x ————— :||

Mano Izquierda 3/4 : z ————— z ————— z ————— :||

Pies 3/4 : z ————— z ————— z ————— :||

Figura 3.99. Ejercicio a cuatro vías N° 1 C

Ejercicio a cuatro vías N°1D:

Voz 6/8 : z ————— Dos ————— Tres ————— :||

Mano Derecha 6/8 : x ————— x ————— :||

Mano Izquierda 3/4 : z ————— z ————— z ————— :||

Pies 3/4 : z ————— z ————— z ————— :||

Figura 3.100. Ejercicio a cuatro vías N° 1 D

Ejercicio a cuatro vías N°1E:

Figura 3.101. Ejercicio a cuatro vías N° 1 E

Los ejercicios de este primer grupo de ejercicios a cuatro vías se realizarán con diferentes formas de alternancia entre ellos. En un primer momento los realizaremos por separado, deteniendo el trabajo entre ejercicio y ejercicio. Luego nos mudaremos de uno a otro diseño sin detener la ejecución, y quien dirija este tipo de modificaciones será el director de la práctica, que como hemos mencionado anteriormente, será inicialmente el docente y luego algún/a estudiante.

El segundo grupo de ejercicios a cuatro vías mantiene los diseños de las vía de los pies, de la mano izquierda y de la voz, pero cambia la vía de la mano derecha con la utilización del Motivo A.

Ejercicio a cuatro vías N° 2A:

Figura 3.102. Ejercicio a cuatro vías N° 2 A

Siguiendo la lógica que venimos utilizando, realizaremos variantes de este ejercicio N° 2A que modificarán la vía de la voz con los diseños de los ejercicios N° 2B, 2C,

2D Y 2E. En la cartilla de ejercicios a cuatro vías del Anexo II de este trabajo se encuentran graficados estos ejercicios.

El tercer grupo de ejercicios a cuatro vías, al igual que el grupo anterior, mantiene los diseños de las vía de los pies, de la mano izquierda y de la voz, pero cambia la vía de la mano derecha con la utilización del Motivo B.

Ejercicio a cuatro vías N° 3A:

Voz $\text{F}\sharp$ $\frac{3}{4}$: Un Dos Tres

Mano Derecha $\text{F}\sharp$ $\frac{3}{4}$: x x x

Mano Izquierda $\text{F}\sharp$ $\frac{3}{4}$: x x x

Pies $\text{F}\sharp$ $\frac{3}{4}$: x x x

Figura 3.103. Ejercicio a cuatro vías N° 3 A

También realizaremos las mismas variantes en la vía de la voz que producimos en el grupo de ejercicios anterior. Estas variantes que constituyen los ejercicios N° 3 B, 3C, 3D y 3E, se encuentran en la cartilla de ejercicios a cuatro vías del Anexo II de este trabajo.

El cuarto grupo de ejercicios completa esta lógica con la utilización del Motivo C en la vía de la mano derecha.

Ejercicio a cuatro vías N° 4A:

Voz $\text{F}\sharp$ $\frac{3}{4}$: Un Dos Tres

Mano Derecha $\text{F}\sharp$ $\frac{3}{4}$: x x x

Mano Izquierda $\text{F}\sharp$ $\frac{3}{4}$: x x x

Pies $\text{F}\sharp$ $\frac{3}{4}$: x x x

Figura 3.104. Ejercicio a cuatro vías N° 4 A

Sus variaciones que componen los ejercicios N° 4B, 4C, 4D y 4E, también se encuentran graficados en la cartilla de ejercicios a cuatro vías del Anexo II de este trabajo.

Luego de desarrollar estos ejercicios, y una vez que la totalidad del grupo ya tiene cierta solvencia en su ejecución, proponemos realizar un diseño similar al que realizábamos en la vía de los pies y las vías de ambas manos el ejercicio N° 1A a cuatro vías, y modificar la vía de la voz cantando la melodía de la cueca *Pal Comesario*. Como proponemos en la Figura 3.105, el trabajo consiste en cantar a cappella la cueca mientras que las vías de las manos y de los pies, mantienen un mismo diseño polirrítmico durante toda cueca. La Figura 3.105 muestra los primeros 16 compases de este trabajo a modo de ejemplo gráfico pero realizaremos esta labor con toda la cueca y el gráfico completo se encuentra en el Anexo de ejercicios a cuatro vías.

Ejercicio a cuatro vías N° 5:

Primera Parte

Ca da vez que me cu ____ ro me lle van pre so Ca da vez que me cu ____ ro

me lle van pre so Ar gen ti na son las vi ____ ñas se rá por e ____ so Ar

The image shows a musical score for a four-part exercise. The top staff is a vocal line in treble clef, starting at measure 13. It contains the lyrics: "gen ti na son las ví ñas se rá por e so". Above the staff, chord markings "C" and "G7" are indicated. Below the vocal line are three piano accompaniment staves. The first piano staff uses a simplified notation with 'x' marks on a five-line staff. The second piano staff uses a notation with notes and accents. The third piano staff uses a notation with notes. The score is divided into measures by vertical bar lines.

Figura 3.105. Ejercicio a cuatro vías N° 5

También realizaremos la misma labor con las melodías de las cuecas *Caminito del Norte* y *Remolinos*. Estos últimos trabajos corresponden a los ejercicios N° 6 y N° 7 a cuatro vías, respectivamente. Ambos se encuentran graficados en la cartilla de ejercicios a cuatro vías del Anexo II de este trabajo.

Por último, realizaremos un grupo de ejercicios que servirán de antesala de la labor transcreativa que realizaremos con el piano y la voz. Se trata de alternar algunos diseños a cuatro vías de los ejercicios anteriores modificando la vía de la voz en relación a la frase heptasilábica y sus variantes, que conceptualizábamos en el apartado anterior, como así también al diseño de la frase pentasilábica estandarizada. Si bien algunas de las posibilidades que se ponen en juego con estas frases rítmicas fueron realizadas en los últimos ejercicios que proponíamos, cantando la melodía original de las cuecas, me interesa que también podamos alternar y explorar de manera consciente, las diferentes posibilidades que se producen en las variantes de las frases. Este trabajo nos permitirá mayor solvencia a la hora de la composición, cuando utilicemos estas frases rítmicas como punto de partida de algunas estrategias creativas.

Entonces, el Ejercicio 8A a cuatro vías, consiste en realizar la frase heptasilábica estandarizada, y luego sus variantes, en la vía de la voz, mientras que la vía de los pies, la mano izquierda y la mano derecha, realizan tareas similares a las planteadas en los ejercicios anteriores. En la Figura 3.106 grafico este trabajo.

Ejercicio 8A a cuatro vías:

Voz
Modelo de Frase
Heptasilábica
Ej: "Periodo a" de
Pal Comesario

Voz
Variante 1
Acéfala
Ej: "Periodo b" de
Remolinos

Voz
Variante 2
Con anacrusa
Ej: "Periodo a" de
Caminito del Norte

Voz
Variante 3
Con anacrusa de dos
corcheas
Ej: "Periodo a" de
Caminito del Norte

Voz
Variante 4
Con anacrusa de cuatro
semicorcheas
Ej: "Periodo b"
Caminito del norte

Mano Derecha

Mano Izquierda

Pies

Figura 3.106. Ejercicio a cuatro vías N° 8 A

Los primeros cinco sistemas relacionados a la voz deben alternarse paulatinamente¹⁰⁹

El ejercicio a cuatro vías N° 8B, tendrá la misma lógica que su antecesor, pero la vía de la voz trabajará primordialmente con la frase pentasilábica estandarizada que explicitábamos en la Figura 3.15, y advertíamos en el consecuente del “Periodo a” de *Pal Comesario*.

¹⁰⁹ Además de las variantes señaladas en la vía de la voz, también es posible realizar otras variaciones recurrentes en la cueca cuyana, producto de modificaciones en la frase tética heptasilábica, siguiendo el trabajo de Sánchez (2004), que citábamos en la Figura 3.16.

Ejercicio 8B a cuatro vías:

Voz
Frase Pentasilábica
Ej: Consecuente del
"Período a" de
Pal Comensario

Mano Derecha

Mano Izquierda

Pies

Figura 3.107. Ejercicio a cuatro vías N° 8 B

Para finalizar esta sección debemos decir que, si bien no hemos ejemplificado gráficamente las polirritmias que implican los ejercicios a tres y cuatro vías con la modificación del pulso de los pies utilizando dos pulsos de negra con punto por compás, todos los ejercicios presentados pueden realizarse con esa modificación. De hecho esta puede constituir otra variante para complejizar la realización de las ejercitaciones.

Por otro lado, me veo en la necesidad de resaltar que, si bien los ejercicios a tres y cuatro vías presentados en este apartado tienen una secuenciación de dificultad creciente, sostenemos que el proceso de aprendizaje se desarrolla de forma espiralada (Pichón-Reviere, 1999), por lo tanto, la presente propuesta de ejercicios no tiene un carácter lineal y cerrada, sino abierta y espiralada. Esto quiere decir que incluimos necesariamente los procesos de avance y retroceso en la realización de los ejercicios como mecanismos habituales de apropiación en forma de “espiral dialéctica”. De esta manera, podemos avanzar en la realización de ejercicios hasta llegar a los últimos de las cartillas, y luego volver a realizar los primeros ejercicios nuevamente en función de las necesidades que emerjan del grupo.

3.4. Algunas estrategias para la construcción melódica

Para comenzar a desarrollar las estrategias compositivas es necesario que primero logremos estabilizar la marcha en el piano, que será el instrumento de

acompañamiento en este trabajo. Para eso, he construido un diseño de acompañamiento inicial basado en el “Periodo a” de la cueca *Pal Comesario*, que se corresponde con el diseño armónico estandarizado $||: I | V | V | I :||$ que analizábamos en el apartado 3.2. En el mismo apartado, también advertíamos diferentes elementos de la “marcha” de la cueca cuyana, en los estratos graves y agudos, en los cuales también se basaron muchos de los ejercicios polirrítmicos a tres y cuatro vías. Lo que haremos ahora es un Ejercicio Preliminar de acompañamiento en el piano, construido sobre los elementos mencionados:

Figura 3.108. Ejercicio preliminar

Una vez que la marcha de este ejercicio preliminar esté estabilizada, vamos a sumar la voz y cantar la melodía del “Periodo a” de *Pal Comesario* realizando el mismo acompañamiento en el piano. La melodía principal se encuentra graficada en la misma Figura 3.108 y es la que debemos entonar con la voz.

Este trabajo lo realizaremos inicialmente con un tempo cercano a 70 ppm, teniendo el pulso de negra con puntillo como valor de referencia. Posteriormente iremos subiendo la velocidad, no más allá de un pulso de 78 ppm, que es el pulso de interpretación aproximado que utiliza Montbrun Ocampo para esta cueca.

Ahora bien, una vez logrado el ejercicio anterior sin perder la estabilidad en las diferentes vías, realizaremos una serie de ejercitaciones que implican el establecimiento de diferentes frases rítmicas en la vía de la voz, como tarea preparatoria para la composición. Se trata de cantar las frases: heptasilábica y pentasilábica estandarizada manteniendo el mismo acompañamiento en el piano. También realizaremos algunas de las variantes de estas frases que hemos analizado

en los apartados anteriores. El objetivo de este ejercicio es lograr cierta consistencia en el manejo de diferentes frases rítmicas en la voz sin perder la estabilidad. La consigna para su realización implica lograr dicha consistencia en el manejo de cada una de las frases.

En este primer momento utilizaremos la misma frase como antecedente y como consecuente, con el objetivo de practicar su realización en ambas funciones rítmico-melódicas. Vamos a acompañar esta labor con el piano, realizando la progresión estandarizada $||: I | V | V | I :||$, la misma que veníamos realizando en el ejercicio anterior.

Voz
Modelo de Frase
Heptasilábica
Ej: "Periodo a" de
Pal Comesarío

Voz
Variante 1
Acéfala
Ej: "Periodo b" de
Remolinos

Voz
Variante 2
Con anacrusa
Ej: "Periodo a" de
Caminito del Norte

Voz
Variante 3
Con anacrusa de dos
corcheas
Ej: "Periodo a" de
Caminito del Norte

Voz
Variante 4
Con anacrusa de cuatro
semicorcheas
Ej: "Periodo b"
Caminito del norte

Voz
Frase Pentasilábica
Ej: Consecuente del
"Periodo a" de
Pal Comesarío

Voz
Motivo A - Diseño
asociado a las Palmas.
Ej: Consecuente del
"Periodo b" de
Remolinos

Piano

Antecedente

Consecuente

Eadd6 Eadd6 B7 B7 Eadd6

8va

Figura 3.109. Ejercitación de frases rítmico-melódicas con periodos de igual antecedente y consecuente, sobre un módulo armónico $||: I | V | V | I :||$

El próximo ejercicio está construido sobre las mismas frases, pero con diferente organización, esta vez alternamos uso de antecedentes y consecuentes variando la

rítmica entre estos. Como hemos podido ver en las cuecas estudiadas, los antecedentes y consecuentes de los periodos de una cueca rara vez tienen la misma figuración rítmica entre sí. Entonces, el objetivo de esta práctica, es entrenarse con la voz en la ejecución de diferentes frases rítmicas antecedentes y consecuentes en un mismo periodo, mientras que con el piano llevamos la marcha del acompañamiento que veníamos realizando¹¹⁰.

The figure displays a musical score for a piano exercise. It consists of eight staves of rhythmic-melodic exercises, each starting with a double bar line and a repeat sign. The exercises are in 6/8 time and feature various rhythmic patterns and melodic lines. The piano accompaniment is in 3/4 time, with a bass line and a treble line. The key signature is three sharps (F#, C#, G#). The piano part includes chord labels: Eadd6, B7, and Eadd6. The exercises are marked with '8va' and '8va'.

Figura 3.110. Ejercitación de frases rítmico-melódicas con periodos de diferente antecedente y consecuente, sobre un módulo armónico ||: I | V | V | I :||

¹¹⁰ Respecto del trabajo con la voz conviene aclarar que los y las estudiantes han realizado un trabajo vocal en los primeros años de la carrera que les permite abordar los ejercicios aquí planteados. Además de este trabajo específico realizado desde el ingreso a la carrera y principalmente en el espacio curricular de Canto Comunitario, en otros espacios curriculares de la carrera también utilizan la voz cantada, como por ejemplo en Piano I y Piano II.

Este último ejercicio es muy importante porque nos proveerá de una buena cantidad de herramientas rítmico-melódicas vinculadas a la cueca cuyana que tendrá vital importancia para lograr melodías ligadas al código de este lenguaje musical.

Una vez que este ejercicio esté logrado, también debemos recordar que es posible multiplicar esta cantidad de frases, no sólo buscando diferentes combinaciones entre los antecedentes y consecuentes de las frases presentadas, sino también modificando las frases con variantes recurrentes en las células rítmicas de las frases, que hemos mencionado anteriormente. Me refiero puntualmente a “algunas de las variaciones frecuentes en prácticas de composición e interpretación” propuestas por Sánchez, a las que nos referíamos en el apartado 3.2 de este trabajo:

1. Cambiar la anacrusa  por  o por 
2. Cambiar  por  o por 
3. Cambiar  por  o por  (Sánchez, 2004: 185)

Con el uso de estas variantes, aplicadas por ejemplo a la cuarta frase que presentábamos en la Figura 3.110, podemos llegar a nuevas ideas rítmico-melódicas. Ejemplifico este procedimiento, que podríamos realizar con todas las otras frases, y que construyo modificando simplemente dos células, una del primer compás y una del tercero, con la siguiente Figura 3.111

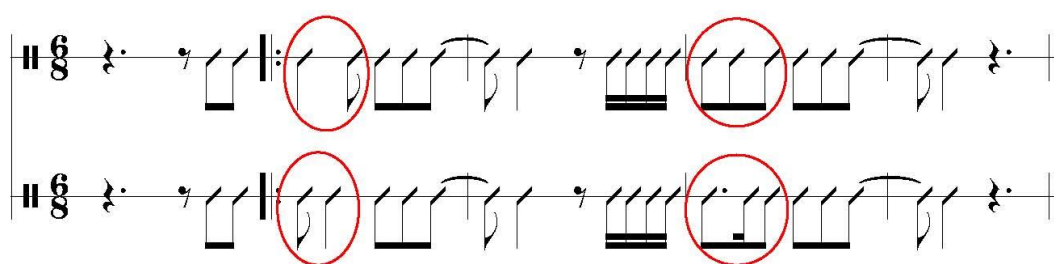


Figura 3.111. Ejemplo de utilización de las variaciones frecuentes en las células rítmico-melódicas aplicadas al primer y tercer compás de un periodo.

Es oportuno promover el uso de estas variantes y de su experimentación, sumando el acompañamiento que venimos realizando con el piano, para proveernos de herramientas compositivas vinculadas al desarrollo melódico que venimos construyendo.

Para avanzar en la construcción melódica, es oportuno realizar algunas consideraciones generales sobre algunas formas de análisis que nos permitan construir y analizar melodías cuando estas no se produzcan espontáneamente, o bien, cuando producto de la espontaneidad nuestras melodías no suenen tan cercanas al discurso de la cueca cuyana, en el caso de que tengamos este horizonte por objetivo. Porque como hemos venido mencionando hasta aquí, conviene resaltar que, si bien uno de nuestros objetivos será crear una música cercana a la cueca, también intentaremos realizar discursos musicales novedosos con respecto a la sonoridad tradicional de la cueca; de manera que cualquier tipo de construcción melódica que nos parezca interesante en estas primeras etapas de experimentación, y también en las posteriores, aunque suene lejana al código musical de la cueca cuyana, conviene registrarla ya sea de forma escrita o mediante una grabación, de forma que no se pierdan estas primeras ideas que pueden ser muy ricas para nuestro trabajo experimental.

Esto último se debe principalmente, a que cualquier aprendiz trae consigo una importantísima cantidad de información previa proveniente de su trayecto musical, de las músicas que ha oído, y de diferentes experiencias sonoras que haya transitado en su vida. Eso que hemos llamado “espontaneidad” en las páginas anteriores, para referirnos a la posibilidad creativa que se presenta cuando nos enfrentamos a la tarea compositiva con un manejo incipiente o nulo de nuevas estrategias de composición y, por lo tanto, echamos mano a las experiencias previas como material de trabajo; resulta sumamente importante de proteger. Es decir: muchas veces en el proceso de aprendizaje se ponen en crisis las ideas previas que traemos, y está bien que así sea, pero me parece importante darle un lugar de importancia a eso que traemos previamente para que efectivamente sea puesto en crisis, enriquecido, reconstruido, etc. Para que esto suceda hay que darle lugar, hay que ponerlo en juego. Si apartamos estos saberes y posibilidades puede suceder que el proceso de aprendizaje sea mucho más restringido, lo cual seguramente se vea reflejado en los resultados compositivos.

Ahora bien, volviendo a la construcción melódica, recurriré a una forma bastante común de análisis melódico que nos permitirá analizar las notas de una melodía y sus interrelaciones. Me refiero puntualmente al tipo de análisis melódico que Enric Herrera estructura en su libro *Técnicas de Arreglo para la Orquesta Moderna* (1988).

Según Herrera podemos clasificar las notas de una melodía en dos grandes grupos: “Notas Principales” y “Notas Secundarias”. Las Notas Secundarias son notas “no del acorde” (generalmente de corta duración: de negra o de una figura menor según el contexto de la frase), que se mueven por grado conjunto diatónico o cromático hacia una Nota Principal. “También reciben el nombre de nota de aproximación.” (Herrera, 1988: 25)

Las Notas Principales, son las que no cumplan estos requisitos enunciados para las Notas Secundarias, pero también podríamos definirlas en función de la caracterización que da Herrera, según la cual serán consideradas Notas Principales:

- Las notas del acorde
- Las notas no del acorde que reúnen algunas de las condiciones siguientes:
 - a) son de larga duración (negra o más según el contexto de la frase)
 - b) son notas cortas (corcheas generalmente) y...

Van seguidas de salto o...

Van seguidas de silencio de al menos su valor o...

Se muevan a su grado inferior de tiempo o parte fuerte a débil. (Herrera, 1988: 25)

Con esta clasificación, existen situaciones donde las notas del acorde también pueden ser usadas como notas de aproximación, para ello necesariamente deben ser de corta duración y moverse por grado conjunto hacia una nota principal (Herrera, 1988).

Resulta útil esta clasificación general de las notas de una melodía, porque permite poner el foco en algunos aspectos de la construcción melódica de las cuecas cuyanas que pueden ser importantes para crear nuevas melodías a partir del análisis de las notas de una melodía y su funcionamiento en una frase. Siguiendo este análisis, el “Periodo a” de la cueca *Pal Comesario* podría analizarse de la siguiente manera.

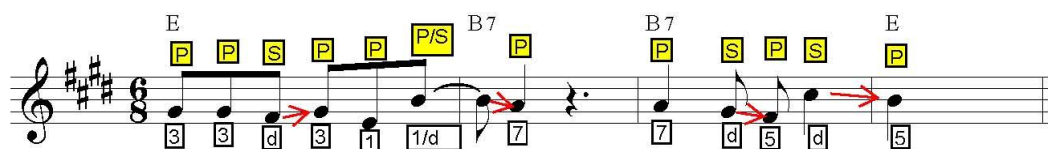


Figura 3.112. Análisis del “Periodo a” de *Pal Comesario* siguiendo el análisis melódico de Herrera (1988)

Además de aplicar la clasificación de Notas Principales (P) y Notas Secundarias (S), en la Figura 3.112, he colocado el cifrado específico con el cual Herrera (1988)

propone nomenciar las Notas Principales indicando “...el intervalo que hay entre la fundamental del acorde al que pertenece y dicha nota.” (Herrera, 1988: 26)

Las notas secundarias están indicadas simplemente con la nomenclatura “d” para el caso de las Notas Secundarias diatónicas, y “c” para el caso de las cromáticas, aunque en el ejemplo citado no hemos identificado la existencia de éstas últimas¹¹¹.

En el ejemplo vemos que la última nota del primer compás (“si”), se presta para la situación de considerarla Nota Secundaria (ya que se dirige por grado conjunto a “la”). Además, también puede ser considerada Nota Principal ya que reúne sus condiciones. Sin embargo, de ser considerada principal, siguiendo la propuesta de Herrera deberíamos pensarla como “anticipación rítmica” (Herrera, 1988:28). Por este motivo la he nomencado con el número 1, haciendo referencia al acorde de B7 que es “...el acorde al que realmente pertenece” (Herrera, 1988: 28). El resto de las notas del periodo ejemplificado son más evidentes en sus funciones. Las notas “sol” y “do” del tercer compás, no dejan dudas sobre su función de nota de aproximación hacia notas principales.

Ahora bien, este análisis nos sirve para ver claramente la importancia en el uso de Notas Principales en la melodía de este periodo: todas son notas del acorde, tríada y cuatríada. Las “notas no del acorde” generalmente se usan como Notas Secundarias. Si bien existen numerosos ejemplos donde las melodías de las cuecas cuyanas usan “notas no del acorde” (tensiones: 9nas, 11nas y 13nas) usadas como Notas Principales, podríamos decir que hay gran adscripción al uso de notas del acorde (tríada y cuatríada) como Notas Principales por parte de los compositores.

Esto nos lleva a prestar especial atención al uso de las notas del acorde en las melodías que transcreemos y, a su vez, nos brinda posibilidades: una de ellas es la de establecer algunas estrategias compositivas para construir melodías basadas en el uso de notas del acorde como Notas Principales, estrategia que puede resultar vital en esos momentos donde la espontaneidad en la creación melódica parece no aflorar.

En este mismo sentido, y para continuar dando algunas posibles respuestas a las problemáticas compositivas que podríamos sintetizar con la pregunta ¿qué notas usar en la melodía? O bien: ¿qué Notas Principales usar en la melodía? Propongo que articulemos lo dicho hasta aquí con algunos procedimientos habituales en los y las

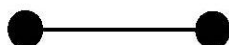
¹¹¹ Herrera propone que la nomenclatura de las notas secundarias diatónicas incluya además un número luego de la “d”, que indica el intervalo existente entre la nota secundaria analizada y la fundamental del acorde de la Nota Principal al cual va dirigida esa Nota Secundaria. No hemos incluido esta información adicional porque no haremos uso de ella en el presente trabajo.

compositores/as, que utilizan algunas representaciones gráficas como herramienta constructiva de melodías¹¹². La idea que propongo consiste simplemente en realizar un dibujo con puntos y rectas que señalen las posibles notas y las respectivas alturas que éstas puedan tener. Para ello usaremos la siguiente referencia sencilla: los puntos (o nodos) serán las notas y las líneas indicaran las alturas con las siguientes variantes:

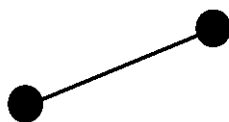
1. Punto + Línea recta + Punto: una nota y su repetición
2. Punto + Línea ascendente + Punto: una nota y otra nota más aguda que la anterior
3. Punto + Línea descendente + Punto: una nota y otra nota más grave que la anterior

Ejemplifico gráficamente estos tres casos con la Figura 3.113:

1.



2.



3.

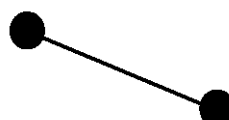


Figura 3.113. Tres posibles movimientos melódicos de dos alturas representados gráficamente

En estos casos sólo hay dos alturas señaladas, si queremos graficar más alturas lo realizaremos de manera que se pueda interpretar fácilmente las alturas señaladas. Por ejemplo: si queremos graficar una melodía que luego de realizar una primera nota, utilice otra nota más aguda que la primera y, posteriormente, otra más grave que las dos anteriores, lo haremos de la siguiente manera:

¹¹² Silvia Malbrán realiza un interesante desarrollo de estrategias compositivas de este tipo en *El oído de la mente* (2007).

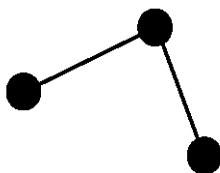


Figura 3.114. Posible movimiento melódico de tres alturas representados gráficamente

Si quisiéramos utilizar este mecanismo gráfico de representación para graficar el movimiento melódico del “Periodo a” de la cueca *Pal Comesario* podríamos llegar al siguiente resultado:

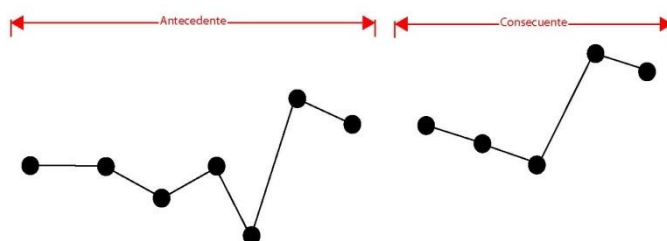


Figura 3.115. Alturas del “Periodo a” de *Pal Comesario* representado gráficamente

Este tipo de estrategia gráfica suele resultar productiva para comenzar la construcción melódica-interválica cuando esta no sucede espontáneamente. Se puede comenzar con un dibujo impreciso en los nodos y luego precisar las notas teniendo en cuenta las notas del acorde del momento que se esté utilizando. En el siguiente ejemplo muestro un dibujo inicial y, a continuación, pensando en las notas del acorde de B7 y en las de E como acorde de destino, ubico las alturas con los nodos y posteriormente defino las notas en la partitura:

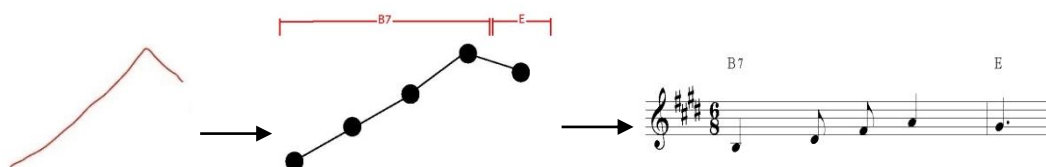


Figura 3.116. Ejemplo de utilización de un dibujo inicial, su traslado a gráficos con nodos y una posible ubicación de las notas en partitura

Esta Figura 3.116 ejemplifica una posibilidad, podría haber tomado diferentes decisiones en estas tres instancias. Por ejemplo, podría partir de otro dibujo inicial, o bien podría comenzar el mismo dibujo eligiendo otra nota del acorde y todas estas opciones me llevarían a diferentes resultados.

Ahora bien, a continuación voy a explicitar el procedimiento compositivo completo que propongo para propiciar la construcción melódica en momentos donde ésta no sucede espontáneamente, ya que existen algunas particularidades fundamentadas en la sonoridad de la cueca cuyana para esta construcción a las que deberíamos prestar atención.

La estrategia de construcción melódica con Notas Principales consiste en 5 pasos:

1. Seleccionar una frase rítmico-melódica de las que utilizábamos en el ejercicio que graficábamos con la Figura 3.110.
2. Realizar alguna(s) variante(s) en las células rítmicas de la frase elegida, como ejemplificamos en la Figura 3.111.
3. Realizo un dibujo inicial que nos proponga un movimiento melódico.
4. Corresponder el dibujo inicial con un dibujo por nodos guiándonos por los acordes de momento respetando los compases de la frase rítmico-melódica construida.
5. Asignar Notas Principales al dibujo por nodos.

Ahora voy a proceder a ejemplificar este procedimiento en los 5 pasos mencionados:

1. Seleccionar una frase rítmico-melódica:

Para comenzar, voy a elegir la frase heptasilábica estandarizada.

2. Realizar alguna(s) variante(s) en las células rítmicas de la frase elegida: Voy a modificar la primer célula de tres corcheas de esta frase y la voy a cambiar por una negra y una corchea. Lo ejemplifico en la siguiente Figura 3.117, donde la frase del sistema de arriba es la frase heptasilábica estandarizada y la frase del sistema de abajo es la frase modificada:

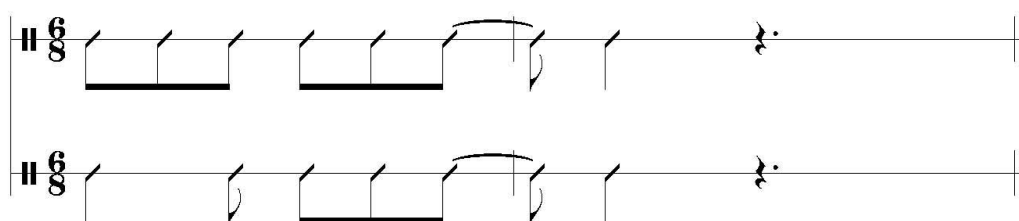


Figura 3.117. Frase Heptasilábica y su modificación en el paso 2

3. Realizo un dibujo inicial que nos proponga un movimiento melódico: Aquí voy a tener un condicionante que hemos analizado en el apartado 3.2 de este trabajo: en las síncopas caudales, el intervalo entre las dos últimas notas generalmente es descendente en las cuecas cuyanas. Entonces mi dibujo inicial debe finalizar de forma descendente¹¹³. Ejemplifico un posible trazo melódico con la siguiente Figura 3.118



Figura 3.118 Posible dibujo inicial para la frase heptasilábica modificada

4. Corresponder el dibujo inicial con un dibujo por nodos guiándonos por los acordes de momento respetando los compases de la frase rítmico-melódica construida: Aquí voy a utilizar la primera parte de un módulo || I | V | V | I ||, mi frase será un posible antecedente para un “Periodo a”. Por lo tanto trabajo sobre los dos primeros compases: el I y el V. Voy a realizarlo respetando la ubicación de mi frase rítmico-melódica en los dos compases establecidos en el punto 2. Ejemplifico este desarrollo con la siguiente Figura 3.119:

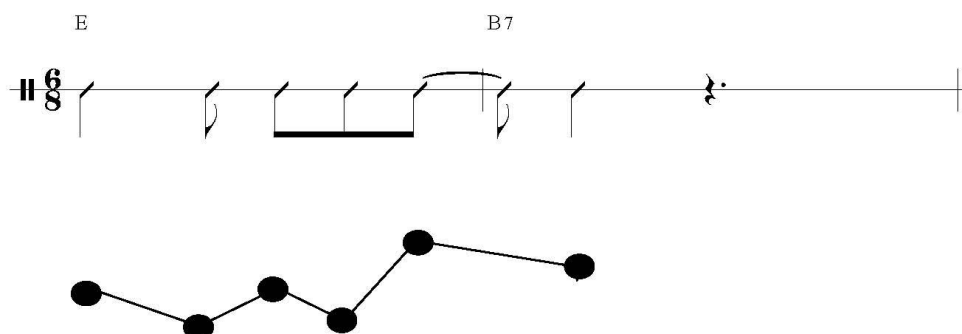


Figura 3.119. Dibujo por nodos guiándonos por los acordes de momento respetando los compases de la frase rítmico-melódica construida en el paso 2

¹¹³ En torno a éste intervalo, debemos recordar que también advertimos que había cierto uso en la repetición de nota entre la síncopa y la última nota de la frase. Podemos utilizar este tipo de trazo final en nuestro dibujo, pero si tratamos de construir melodías vinculadas a la cueca cuyana, y estamos haciendo las primeras experiencias en esta tarea, creo conveniente que partamos de los diseños melódicos más recurrentes, como lo es, el intervalo descendente de segunda o de tercera.

5. Asignar Notas Principales al dibujo por nodos:

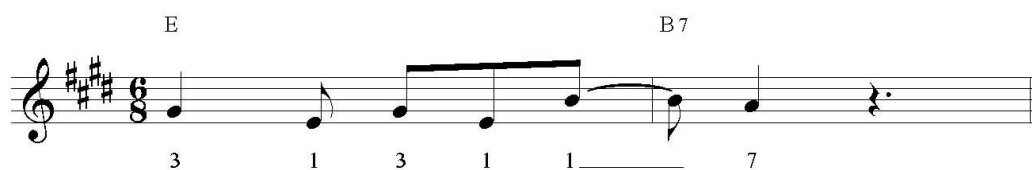


Figura 3.120. Asignando Notas Principales al dibujo por nodos

Además, siguiendo esta estrategia de cinco pasos y sumando un sexto paso que implique una reconstrucción que permita enriquecer nuestra melodía con notas secundarias, podemos lograr resultados interesantes. Tomaré el mismo ejemplo construido y modificaré la segunda nota del primer compás, convirtiendo a ésta en Nota Secundaria para ejemplificar este paso 6. Lo ejemplifico en la siguiente Figura 3.121:

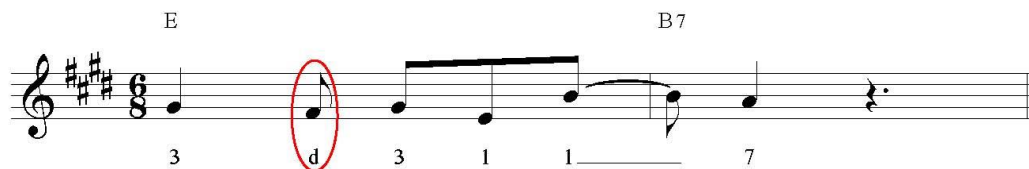


Figura 3.121. Paso 6, transformando en Nota Secundaria a la segunda nota de la frase melódica construida

De la misma manera que construimos este antecedente de un posible “Periodo a” podemos construir el consecuente. Lo ejemplifico siguiendo los mismos pasos:

1. Voy a elegir la frase pentasilábica estandarizada.
2. Vario su primer célula cambiando  por .
3. Realizo un dibujo inicial, respetando que el último trazo sea descendente, tal como hice en las anteriores ocasiones. Con la siguiente Figura 3.122 ejemplifico el dibujo elegido:

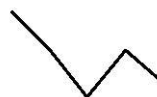


Figura 3.122. Dibujo elegido para el consecuente del “Periodo a” en construcción

4. Correspondo el dibujo inicial con un dibujo por nodos guiándome por los acordes de momento y respetando los compases de la frase rítmico-melódica construida. Ejemplifico este desarrollo con la Figura 3.123:

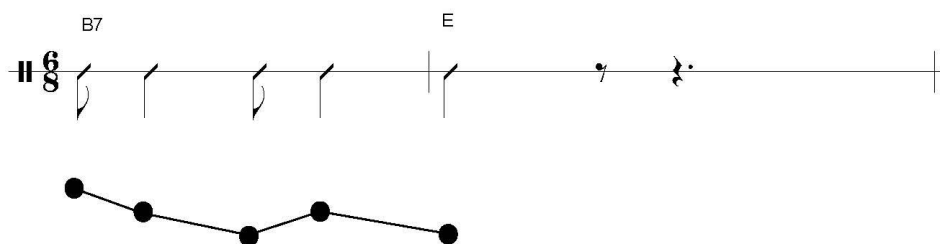


Figura 3.123 Dibujo por nodos respetando los compases de la frase rítmico-melódica elegida para el consecuente del “Periodo a” en construcción

5. Asigno Notas Principales al dibujo por nodos:

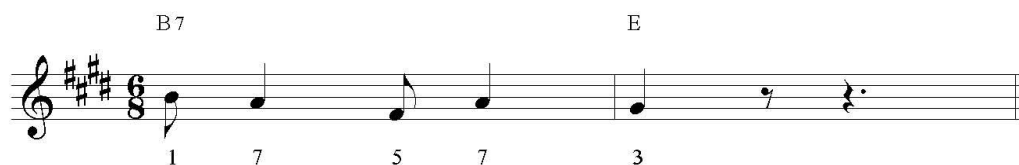


Figura 3.124 Dibujo por nodos respetando los compases de la frase rítmico-melódica elegida para el consecuente del “Periodo a” en construcción

6. Modifico algunas de las Notas Principales para incluir notas secundarias en la melodía. Voy a modificar la tercer nota del primer compas de modo que sea una nota secundaria que siga respetando el movimiento que propuse en el dibujo inicial¹¹⁴:

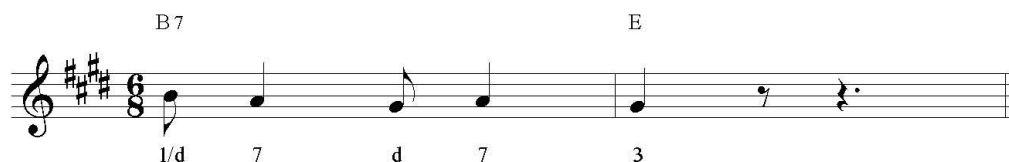


Figura 3.125. Modificación de Notas Principales por Notas Secundarias para el consecuente del “Periodo a” en construcción

Por otro lado, esta frase presenta la particularidad de comenzar con una nota que es posible de interpretar como Nota Principal pero también como Nota Secundaria. Por este motivo incluyo el doble análisis en esta primer nota.

¹¹⁴ También podría obviar dicho dibujo inicial y realizar otro tipo de movimiento. Es aconsejable que estas otras posibilidades sean transitadas. Recordemos que el dibujo inicial, como todo el procedimiento para la composición melódica que propongo, se constituye de estrategias cuyo principal objetivo es construir una melodía que nos sirva para la composición que estamos transcreando. Cualquier otro procedimiento, o desapego de los pasos aquí propuestos, son bienvenidos siempre que añadan riqueza a la composición melódica.

Las dos frases que constituyen el “Periodo a” que he construido siguiendo estos procedimientos, sería la siguiente:

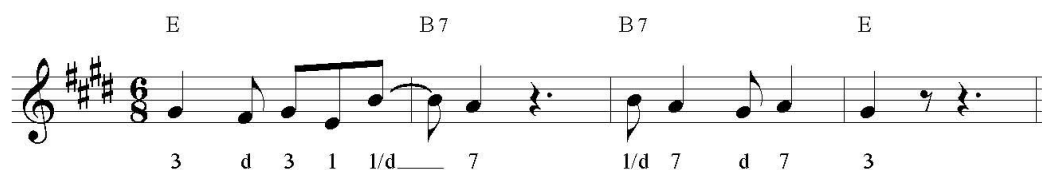


Figura 3.126. “Periodo a” construido.

De este modo podemos construir todos los periodos melódicos de nuestra nueva cueca. Para ello, es importante que haya un nexo discursivo entre los diferentes diseños melódicos que realicemos. Este nexo puede estar dado por similitudes en el uso de ciertos dibujos iniciales, o bien en la recurrencia de ciertos movimientos melódicos entre periodo y periodo. Nunca tenemos que perder de vista que el discurso melódico es, valga la redundancia: un discurso. Por ende, puede ser pensado como

...un diálogo musical que se origina y desarrolla a partir de una idea básica llamada motivo, que viene a ser una especie de semilla a partir de la cual crece todo el resto de la melodía. Esta semilla musical, no es una habichuela, sino una especie de pregunta que busca respuesta y establece el principio del diálogo. (Lorenzo, 2005: 31)

Nuestra construcción del antecedente de este “periodo a” de nuestra posible cueca, busca ser esa semilla que, en principio es “respondida” por el consecuente del mismo periodo, y es a lo que debemos darle continuidad con diferentes desarrollos a lo largo de la composición. Por eso esta “semilla” “no es una habichuela” que crece indefinidamente en diferentes direcciones, sino que nuestro desarrollo debe “contar una historia” (Lorenzo, 2005), que tenga un inicio y un final más o menos definido.

Las estrategias que he propuesto hasta aquí son un camino posible dentro de un gran abanico de técnicas compositivas que podrían realizarse y que pueden resultar perfectamente efectivas para lograr nuestro objetivo compositivo¹¹⁵. Claro que para

¹¹⁵ Por citar algunas de ellas, podríamos recurrir a: las estrategias de construcción melódica que parten del uso de “andariveles” (Correa, en prensa), a las estrategias vinculadas al trabajo con *Line Guide Tones* o *Guide Tones* (Andersen, 2010) de uso frecuente en el mundo de la improvisación y de la composición jazzística; también podemos citar a las estrategias de trabajo con diseños motivicos

que estas estrategias tengan resultados próximos a la sonoridad de la cueca, deberíamos utilizarlas adaptando sus estrategias a nuestra propuesta transcreativa con la cueca cuyana, ya que dichas técnicas y propuestas están pensadas “en” y “para” otros lenguajes musicales.

La construcción melódica con frases rítmicas asociadas a los discursos rítmico-melódicos recurrentes en las cuecas cuyanas de las cuáles partimos en el procedimiento que desarrollé en este capítulo, juegan un papel importante en este sentido.

Por otro lado, quiero decir que el procedimiento presentado puede verse enriquecido notablemente si en el paso 6, donde modificamos las Notas Principales para que estas se conviertan en Notas Secundarias, realizamos estas modificaciones con la incorporación de Notas Secundarias cromáticas, con “anticipaciones rítmicas”, o bien con el uso de “grupos de notas de aproximación” como el “doble cromático” y la “resolución retardada” (Herrera, 1988: 29). En todos estos casos, no sólo podemos circunscribirnos a remplazar las Notas Principales por Notas Secundarias, sino también a agregar nuevas notas adicionales a nuestro diseño rítmico-melódico desde el cual partimos. Para la realización de este tipo de tareas debemos tener en cuenta que toda modificación de nuestra frase rítmica conviene hacerla dentro de las variantes que hemos ido explicitando en este apartado ya que, si nos alejamos mucho del tipo de frase y de las variantes presentadas, podemos poner en crisis el código del lenguaje musical.

Finalmente, también quisiera aclarar que las estrategias dichas hasta aquí no pueden funcionar como una receta de cocina. Necesariamente, todas las estrategias abordadas deben estar situadas y ser lógicamente articuladas con el resto de la propuesta decolonial transcreativa que propone el presente trabajo. Escindir las estrategias presentadas aquí del resto de la propuesta transcreativa conduciría a la tecnocratización del procedimiento creativo, modelo educativo al cual nos oponemos desde un posicionamiento crítico y decolonial.

A continuación voy a trabajar sobre la construcción de estrategias de acompañamiento con el piano, los cuales posibilitarán otros recorridos melódicos siguiendo la lógica transcreativa que venimos proponiendo. Luego de recorrer algunas de estas estrategias volveré sobre la construcción melódica desarrollando estas posibilidades.

propuestos por Lorenzo (2005), a las “técnicas de creatividad musical” basadas en construcciones melódicas con secuencias rítmicas de Ferrer (1999).

3.5. Sobre la construcción del modelo de acompañamiento para piano

En este apartado vamos a poner el foco en el acompañamiento pianístico de la propuesta transcreativa. Existe un amplio abanico de concepciones acerca de la función de “acompañamiento” (Correa, s/a; Tagg, 2020; Herrera, 1988). Aquí utilizo este término en relación al piano, para referirme al tipo de abordaje estratégico de un/a pianista que tiene un rol secundario con respecto a otro instrumento -en este caso la voz-, que tiene una labor protagónica en una canción -en este caso, en la cueca cuyana-.

En nuestro trabajo, este acompañamiento pianístico no tiene que representar un obstáculo para la creación melódica, de manera que las estrategias de acompañamiento que aquí planteo están pensadas con una dificultad media, es decir: con una dificultad que pueda ser resuelta de manera eficaz por los y las estudiantes de Piano III del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana, que ya cuentan con una experiencia en el uso de este instrumento como instrumento de acompañamiento debido a su experiencia en Piano I y Piano II, espacios curriculares de la misma carrera; más considero que las tareas propuestas en los apartados anteriores posibilitan una apropiación solvente en la ejecución del acompañamiento que aquí propongo.

Ahora bien, vamos a realizar el acompañamiento pianístico en mi mayor (E), pero también vamos a presentar el mismo acompañamiento transportado a la tonalidad de la mayor (A), el cual figura en el Anexo IV de este trabajo, para que los y las estudiantes a quienes les resulte incomoda la tonalidad de mi mayor, para el canto, por su registro de voz, puedan desarrollar sin problemas las estrategias de construcción melódica transcreativa que proponemos en otra tonalidad.

El modelo de acompañamiento de cueca cuyana estará construido armónicamente sobre una estructura basada fuertemente en relaciones $\parallel I \mid V \mid I \parallel$, pero también realizará algunas progresiones vinculadas al VI_m con el uso de una dominante secundaria V7 (VI_m). Este tipo de discurso armónico lo veíamos en la cueca *Remolinos*. Básicamente, las estrofas de este acompañamiento de cueca están organizados en base a los elementos armónicos que señalamos.

Ya en el estribillo, en su primer compás aparece el V7 (IV), llegando al IV en el segundo compás. Este recurso anteriormente lo hemos podido identificar en *Remolinos*, como así también en *Pal Comesario*. Luego continuamos con relaciones || I | V | V | I ||, hasta llegar a los últimos cuatro compases de la primera parte, donde en el primer compás hacemos uso de otro recurso de uso frecuente en la cueca cuyana, que es el V7 (V). Esta dominante secundaria la usamos para substituir el primer compás de un || I | V | V | I ||, resultando || V7(V) | V | V | I ||.

Además de las progresiones señaladas, el arreglo está construido con el recurso de los “bordoneos” que veíamos en el apartado 3.2 de este trabajo. He utilizado este recurso en el comienzo de la repetición del primer periodo de esta cueca, específicamente en el quinto compás de la estructura cantada, realizando un | I V/VII VIm |, en pulsaciones de negra en tiempo de 3/4, como también hemos visto que suelen utilizarse este tipo de recursos en el apartado 3.2. Este bordoneo es descendente y substituye al primer compás, que como estructura armónica plantea un || I | V | V | I ||, y que con estas substituciones resulta: || I V/VII VIm | V | V | I ||. También he incluido otro bordoneo en el último compás de la cueca, en este caso en sentido ascendente, reemplazando un compás de | V |, con el bordoneo | V IV/VI V/VII |. Con este recurso, los cuatro compases del último periodo de la cueca resultan: || V7(V) | V | V IV/VI V/VII | I ||.

Sintetizo la estructura armónica descripta y su correspondencia con la tonalidad elegida del modelo de acompañamiento con la Figura 3.127. En cada casilla, el número arábigo precedido de la letra C, en la parte superior izquierda, especifica el número de compás correspondiente.

C1 I Eadd6	C2 V B7	C3 V B7	C4 I Eadd6
C5 I V/VII VIm Eadd6 B7/D# C#m	C6 V B7	C7 V B7	C8 I Eadd6
C9 V7 (VIm) C#7	C10 VIm F#m	C11 V B7	C12 I Eadd6
C13 V7 (VIm) C#7	C14 VIm F#m	C15 V B7	C16 I Eadd6
C17 I Eadd6	C18 V B7	C19 V B7	C20 I Eadd6
C21 V7 (VIm) C#7	C22 VIm F#m	C23 V B7	C24 I Eadd6

C25 V7 8 C#m	C26 VIIm F#m	C27 V B7	C28 I Eadd6
C29 V7 (IV) E7	C30 IV Amaj7	C31 V B7	C32 I Eadd6
C33 I Eadd6	C34 V B7	C35 V B7	C36 I Eadd6
C37 V7 (V) F#7	C38 V B7	C39 V IV/VI V/VII B7 A/C# B7/D#	C40 I Eadd6

Figura 3.127. Estructura armónica del modelo de acompañamiento

Ahora bien, para comenzar el desarrollo pianístico¹¹⁶ de este correlato armónico, debemos recordar que es muy frecuente, en el inicio de una cueca, como así también en los inicios de algunas otras secciones de una cueca, que se presente al primer acorde en el primer tiempo del compás con la realización de un arpeggio ascendente o descendente¹¹⁷. Vamos a utilizar este recurso para presentar el acorde E, y lo haremos de forma ascendente, como lo indica la Figura 3.128:

♩. = 70 Eadd6 B7 B7 Eadd6

Figura 3.128. Cuatro compases iniciales del modelo de acompañamiento para piano

El bajo del primer compás, rítmicamente se desarrolla marcando los tres pulsos de un compás de 3/4, utilizando la tónica, la tercera y la quinta del acorde respectivamente. En los compases que siguen, la mano izquierda va a seguir esta lógica de

¹¹⁶ Además del trabajo que hemos realizado en el apartado 3.2, el modelo de acompañamiento para piano que desarrollamos en este capítulo también se ha nutrido de producciones pianísticas de diferentes fuentes: Grabaciones de cuecas cuyanas donde el piano es usado mayoritariamente como instrumento de acompañamiento (donde se destacan las producciones de Montbrun Ocampo y su grupo Alegres Fiestas Gauchas); grabaciones de cuecas cuyanas donde el piano es usado como instrumento solista, en este sentido destacamos la versión de la cueca *Remolinos* por Carlos García en su disco *Folklore en el Piano Vol.3*, MELOPEA 1996; partituras de cuecas cuyanas en cancioneros y materiales de estudio para piano: principalmente los cancioneros de Alberto Rodríguez (1938), Ana María Caroli (2004), algunos estudios para piano de Ariel Ramírez (1973), material didáctico *Cajita de Música Argentina* compilado por Martínez (2011) cuya idea general es de Juan Falú y contiene desarrollos específicamente pianísticos de música cuyana de la pianista Lilián Saba.

¹¹⁷ Sobre arpeggios ascendentes y descendentes, y su escritura en la notación occidental, así como también de las diferentes formas de escritura simple de los arreglos aquí propuestos, se puede consultar cualquier libro de teoría de la música tradicional, como por ejemplo De Rubertis (1992).

acompañamiento con la utilización de la tónica, la tercera y la quinta de cada acorde de momento, pero en estos casos lo hará con uno de los motivos rítmicos para estratos graves que hemos trabajado en numerosos ejercicios del trabajo polirrítmico corporal a tres y cuatro vías.

La mano derecha presentará los acordes de momento en pulsación de negra con punto de un compás de 6/8, ritmo que también hemos trabajado con la mano derecha en los ejercicios a tres y cuatro vías. La lógica de enlace entre las voces de cada acorde está propuesta con el fin de realizar el menor movimiento posible entre ellas, de manera que estos movimientos no representen cambios significativos que realcen el trabajo del piano, instrumento que para este caso tendrá un papel de acompañamiento de la futura línea melódica.

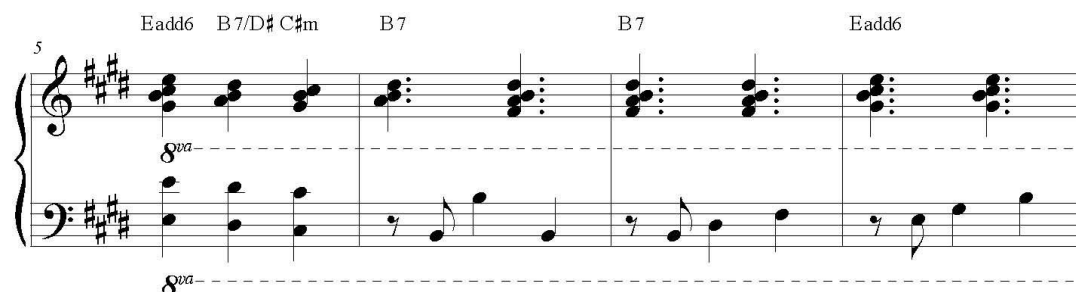


Figura 3.129. Compases 5 al 8 del modelo de acompañamiento para piano

Como muestra la Figura 3.129, en los siguientes cuatro compases la lógica del acompañamiento es muy similar a la de los primeros compases. Presenta una novedad la inclusión del bordoneo en el primer compás donde ambas manos van realizando las pulsaciones en negras de un 3/4.

Además, en el segundo compás, la mano izquierda realiza una variante del trabajo con tónica, tercera y quinta, desplegando la misma rítmica que veíamos en los primeros compases, pero esta vez utilizando el recurso de alternar octavas.

Los compases que prosiguen, continúan la misma lógica que venimos realizando, alternando el bajo en pulsaciones de 3/4 con el modelo rítmico de estratos graves. Una nueva utilización del bajo en tónica, tercera y quinta se produce en el compás 11 donde, en vez de realizar estas notas de forma ascendente, lo realizamos de manera descendente. Ejemplifico lo dicho con la Figura 3.130:

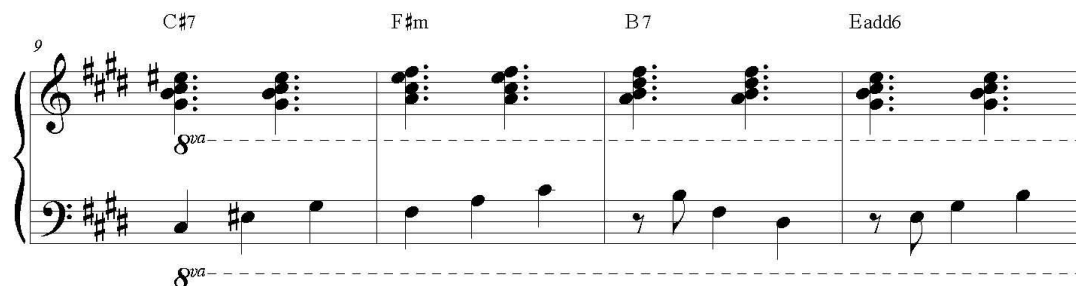


Figura 3.130. Compases 9 al 12 del modelo de acompañamiento para piano

El resto de los compases usa diseños muy similares alternando los usos que ya hemos señalado para que no sea un acompañamiento monótono. Hemos visto en el análisis de las cuecas estudiadas en los capítulos anteriores que, si bien muchas veces los periodos de las cuecas se repiten, estos se hacen con algunas variantes.

Como novedad con respecto a lo que hemos dicho hasta aquí, en el compás 15 aparece otro uso en el bajo, esta vez realizando notas de paso diatónicas, con la utilización de octavas. Lo cual se repite en el compás 27. Además, en el compás 29, el bajo usa notas del acorde cuatría en el V7 (V), alternado también el orden de las notas.

En los compases 33, 34 y 35 aparece el uso de figuraciones de semicorchea en el bajo, vinculadas a las rítmicas comunes en los estratos graves de acompañamiento de las cuecas.

El modelo de acompañamiento de la cueca se repite para dar lugar a la segunda parte de la canción y, para finalizar la segunda vuelta, utiliza un acorde más denso armónicamente: un acorde 6ta con novena agregada.

Ejemplifico gráficamente la totalidad del acompañamiento con la siguiente Figura 3.131:

Modelo de acompañamiento de cueca cuyana

Cándido Sanz García

♩ = 70

5 Eadd6 B7/D#C#m B7 B7 Eadd6

9 C#7 F#m B7 Eadd6

13 C#7 F#m B7 Eadd6

17 Eadd6 B7 B7 Eadd6

21 C#7 F#m B7 Eadd6

25 C#7 F#m B7 Eadd6

The image shows a piano score for a piece by Cándido Sanz García, spanning measures 5 to 25. The score is written for piano (p) and is in G major (one sharp) and 4/4 time. The key signature is G major, indicated by one sharp (F#). The time signature is 4/4. The score is divided into six systems, each containing four measures. The chords used are Eadd6, B7, and F#m. The bass line consists of a simple eighth-note pattern, while the treble line features chords and single notes. The piece ends with a double bar line after measure 25.

29 E7 Amaj7 B7 Eadd6

33 Eadd6 B7 B7 Eadd6

37 F#7 B7 B7 A/C# B7/D# Eadd6

41 Eadd6(9)

Figura 3.131. Modelo completo de acompañamiento para piano

Además del acompañamiento para las dos partes cantadas, vamos a incluir en nuestro trabajo, una introducción que también va a servir de interludio entre las dos partes de la cueca. Esta sección tal vez sea la de mayor dificultad técnica de ejecución con el piano ya que en esta parte el piano tendrá un rol principal. Sin embargo, tal como sucedía en el acompañamiento, aunque un objetivo secundario de nuestra propuesta pueda ser que los y las estudiantes se vinculen con desarrollos pianísticos asociados a la cueca cuyana, nuestro principal objetivo está centrado en la composición, por lo tanto buscaremos que el desarrollo del piano como instrumento principal en estas secciones no sea de gran dificultad.

La construcción melódica de la introducción / interludio está compuesta con elementos que ya hemos ido comentando. Parte de la frase heptasilábica, con la inclusión de una anacrusa en semicorcheas y una variación en la célula del primer tiempo de la frase. Luego repetiré la misma frase. Ejemplifico gráficamente dicha elaboración rítmica con la Figura 3.132:



Figura 3.132. Elaboración rítmica para la construcción melódica de Introducción / Interludio

Como hemos mencionado oportunamente, las introducciones e interludios suelen tener una actividad melódica superior a la de la parte danzada de la cueca, por lo tanto, la próxima frase rítmico-melódica que realizaré será más densa, aunque seguiré utilizando diseños rítmicos que hemos ido mencionando. Ejemplifico dicho desarrollo rítmico con la siguiente Figura 3.133:

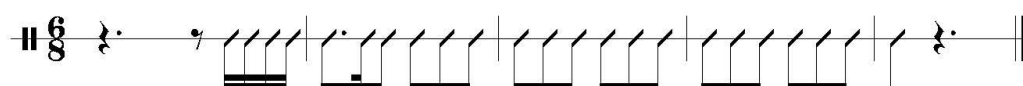


Figura 3.133. Frase con mayor densidad rítmica para Introducción / Interludio

Finalmente, utilizo otro motivo rítmico-melódico corto, asociado a la frase rítmica vinculada a las “palmas”, que hemos estudiado anteriormente, y le realizo otra de las variaciones ya mencionadas con la utilización los dosillos. Ejemplifico dicha frase rítmica resultante con la Figura 3.134:

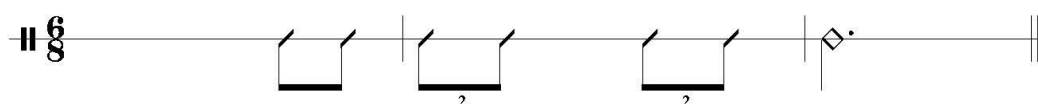


Figura 3.134. Frase final para introducción / interludio

Las notas que utilizo en la melodía parten de la lógica de construcción melódica que vimos en el apartado anterior. Principalmente recorro al uso de notas del acorde como notas principales, salvo en contadas excepciones donde utilizo notas no del acorde, fundamentalmente novenas y una cuarta en un acorde dominante. Las Notas Secundarias que adornan la melodía son diatónicas y cromáticas. Con cierta recurrencia utilizo la estrategia de la Resolución Retardada (Herrera, 1988), para llegar a las Notas Principales, rodeando a la nota destino con un intervalo ascendente y luego uno descendente. Ejemplifico gráficamente la melodía propuesta con su respectivo análisis melódico en la Figura 3.135. Tal como veníamos realizando dicho análisis en el capítulo anterior, las Notas Principales están cifradas con un número

arábigo que indica el intervalo entre dicha nota y la fundamental del acorde al que pertenecen; mientras que las Notas Secundarias están cifradas con la letra “d” en el caso que sean diatónicas y la letra “c” en el caso de que sean cromáticas. Las resoluciones retardadas se encuentran cifradas con dos letras “d” (d d) sin distinción entre intervalos diatónicos y cromáticos, para una sencilla identificación.

Figure 3.135 shows a musical score for the Introduction / Interlude. The score is written in 6/8 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The tempo is marked as ♩ = 70. The melody is presented on a single staff with guitar chords and fretting instructions indicated below the notes. The chords are Eadd6, B7, and A maj7. The fretting instructions include numbers 1 through 5, and letters 'd' (diatonic) and 'c' (chromatic). The score is divided into three systems, with measures 1-5, 6-10, and 11-15. The final measure of the third system is a whole note chord Eadd6.

Figura 3.135. Melodía propuesta para la Introducción / Interludio con su análisis melódico

El abordaje pianístico de dicho segmento también se encuentra construido con lógicas que hemos explicitado en el capítulo anterior. El bajo enfatiza los tres pulsos de negra de un compás de 3/4, y alterna con el diseño habitual de estratos graves que venimos utilizando. Ocasionalmente, apoya los dos pulsos de negra con punto de un compas de 6/8, para enfatizar los cambios de acorde en estos tiempos.

Algunas secciones de la melodía se encuentran armonizadas en terceras, y otras veces con acordes cuatríadas para explicitar los cambios armónicos.

Expongo el arreglo completo para la introducción / interludio de nuestro modelo de acompañamiento, con la Figura 3.136.

Introducción / Interludio

Figure 3.136 shows a musical score for the Introduction / Interlude, featuring a piano accompaniment. The score is written in 3/4 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The tempo is marked as ♩ = 70. The piano accompaniment is presented on a grand staff (treble and bass clefs). The chords are Eadd6, B7, and A maj7. The fretting instructions include numbers 1 through 5, and letters 'd' (diatonic) and 'c' (chromatic). The score is divided into three systems, with measures 1-5, 6-10, and 11-15. The final measure of the third system is a whole note chord Eadd6.

Figura 3.136. Introducción / Interludio del modelo de acompañamiento para piano

3.6. Estrategias transcreativas a partir del modelo de acompañamiento

Ahora que hemos definido un modelo posible de acompañamiento en el piano, avanzaremos en algunas estrategias transcreativas que deberán realizar los y las estudiantes, proponiendo algunas ejemplificaciones.

Como hemos ido adelantando en los apartados anteriores, los y las estudiantes deben transcribir dos músicas. Sintéticamente, podríamos definir ambas tareas de la siguiente manera:

- 3) Transcribir una música vinculada al código de la cueca cuyana, adscribiendo a los discursos recurrentes en la cueca que hemos ido desarrollando a lo largo de este trabajo.
- 4) Transcribir una música experimental, que parta del código de la cueca cuyana y que pueda poner en crisis algunos de sus discursos con informaciones provenientes de la experiencia musical previa de los y las estudiantes, como así también de otras informaciones musicales y pianísticas que hayan visto en los espacios curriculares de Piano I, Piano II, Piano III, y en otros espacios curriculares de la carrera.

Para desarrollar la primera tarea, los y las estudiantes pueden recurrir a las estrategias gráficas de construcción melódica que hemos sugerido. Recordemos que, en primer

lugar deberíamos elegir una frase rítmico-melódica del abanico de frases que hemos presentado y luego, en una segunda instancia, realizarle una o más variantes a sus células. Recordemos que este segundo paso no es obligatorio, pero muchas veces ayuda a personalizar la sonoridad de la frase y, por lo tanto, a alejarla de las frases de cuecas cuyanas a las cuales nos retrotrae.

Voy a ejemplificar dicha tarea recurriendo a la frase heptasilábica estandarizada y modificando las primeras dos figuras de su rítmica como lo indica la siguiente Figura 3.137:

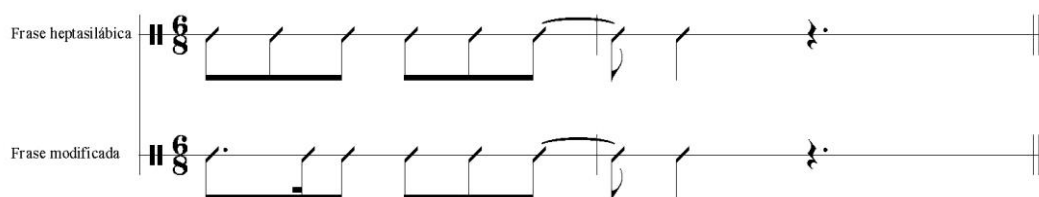


Figura 3.137. Frase heptasilábica y modificación

A continuación realizaré el paso 3, que consiste en realizar un dibujo aproximado del movimiento melódico que tendrá mi frase. Lo ejemplifico con la Figura 3.138:

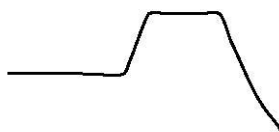


Figura 3.138. Dibujo para la primera frase

Ahora realizaré el paso 4, asignando nodos al dibujo realizado, teniendo en cuenta la frase rítmica, como lo indico en la siguiente Figura 3.139:

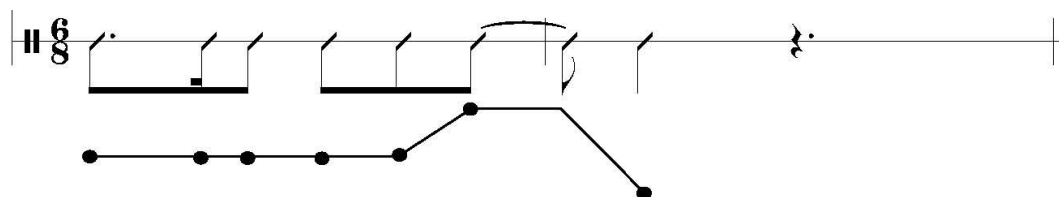


Figura 3.139. Asignación de nodos al dibujo, en función de la frase rítmica

A continuación voy a asignar Notas Principales al dibujo por nodos, teniendo en cuenta los cambios armónicos, como lo indico en la Figura 3.140:



Figura 3.140. Frase con Notas Principales asignadas teniendo en cuenta los cambios armónicos

Si bien la frase construida perfectamente podría funcionar así, le voy a realizar una ornamentación, con una Nota Secundaria. Esto va a modificar el dibujo inicial, pero recordemos que, siempre que lo consideremos un aporte a nuestro trabajo, podemos realizar cuantas modificaciones deseemos en nuestra construcción, tanto en el dibujo, como en nuestro diseño de los nodos, e incluso en nuestra frase rítmica.

La frase con la ornamentación de Nota Secundaria se encuentra representada gráficamente en la Figura 3.141:

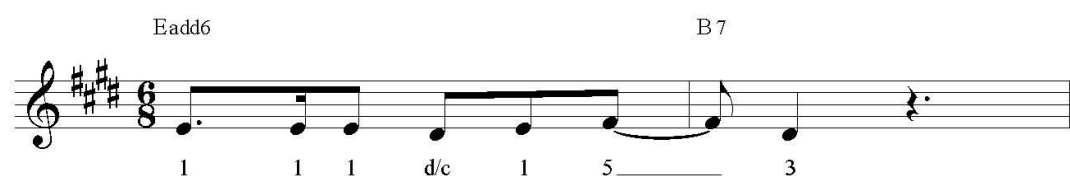


Figura 3.141. Frase con la ornamentación de Nota Secundaria

Aquí tenemos una elaboración melódica que puede funcionar como antecedente de nuestro primer periodo de cueca. De esta forma podemos construir el consecuente de dicha frase, pero recordemos que ambas frases deben funcionar como un diálogo (Lorenzo, 2005), por lo tanto debe haber cierta continuidad discursiva entre ellas, como hemos mencionado anteriormente. Lo mismo va a suceder con los diferentes periodos de nuestra cueca cuyana transcreada.

También es oportuno mencionar que los pasos de la construcción melódica propuesta en este trabajo, sirven para esos momentos en los cuales no surgen melodías espontáneamente. Es posible, además, que dicho proceso de construcción sirva como iniciador de la construcción melódica, y luego surjan otros desarrollos espontáneamente. La cantidad de variables en este proceso creativo son considerables, pero quiero resaltar que los pasos propuestos para la construcción melódica no son un mecanismo ineludible de trabajo, por el contrario, haremos uso de él cuando sea necesario.

Por otro lado, me parece importante que realicemos el análisis melódico propuesto a cada melodía que construyamos. Esta instancia es importante, porque muchas veces ayuda a mejorar, y/o a resolver problemas, en el desarrollo melódico.

Consideramos que ambas estrategias: la de construcción melódica con el apoyo del sistema gráfico, y la del análisis melódico, son herramientas que pueden resultar muy útiles para componer melodías y también para enriquecerlas a partir del análisis.

A continuación vamos a presentar con la Figura 3.142, a modo de ejemplo, una posible construcción melódica para toda la cueca, que intenta respetar el código de este lenguaje musical, tal cual lo establecimos en la primera tarea que los y las estudiantes deben desarrollar. Dicha presentación contendrá el análisis melódico de la melodía, según el sistema cifrado que hemos venido utilizando, y está basada en la armonía propuesta por el modelo de acompañamiento para piano que explicitamos en la Figura 3.131.

Ejemplo de melodía para cueca

Cándido Sanz García

♩. = 70

1 1 1 d/c 1 5 3 5 3 d d 3

5 Eadd6 B7 B7 Eadd6

1 1 1 d/c 1 5 3 5 3 d d 3 3

9 C#7 F#m B7 Eadd6

5 5 d 7 d d 3 d 5 d 3 d 5 1 3

13 C#7 F#m B7 Eadd6

5 5 d 7 d d 3 d 5 d 3 d 5 1

17 Eadd6 B7 B7 Eadd6

1 1 1 d 1 5 3 5 3 d d 3 3

21 C#7 F#m B7 Eadd6

5 5 d 7 d d 3 d 5 d 3 d 5 1 3

25 C#7 F#m B7 Eadd6

5 5 d 7 d d 3 d 5 d 3 d 5 1 1

Figura 3.142. Ejemplo de melodía para cueca con análisis melódico.

La segunda tarea de nuestro trabajo transcreativo implica transcribir una música experimental, que parta del código de la cueca cuyana y que pueda poner en crisis algunos de sus discursos con informaciones provenientes de la experiencia musical previa de los y las estudiantes, como así también de otras informaciones musicales y pianísticas que hayan visto en los espacios curriculares de Piano I, Piano II, Piano III, y otros espacios curriculares de la carrera por lo tanto tendrá un carácter más libre y una gran cantidad de posibilidades de abordaje.

La condición que proponemos para la realización de esta tarea es que partan de los materiales y estrategias que hemos construido, y que utilizábamos en la anterior tarea, para jugar libremente con sus elementos. Para ello, simplemente propondré algunas posibles estrategias que puedan servir de ejemplo para iniciar dicha tarea.

- a. Podemos encarar dicha tarea modificando las progresiones armónicas que se proponen en el modelo de acompañamiento para piano (Herrera, 1990), haciendo uso de los conocimientos estudiados en diferentes espacios de la carrera, principalmente los estudiados en los espacios curriculares: Armonía General, Armonía Aplicada, Lenguajes Musicales I, Lenguajes Musicales II, Lenguajes Musicales III, Piano I, Piano II y Piano III. Este tipo de modificaciones en el relato armónico nos propiciará nuevas posibilidades en las mismas estrategias de construcción melódica que pueden aplicarse también en esta tarea. En este sentido podemos realizar modificaciones de un $\parallel I \mid V \mid V \mid I \parallel$, en el marco de las substituciones habituales que veíamos en las cuecas estudiadas, como por ejemplo en *Remolinos* donde se cambia el relato estandarizado con la inclusión de un IIm, donde resulta $\parallel I \mid IIm \mid V \mid I \parallel$,

o bien podemos alejarnos de los relatos armónicos habituales con otras substituciones que no adscriban a las habituales en la cueca cuyana. De la misma manera podemos trabajar con intercambios modales, uso de acordes disminuidos, etc.

- b. También podemos realizar modificaciones en la disposición de las voces que utilizamos en los acordes del modelo de acompañamiento para piano. En los espacios curriculares Piano I, Piano II y Piano III, estudiamos distintas lógicas para el armado de acordes estudiando diferentes estrategias para la construcción de *voicings*¹¹⁸. Por ejemplo, los y las estudiantes podrían recurrir a sistemas de *voicings* sin fundamentales, un sistema de *voicings* muy común en el jazz a partir de los años 50`, desarrollado y utilizado ampliamente por los pianistas Bill Evans y Wynton Kelly (Levine, 2003). Con esta técnica de construcción de *voicings* podríamos abordar una cadencia || Iadd6 | IIm7 | V7 | Iadd6 || en E mayor, como lo indica la siguiente Figura 3.143:

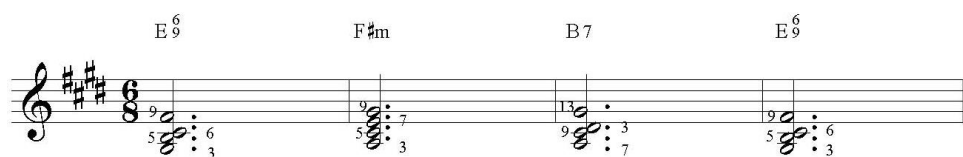


Figura 3.143. Ejemplo de uso de *voicings* sin fundamental para una cadencia || Iadd6 | IIm7 | V7 | Iadd6 ||

Este tipo de acordes sumará densidad y puede resultar interesante el movimiento que surge entre las voces con los cambios de *voicing*, para construir nuevas melodías.

De la misma forma podríamos recurrir a otros sistemas de *voicings* más complejos, que además suman densidad armónica con el movimiento cromático de sus voces, como pueden ser los sistemas de *voicings* que se desprenden del trabajo armónico de Clare Fisher (2010). Desde este tipo de

¹¹⁸ La palabra *voicing* es de uso extendido en la jerga de los pianistas de músicas populares vinculados al jazz, y refiere a la “distribución de las voces” de un acorde en el piano. Existe una gran cantidad de formas de construcción de acordes y, por lo tanto, de *voicings*. Según Correa (s/a): “Para un pianista de jazz el *voicing* de un acorde es crucial porque la colocación de intervalos afecta en gran medida la forma en que construye las líneas melódicas así como el contenido expresivo general. Dado que la ejecución armónico-melódica se lleva a cabo en general de manera espontánea, el sonido o el color del *voicing* juega un papel crucial en la construcción melódica resultante. En tal sentido, un *voicing* se construye deliberadamente según las particularidades que presente el acompañamiento armónico que se desee elaborar.” (Correa, s/a: 107)

trabajos podríamos llegar a enlaces de *voicings* || V | I || como los que presentamos en nuestra próxima Figura 3.144:

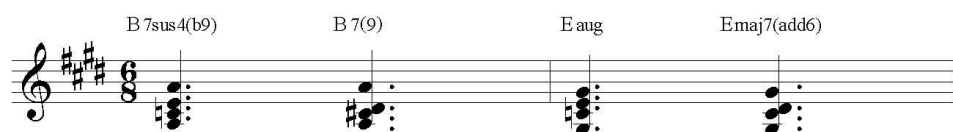


Figura 3.144 Ejemplo de *voicings* con movimiento cromático en sus voces modificando una sucesión armónica || V | I || en E.¹¹⁹

- c. Otra forma de abordaje puede estar vinculada a la modificación de las frases rítmico-melódicas de las cuales partimos. En este sentido debemos tener en cuenta que, de alejarnos demasiado de la construcción de dichas frases y de las variantes aquí propuestas, estaremos poniendo en crisis uno de los aspectos sensibles que más vinculan nuestra construcción melódica al código del lenguaje musical de la cueca cuyana y, si bien esto no representa un problema en la consigna experimental de nuestro trabajo, creo que es importante que seamos conscientes de las modificaciones que realicemos, pues este aspecto puede implicar una ruptura importante con el lenguajes desde el cual partimos. Dicho esto, podemos recordar las distintas formas de abordaje de la construcción melódica que hemos señalado en las páginas anteriores: las estrategias de construcción melódica que parten del uso de “andariveles” (Correa, s/a), a las estrategias vinculadas al trabajo con *Line Guide Tones* o *Guide Tones* (Andersen, 2010), también podemos citar a las estrategias de trabajo con diseños motivicos propuestos por Lorenzo (2005), o a las “técnicas de creatividad musical” basadas en construcciones melódicas con secuencias rítmicas de Ferrer (1999).
- d. Otro aspecto a modificar, que también puede resultar sensible aunque no tanto en la sonoridad propia del lenguaje como sí en su estructura, es la cantidad de compases de la canción. Recordemos que la cueca también es una danza cuyas formas más estandarizadas recurren a estructuras cantadas de: 36 compases, 40 compases y 44 compases. Si bien hemos comentado que existen otras estructuras menos frecuentes, debemos tener en cuenta que la modificación de estas estructuras podría dar lugar a que nuestra canción sea

¹¹⁹ Podemos apreciar dicho trabajo de *voicings* de Clare Fisher, por ejemplo en *Everythings Happens To Me* del Álbum *Alone Together* (1975) Advance Music.

“un aire de cueca”, como mencionamos en los primeros apartados de este capítulo 3.

Las estrategias para abordar la tarea transcreativa experimental que hemos presentado aquí, representan sólo una ínfima parte de la cantidad de opciones posibles desde las cuales se puede comenzar a realizar este trabajo. Simplemente las proponemos a manera de ejemplo, ya que algunas veces, en la gran cantidad de opciones posibles para iniciar la tarea compositiva, se hace difícil decidir qué camino tomar y esto se convierte en un obstáculo para desarrollar la composición.

Las dos tareas transcreativas que hemos presentado en este capítulo, parten desde el lenguaje musical de la cueca cuyana y proponen dos proyecciones en ejercicios compositivos a desarrollar: uno que propone un juego creativo con los elementos discursivos de la cueca y que busca “hablar” ese mismo lenguaje musical sin alejarse del código tradicional; el otro ejercicio transcreativo también propone un juego creativo con los elementos discursivos de la cueca, pero esta vez como punto de partida para un desarrollo experimental que genere nuevos discursos que pueden estar más alejados de la tradición de este lenguaje, incluso dando la posibilidad de poner en crisis el código. En ambos casos, nuestra propuesta transcreativa se proyecta desde un lenguaje musical característico de nuestra región y busca seguir cultivando, y esperando cosechar, música.

3.7. Referencias bibliográficas Capítulo 3

AGÜERO, IRENE SOLEDAD BETANIA (2019). *Perspectivas divergentes en torno al imaginario folklórico de Cuyo. Una comparación analítica de los cancioneros de Alberto Rodríguez y Juan Draghi Lucero*. Tesina de grado para acceder al título de Licenciada en Música Popular. F.A.D. UNCuyo. Inédita

ANDERSEN, DANIEL (2010) Jazz guitar Improvitation: beginning with Guide-tones. *Revista Electrónica de Leeme. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. Nº 26. Diciembre 2010. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9812/9843> (último acceso 20/07/2020)

CANTERO, MARIANO (2017). Taller Ritmática. En: *Modulación 2017. Cartilla pedagógica. Técnicas y especialidades en la improvisación musical dirigido a instrumentistas profesionales*. Bogotá, Colombia. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Alcaldía mayor de Bogotá. Disponible en: https://idartes.gov.co/sites/default/files/2019-03/Modulacion_2017.pdf (último acceso 28/05/2020)

- CAROLI, ANA MARÍA. (2004) *Música Cuyana. Versiones para piano de Ana María Caroli*. Fondo de la cultura de Mendoza. Subsecretaría de cultura. Gobierno de Mendoza.
- CARRERAS DE MIGLIOZZI, MARÍA TERESA (2002). *La Guitarra en la Provincia de San Luis*. San Luis: Fondo de editorial Sanluisenseño.
- CHAMOSA, OSCAR (2012) *Breve Historia del Folclore Argentino. 1920-1970: Identidad, Política y Nación*. Buenos Aires: Edhasa.
- CORREA, GABRIEL (s/a). *El Piano como herramienta compositiva en música popular. Crónicas de mi experiencia docente. Volumen 1*. U.N.S.L.. NEU: Nueva Editorial Universitaria. En prensa.
- DE LA MOTTE, DIETHER (1998). *Armonía*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- DE RUBERTIS, VICTOR (1992). *Teoría completa de la música*. Buenos Aires: Ricordi.
- DE ORO, GUADALUPE (2008). *Danzas Folklóricas Argentinas*. Buenos Aires: Ediciones Libertador.
- DÍAZ, CLAUDIO (2007). El Nuevo Cancionero: un cambio de paradigma en el folklore argentino. En MOZEJKO, DANUTA Y COSTA, RICARDO (comps.) *Lugares del decir 2. Competencia social y estrategias discursivas*. Buenos Aires: Homosapiens ediciones.
- DRAGHI LUCERO, JUAN (1938). *Cancionero Popular Cuyano*. Mendoza: Best Hermanos.
- FERRER, EDGAR (1999). *Técnicas de Creatividad Musical. Introducción al conocimiento de la armonía y el contrapunto*. Buenos Aires: Octubre.
- FISHER, CLARE (2010). *Armonic Exercises for Piano*. EEUU: Advance Music
- GRAMANI, JOSÉ EDUARDO (1999). *Rítmica*. São Paulo: Perspectiva.
- GOODKIN, DOUG (2002). *Play, Sing & Dance: on introduction to Orff-Schulwerk*. EEUU: Schott.
- HEMSY DE GAINZA, VIOLETA Y KESSELMAN SUSANA (2003). *Música y eutonía. El cuerpo en estado de arte*. Buenos aires: Lumen.
- HERRERA, ENRIC (1988) *Técnicas de arreglos para la orquesta moderna*. Barcelona: Antoni Bosch, editor.
- HERRERA, ENRIC (1990) *Teoría musical y armonía moderna*. Barcelona: Antoni Bosch, editor.
- LATHAM, ALISON (2008). *Diccionario enciclopédico de la música*. México: Fondo de Cultura Económica
- LEVINE, MARK (2003). *El libro del jazz piano*. EEUU: Sher Music Co.
- LORENZO, THOMAS (2005). *El Arreglo. Un Puzzle de expresión musical*. Barcelona: Bosch Música
- MALBRAN, SILVIA (2007). *El oído de la mente*. Buenos Aires: Ediciones Akal.
- MARTINEZ, XIMENA (2011) Comp. *Cajita de Música Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- MULHALL, MARIA GRACIELA (2003). *San Luis, hombres y mujeres constructores de su historia*. San Luis: Fondo de editorial Sanluisenseño.

- PELINSKY, RAMÓN (2005) Corporeidad y experiencia musical. *Trans. Revista Transcultural de Música*, núm. 9, diciembre, 2005, p. 0. *Sociedad de Etnomusicología*. Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/pelinski.htm> (último acceso: 31/05/2020)
- PICHON-RIVIÈRE, ENRIQUE (1999) *El proceso grupal*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- PUJOL, SERGIO (2008). *En nombre del Folklore, discografía de Atahualpa Yupanqui*. Buenos aires: Emecé.
- RAMIREZ, ARIEL. (1973) *15 estudios para piano. Sobre ritmos y formas de la tradición musical argentina*. Editorial Lagos. Buenos Aires. Argentina
- RODRÍGUEZ, ALBERTO (1938). *Cancionero Cuyano (canciones y danzas tradicionales)*. Buenos Aires: Numen..
- SÁNCHEZ, OCTAVIO (2004). *La Cueca cuyana Contemporánea. Identidades Sonora y Sociocultural*. Tesis de Maestría en Arte Latinoamericano. Mendoza UNCUYO. En: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2764/tesissanchez.pdf (último acceso 22/05/2020)
- SÁNCHEZ, OCTAVIO (2005). Nacionalismos y músicas tradicionales cuyanas: negociaciones en dos momentos del siglo XX. *Revista Argentina de Musicología* N°5-6. Editor Dr. Miguel Ángel García. *Asociación Argentina de Musicología*. Buenos Aires. pp. 61-98
- SÁNCHEZ, OCTAVIO (2008). Intersecciones sociales en la circulación y recepción de Carlos Montbrun Ocampo. *Revista Huellas, Búsquedas en Artes y diseño*, n° 6. Pp. 185-195
- SANCHEZ, OCTAVIO (2014a). Cueca Cuyana. *Bloomsbury Encyclopedia of Popular Music of the World (EPMOW)*, John Shepherd and Davin Hor, Eds. Vol. IX Genres: Caribbean and Latin American. ISBN (Hardback): 9781441141972. ISBN (ebook): 9781441132253. Bloomsbury Academic, London-New York, 2014, pp.243-247. La traducción del autor de éste texto publicado en inglés, se encuentra en: https://www.academia.edu/16699715/Art%C3%ADculo_sobre_CUECA_CUYANA (Último acceso: 03/05/2020)
- SANCHEZ, OCTAVIO. (2014b) Tonada Cuyana. *Bloomsbury Encyclopedia of Popular Music of the World (EPMOW)*, John Shepherd and Davin Hor, Eds. Vol. IX Genres: Caribbean and Latin American. ISBN (Hardback): 9781441141972. ISBN (ebook): 9781441132253. Bloomsbury Academic, London-New York, 2014, pp.865-869. La traducción del autor de éste texto publicado en inglés, se encuentra en: https://www.academia.edu/16699813/Art%C3%ADculo_sobre_TONADA_CUYANA (Último acceso: 03/05/2020)
- TAGG, PHILIP (2020). *Melody and Accompaniment, Articles for Encyclopedia of Popular Music of the World*, en: <https://tagg.org/articles/xpdfs/melodaccUS.pdf> (Último acceso, 23/07/2020)
- TEJADA GÓMEZ, ARMANDO (1963). *Manifiesto del Nuevo Cancionero*. Disponible en: <http://www.tejadagomez.com.ar/adhesiones/manifiesto.html> (último acceso 03/03/20).
- TOBARES, JESUS LIBERATO (1988) *Folklore Puntano*. San Luí: Fondo de editorial Sanluisenseño.
- VALLEZ, OSCAR Y GUTIERREZ, RICARDO (1996) *Caminito del Norte. El cancionero y la historia de Rafael "Chucho" Arancibia Laborda*. San Luí: Fondo de editorial Sanluisenseño.
- VEGA, CARLOS (1938). Breve estudio Preliminar. En: Rodríguez, Alberto. *Cancionero Cuyano (canciones y danzas tradicionales)*. Buenos Aires: Numen.
- ZABALA, SERGIO (2017). Acuyanando canciones. Cancionero de música popular cuyana a cargo de Sergio Zabala. Beca Nacional en música. Memoria final. Fondo Nacional de la Artes.

CONCLUSIONES¹²⁰

¹²⁰ Las referencias consignadas en estas *Conclusiones* tienen su correlato al final, en *Referencias bibliográficas de todo el trabajo*.

En el presente trabajo de tesis hemos construido aportes que, estamos convencidos, podrán contribuir a una enseñanza musical decolonial transcreativa en la Universidad Pública de nuestro país. En este sentido, hemos procurado realizar una lectura crítica de la colonialidad que atraviesa a los saberes de la educación musical y hemos construido una propuesta con motivo de proyectar otro tipo de educación musical que ponga el foco en desarrollar la potencialidad creativa y transformadora de la educación.

En el primer capítulo de este trabajo: *“Inventamos o erramos”. Fundamentos de la Transcreatividad*, nos dedicamos a analizar diferentes aspectos de la matriz colonial que atraviesa nuestro sistema educativo y que condiciona fuertemente nuestra forma de nombrar y de valorar las diferentes músicas del mundo, como así también a nuestras propias músicas. En el campo de la educación musical este legado eurocéntrico se encuentra cultivado principalmente por nuestras propias instituciones de educación, las cuales mayoritariamente reproducen esta gama de criterios de verdad eurocéntricos en programas y planes de estudio, como así también en discursos y prácticas. Frente a este escenario, proponemos que la lectura crítica de nuestra propia situacionalidad periférica es el primer paso para buscar salidas que permitan proyectar otro tipo de educación. En este sentido, entendemos que la educación en general, y específicamente la educación musical, deben poner el foco en su potencialidad creativa, la cual vemos que se encuentra postergada o ausente en la mayoría de nuestras academias.

Proponemos el nuevo concepto de “transcreatividad” para resaltar la importancia de tomar como punto de partida a nuestra “memoria colectiva”, es decir, a nuestros conocimientos socio-históricamente construidos, y proyectarnos a partir de ellos en una praxis transformadora de lo real. En este sentido comulgamos totalmente con el concepto de aprendizaje propuesto por Pichon Revière, según el cual el aprendizaje consiste en una apropiación instrumental de la realidad, para modificarla (1999). Esta apropiación del conocimiento implica una doble situacionalidad (Casalla, 1977): la del conocimiento y la de nosotros/as mismos/as en relación a él.

En tal sentido, en el *Capítulo 2, Hacia una enseñanza decolonial transcreativa situada*, hemos analizado diferentes aspectos de la situacionalidad desde la que está pensada nuestra propuesta y hacia dónde se dirige: el espacio curricular de Piano III

del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. Para ello hemos realizado un análisis de diferentes aspectos del Plan de Estudios de dicha carrera universitaria estableciendo relaciones con otra carrera de música popular creada previamente en la misma universidad: la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical. Además del sentido que dicho análisis juega en el presente trabajo, es importante resaltar que, hasta el momento, no se había realizado una sistematización de la historia y del desarrollo propuesto en estas carreras de música popular de la UNSL. Si bien el trabajo aquí presentado se ha realizado con fines específicos en relación a nuestra propuesta transcreativa, entendemos que dicha construcción puede significar un punto de partida para futuras investigaciones que se encarguen de sistematizar y profundizar en los desarrollos del trabajo educativo que en la UNSL se realizan con las músicas populares desde hace más de 25 años.

En el *Capítulo 3, Transcreando desde la cueca cuyana*, presentamos una propuesta construida sobre las bases que hemos desarrollado en los dos capítulos anteriores. Dicha propuesta está planteada en diferentes ejes de trabajo que entendemos que pueden ser recreados en otras construcciones basadas en otros lenguajes musicales en el mismo espacio curricular de Piano III, pero también puede servir como disparador de nuevas propuestas educativas pensadas para otros espacios curriculares que se dediquen al estudio de la música popular, ya sea en el nivel superior, como en otros niveles del sistema educativo. Para esto último, volvemos a resaltar la necesidad de recrear el trabajo presentado en los diferentes apartados de nuestra propuesta debido a que concebimos que la situacionalidad del conocimiento y de nosotros/as frente a él, juega un papel fundamental en el desarrollo de cualquier propuesta educativa. En este sentido, sostenemos que en futuros trabajos que se dediquen a tal empresa, se deberá realizar un estudio específico de la situacionalidad “desde” y “para” la cual están pensados.

En nuestra propuesta hemos situado socio-históricamente al conjunto de conocimientos vinculados a la cueca cuyana en el apartado 3.1. *Situando a la cueca cuyana*, hemos estudiado en profundidad los aspectos sonoros de tres cuecas en relación al código estandarizado de la cueca; en el apartado 3.2. *Tres cuecas por dentro*, hemos establecido relaciones con otros trabajos realizados sobre el mismo lenguaje musical aunque con otros fines. En el apartado 3.3. *La cueca cuyana en el cuerpo*, hemos propuesto una serie de ejercicios específicamente contruidos para el

estudio de la cueca cuyana mediante el propio cuerpo humano como herramienta de acceso al conocimiento. Hemos desarrollado el sentido de cada ejercicio propuesto con el fin de que su génesis pueda ser comprendida y recreada en el estudio de otros lenguajes musicales, tarea para la cual creemos que esta forma de abordaje corporal del código puede potenciar el aprendizaje volviéndolo más significativo. En este sentido, creemos que es totalmente factible utilizar la metodología de trabajo a tres y cuatro vías para enriquecer el estudio de otros lenguajes musicales, construyendo ejercicios específicos para su práctica, como lo hemos propuesto aquí.

En el apartado 3.4. *Algunas estrategias para la construcción melódica*, hemos presentado una serie de estrategias para la construcción de melodías basadas en el análisis del código de la cueca cuyana que realizamos en el apartado 3.2. Dichas estrategias representan algunas posibilidades dentro de una gama importante de abordajes que pueden proponerse para desarrollar objetivos similares. Hemos optado por estos recorridos debido al lenguaje estudiado: la cueca cuyana. Nuestras estrategias se desprenden de frases rítmicas estandarizadas propias de la cueca cuyana, y si quisiéramos recrear estas estrategias en función de otro lenguaje musical es posible que debamos asumir otros puntos de partida en la manipulación creativa del código. Otros lenguajes musicales de la música argentina y latinoamericana pueden presentar cierta recurrencia que también permite establecer características comunes en la construcción de las frases. Si esto no ocurriera, o fuese más difícil el establecimiento de dichas recurrencias en el código, el uso de modelos de acompañamiento en el piano, o bien de *backgrounds* (Correa, s/a), como disparadores compositivos, pueden servir enormemente.

En el apartado 3.5. *Sobre la construcción del modelo de acompañamiento para piano*, recreamos algunas propuestas compositivas de Correa (s/a) que se basan en la utilización de *backgrounds* de acompañamiento como “disparadores compositivos”, y lo reformulamos en función de las necesidades de nuestro trabajo vinculado a la cueca cuyana. Este tipo de estrategia se viene realizando con otros contenidos del programa del espacio curricular de Piano III en dicha asignatura, pero también se realiza con los contenidos de los espacios curriculares de Piano I y de Piano II. Debido a nuestra experiencia, sostenemos que la utilización de modelos de acompañamiento para piano como disparadores compositivos, resultan una herramienta sumamente fructífera para crear nueva música. Así como hemos

recreado este tipo de desarrollo en nuestra propuesta, sostenemos que es totalmente factible recurrir a este tipo de estrategias para el desarrollo educacional creativo en otros lenguajes musicales e incluso en otros niveles educativos. En este caso, nos vemos en la necesidad de resaltar nuevamente que toda recreación de una estrategia en educación musical no puede resultar de la adaptación forzada de un elemento descontextualizado del desarrollo desde el cual emerge. Insistimos en este aspecto ya que, en nuestra práctica docente actual, continuamente nos vemos en la necesidad de aclarar con nuestros/as estudiantes, que difícilmente puedan llegar a formarse musicalmente mediante “tips” o recetas mágicas como las que abundan en YouTube o en diferentes métodos contruidos con fines lucrativos.

Adscribimos a las ideas de Violeta Hemsy de Gainza (2013) quien sostiene que la educación musical y las artes requieren de metodologías flexibles, sensibilizadoras, personalizadas y de carácter artesanal, las cuales obviamente se oponen a los modelos educativos neoliberales que exigen que la educación sea eficaz, es decir, rápida, expeditiva, económicamente rentables y de resultados evaluables cuantitativamente.

También acordamos con Violeta en la necesidad actual de poner el foco investigativo en la educación superior y, específicamente, en la formación de docentes de música (Hemsy de Gainza, 2013). Para ello creemos que es indispensable partir de un posicionamiento crítico con respecto a la exclusión sistemática de las denominadas músicas populares en la academia. En los apartados *1.2. Músicas en la encrucijada decolonial* y *1.3. Música popular y colonialidad*, hemos analizado específicamente la lógica desde la cual se ha pretendido justificar estas exclusiones y hemos llegado a la conclusión de que la misma denominación de “música popular” tiene un anclaje colonial: son populares todas las músicas que no son aceptadas por la academia como Música (en mayúscula y con sentido hegemónico). Sostenemos que los fundamentos de esta segregación están producidos en torno a un mito eurocéntrico previo: la música europea es La Música. Desde este mito eurocéntrico se adjetivan las músicas que no entran dentro del canon académico: músicas populares, músicas folclóricas, músicas étnicas, etc.

Entendemos que es fundamental realizar esta lectura decolonial del concepto de música popular porque esta problemática atraviesa nuestra actividad docente,

nuestras carreras y planes de estudio que, en muchos casos, se dedican a repetir un canon eurocéntrico sin cuestionamientos. Como hemos ido advirtiendo en este trabajo, la emergencia de carreras universitarias dedicadas específicamente al estudio de la música popular y a su enseñanza, problematizan este legado colonial histórico y pueden llegar a producir nuevos paradigmas creativos de enseñanza que rompan con la lógica reproductiva hegemónica en la educación musical.

Sin embargo, todavía esta lógica está muy lejos de ser modificada. Frente a esta situación, proponemos seguir utilizando el concepto de “música popular” para que las contradicciones se pongan de manifiesto. Al igual que proponen los “indios” del Malón de la Paz (Valko, 2012) que, frente al problema semántico que implica poder nombrarlos propiamente sin caer en desvalorizaciones o en discriminaciones raciales, dicen: “soy indio porque como indio nos conquistaron y como indios nos liberaremos”, optamos por seguir usando la denominación “música popular”, aunque esta tenga una raíz netamente colonial, porque entendemos que es una buena forma de visibilizar la raigambre eurocéntrica desde donde está construida esta definición, y desde la cual podremos liberarnos redefiniendo todo el campo de denominaciones de las músicas del mundo. Creemos que es importante apostar a tal empresa en este momento histórico. Uno de los motivos radica en que este contexto de ingreso a la academia de diversas músicas populares, además de ser incipiente, no es total. Son algunas músicas populares las que están comenzando a formar parte de planes y programas de estudio en nuestras universidades, y entendemos que es importante no volver a cometer los mismos errores del pasado segregando y desvalorizando a las músicas populares que todavía no forman parte de las currículas. Para que esto no suceda entendemos que debemos fomentar la discusión histórica acerca de la matriz eurocéntrica desde la que se nombra a nuestros bienes culturales, como por ejemplo a la música. En este sentido hay mucho trabajo por delante en materia investigativa.

Por otro lado, nuestro concepto de “transcreatividad” ha surgido principalmente de la lógica que hemos adoptado con el fin de sumar aportes para la modificación de las características reproductivas que, mayoritariamente, existen en la educación musical. Por este motivo creemos que el concepto de transcreatividad, es un concepto amplio que, si bien definimos en torno a nuestra propuesta concreta, puede representar un

ordenador que priorice el desarrollo creativo en cualquier propuesta educativa musical. Es decir: sostenemos que el concepto de transcreatividad puede funcionar como organizador de la práctica educacional creativa, partiendo de la apropiación de saberes que conforman nuestra memoria colectiva, y proyectándose creativamente a nuevas construcciones en una praxis transformadora de lo real. En este sentido, la transcreatividad puede funcionar al modo de un punto de partida, cuasi axiomático, sobre la cual organizar la labor docente y sus principales objetivos y así promover uno de los valores fundamentales del quehacer artístico: la creatividad.

Planteamos con cierta insistencia que el concepto de transcreatividad pone de relieve nuestra memoria colectiva porque entendemos que la creatividad debe partir de la apropiación de los saberes de nuestros pueblos desde una mirada crítica y desde una investigación situada de nuestra propia historia. Vemos que este punto de partida es fundamental para comenzar a sanar nuestra herida colonial y fomentar el trabajo académico vinculándolo a la vida, y por lo tanto al arte, de nuestros pueblos latinoamericanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE TODO EL TRABAJO

- ABALLAY, SILVIA Y AVEDAÑO MANELLI, CARLA (2013) *Confluencia de Saberes: Institucionalización de la Música Popular en la Academia*. Villa María: Editorial Eduvim.
- ADORNO, THEODOR (2002) [1941]. On Popular music. In: LEPPERT, RICHARD. *Essays on Music*. Berkeley and California: University of California Press, pp. 437-469.
- ADORNO, THEODOR (2012) [1941]. Sobre la Música popular. En: RODRÍGUEZ FERRANDI (coord.). *La polémica sobre la Cultura de masas en el período de entreguerras. Una antología*. Sevilla: Universidad de Valencia, pp.217-261.
- AGÜERO, IRENE SOLEDAD BETANIA (2019). *Perspectivas divergentes en torno al imaginario folklórico de Cuyo. Una comparación analítica de los cancioneros de Alberto Rodríguez y Juan Draghi Lucero*. Tesina de grado para acceder al título de Licenciada en Música Popular. F.A.D. UNCuyo. Inédita
- AHARONIÁN, CORIÚN (1997). Carlos Vega y la teoría de la música popular. Un enfoque latinoamericano en un ensayo Pionero. *Revista Musical Chilena*. Año LI, Julio-Diciembre, N° 188, pp 61-74.
- AHARONIÁN, CORIÚN (2001) Músicas Populares y Educación en América Latina. *III Congreso de la IASPM-LA*. Consultado en: <http://iaspmal.com/index.php/2016/03/02/actas-iii-congreso-bogota-colombia-2000/> (último acceso 05/04/2020)
- AHARONIÁN, CORIÚN (2004). *Educación, arte, música*. Montevideo: Ediciones Tacuabé.
- AHARONIÁN, CORIÚN. (2015a) Carlos Vega y el estudio de la música popular. En: CÁMARA DE LANDA, ENRIQUE (comp). *Estudios sobre la obra de Carlos Vega*. Gourmet Musical. Buenos Aires. Argentina. 251-271
- AHARONIÁN, CORIÚN. (2015b) Carlos Vega visto desde la otra orilla. En: CÁMARA DE LANDA, ENRIQUE (comp). *Estudios sobre la obra de Carlos Vega*. Gourmet Musical. Buenos Aires. Argentina. 273-284
- ALENCAR DE PINTO, GUILHERME (2004). Mostrar lo extraña que es la normalidad. Entrevista a Philip Tagg. Publicada en: *Brecha* el 12/07/2004, Uruguay. Disponible en: <https://tagg.org/articles/brechaivw0407.htm> (último acceso 22/04/2020)
- ALONSO BOLAÑOS, MARINA (2008) *La invención de la música indígena de México. Antropología e Historia de las políticas culturales del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial SB. Colección Complejidad Humana
- ALTHUSSER, Louis (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan, Bs Aa: Nueva Visión.
- AMIN, SAMIR. (1989) *El Eurocentrismo. Crítica a una ideología*. Siglo XIX editores. México.
- ANDERSEN, DANIEL (2010) Jazz guitar Improvitation: beginning with Guide-tones. *Revista Electrónica de Leeme. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. N° 26. Diciembre 2010. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9812/9843> (último acceso 20/07/2020)
- AUSUBEL, DAVID (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BARBERIS, JUAN (2016) ¿Porqué Villa María se volvió un polo musical? *Revista Rolling Stone* N°218. *Especial Universidad: Estudiantes creadores*. Wenner Publishing Barcelona: Gedisa Editorial.
- BARTOK, BELLA (1979). *Escritos sobre música popular*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- BERGER, JOHN. (1974) *Modos de Ver*. Gustavo Gili. Colección Comunicación Visual. Barcelona. España

- BOSE, FRITZ (1943) La música de los pueblos extraeuropeos. En: *Enciclopedia de la música. T. III*. México
- BOURDIEU, PIERRE (1990). *Sociología y Cultura*. Ed. Grijalbo. México D.F.
- BOURDIEU, PIERRE (1995). *Las reglas del arte*. Madrid, Anagrama.
- BOURDIEU, PIERRE (2007). Las condiciones sociales para la circulación de ideas. En: *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- BOURDIEU, PIERRE Y PASSERÓN, JEAN-CLAUDE (2018) [1970] *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina
- BOZAL, VAERIANO (2000) Los orígenes de la estética Moderna. En: BOZAL, VALERIANO (ed.) *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Vol.1. Ed. La bolsa de la Medusa. Madrid. España.
- CANTERO, MARIANO (2017). Taller Ritmática. En: *Modulación 2017. Cartilla pedagógica. Técnicas y especialidades en la improvisación musical dirigido a instrumentistas profesionales*. Bogotá, Colombia. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Alcaldía mayor de Bogotá. Disponible en: https://idartes.gov.co/sites/default/files/2019-03/Modulacion_2017.pdf (último acceso 28/05/2020)
- CARABETTA, SILVIA. (2008) *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Buenos Aires: Editorial MAIPUE.
- CAROLI, ANA MARÍA. (2004) *Música Cuyana*. Versiones para piano de Ana María Caroli. Fondo de la cultura de Mendoza. Subsecretaría de cultura. Gobierno de Mendoza.
- CARPENTIER, ALEJO. (1977) América Latina en la confluencia de coordenadas históricas y su repercusión en la música, en: ARETZ, ISABEL (ed.). *América Latina en su música*. México. D.F. Siglo XXI, p.7-19
- CARRERAS DE MIGLIOZZI, MARÍA TERESA (2002). *La Guitarra en la Provincia de San Luis*. San Luis: Fondo de editorial Sanluisenseño.
- CASALLA, MARIO. (1977) *Crisis de Europa y Reconstrucción del Hombre. Un ensayo sobre Martín Heidegger*. Ediciones Castañeda. Buenos Aires.
- CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO. Y GROSGOUEL, RAMON (2007). Comps. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar.
- CHAMOSA, OSCAR (2012) *Breve Historia del Folclore Argentino. 1920-1970: Identidad, Política y Nación*. Buenos Aires: Edhasa.
- CHUKWUDI EZE, EMMANUEL, PAGET, HENRY Y CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO (2008). *El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial*. Bs. As.: Ediciones del Signo.
- CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL, CONSEJO EJECUTIVO (2012). Lineamientos generales de la Formación Docente Comunes a los Profesorados Universitarios. Res C.E. N° 787/12 Disponible en: http://www.secretariaacademica.unsl.edu.ar/docs/normativas/normas/CIN_RCE787_LINEAMIENTO_S GENERALES DE LA FORMACION DOCENTE.pdf (Último acceso: 25/04/2020)
- COPLAN, DAVID (2001) Músicas. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Volumen 253. Número 127 Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/11838787/Antropologia-de-La-musica> (último acceso: 14/04/2020)

CORREA, GABRIEL (s/a). *El Piano como herramienta compositiva en música popular. Crónicas de mi experiencia docente. Volumen 1. U.N.S.L..* NEU: Nueva Editorial Universitaria. En prensa.

DANKHE, G. L. (1976). Investigación y comunicación. En C. FERNÁNDEZ-COLLADO Y G.L., DANKHE (Eds): *La comunicación humana: ciencia social*. México, D.F: McGraw Hill de México. pp. 385-454.

DE LA MOTTE, DIETHER (1998). *Armonía*. Barcelona: Idea Books, S.A.

DE ORO, GUADALUPE (2008). *Danzas Folklóricas Argentinas*. Buenos Aires: Ediciones Libertador.

DE RUBERTIS, VICTOR (1992). *Teoría completa de la música*. Buenos Aires: Ricordi.

DELLA CASA, MAURIZIO (1985) *Educazione musicale e curricolo*. Bolonia: Zanichelli.

DÍAZ, CLAUDIO (2007). El Nuevo Cancionero: un cambio de paradigma en el folklore argentino. En MOZEJKO, DANUTA Y COSTA, RICARDO (comps.) *Lugares del decir 2. Competencia social y estrategias discursivas*. Buenos Aires: Homosapiens ediciones.

DIAZ, CRISTHIAN JAMES (2010) Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.13, julio-diciembre, 217-233* Disponible en: <http://www.tejadagomez.com.ar/adhesiones/manifiesto.html> (último acceso 03/03/20).

DRAGHI LUCERO, JUAN (1938). *Cancionero Popular Cuyano*. Mendoza: Best Hermanos.

DUSSEL, ENRIQUE. (1994). *1492 El Encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Plural Editores. La Paz. Bolivia

DUSSEL, Enrique (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América.

DUSSEL, ENRIQUE. (2000). Europa, Modernidad y Eurocentrismo. En: EDGARDO LANDER (ed.) *Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*.

UNESCO. Ediciones faces/unv. CLACSO. Caracas. Venezuela. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf> (último acceso 07/04/2020)

FERRER, EDGAR (1999). *Técnicas de Creatividad Musical. Introducción al conocimiento de la armonía y el contrapunto*. Buenos Aires: Octubre.

FISHER, CLARE (2010). *Armonic Exercises for Piano*. EEUU: Advance Music

FLORES RODRIGO, SUSANA (2007a) Principales Acercamientos al Uso de la Música Popular Actual en la Ed. Secundaria. *Revista Electr. de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*. Nº 19 (Junio, 2007) En: <http://musica.rediris.es>

FLORES RODRIGO, SUSANA (2007b) *Música y adolescencia: la música popular actual como herramienta en la educación musical*. UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/9322-14.pdf>

FOUCE, HÉCTOR. Y MARTÍNEZ, SILVIA. (2007). Entrevista a Richard Middleton: La música popular ya no existe; todas las música son ahora populares. *Etno, Boletín Informativo de la SIBE*. Nº16, 11-13.

FREIRE, Paulo (1985) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.

FREIRE, PAULO (2001) *Política y educación*. México: Siglo XXI editores.

FREIRE, PAULO (2014) *El Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- GARRAMUÑO, FLORENCIA. (2007) *Modernidades Primitivas. Tango Samba y Nación*. Buenos Aires: FCE
- GIMENO-SACRISTAN, JOSÉ (2010) “¿Qué significa el currículum?”. *Sinéctica* no.34. *Tlaquepaque ene./jun. 2010*. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009 (último acceso 12/04/2020)
- GIOIA, TED (2013) *El canon del jazz: los 250 temas imprescindibles*. Madrid: Tuner Publicaciones.
- GIROUX, HENRY (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, JUAN PABLO (1986) Hacia el estudio musicológico de la música popular *Revista Musical Chilena*, XL, 165, pp. 59 – 84
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, JUAN PABLO (2007) “Aportes de la Musicología a la enseñanza de la Música Popular.” En: *Actas del I Congreso latinoamericano de formación académica en música popular: Abordaje de la Música Popular en el ámbito Académico: conflictos, debates, aportes, dicotomías, opiniones, sugerencias, experiencias, expectativas, logros*. Villa María, Córdoba. República Argentina. 16, 17, 18 y 19 de mayo de 2007. Disponible en: <https://fubainvestigadores.files.wordpress.com/2013/04/aportes-de-la-musicologia-a-la-enseñanza-de-la-musica-popular.pdf> (Último acceso: 20/04/2020)
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, JUAN PABLO (2013). *Pensar la música desde América Latina*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones
- GOODKIN, DOUG (2002). *Play, Sing & Dance: an introduction to Orff-Schulwerk*. EEUU: Schott.
- GRAMANI, JOSÉ EDUARDO (1999). *Rítmica*. São Paulo: Perspectiva.
- GREEN, LUCI. (2002) *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education* *Ashgate Popular and Folk Music Series*. Ashgate Publishing. United Kingdom.
- GROSFUGUEL, RAMON (2007) Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismotransmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En: CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO. Y GROSFUGUEL, RAMON (Comps). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar.
- HEMSY DE GAINZA, VIOLETA Y KESSELMAN SUSANA (2003). *Música y eutonía. El cuerpo en estado de arte*. Buenos aires: Lumen.
- HEMSY DE GAINZA, VIOLETA (2013). *El rescate de la Pedagogía Musical: Conferencias, escritos, entrevistas*. Buenos Aires: Lumen.
- HERRERA, ENRIC (1988) *Técnicas de arreglos para la orquesta moderna*. Barcelona: Antoni Bosch, editor.
- HERRERA, ENRIC (1990) *Teoría musical y armonía moderna*. Barcelona: Antoni Bosch, editor.
- HOBSBAUM, ERIC. (2002) Fabricación en serie de tradiciones: Europa, 1870-1914. En: ERIC HOBSBAUM Y TERENCE RANGER (Eds.) *La Invención de la Tradición*. Barcelona: Editorial Crítica. [1983]
- ILLARI, BERNARDO (2000) Zuola, criollismo, nacionalismo y musicología. En: *Resonancias*, N°7, noviembre. Santiago, Instituto de Música, Pontificia Universidad Católica de Chile, 59-95.

- ILLARI, BERNARDO (2015) “Vega: nacionalismos y (a)política”. En: CÁMARA DE LANDA, ENRIQUE (comp). *Estudios sobre la obra de Carlos Vega*. Gourmet Musical. Buenos Aires. Argentina. 137-185
- JORQUERA, MARÍA CECILIA. (2004). Modelos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica Léeme. (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*. En: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9751/9185> (último acceso: 13/04/2020)
- JORQUERA, MARÍA CECILIA. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena, Año LXIV, Julio-Diciembre, 2010, N° 214, pp. 52-74*. Disponible en: <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/10571/10649> (último acceso: 13/04/2020)
- KANT, IMMANUEL. (1876) [1790]. *Crítica del Juicio*. Madrid: Librerías de Francisco Iruavedra, Antonio Novo.
- KINGSBURY, HENRY. (1988). *Music, Talent and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.
- KOHAN, WALTER OMAR. (2016) *El maestro inventor Simón Rodríguez*. Ediciones del solar. Caracas. Venezuela.
- LANDER, EDGARDO (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Bs As: CLACSO.
- LANZA, MARIELA (2018) A todo ritmo. *Página 12. Publicación del 29 de noviembre de 2018*. En: <https://www.pagina12.com.ar/158484-a-todo-ritmo> (Último acceso: 19/10/2019)
- LATHAM, ALISON (2008). *Diccionario enciclopédico de la música*. México: Fondo de Cultura Económica
- LEVINE, MARK (2003). *El libro del jazz piano*. EEUU: Sher Music Co.
- LOPEZ, IRENE. (2014) Una genealogía alternativa para pensar la expresión musical en América Latina. En: PALERMO, ZULMA. (comp.) *Arte y estética en la encrucijada descolonial*. Bueno Aires: Ediciones del Signo.
- LOPEZ, IVANA Y VARGAS, GUSTAVO. (2010) La música popular y el modelo hegemónico de enseñanza instrumental. Tensiones y resoluciones. *Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Actas de la IX Reunión*. En: www.saccom.org.ar/2010_reunion9/actas/41.Lopez-Vargas.pdf
- LORENZO, THOMAS (2005). *El Arreglo. Un Puzzle de expresión musical*. Barcelona: Bosch Música
- MACHUCA TÉLLEZ, DANIEL, VALLES, MÓNICA. Y PÉREZ, JOAQUÍN BLAS. (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*. La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. (pp.64-71)
- MADOERY, DIEGO (2017) Estudios sobre el folclore musical argentino. *Revista Argentina de Musicología 17*. Disponible en: http://elbaile.com.ar/wp-content/uploads/2018/12/344_Estudios-sobre-FMA_1.pdf
- MALBRAN, SILVIA (2007). *El oído de la mente*. Buenos Aires: Ediciones Akal.
- MALDONADO-TORRES, NELSON (2007) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO. Y GROSGOUEL, RAMON (Comps). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo*

global, Bogotá: Siglo del Hombre / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar.

MANUEL, PETER. (1988). *Popular musics of the Non-Western world*. New York: Oxford University Press.

MARTÍ, JOSÉ (1891). Nuestra América. *La Revista Ilustrada de Nueva York*, 10 de enero de 1891.

MARTÍNEZ, MIGUEL. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

MARTINEZ, XIMENA (2011) Comp. *Cajita de Música Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

MARX, CARL. (2008) *El Capital*. Tomo I. Cap. 3,1. Ed. española Siglo XXI, Madrid. T.I/1.

MESA, PAULA, BALDERRAMO, SERGIO Y GALLO, ALEJANDRO (2012) *La formación del músico popular. Dos experiencias basadas en la enseñanza de la composición de música popular*. Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Bellas Artes. En: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/40493> (Último acceso: 21/10/2019)

MIDDLETON, RICHARD (1990). *Studying Popular Music*. Philadelphia: Open University Press.

MIDDLETON, RICHARD (2006). *Voicing the Popular: On the Subjects of Popular Music*. New York and Abingdon: Routledge

MIGNOLO, WALTER (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*.

MIGNOLO, WALTER (2008). La opción de-colonial. Desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa. Bogotá - Colombia*, No.8: 243-28.

MIGNOLO WALTER (2009). Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. *Theory, Culture & Society* 26(7-8), pp.1-23. Traducción: Iván Jacobo Herrera (Cideci-Unitierra Chiapas).

MIGNOLO, WALTER (2010). *Aisthesis decolonial*. *Calle14: Revista de investigación en el campo del arte*, (enero-junio), 4(4), pp. 10-25.

MIGNOLO, WALTER (2014). *Aisthesis decolonial*. En: GÓMEZ, PEDRO PABLO (Comp.) *Arte y estética en la encrucijada decolonial II*. Colección “El desprendimiento”. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

MIGNOLO, WALTER (2019). Reconstitución epistémica/estética: la *aesthesis* decolonial una década después. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte* 14(25). pp. 14-32. DOI: <https://doi.org/10.14483/21450706.14132>

MULHALL, MARIA GRACIELA (2003). *San Luis, hombres y mujeres constructores de su historia*. San Luis: Fondo de editorial Sanluisenseño.

MUSUMECI, ORLANDO (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. <http://saccom.org.ar/v2016/sites/default/files/Orlando%20Musumeci%20-%20Hacia%20una%20educaci%C3%B3n%20de%20conservatorio%20humanamente%20compatible.pdf>

ORTIZ, FERNANDO (2001) [1954]. *La africanía de la música folklórica cubana*. Editorial Letras Cubanas. La Habana: Cuba

PACHÓN SOTO, DAMIÁN (2008). Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. *Revista Ciencia Política*, Nro. 5, pp. 8-35.

- PALERMO, ZULMA (2014). *Arte y estética en la encrucijada descolonial*. Ediciones del Signo. Buenos aires. Argentina
- PAMPLIEGA DE QUIROGA, ANA (1996). *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Colecciones cinco.
- PELINSKY, RAMÓN (2005) Corporeidad y experiencia musical. *Trans. Revista Transcultural de Música*, núm. 9, diciembre, 2005, p. 0. *Sociedad de Etnomusicología*. Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/pelinski.htm> (último acceso: 31/05/2020)
- PICHON-RIVIÈRE, ENRIQUE (1999) *El proceso grupal*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- PUJOL, SERGIO (2008). *En nombre del Folklore, discografía de Atahualpa Yupanqui*. Buenos aires: Emecé.
- PUJOL, SERGIO (2011). *Rock y dictadura. Crónica de una generación (1976-1983)*. Buenos Aires: Booket.
- QUIJANO, ANIBAL. (1999) Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina, en: S. CASTRO-GÓMEZ, O. GUARDIOLA RIVERA Y C. MILLÁN DE BENAVIDES (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. 99-11. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- QUIJANO, ANIBAL. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. 201-246. Buenos Aires: CLACSO.
- QUIJANO, ANIBAL. (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social” en CASTRO-GÓMEZ, S. Y GROSFOGUEL, R. (comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar, pp. 93 – 126.
- RAMIREZ, ARIEL. (1973) *15 estudios para piano. Sobre ritmos y formas de la tradición musical argentina*. Editorial Lagos. Buenos Aires. Argentina
- RESTREPO, EDUARDO Y ROJAS, AXEL ALEJANDRO. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- REYES, REINA (1970) *¿Para qué futuro educamos?* Montevideo: Biblioteca de Marcha; colección Los premios.
- ROBLES, BERNARDO (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Revista Cuicuilco*, 18 (52), 39-49.
- RODRÍGUEZ, ALBERTO (1938). *Cancionero Cuyano (canciones y danzas tradicionales)*. Buenos Aires: Numen..
- RODRÍGUEZ, SIMÓN. (2001) *Obra Completa. Tomos I-II*. Caracas, Presidencia de la República. Venezuela
- RODRÍGUEZ, SIMÓN. (2008) [1834] *Inventamos o erramos*. Biblioteca básica de autores venezolanos. República bolivariana de Venezuela. Primera reedición. Monte Ávila. Editores Latinoamericanos.
- ROIG, ARTURO ANDRÉS (1993). *Rostro y filosofía de América Latina*. Mendoza: EDIUNC.
- ROMÉ, SANTIAGO. (2011) La música popular y su enseñanza. Reflexiones introductorias y debates. *Revista Clang N°3. Facultad de Bellas Artes. La Plata. ISSN: 1850-3381*

- ROMÉ, SANTIAGO. (2015) *Colección Música Popular. Vol 1. Epistemología y didáctica en la música popular latinoamericana*. UNLP. La Plata. Argentina En: <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/540>
- RUIZ, IRMA (2015) Lo que no merece una guerra... una revisión teórico-metodológica. En: CÁMARA DE LANDA, ENRIQUE (comp). *Estudios sobre la obra de Carlos Vega*. Gourmet Musical. Buenos Aires. Argentina. 15-55
- SAID, EDWARD (2008). *Orientalismo*. Editorial Debolsillo. Barcelona. España. [1978]
- SAMPER ARBELÁEZ, ANDRÉS. (2011) Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El Artista*, núm. 8, diciembre, 2011, pp. 297-316. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Pamplona, Colombia.
- SÁNCHEZ, OCTAVIO (2002) Lenguajes en intersección: "culto" y "popular" en la configuración del campo musical. *HUELLAS. Búsquedas en Artes y Diseño*, N°2, p. 55-66
- SÁNCHEZ, OCTAVIO (2004). *La Cueca cuyana Contemporánea. Identidades Sonora y Sociocultural*. Tesis de Maestría en Arte Latinoamericano. Mendoza UNCuyo. En: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2764/tesissanchez.pdf (último acceso 22/05/2020)
- SÁNCHEZ, OCTAVIO (2005). Nacionalismos y músicas tradicionales cuyanas: negociaciones en dos momentos del siglo XX. *Revista Argentina de Musicología* N°5-6. Editor Dr. Miguel Ángel García. Asociación Argentina de Musicología. Buenos Aires. pp. 61-98
- SÁNCHEZ, OCTAVIO (2008). Intersecciones sociales en la circulación y recepción de Carlos Montbrun Ocampo. *Revista Huellas, Búsquedas en Artes y diseño*, n° 6. Pp. 185-195
- SANCHEZ, OCTAVIO (2014a). Cueva Cuyana. *Bloomsbury Encyclopedia of Popular Music of the World (EPMOW)*, John Shepherd and Davin Hor, Eds. Vol. IX Genres: Caribbean and Latin American. ISBN (Hardback): 9781441141972. ISBN (ebook): 9781441132253. Bloomsbury Academic, London-New York, 2014, pp.243-247. La traducción del autor de éste texto publicado en inglés, se encuentra en: https://www.academia.edu/16699715/Art%C3%ADculo_sobre_CUECA_CUYANA (Último acceso: 03/05/2020)
- SANCHEZ, OCTAVIO. (2014b) Tonada Cuyana. *Bloomsbury Encyclopedia of Popular Music of the World (EPMOW)*, John Shepherd and Davin Hor, Eds. Vol. IX Genres: Caribbean and Latin American. ISBN (Hardback): 9781441141972. ISBN (ebook): 9781441132253. Bloomsbury Academic, London-New York, 2014, pp.865-869. La traducción del autor de éste texto publicado en inglés, se encuentra en: https://www.academia.edu/16699813/Art%C3%ADculo_sobre_TONADA_CUYANA (Último acceso: 03/05/2020)
- SANTAMARÍA DELGADO, CAROLINA. (2007) El Bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos. En: Santiago Castro Gomez y Ramón Grosfoguel. *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-CLACSO.
- SHIFRES, FAVIO Y ROSABAL-COTO, GUILLERMO (2017) Hacia una educación decolonial en y desde Latinoamérica. *RIEM (Revista Internacional de Educación Musical)* N°5. Publicada por la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME). Disponible en: <https://revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1> (Último acceso 04/04/2020)

SHIFRES, FAVIO. Y GONNET, DANIEL. (2015). Problematizando la herencia colonial en la enseñanza musical. *Epistemos*, 3(2), 51-67. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemos/article/view/2971> (Último acceso 27/03/2020)

SHUKER, ROY. (2001). *Understanding Popular Music*. London and New York: Routledge.

SPENCER ESPINOSA, CHRISTIAN (2011) Ser o no ser, he ahí el dilema. Reflexiones epistemológicas en torno a la relación entre ciencia y musicología. En: SANS, JUAN FRANCISCO Y LOPEZ-CANO, RUBÉN (Comps) *Música popular y juicios de valor: una reflexión desde América Latina*. Colección de Musicología Latinoamericana Francisco Curt Lange. Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos. Caracas. Venezuela

TAGG, PHILIP (1982). *Analysing popular music: theory, method and practice*. Cambridge University Press. pp. 37-67 Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/852975>

TAGG, PHILIP (2003). *Ten Little Tunes*. Nueva York: The Mass Media Music Scholar's

TAGG, PHILIP (2020). *Melody and Accompaniment, Articles for Encyclopedia of Popular Music of the World*, en: <https://tagg.org/articles/xpdfs/melodaccUS.pdf> (Último acceso, 23/07/2020)

TAYLOR, STEVEN.J. Y BOGDAN ROBERT (2000) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ediciones Paidós. España. [1987]

TEDESCO, JUAN CARLOS. (2009) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Siglo XXI. Buenos Aires.

TEJADA GÓMEZ, ARMANDO (1963). *Manifiesto del Nuevo Cancionero*.

TOBARES, JESUS LIBERATO (1988) *Folklore Puntano*. San Luí: Fondo de editorial Sanluisenseño.

TOMLINSON, GARY (2004) Musicología, antropología, historia. En: JESÚS MARTÍN GALAN Y CARLOS VILLAR-TABOADA (Comps.) *Los últimos diez años de investigación musical*. Universidad de Valladolid editores.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (1994) Plan de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical Ordenanza C. S. 09/94. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201206/20120614100927_332.pdf (último acceso: 20/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (1995) Modificación del Título de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical. Ordenanza C. S. 17/95. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201206/20120614110811_17958.pdf (último acceso: 20/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2004) Modificación del régimen de correlatividades de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical. Ordenanza C. S. 28/04. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201206/20120627082140_19917.pdf (último acceso: 20/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2009) Creación del Instituto Politécnico y Artístico Universitario "Mauricio Amilcar López". Ordenanza C. S. 14/09. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/html/200908/20090810204403_20258.html (último acceso: 19/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2016a) Creación del Profesorado Universitario en Danza. Resolución C. S. 43/16. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201610/20161025112422_30389.pdf (último acceso: 21/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2016b) Creación del Profesorado Universitario en Artes Visuales. Resolución C. S. 44/16. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201611/20161115092822_22131.pdf (último acceso: 21/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2016c) Creación del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. Resolución C. S. 45/16. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201610/20161028105920_985.pdf (último acceso: 21/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2016d) Creación del Profesorado Universitario en Teatro. Resolución C. S. 46/16. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201703/20170303130920_29646.pdf (último acceso: 21/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2017a) Aprobación de la propuesta de creación del Departamento de Artes. Ordenanza C. S. 12/17. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201705/20170518121410_18081.pdf (último acceso: 25/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2017b) Traslado de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical a la F.C.H. Resolución C. S. 357/17. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201712/20171227082513_13636.pdf (último acceso: 20/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS. (1999). Plan de estudios Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Ord. C.D. 20/99. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/wrapper.php?op=200006/20000613082522_18161.doc

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2016a) Plan de estudios del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. Resolución C. D. 08/16. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201611/20161114095920_22548.pdf (último acceso: 20/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2016b) Protocolización de la comisión ad-hoc para la creación de Profesorados en Arte. Resolución C. D. 606/16. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201608/20160823122006_16897.pdf (último acceso: 20/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2017a) Propuesta de creación del Departamento de Artes. Ordenanza C. D. 01/17. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201704/20170424084933_10556.pdf (último acceso: 20/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2017b) Designación del Prof. Cándido Sanz García como Coordinador de Carrera. Resolución C. D. 189/17. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201704/20170420093901_29707.pdf

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2018) Modificación de Plan de estudios de la Carrera de Técnico Universitario en Producción Musical. Ordenanza C. D. 14/18. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201812/20181212110616_9511.pdf (último acceso: 20/04/2020)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2019) Programa de Piano III. Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. Disponible en: <https://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=6&car=29&plan=28/04&version=1> (último acceso: 22/05/2020)

VALCO, MARCELO (2012). *Los indios invisibles del malón de la paz: de la apoteosis al confinamiento, secuestro y destierro*. Buenos Aires: Continente.

VALLEZ, OSCAR Y GUTIERREZ, RICARDO (1996) *Caminito del Norte. El cancionero y la historia de Rafael "Chucho" Arancibia Laborda*. San Luis: Fondo de editorial Sanluisense.

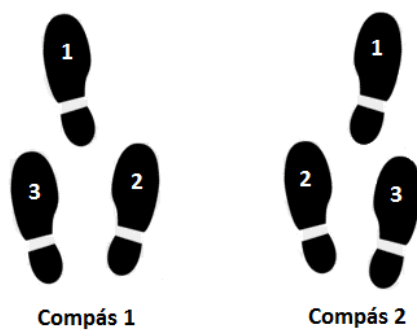
VEGA, CALOS. (1986) *Las Danzas Populares Argentinas*. Buenos Aires. Instituto de Musicología Carlos Vega [1952]

- VEGA, CARLOS (1938). Breve estudio Preliminar. En: RODRÍGUEZ, ALBERTO. *Cancionero Cuyano (canciones y danzas tradicionales)*. Buenos Aires: Numen.
- VEGA, CARLOS (1997) [1966] . Mesomúsica: un ensayo sobre la música de todos. *Revista Musical Chilena*, 51(188), p.75-96. Consultado de <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13669/13951>
- VEGA, CARLOS. (2010) [1944] .*Panorama de la Música Popular Argentina. Con un ensayo sobre la ciencia del folklore*. Instituto Nacional de Musicología: Carlos Vega. Buenos Aires Argentina.
- WALLERSTEIN, IMMANUEL (2007). *Universalismo europeo: discurso del poder*. México: Siglo XXI.
- WALSH, CATHERINE. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas. Número 26 pag. 102-113. Universidad Central. Colombia*. Disponible en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/35.pdf>
- WILLIAMS, RAYMOND. (2000) [1977] *Marxismo y Literatura*. Ediciones Península. Barcelona
- ZABALA, SERGIO (2017). Acuyanando canciones. Cancionero de música popular cuyana a cargo de Sergio Zabala. Beca Nacional en música. Memoria final. Fondo Nacional de la Artes.

ANEXOS

Anexo I: Cartilla de ejercicios polirrítmicos a tres vías

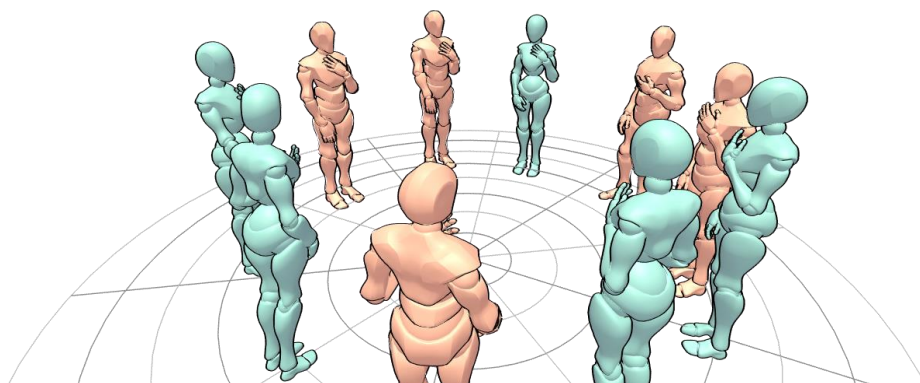
Secuenciación y ubicación de los pies cuando marquen pulsos de negra en compás de 3/4:



Secuenciación y ubicación de los Pies cuando se varíe la estructura y se realicen pulsos de negra con punto en compás de 6/8:



Ubicación circular de los y las participantes en los ejercicios rítmico-corporales:



Ejercicio a tres vías N° 1:

$\text{♩} = 85$

Voz 6/8 : Ta Ta

Palmas 6/8 : Ta Ta

Pies 3/4 : Ta Ta Ta Ta Ta Ta

Ejercicio a tres vías N° 2A:

Voz 6/8 : Un Dos Tres

Palmas 6/8 : Ta Ta

Pies 3/4 : Ta Ta Ta

Ejercicio a tres vías N° 2B:

Voz 6/8 : Ta Dos Tres

Palmas 6/8 : Ta Ta

Pies 3/4 : Ta Ta Ta

Ejercicio a tres vías N°2C:

Voz 6/8 : Ta Ta Tres

Palmas 6/8 : Ta Ta

Pies 3/4 : Ta Ta Ta

Ejercicio a tres vías N°2D:

Voz 6/8 : Un Dos Un

Palmas 6/8 : $\times$ $\times$

Pies 6/8 : $\bullet$ $\bullet$ $\bullet$

Ejercicio a tres vías N°2E:

Voz 6/8 : Un Un Un

Palmas 6/8 : $\times$ $\times$

Pies 6/8 : $\bullet$ $\bullet$ $\bullet$

*Practicar alternando los ejercicios N°2. En principio, siguiendo una secuencia estructurada¹²¹ y luego alternando el orden de los ejercicios¹²².

**En una etapa posterior, además de alterar el orden, es conveniente desestructurar los cambios variando el número de compases que se le dedique a cada ejercicio. Las decisiones de dichos cambios las debe tomar quien dirija el ejercicio.¹²³

¹²¹ Secuencia estructurada de ejercicios a tres vías:

Compases	8 c.	8.c	8 c.	8 c.	8 c.
Ejercicio	Ej2A	Ej2B	Ej2C	Ej2D	Ej2E

¹²² Secuencia estructurada con orden alternativo de ejercicios a tres vías:

Compases	8 c.	8.c	8 c.	8 c.	8 c.
Ejercicio	Ej2D	Ej2A	Ej2E	Ej2C	Ej2B

¹²³ Posible resultado de una secuencia desestructurada con orden alternativo de ejercicios a tres vías:

Compases	4 c.	5.c	3 c.	7 c.	6 c.
Ejercicio	Ej2C	Ej2B	Ej2A	Ej2E	Ej2D

Utilizando los siguientes tres motivos realizaremos el próximo grupo de ejercicios:

Motivo A

Motivo B

Motivo C

Ejercicio a tres vías N°3A:

Voz **♯ 6/8**||:  Un Dos Tres :||

Palmas **♯ 6/8**||:  :||

Pies **♯ 3/4**||:  :||

Ejercicio a tres vías N°3B:

Voz

Dos Tres

Palmas

Pies

Ejercicio a tres vías N°3C:

Voz

Palmas

Pies

Tres

Ejercicio a tres vías N°3D:

Voz 6/8 : $\text{1} \text{---} \text{2} \text{---} \text{3}$
 Palmas 6/8 : $\text{1} \text{---} \text{2} \text{---} \text{3}$
 Pies 3/4 : $\text{1} \text{---} \text{2} \text{---} \text{3}$

Ejercicio a tres vías N°3E:

Voz 6/8 : $\text{1} \text{---} \text{2} \text{---} \text{3}$
 Palmas 6/8 : $\text{1} \text{---} \text{2} \text{---} \text{3}$
 Pies 3/4 : $\text{1} \text{---} \text{2} \text{---} \text{3}$

El siguiente grupo de ejercicios seguirá la misma lógica de construcción de éstos últimos, pero modificará el diseño de la vía de las palmas que en lugar de utilizar el Motivo A, lo hará con el Motivo B.

Ejercicio a tres vías N°4A:

Voz 6/8 : $\text{1} \text{---} \text{2} \text{---} \text{3}$
 Palmas 6/8 : $\text{1} \text{---} \text{2} \text{---} \text{3}$
 Pies 3/4 : $\text{1} \text{---} \text{2} \text{---} \text{3}$

Ejercicio a tres vías N°4B:

Voz $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: $\dot{\text{z}}$ ————— Dos ————— Tres ————— ||

Palmas $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: $\times$ ————— $\times$ ————— 7 ————— $\times$ ————— $\times$ ————— 7 ————— ||

Pies $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: $\bullet$ ————— $\bullet$ ————— $\bullet$ ————— ||

Ejercicio a tres vías N°4C:

Voz $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— Tres ————— ||

Palmas $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: $\times$ ————— $\times$ ————— 7 ————— $\times$ ————— $\times$ ————— 7 ————— ||

Pies $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: $\bullet$ ————— $\bullet$ ————— $\bullet$ ————— ||

Ejercicio a tres vías N°4D:

Voz $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: $\dot{\text{z}}$ ————— Dos ————— $\dot{\text{z}}$ ————— ||

Palmas $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: $\times$ ————— $\times$ ————— 7 ————— $\times$ ————— $\times$ ————— 7 ————— ||

Pies $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: $\bullet$ ————— $\bullet$ ————— $\bullet$ ————— ||

Ejercicio a tres vías N°4E:

Voz $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: Un ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— ||

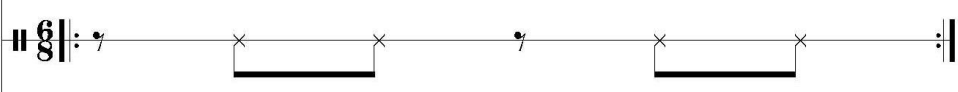
Palmas $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: $\times$ ————— $\times$ ————— 7 ————— $\times$ ————— $\times$ ————— 7 ————— ||

Pies $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: $\bullet$ ————— $\bullet$ ————— $\bullet$ ————— ||

Siguiendo la lógica que venimos realizando el Ejercicio N°5A, implementa el Motivo C en la vía de las palmas.

Ejercicio a tres vías N°5 A:

Voz $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: 

Palmas $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: 

Pies $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: 

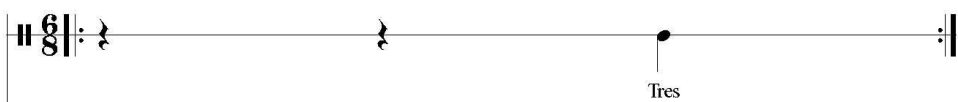
Ejercicio a tres vías N°5 B:

Voz $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: 

Palmas $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: 

Pies $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: 

Ejercicio a tres vías N°5 C:

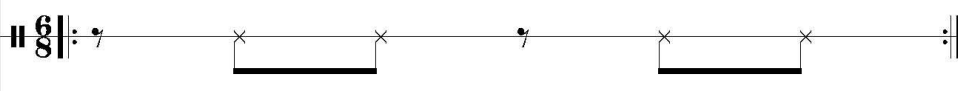
Voz $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: 

Palmas $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: 

Pies $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: 

Ejercicio a tres vías N°5 D:

Voz $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: 

Palmas $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: 

Pies $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: 

Ejercicio a tres vías N°5 E:

Voz 6/8 : Un

Palmas 6/8 : x

Pies 3/4 : .

El ejercicio N°6 incluye, en la vía de las palmas, un motivo asociado a los estratos graves de la cueca cuyana. Es muy común que el guitarrón, bajo eléctrico y la mano izquierda del piano realice diseños similares. La vía de los pies marcará el pulso en 3/4 y la vía de la voz marcará el pulso de negra con puntillo de un 6/8.

Ejercicio a tres vías N° 6A:

Voz 6/8 : Ta

Palmas 6/8 : >

Pies 3/4 : .

En el Ejercicio N° 6B vamos a modificar el diseño de la vía de la voz por el Motivo A:

Voz 6/8 : Ta

Palmas 6/8 : >

Pies 3/4 : .

En el Ejercicio N° 6C vamos a modificar el diseño de la vía de la voz por el Motivo

B:

Voz 6/8 : Ta Ta Ta Ta Ta Ta

Palmas 6/8 : Ta Ta Ta Ta Ta Ta

Pies 3/4 : Ta Ta Ta Ta Ta Ta

En el Ejercicio N° 6D vamos a modificar el diseño de la vía de la voz por el Motivo

C:

Voz 6/8 : Ta Ta Ta Ta Ta Ta

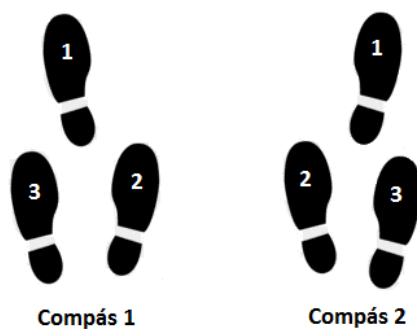
Palmas 6/8 : Ta Ta Ta Ta Ta Ta

Pies 3/4 : Ta Ta Ta Ta Ta Ta

Todos los ejercicios presentados podrán ser modificados en la vía de los pies, cambiando el diseño de tres negras por compás, por dos pulsos de negra con puntillo por compás. Para la realización de este trabajo es necesario seguir las indicaciones que realizamos al inicio sobre la alternancia de los pies.

Anexo II: Cartilla de ejercicios polirrítmicos a cuatro vías

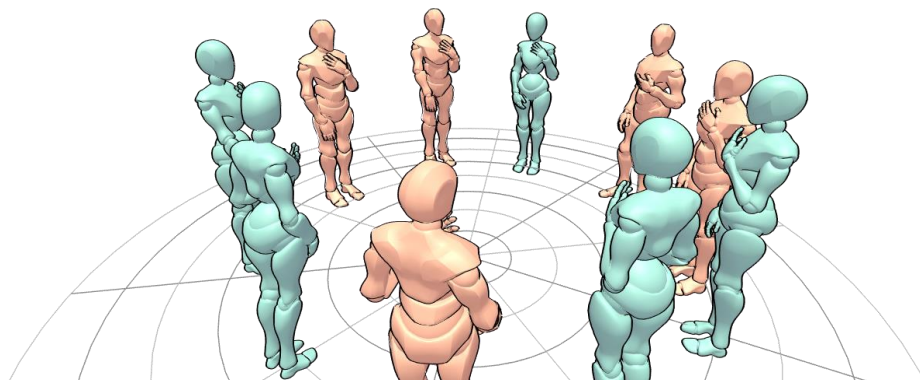
Secuenciación y ubicación de los pies cuando marquen pulsos de negra en compás de 3/4:



Secuenciación y ubicación de los Pies cuando se varíe la estructura y se realicen pulsos de negra con punto en compás de 6/8:

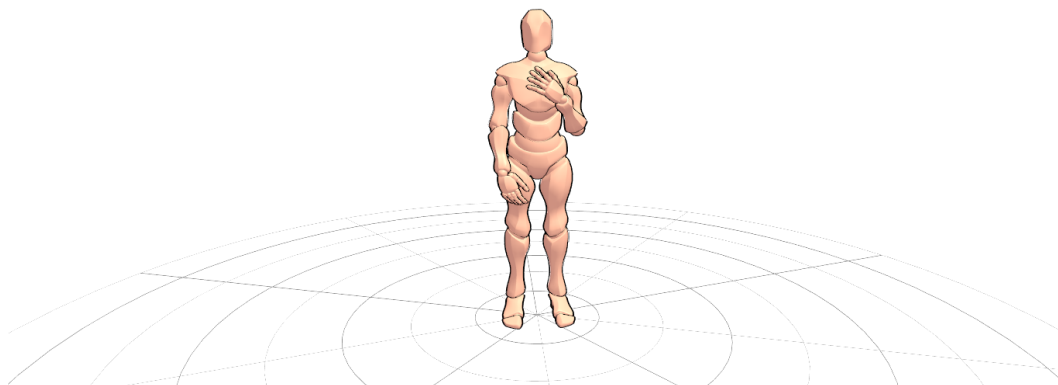


Ubicación circular de los y las participantes en los ejercicios rítmico-corporales:



En los ejercicios polirrítmicos a cuatro vías trabajaremos con diseños asociados a la labor de ambas manos en el piano, donde a la mano izquierda le corresponderá trabajar con estratos graves y a la mano derecha le corresponderá trabajar con estratos agudos. Por esto hemos elegido la tímbrica de golpe en el pecho de la mano izquierda (que produce un sonido grave si tratamos de dirigir el golpe de manera que impacte la mayor parte de la palma en el pecho) y el golpe de la mano derecha contra el muslo produciendo un sonido agudo (sobre todo si tratamos de impactar con la

parte de los dedos). Ejemplifico la postura corporal descripta con la siguiente ilustración:



Ejercicio a cuatro vías N°1A:

Voz	$\sharp \frac{6}{8}$	Un	Dos	Tres	:
Mano Derecha	$\sharp \frac{6}{8}$	$\times \cdot$		$\times \cdot$	:
Mano Izquierda	$\sharp \frac{3}{4}$	γ		$>$	:
Pies	$\sharp \frac{3}{4}$				:

Ejercicio a cuatro vías N°1B:

Voz	$\sharp \frac{6}{8}$	$\ddagger$	Dos	Tres	:
Mano Derecha	$\sharp \frac{6}{8}$	$\times \cdot$		$\times \cdot$	:
Mano Izquierda	$\sharp \frac{3}{4}$	γ		$>$	:
Pies	$\sharp \frac{3}{4}$				:

Ejercicio a cuatro vías N°1C:

Voz $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— • ————— :||
Tres

Mano Derecha $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: $\times \cdot$ ————— $\times \cdot$ ————— :||

Mano Izquierda $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: γ ————— • ————— • ————— • ————— :||

Pies $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: • ————— • ————— • ————— :||

Ejercicio a cuatro vías N°1D:

Voz $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: $\dot{\text{z}}$ ————— • ————— $\dot{\text{z}}$ ————— :||
Dos

Mano Derecha $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: $\times \cdot$ ————— $\times \cdot$ ————— :||

Mano Izquierda $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: γ ————— • ————— • ————— • ————— :||

Pies $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: • ————— • ————— • ————— :||

Ejercicio a cuatro vías N°1E:

Voz $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: • ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— :||
Un

Mano Derecha $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: $\times \cdot$ ————— $\times \cdot$ ————— :||

Mano Izquierda $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: γ ————— • ————— • ————— • ————— :||

Pies $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: • ————— • ————— • ————— :||

Ejercicio a cuatro vías N° 2A:

Voz $\sharp \frac{6}{8}$ | : $\bullet$ ————— $\bullet$ ————— $\bullet$ ————— : |
 Un Dos Tres

Mano Derecha $\sharp \frac{6}{8}$ | : > > > > > > : |

Mano Izquierda $\sharp \frac{3}{4}$ | : > > > > : |

Pies $\sharp \frac{3}{4}$ | : $\bullet$ ————— $\bullet$ ————— $\bullet$ ————— : |

Ejercicio a cuatro vías N° 2B:

Voz $\sharp \frac{6}{8}$ | : > ————— $\bullet$ ————— $\bullet$ ————— : |
 Dos Tres

Mano Derecha $\sharp \frac{6}{8}$ | : > > > > > > : |

Mano Izquierda $\sharp \frac{3}{4}$ | : > > > > : |

Pies $\sharp \frac{3}{4}$ | : $\bullet$ ————— $\bullet$ ————— $\bullet$ ————— : |

Ejercicio a cuatro vías N° 2C:

Voz $\sharp \frac{6}{8}$ | : > ————— > ————— $\bullet$ ————— : |
 Tres

Mano Derecha $\sharp \frac{6}{8}$ | : > > > > > > : |

Mano Izquierda $\sharp \frac{3}{4}$ | : > > > > : |

Pies $\sharp \frac{3}{4}$ | : $\bullet$ ————— $\bullet$ ————— $\bullet$ ————— : |

Ejercicio a cuatro vías N° 2D:

Voz $\sharp \frac{6}{8}$ | : $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— : |

Dos

Mano Derecha $\sharp \frac{6}{8}$ | : $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— : |

Mano Izquierda $\sharp \frac{3}{4}$ | : $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— : |

Pies $\sharp \frac{3}{4}$ | : $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— : |

Ejercicio a cuatro vías N° 2E:

Voz $\sharp \frac{6}{8}$ | : $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— : |

Un

Mano Derecha $\sharp \frac{6}{8}$ | : $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— : |

Mano Izquierda $\sharp \frac{3}{4}$ | : $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— : |

Pies $\sharp \frac{3}{4}$ | : $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— : |

Ejercicio a cuatro vías N° 3A:

Voz $\sharp \frac{6}{8}$ | : $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— : |

Un Dos Tres

Mano Derecha $\sharp \frac{6}{8}$ | : $\times$ ————— $\times$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\times$ ————— $\times$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— : |

Mano Izquierda $\sharp \frac{3}{4}$ | : $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— : |

Pies $\sharp \frac{3}{4}$ | : $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— $\dot{\text{z}}$ ————— : |

Ejercicio a cuatro vías N° 3B:

Voz 6/8 : z ————— Dos ————— Tres ————— :||

Mano Derecha 6/8 : z ————— x ————— x ————— z ————— x ————— x ————— :||

Mano Izquierda 3/4 : z ————— z ————— z ————— z ————— :||

Pies 3/4 : z ————— z ————— z ————— z ————— :||

Ejercicio a cuatro vías N° 3C:

Voz 6/8 : z ————— z ————— Tres ————— :||

Mano Derecha 6/8 : z ————— x ————— x ————— z ————— x ————— x ————— :||

Mano Izquierda 3/4 : z ————— z ————— z ————— z ————— :||

Pies 3/4 : z ————— z ————— z ————— z ————— :||

Ejercicio a cuatro vías N° 3D:

Voz 6/8 : z ————— Dos ————— z ————— :||

Mano Derecha 6/8 : z ————— x ————— x ————— z ————— x ————— x ————— :||

Mano Izquierda 3/4 : z ————— z ————— z ————— z ————— :||

Pies 3/4 : z ————— z ————— z ————— z ————— :||

Ejercicio a cuatro vías N° 3E:

Voz $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: $\dot{\text{u}}$ ————— ||
 Un
 Mano Derecha $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: γ ——— $\times$ ——— $\times$ ——— γ ——— $\times$ ——— $\times$ ——— ||
 Mano Izquierda $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: γ ——— p ——— p ——— p ——— ||
 Pies $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: p ——— p ——— p ——— ||

Ejercicio a cuatro vías N° 4A:

Voz $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: $\dot{\text{u}}$ ——— Dos ——— Tres ——— ||
 Un
 Mano Derecha $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: γ ——— $\times$ ——— $\times$ ——— γ ——— $\times$ ——— $\times$ ——— ||
 Mano Izquierda $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: γ ——— p ——— p ——— p ——— ||
 Pies $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: p ——— p ——— p ——— ||

Ejercicio a cuatro vías N° 4B:

Voz $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: z ——— Dos ——— Tres ——— ||
 Mano Derecha $\text{|| } \frac{6}{8} \text{||}$: γ ——— $\times$ ——— $\times$ ——— γ ——— $\times$ ——— $\times$ ——— ||
 Mano Izquierda $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: γ ——— p ——— p ——— p ——— ||
 Pies $\text{|| } \frac{3}{4} \text{||}$: p ——— p ——— p ——— ||

Ejercicio a cuatro vías N° 4C:

Voz 6/8 : 1 2 3 Tres

Mano Derecha 6/8 : 1 2 3 Tres

Mano Izquierda 3/4 : 1 2 3 Tres

Pies 3/4 : 1 2 3 Tres

Ejercicio a cuatro vías N° 4D:

Voz 6/8 : 1 2 3 Dos

Mano Derecha 6/8 : 1 2 3 Dos

Mano Izquierda 3/4 : 1 2 3 Dos

Pies 3/4 : 1 2 3 Dos

Ejercicio a cuatro vías N° 4E:

Voz 6/8 : 1 2 3 Un

Mano Derecha 6/8 : 1 2 3 Un

Mano Izquierda 3/4 : 1 2 3 Un

Pies 3/4 : 1 2 3 Un

En los siguientes ejercicios, el trabajo consiste en cantar a cappella las diferentes cuecas que estudiaremos mientras que las vías de las manos y de los pies mantienen un mismo diseño polirrítmico durante toda cueca.

Ejercicio a cuatro vías N° 5 basado en la cueca *Pal Comesarío*:

Primera Parte

C G7 G7 C C G7

Ca da vez que me cu ____ ro me lle van pre so Ca da vez que me cu ____ ro

me lle van pre so Ar gen ti na son las vi ____ ñas se rá por e ____ so Ar

gen ti na son las vi ____ ñas se rá por e ____ so

C G7 G7 C

17 C G7 G7 C

En la co me sa ri a pa go la mul ta se

21 C G7 G7 C

rá por que el co me sa rio tal vez no chu pa se

25 C G7 G7 C

rá por que el co me sa rio Tal vez no chu pa To

29 C7 F G7 C

29 me mos un tra go de vi no queen se gui da vie neo tro li trón dee

33 C G7 G7 C

33 se que to man los cu ras co me sa rioy go ber na dor si

37 C G7 G7 C

37 e llos no pa gan mul ta tam po co la pa go yo

41 C G7 G7 C

Los quee la bo ran vi____ no son pro duc to res

41

45 C G7 G7 C

Los quee la bo ran vi____ no son pro duc to res

45

49 C G7 G7 C

y los que lo chu pa____ mos ad mi ra do____ res

49

53 C G7 G7 C

y los que lo chu pa mos ad mi ra do res

53

57 C G7 G7 C

Cuan do sea co me sa rio ha re que mul ten

57

61 C G7 G7 C

a los que lehe che a gua y noal que chu pe

61

65 C G7 G7 C

a los que lehe chen a_____ gua y noal que chu_____ pe to

69 C7 F G7 C

me mos un tra go de vi no queen se gui da vie neo tro li trón dee

73 C G7 G7 C

se que to man los cu_____ ras co me sa rioy go ber na dor sí

77

C G7 G7 C

e llos no pa gan mul ta tam po co la pa go yo

Ejercicio a cuatro vías N° 6 basado en la cueca *Caminito del Norte*:

5

G D7 D7

Va vo lan do mi pa ñue lo tras un ga lo pe se rra de
Cru ce por Car pin te ri as ga lo pchas ta Cor ta de

5

G G D/F# Em D7 D7

no ras va vo lan do mi pa ñue lo tras un ga lo pe se rra de

9 G Em7 G/D C B7 B7

no por el ca mi ni to que va pal nor te a llàen el con fin pun ta
ras me que deex ta sia doen Los Pa pa ga llos con suen can to de pal me

13 Em B7 Em7 G/D C B7 B7

no por el ca mi ni to que va pal nor te a llàen el con fin pun ta
ras me que deex ta sia doen Los Pa pa ga llos con suen can to de pal me

17 Em G D7 D7

no a mi fren te se di vi sa in men sa mo lea zu la
ras si di go que Pie dra blan ca pa re ceun rei no ce les

21 G B7 Em7 G/D C B7 B7

da te es el im po nen te co me chin go nes con sus cres tas es car pa
 yo no se con qué lo com pa ra ri a al be llo Rin con del es

25 Em B7 Em7 G/D C B7 B7

das te es el im po nen te co me chin go nes con sus cres tas es car pa
 yo no se con qué lo com pa ra ru a al be llo Rin con del es

29 Em G G D7

das te Ca da bor do del ca mi no guar dau - na nue vae mo cio -
 te Se rra ni as en can ta das Ai re ver dor y pu re

33 G Em7 G/D Em B7 B7

33 on za quien da no sus pi ro cea del San pe cho lle va vi daal co ra zón —
 33 za quien no co no cea San Luis no sa be lo quees be lle

37 Em G G B7 A/C# B7/D# Em

37 za Me gus tael ai re se rra no y pa rae-so soy pun ta — no

Ejercicio a cuatro vías N° 7 basado en la cueca *Remolinos*:

D Em A7

Re mo li nos re mo li nos — el o to ño yel vien

5 D D Em A7

to Re mo li nos re mo li nos — el o to ño yel vien

9 D F#7 Bm E7

ti co mo las pa lo — mas an sio sas de vo

13 A7 G D A7

lar en ban da das por el ai re las ho jas se

17

D Em A7

van Re mo li nos re mo li nos__ ba joel sol tu po lle

17

21

D F#7 Bm E7

ra vien to de pa ñue__ los jun toa mi te vi bai

21

25

A7 G D A7

lar co mo bri sa tu son ri sa me ro zóal pa

25

29 D D7 G G#

sar ni ña co moel vien to le jos te

33 A7 A7 D A7

vas yo se qué con mis ma nos no se pue deel vien toa

37 D G D Gm

tar Te vas co moel vien to vien

41 D D Em

to Po lle ri ta ro ja pe lo ru bio

41

45 A7 D D Em

por laA - la me da po lle ri ta ro ja pe lo ru bio

45

49 A7 D F#7 Bm

por laA la me da ho ji taen el vien___ to en tre

49

53 E7 A7 G D

las ho jas te vas po lle ri ta pe lo ru bio

53

57 A7 D D Em

pa ra re cor dar A ma ri llo ro jo co bre__ el o

57

61 A7 D F#7 Bm

to ñoa pa sa do por las a la me__ das lo

61

65 E7 A7 G D

va do cien doel sol vol ve ras en pri ma ve ra

65

69 A7 D D7 G

ves tí da de flor Ni ña co moel vien to—

69

73 G#7 A7 A7 D

le jos— te vas yo se qué con mis ma nos no se

73

77

A7 D G D Gm D

pue deel vien toa tar Te vas co moel vien to vien to

77

El Ejercicio 8A a cuatro vías, consiste en realizar la frase heptasilábica estandarizada, y luego sus variantes, en la vía de la voz, mientras que la vía de los pies, la mano izquierda y la mano derecha, realizan tareas similares a las planteadas en los ejercicios anteriores.

Ejercicio 8A a cuatro vías:

Voz
Modelo de Frase
Heptasilábica
Ej: "Periodo a" de
Pal Comensario

Voz
Variante 1
Acéfala
Ej: "Periodo b" de
Remolinos

Voz
Variante 2
Con anacrusa
Ej: "Periodo a" de
Caminito del Norte

Voz
Variante 3
Con anacrusa de dos
corcheas
Ej: "Periodo a" de
Caminito del Norte

Voz
Variante 4
Con anacrusa de cuatro
semicorcheas
Ej: "Periodo b"
Caminito del norte

Mano Derecha

Mano Izquierda

Pies

El ejercicio a cuatro vías N° 8B, tendrá la misma lógica que su antecesor, pero la vía de la voz trabajará primordialmente con la frase pentasilábica estandarizada.

Ejercicio 8B a cuatro vías:

Voz
Frase Pentasilábica
Ej: Consecuente del
"Período a" de
Pal Comesario

Mano Derecha

Mano Izquierda

Pies

Al igual que en los ejercicios a tres vías, todos los ejercicios presentados en este apartado podrán ser modificados en la vía de los pies, cambiando el diseño de tres negras por compás, por dos pulsos de negra con puntillo por compás. Para la realización de este trabajo es necesario seguir las indicaciones que realizamos al inicio sobre la alternancia de los pies.

Anexo III: Transcripción de las tres cuecas utilizadas en la propuesta de trabajo

Pal Comesario

Autor: Manuel Ortiz Araya

Interprete: Carlos Montbrun Ocampo

Transcripción: Cándido Sanz García

Primera Parte

♩. = 78

Ca da vez que me cu ____ ro me lle van pre so

Ca da vez que me cu ____ ro me lle van pre so Ar

gen ti na son las vi ____ ñas se rá por e ____ so Ar

gen ti na son las vi ____ ñas se rá por e ____ so

En la co me sa ri ____ a pa go la mul ta se

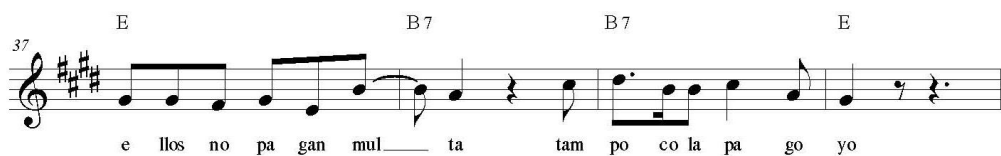
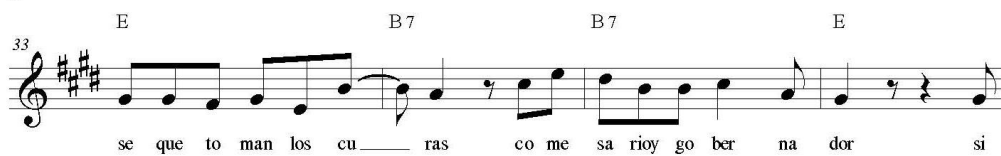
rá por que el co me sa ____ rio tal vez no chu ____ pa se

rá por que el co me sa ____ rio Tal vez no chu ____ pa To

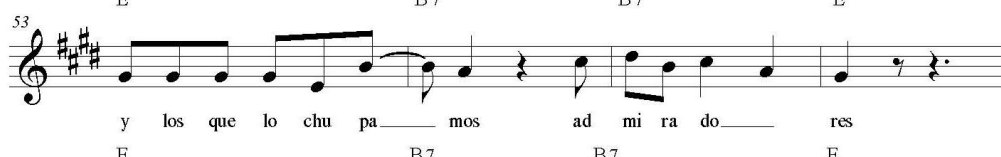
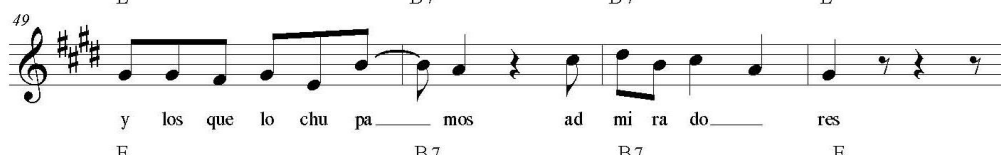
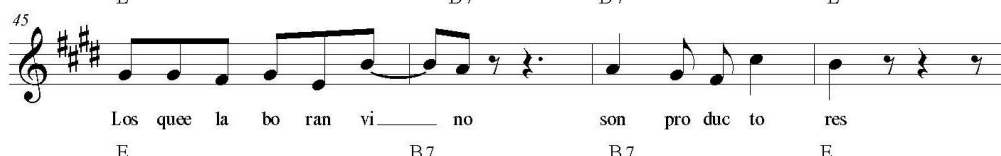
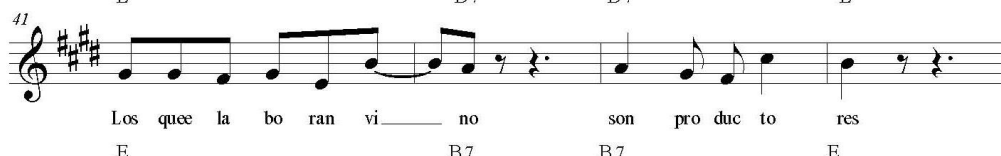
me mos un tra go de vi no queen se gui da vie neo tro li trón dee

2

Pal Comesario



Segunda Parte



Pal Comesario

3

69 E7 A B7 E

me mos un tra go de vi no queen se gui da vie neo tro lí trón dee

73 E B7 B7 E

se que to man los cu ras co me sa rioy go ber na dor si

77 E B7 B7 E

e llos no pa gan mul ta tam po co la pa go yo

Caminito del Norte

Autor: Rafael Arancibia Laborda
 Transcripción: Cándido Sanz García

$\text{♩} = 73$

G D7 D7 G

Va vo lan do mi pa ñue lo tras un ga lo pe se rra no va
 Cru ce por Car pin te ri as ga lo pehas ta Cor ta de ras cru

5 G D/F# Em D7 D7 G

vo lan do mi pa ñue lo tras un ga lo pe se rra no por el ca mi
 ce por Car pin te ri as ga lo pehas ta Cor ta de ras me que déex ta

9 Em7 G/D C B7 B7 Em B7

ni to que va pal nor te a llàen el con to fin pun ta no por el ca mi
 sia doen Los Pa pa ga llos con llàen el can to de pal me ras me que déex ta

13 Em7 G/D C B7 B7 Em

ni to que va pal nor te a llàen el con to fin pun ta no a
 sia doen Los Pa pa ga llos con llàen el can to de pal me ras si

17 G D7 D7 G B7

mi fren te se di vi sa in men sa mo lea zu la da es el im po
 di go que Pie dra blan ca pa re ceun rei no ce les te yo no se con

21 Em7 G/D C B7 B7 Em B7

nen te co me chin go nes con sus cres tas es car pa das es el im po
 qué lo com pa ra ri a al be llo Rin con del es te yo no se con

25 Em7 G/D C B7 B7 Em

nen te co me chin go nes con sus cres tas es car pa das Ca
 qué lo com pa ra ru a al be llo Rin con del es te Se

29 G G D7 G

da bor do del ca mi no guar dau - na nue vae mo cio - on
 rra ni as en can ta das Ai re ver dor y pu re za quien

33 Em7 G/D Em B7 B7 Em

da sus pi ro del pe cho lle va vi daal co ra zón Me
 no co no cea San Luis no sa be lo quees be lle za

37 G G B7 A/C# B7/D# Em

gus tael ai re se rra no y pa rae - so soy pun ta no

Remolinos

Autor: Manuel "Nolo" Tejón

Transcripción: Cándido Sanz García

Primera Parte

♩. = 75

Re mo li nos re mo li nos el o to ño yel vien to Re mo

li nos re mo li nos el o to ño yel vien ti

co mo las pa lo mas an sio sas de vo lar

en ban da das por el ai re las ho jas se van Re mo

li nos re mo li nos ba jo el sol tu po lle ra

vien to de pa ñue los jun to a mi te vi bai lar

co mo bri sa tu son ri sa me ro zóal pa sar

ni ña co mo el vien to le jos te vas yo se

qué con mis ma nos no se pue de el vien to a tar

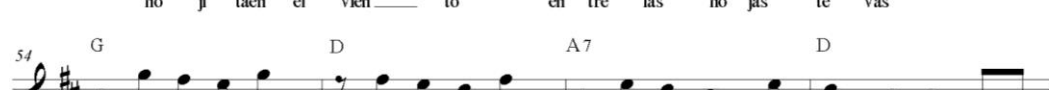
Te vas co mo el vien to vien to

Segunda parte

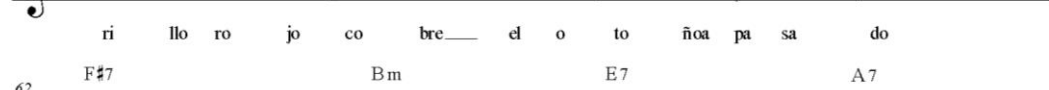
41  Po lle ri ta ro ja pe lo ru bio por laA - la me da po lle

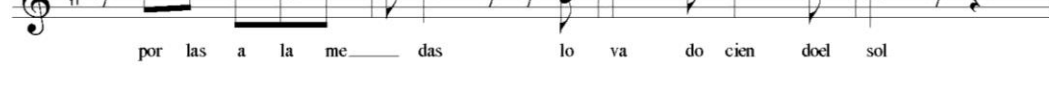
46  ri ta ro ja pe lo ru bio por laA la me da

50  ho ñi taen el vien to en tre las ho jas te vas

54  po lle ri ta pe lo ru bio pa ra re cor dar A ma

58  ri llo ro jo co bre el o to ñoa pa sa do

62  por las a la me das lo va do cien doel sol

66  vol ve ras en pri ma ve ra ves ti da de flor

70  Ni ña co moel vien to le jos te vas yo se

74  qué con mis ma nos no se pue deel vien toa tar

78  Te vas co moel vien to vien to

Anexo IV: Modelos de acompañamiento para piano

Introducción / Interludio

Cándido Sanz García

♩. = 70

Eadd6 Eadd6 B7 B7 Eadd6

6 Eadd6 B7 Amaj7 G#m F#m E

10 G 2 B7/F# 2 Eadd6

Modelo de acompañamiento de cueca cuyana

Cándido Sanz García

♩. = 70

Eadd6 B7 B7 Eadd6

5 Eadd6 B7/D# C#m B7 Eadd6

9 C#7 F#m B7 Eadd6

13 C#7 F#m B7 Eadd6

17 Eadd6 B7 B7 Eadd6

21 C#7 F#m B7 Eadd6

25 C#7 F#m B7 Eadd6

29 E7 Amaj7 B7 Eadd6

33 Eadd6 B7 B7 Eadd6

37 F#7 B7 B7 A/C# B7/D# Eadd6

41 Eadd6(9)

Introducción / Interludio en A

Cándido Sanz García

♩. = 70

Aadd6 Aadd6 E7 E7 Aadd6

6 Aadd6 E7 Dmaj7 C#m Bm A

10 C E7/B Aadd6

Modelo de acompañamiento de cueca cuyana en A

Cándido Sanz García

♩. = 70

Aadd6 E7 E7 Aadd6

5 Aadd6 E7/G# F#m E7 E7 Aadd6

9 F#7 Bm7 E7 Aadd6

13 F#7 Bm7 E7 Aadd6

17 Aadd6 E7 E7 Aadd6

21 F#7 Bm7 E7 Aadd6

25 F#7 Bm7 E7 Aadd6

29 A7 Dmaj7 E7 Aadd6

33 Aadd6 E7 E7 Aadd6

37 B7 E7 E7 D/F# E7/G# Aadd6

41 A 6

Anexo V: Esquema de programación didáctica

En este anexo presentamos un esquema de la programación didáctica construida para la realización de nuestra propuesta transcreativa. La misma se focaliza en el trabajo que realizaremos a partir de la cueca cuyana. Recordemos que este mismo espacio curricular estudia otros lenguajes musicales durante el resto del cursado anual.

Presentamos este desarrollo en un cuadro donde se podrá apreciar que el tiempo de desarrollo de las actividades vinculadas al estudio situacional y sonoro de la cueca será mayor en los primeros encuentros y paulatinamente irá siendo menor. En contrapartida, el trabajo de audición y monitoreo de los y las estudiantes en clase será menor en los primeros encuentros e irá creciendo su dedicación con el correr de las clases. Cabe destacar que además del monitoreo del trabajo de los y las estudiantes que realizaremos en algunas clases, también realizaremos el monitoreo de las tareas mediante clases de consulta que complementan la siguiente programación.

Los ejercicios polirrítmicos corporales a tres y cuatro vías mantendrán un tiempo aproximado a los 40 minutos de trabajo por clase, salvo en algunas ocasiones durante la segunda y tercera semana de cursado, donde incrementaremos el tiempo de dedicación a este trabajo con el fin de que las herramientas que se estudian con estas actividades puedan servir para la labor compositiva de las semanas siguientes.

Clase 1 –Semana 1		
Temática	Tiempo estimado	Observaciones
Aspectos vinculados a la situacionalidad de la cueca cuyana	40 min.	En esta primera clase comenzaremos a trabajar la situacionalidad de la cueca cuyana. En estos primeros encuentros, el tiempo dedicado a esta temática será mayor que en las clases más avanzadas donde dedicaremos más tiempo a otras labores como por ejemplo, a la audición del trabajo de los estudiantes.
Elementos Sonoros de la cueca cuyana por dentro	20 min.	En esta primera clase también vamos a comenzar a desarrollar los aspectos sonoros de la cueca, principalmente los que están relacionados a su estructura estandarizada de 40 compases, sus variantes, la diferenciación de secciones, características generales, etc.
Audiciones	20 min.	Realizaremos audiciones de diferentes cuecas para advertir los elementos sonoros estudiados. En esta clase nos

		concentraremos en audicionar las tres cuecas utilizadas en nuestra propuesta: <i>Remolinos</i> , <i>Caminito del Norte</i> y <i>Pal Comesario</i> ; y otras cuecas de estructura estandarizada, como por ejemplo: <i>Pongale por las hileras</i> .
Trabajo Polirrítmico a tres vías	30 min.	Dedicaremos un tiempo de la clase a la realización de ejercicios a tres vías.
Explicación del ejercicio preliminar en el piano	10	Explicaremos el ejercicio preliminar para que desde el comienzo de nuestro trabajo con la cueca, los y las estudiantes puedan tener una experiencia con el piano y comenzar a transitar el código desde el instrumento.

Clase 2 – Semana 1		
Temática	Tiempo estimado	Observaciones
Aspectos vinculados a la situacionalidad de la cueca cuyana	40 min.	En esta segunda clase continuaremos el trabajo que veníamos realizando en torno a la situacionalidad de la cueca cuyana.
Elementos Sonoros de las tres cuecas por dentro	20 min.	También continuaremos desarrollando los aspectos sonoros de la cueca, en esta oportunidad, avanzaremos sobre el análisis de las frases melódicas estandarizadas y sus variantes.
Audiciones	20 min.	Realizaremos audiciones de diferentes cuecas para advertir los nuevos elementos sonoros estudiados. En esta clase también nos concentraremos en audicionar las tres cuecas utilizadas en nuestra propuesta: <i>Remolinos</i> , <i>Caminito del Norte</i> y <i>Pal Comesario</i> ; y diferentes versiones de ellas.
Trabajo Polirrítmico a tres vías	40 min.	Nuevamente dedicaremos un tiempo de la clase a la realización de ejercicios a tres vías.

Clase 3 – Semana 2		
Temática	Tiempo estimado	Observaciones
Elementos Sonoros de la cueca por dentro	30 min.	Continuamos con el estudio de los elementos sonoros de la cueca cuyana. En este caso trabajamos sobre los aspectos armónicos de la cueca: relatos armónicos estandarizados y variaciones.

Audiciones	10 min.	Realizaremos audiciones de diferentes cuecas para advertir los elementos sonoros estudiados.
Trabajo Polirrítmico a tres vías	40 min.	También dedicaremos un tiempo de la clase a la realización de ejercicios a tres vías.
Audiciones a los y las estudiantes sobre el ejercicio preliminar	40 min.	En esta segunda semana de trabajo comenzamos a dedicarle más tiempo al monitoreo del trabajo de los y las estudiantes. En este caso lo haremos sobre el ejercicio preliminar para piano.

Clase 4 – Semana 2		
Temática	Tiempo estimado	Observaciones
Elementos Sonoros de la cueca por dentro	45 min.	Continuamos con el estudio de los elementos sonoros de la cueca cuyana. En este caso trabajamos sobre los aspectos armónicos de la cueca: relatos armónicos estandarizados y variaciones, bordoneos.
Audiciones	15 min.	Realizaremos audiciones de diferentes cuecas para advertir los elementos sonoros estudiados.
Trabajo Polirrítmico a tres vías	30 min.	Realizamos los últimos ejercicios a tres vías de la cartilla y repasamos los anteriores como práctica previa al trabajo en cuatro vías.
Trabajo Polirrítmico a cuatro vías	30 min.	Comenzamos a realizar los ejercicios polirrítmicos a cuatro vías.

Clase 5 – Semana 3		
Temática	Tiempo estimado	Observaciones
Elementos Sonoros de la cueca por dentro	45 min.	Continuamos con el estudio de los elementos sonoros de la cueca cuyana. En este caso trabajamos sobre los aspectos rítmicos en el acompañamiento de la cueca: Polirritmias habituales, tempo, distribución de las mismas en estratos.
Audiciones	15 min.	Realizaremos audiciones de diferentes cuecas para advertir los elementos sonoros estudiados.
Trabajo Polirrítmico a tres vías	20 min.	Realizamos un repaso de los ejercicios a tres vías.
Trabajo	40 min.	Avanzamos en el desarrollo de los ejercicios polirrítmicos a

Polirrítmico a cuatro vías		cuatro vías.
----------------------------	--	--------------

Clase 6 – Semana 3		
Temática	Tiempo estimado	Observaciones
Elementos Sonoros de la cueca por dentro	20 min.	Finalizamos con el estudio de los elementos sonoros de la cueca cuyana. Realizamos un repaso de los elementos estudiados para dar lugar a la explicación del modelo de acompañamiento en el piano.
Trabajo Polirrítmico a tres vías	20 min.	Realizamos un repaso de los ejercicios a tres vías.
Trabajo Polirrítmico a cuatro vías	40 min.	Avanzamos en el desarrollo de los ejercicios polirrítmicos a cuatro vías.
Explicación del modelo de acompañamiento para piano	40 min.	Desarrollamos los principales elementos de la lógica de construcción del modelo de acompañamiento y proponemos algunas estrategias de estudio del modelo presentado para ser monitoreado en la siguiente semana.

Clase 7 – Semana 4		
Temática	Tiempo estimado	Observaciones
Desarrollos del modelo de acompañamiento para piano	15 min.	Avanzamos sobre los principales elementos de la lógica de construcción del modelo de acompañamiento y repasamos sus elementos ahora con la experiencia de estudio realizada por los y las estudiantes.
Trabajo Polirrítmico a cuatro vías	35 min.	Continuamos con el desarrollo de los ejercicios polirrítmicos a cuatro vías.
Desarrollo de estrategias para la construcción melódica	30 min.	Desarrollamos las estrategias para la construcción melódica y proponemos la primer consigna de trabajo para transcribir una cueca que respete el código del lenguaje musical estudiado.
Audiciones a los y las estudiantes	40 min.	Monitoreamos la ejecución de los y las estudiantes del modelo de acompañamiento propuesto en la clase 6 de la semana 3.

Clase 8 – Semana 4		
Temática	Tiempo estimado	Observaciones
Desarrollo de estrategias para la construcción melódica	30 min.	Repasamos las estrategias para la construcción melódica y trabajamos sobre las dudas que emerjan de la práctica que viene realizando los y las estudiantes. También vamos a presentar el desarrollo de la Introducción / Interludio del modelo de acompañamiento.
Trabajo Polirrítmico a cuatro vías	40 min.	Continuamos con el desarrollo de los ejercicios polirrítmicos a cuatro vías.
Audiciones a los y las estudiantes	50 min.	Monitoreamos los primeros avances de los y las estudiantes en la creación melódica sobre la consigna de la clase anterior.

Clase 9 – Semana 5		
Temática	Tiempo estimado	Observaciones
Segunda consigna transcreativa de experimentación	40 min.	Presentamos la segunda consigna de trabajo transcreativa con la cueca que se dedica a experimentar con los materiales del código, incluso, con la posibilidad de poner en crisis el código del lenguaje. Brindamos algunas estrategias de experimentación y planteamos algunas tareas a desarrollar en este sentido.
Trabajo Polirrítmico a cuatro vías	40 min.	Continuamos con el desarrollo de los ejercicios polirrítmicos a cuatro vías.
Audiciones a los y las estudiantes	40 min.	Monitoreamos los avances de los y las estudiantes en la creación melódica sobre la primer consigna del trabajo transcreativo con la cueca y con la ejecución de la Introducción / Interludio.

Clase 10 – Semana 5		
Temática	Tiempo estimado	Observaciones
Segunda consigna transcreativa de experimentación	25 min.	Avanzamos sobre la segunda consigna de trabajo transcreativa con la cueca que se dedica a experimentar con los materiales del código.
Audiciones sobre	15 min.	Vamos a realizar audiciones de músicas cercanas a la

músicas experimentales cercanas a la sonoridad de la cueca		sonoridad de la cueca cuyana que planteen algún tipo de juego con los elementos del código de la cueca y, a su vez, se alejen del mismo con informaciones provenientes de otros lenguajes. Algunos de estos ejemplos pueden estar vinculados a composiciones de los últimos años, por ejemplo: <i>Cuecala</i> (de Fernando Basanta Finn), en la versión del propio autor y también la reinterpretación del grupo Duratierra. También pueden ser variaciones sobre cuecas tradicionales, por ejemplo la versión de <i>La Refranera</i> (de Palorma) reinterpretada por el grupo sanjuanino Alquimia Cuyana.
Trabajo Polirrítmico a cuatro vías	40 min.	Continuamos con el desarrollo de los ejercicios polirrítmicos a cuatro vías.
Audiciones a los y las estudiantes	40 min.	Monitoreamos los avances de los y las estudiantes en la creación melódica sobre las dos consignas de trabajo transcreativo.

Clase 11 – Semana 6		
Temática	Tiempo estimado	Observaciones
Consideraciones sobre el trabajo compositivo	30 min.	En esta semana vamos a hacer hincapié en la coherencia discursiva de la totalidad de la cueca construida sobre la primer consigna de trabajo transcreativo. También brindaremos herramientas para realizar modificaciones en el modelo de Introducción / Interludio, para que los y las estudiantes puedan personalizar esta sección en función de su composición.
Trabajo Polirrítmico a cuatro vías	40 min.	Continuamos con el desarrollo de los ejercicios polirrítmicos a cuatro vías.
Audiciones a los y las estudiantes	50 min.	Monitoreamos los avances de los y las estudiantes en la creación melódica sobre las dos consignas de trabajo transcreativo.

Clase 12 – Semana 6		
Temática	Tiempo estimado	Observaciones
Trabajo	40 min.	Continuamos con el desarrollo de los ejercicios polirrítmicos

Polirrítmico a cuatro vías		a cuatro vías.
Audiciones a los y las estudiantes	80 min.	Monitoreamos los avances de los y las estudiantes en la ambas tareas propuestas para el trabajo transcreativo.

Clase 13 – Semana 7		
Temática	Tiempo estimado	Observaciones
Trabajo Polirrítmico a cuatro vías	40 min.	Continuamos con el desarrollo de los ejercicios polirrítmicos a cuatro vías.
Audiciones a los y las estudiantes	80 min.	Monitoreamos los avances de los y las estudiantes en la ambas tareas propuestas para el trabajo transcreativo.

Clase 14 – Semana 7		
Temática	Tiempo estimado	Observaciones
Presentación de trabajos.	110 min.	Los y las estudiantes presentarán sus dos composiciones frente al equipo docente y frente a sus compañeros/as.
Cierre del trabajo	10 min.	El equipo docente cerrará las actividades realizadas en torno a la propuesta transcreativa

Vale recordar que el formato de evaluación de este espacio curricular cuenta con dos instancias: una durante el cursado de la materia, donde los y las estudiantes presentan sus trabajos frente al equipo docente y frente al resto de sus compañeros/as. Esta instancia de evaluación cuenta con una devolución por parte del equipo docente en relación al trabajo presentado, que generalmente está basada en los aspectos que los y las estudiantes deben mejorar con vistas al examen final de la materia, que está por fuera del calendario de cursado y se realiza una vez que los y las estudiantes han realizado todos los trabajos del espacio curricular. En esta instancia final de evaluación, los y las estudiantes vuelven a presentar sus composiciones realizadas durante todo el año con el fin de aprobar definitivamente la materia.

Anexo VI: Entrevista

Entrevista vía comunicación telefónica el 18 de abril de 2020.

- **¿Me podrías comentar cómo surgió la idea de crear la carrera de Producción Musical y cómo fue el proceso de construcción del plan?**
- R.M.: bueno, yo llegué a San Luis en el año 87' para dirigir al coro de la Universidad Nacional de San Luis y estuve, durante esos años, dando cursos para músicos, para maestros de música. En el año 93', di un curso anual, a pedido de la Secretaria Académica, con puntaje para los docentes de música. Ese curso anual tenía como ejes arreglos vocales, dirección coral y algunas cuestiones referidas a manejo de tecnología, muy básicamente, muy sencillo. Ese curso anual fue en el año 93' y en el transcurso de ese año, el Rector de la Universidad, que en ese momento era Alberto Puchmüller y era un admirador del trabajo que yo hacía en el coro, luego de una presentación del coro, me dice que quería que habláramos porque tenía ganas de que comenzáramos a hacer algo de arte en la universidad: no sabía si una facultad de arte o, por lo menos, una carrera de música y me preguntó que me parecía. Yo le dije que me parecía fantástico y que, bueno, había muchas cosas para remover y acomodar porque la universidad no estaba preparada para eso. Luego de unos meses, creo que a la vuelta de las vacaciones de julio, me manda a llamar el Rector y me dice “bueno Ricardo, quiero que empecemos a pensar ya en una carrera de música, quiero que te pongas a trabajar en una carrera de música. Vos verás cuál es la dirección que le das, cual es el perfil”. Me pide también que sea una carrera diferente a las de San Juan y en Mendoza, que en ese momento eran polos muy fuertes de educación musical. También estaba Córdoba, pero Córdoba tenía el mismo perfil, los mismo lineamientos: todos orientados hacia la ejecución de música, es decir: formar ejecutantes de música y no creadores. Entonces bueno, la punta del ovillo fue esa, pensar cómo podía trabajar en un plan de estudios que tuviera una gran parte en lo que son las estrategias creativas, cosa en la cual no había de dónde agarrarse, más que revisar algunas cuestiones referidas a la Berklee o al Royal College. No había de dónde sacar información de eso. Paralelamente, mientras comienzo a pensar en esto y a preparar algunos bocetos, desde principios de los 90' ya existía el manejo de tecnologías asociadas a los secuenciadores. En Mendoza éramos muy poquitos los que usábamos esas tecnologías. De hecho, en ese momento todavía no existía la informática musical. Trabajábamos con secuenciadores *Workstation*, o bien, con el famoso “Q-80”, yo creo que vos alcanzaste a usarlo cuando hiciste la carrera.
- **Sí, yo los usé en los primeros años que estudié porque todavía no llegaban las PC.**
- Claro (risas). Bueno, entonces dije: “acá están los dos ingredientes para trabajar, se trata de crear un campo de conocimiento que integre las estrategias creativas, compositivas, y el manejo de tecnologías,” que ya se veía venir avasallando todo el panorama musical. En un primer momento

pensaba en una carrera de arreglador o compositor, pero carreras de composición ya había. Entonces empiezo a juntar las piezas del rompecabezas y veo que composición en música popular no había. Es decir, estaba “La Colmena” en esa época, algunas cuestiones privadas en Buenos Aires, y no había mucho más de donde agarrarse. Entonces comienzo a juntar el manejo de la tecnología, con el conocimiento del campo de la música popular y empecé a estructurar algunos bocetos, me junté con algunos amigos: entre ellos, un educador musical que es muy groso y se llama Fernando Bozzini. No sé si vos hiciste alguna vez algún curso con él, lo traje varias veces.

- **No hice, pero lo he sentido nombrar.**
- Bueno, él es un educador musical muy groso. Tuve también una charla con el Facundo Guevara. En un momento también me encuentro con el Gonzalo De Borbón, le cuento esta cuestión y él se entusiasma bastante con esta pata tecnológica, pero no tenía el nombre, me faltaba la matriz del proyecto, osea: todo esto es tal cosa. Bueno, a medida que fuía avanzando con esto, en una charla con Fernando Bozzini me dice: “mirá, yo creo que lo que contiene todo esto es la producción musical”. Entonces comencé a pensar en esta idea, y a partir de ahí se generó un diseño mucho más estable. De todas formas, en un primer momento yo pensaba en una carrera para personas que ya tuvieran una experiencia musical y que pudieran hacer después este trayecto, más orientado a la parte compositiva, al manejo de distintos lenguajes musicales, a apropiarse de los otros conocimientos; no encontraba la forma de incluir en el trayecto el trabajo con los conocimientos musicales básicos. Luego surgió la idea del “aprestamiento musical” que consistía en ablandar un poco los conocimientos básicos de lectoescritura musical, sin abrumar con ello, más bien utilizándolo en función de los lenguajes populares, el manejo de cifrados, el manejo de “las claves” de los lenguajes. Ya en ese momento, cuando tengo bastante avanzado el plan, me junto con Gabriel Correa, yo no tenía mucho trato con Gabriel en ese momento pero para mí representaba un ícono de la metodología del piano en música popular. Le comenté del trabajo que venía realizando y le propongo que realice aportes desde su metodología a lo cual accedió felizmente. Unos meses después, en febrero del 94’, yo tenía preparado el original del plan de estudios, lo presento en Secretaría Académica, y fue todo rapidísimo. Todo muy pero muy rápido. Se hizo una pre-inscripción que fue bastante numerosa. Aproximadamente había unas 100 personas de las cuales aprobaron el curso de ingreso que realizamos: unas 60. Mis compañeros en esta experiencia fueron Gonzalo y Gabriel, con ellos terminamos de escribir algunas cosas referidas a los contenidos mínimos. Gonzalo, por supuesto, en la parte tecnológica. De hecho en esa época se hablaba de MIDI, de operación de instrumentos MIDI, que era lo que existía, ¿no? Ahora me parece que esto como rótulo está un poquito trascendido, pero en ese momento era lo que sucedía. Así que bueno, Gonzalo me ayudó a escribir algunos contenidos mínimos de la parte tecnológica y con Gabriel

fuimos diseñando un poquito la parte de piano. Es desde los contenidos de piano, que creamos los contenidos de los “lenguajes musicales”. Que fueron los últimos espacios que construimos, junto con los “talleres de producción” para funcionar de manera imbricada con los lenguajes. Osea, al “Lenguajes I” dedicado a la música de influencia afronorteamericana y al “lenguajes II” dedicado a la música de influencia afro-indo-americana. De esta manera se termina de consolidar ese plan, que llamativamente, me da la sensación que tiene vigencia. Si bien en el último cambio de plan fue muy acertado el hecho de incorporar un Lenguajes III y poner un foco más específico en la música argentina, durante todos estos años se mantuvo esa estructura. ¿Me fui un poco de tema?

- **No, para nada. Venís describiendo muchos de los tópicos sobre los que te quería consultar.**
- ¡que bueno!
- **Si. Me gustaría repreguntarte sobre esta idea de pensar las diferentes músicas como lenguajes, así, en plural. Porque también me parece una idea novedosa pensando en las estructuras curriculares de música de esa época.**
- Si. Sucede que antes sucedía más, pero aún hoy se sigue pensando en “el lenguaje musical” como “el código” ¿no? Como en la gramática musical, pero en nuestro caso el enfoque es otro, es pensar en las claves que hacen que una música suene a eso y no a otra cosa. Es un código más estricto, referido a cada música.
- **Claro, por eso el uso del plural**
- Exactamente. Entonces, a partir de esos contenidos que escribe Gabriel, que fueron muy iluminadores para pensar en los contenidos mínimos de los lenguajes. Y a partir de ahí los contenidos de los talleres de producción.
- **y bibliográficamente: ¿con qué material contaban?**
- Básicamente: Enric Herrera, yo tenía material de Alchurrón, algunas otras cosas sacadas, incluso, de revistas, estrategias básicas. Al año siguiente ingresa Pepe Sánchez a trabajar como docente. Ya cuando ingresa Pepe se terminan de consolidar una serie de estrategias. El aporta mucha bibliografía referida a los lenguajes afrolatinos y eso también nos ayudó a afinar el lápiz en cuanto a metodología. El ingreso de Pepe fue bastante crucial. Él es un tipo muy disciplinado y aportó un grano de arena, que yo diría más bien que fue un camionada de arena a partir de la cual todo se termina de consolidar. Eso debe haber sido año 95 o 96. Pero volviendo a la pregunta, la bibliografía fue bastante escasa. Hubo mucha voluntad creadora por parte de todo el grupo de profes en tratar de diseñar estrategias, incorporar metodologías, dinámicas de grupo. Hay una cosa muy interesante que vino con Pepe y con Gabriel: en una primera instancia los lenguajes musicales eran materias donde se estudiaba el correlato histórico y cultural de cada música pero los arreglos musicales producidos en la materia sólo se escribían. Nos dejaba gusto a poco esto. Entonces surgió la idea de los ensambles musicales, de

armar ensambles para transitar esos arreglos. Así se fue consolidando la experiencia de los lenguajes con el trabajo de grupos y demás. Esto surgió por iniciativa de Pepe. Él estaba acostumbrado a la experiencia de armar ensambles de percusión, entonces tiró la idea de transformar esa experiencia de escribir los arreglos para ejecutar con instrumentos virtuales, por la experiencia del ensamble grupal. Esto fue un plato fuerte, importantísimo: nos cambió la bocha. Nos abrió un panorama importantísimo. Yo estoy muy agradecido por toda esa voluntad y ese trabajo en los primeros intentos de hacer andar el plan porque fue con mucho amor y trabajo. Todo ese trabajo tiene una gran vigencia. ¿No?

- **Si, totalmente. Me parece una de las características más ricas de la carrera.**
- Totalmente. Bueno, en definitiva, y contestando un poco a tu pregunta inicial, el diseño del plan de estudios, la idea general, la hice prácticamente sólo, pero desconocer el infinito aporte que hicieron estos grandes educadores me daría vergüenza. Es importante reconocerlos y darles el lugar que se merecen, casi te diría como co-autores ¿no?
- **Claro. Una pregunta con respecto a algunas cosas que dijiste. ¿La primera cohorte es del año 94' verdad?**
- Si, la primera cohorte fue en el 94. De hecho arrancamos nosotros 4, no esperá, Pepe vino después. Ahí colaboró una profe que venía de Buenos Aires que dio historia de la música, Loli Lucero estuvo el creo que el primer año dando aprestamiento musical. Pero en ese entonces la carrera era como algo inestable todavía. Ya con el ingreso de Pepe en el 95 o 96, no recuerdo bien, la cosa se terminó de armar un staff sólido de docentes. Guille Anzullovich también comenzó a trabajar en la carrera en el 95'.
- **Vos me decías que hubo mucha concurrencia en esa primera cohorte, tengo entendido que en las primeras cohortes ya venía gente de otras provincias a estudiar producción musical.**
- Si, en las primeras cohortes, si. La primera cohorte fue graciosa porque era un grupo muy heterogéneo. Venía un grupo de profesoras egresadas de conservatorio con un nivel muy precario, incluso no sabían leer música. Después habían músicos populares como el Daniel Ojeda, el mismo Guillermo se inscribió en esa primera cohorte y cuando vimos que tenía un caudal enorme para aportar, directamente abandonó la carrera y se sumo al plantel. Y también en esa primera cohorte, o en esas primeras cohortes se sumo todo el mundo rockero de San Luís. Ya a partir del 96 se difunde mucho en Mendoza, en Córdoba y creo que se vino alguien de Buenos Aires también, no sé cómo llegó a sus oídos esta carrera.
- **Y ¿Cuántos estudiantes ingresaron en esa primera cohorte?**
- 64, Todavía me acuerdo el número. Se habían inscripto 100, quizás un poquito más y que ingresaron eran 64. Ya en los cursos de ingreso que siguieron el número fue creciendo y hemos llegado a tener más de 200 estudiantes en ingreso así que los cursos de ingreso ya los hacíamos en los

anfiteatros porque no había formas de darle comodidades a todo el mundo. Así que ya ahí se mantuvo más o menos estable el número, a veces un poco más o un poco menos, pero siempre estable. De manera que en esa primera cohorte había un mosaico muy llamativo: estaban las profes de música, los rockeros, también gente del cuyanaje¹²⁴, una mezcla de gente muy rico. Algunos incluso, muy pocos ¿no?, pero venían con la idea de que todo esto ya lo sabían y hubo que limar algunas asperezas para que bajaran.

- **Claro, y para que la cosa funcionara.**
- Claro. Esa fue la primera cohorte y después la carrera se abrió nuevamente en el año 95' y de ahí en más se abrió año por medio, 97, 99, etc. Siempre años impares¹²⁵. Pasaba siempre por la aprobación del Superior¹²⁶, que, bueno, teníamos un legajo impecable, se hablaba muy bien de nosotros, de nuestra carrera. Por eso la carrera se siguió abriendo durante veintitantos años. Por ejemplo la carrera de Diseño Gráfico, que fue una carrera que se abrió conjuntamente con la nuestra, se abrió solamente una o dos cohortes nada más. Era gente que también venía de Mendoza, pero no alcanzó ese grado de confluencia ¿viste? No terminó de engranarse. Que no fue lo que ocurrió con nosotros, en nosotros congenió esa experiencia y la posibilidad de crear creadores ¿no? De trabajar con creadores, esa fue la maravilla de trabajar con estos tipos.
- **En ese momento eran todos músicos populares los profes ¿no?**
- Si. Todos músicos populares. Todos trabajábamos, bueno, que se yo: Gonzalo acompañaba a artistas, yo también, hacíamos la música para la Fiesta de la Vendimia. Con Pepe también tuvimos un par de experiencias acompañando gente. Éramos prácticamente músicos sesionistas. Yo venía trabajando mucho, al igual que Gonzalo, componiendo música para musicales, para teatro musical, entonces había un bagaje común muy rico y todo eso fue desembocando en los aportes que cada uno fue haciendo a la carrera. Igual lo que funcionó más fue esto que te digo de la vocación de formar creadores, compositores en música popular. Todavía no sabíamos muy bien cual iba a ser el efecto y cuál iba a ser la proyección que iba a tener. Íbamos probando, proyectando hasta que cristalizó el proyecto.
- **Bien. Me vuelvo sobre una cosa que dijiste: “música popular”. Suele ser un concepto amplio ¿no?**

¹²⁴ Se refiere a músicos de folclore cuyano tradicional.

¹²⁵ La carrera de Técnico Universitario en Producción Musical perteneció al Departamento de Enseñanza Técnico Instrumental (D.E.T.I.), unidad académico-administrativa dedicada a carreras técnicas universitarias en distintas disciplinas y áreas del quehacer técnico-profesional, dependiente del Rectorado de la U.N.S.L.; desde su creación en 1994 hasta el año 2009. En el año 2009 el D.E.T.I se transformó en el Instituto Politécnico y Artístico Universitario: Mauricio Amilcar López (I.P.A.U.), también como dependencia académico-administrativa del Rectorado de la U.N.S.L. con el mismo fin que el D.E.T.I., y la carrera perteneció a este instituto (U.N.S.L. Ord. C.S.14/09). Durante todo ese tiempo la carrera se abrió año por medio. En el 2018 la carrera pasa a la Facultad de Ciencias Humanas y comienza a abrirse regularmente todos los años hasta la fecha.

¹²⁶ Se refiere al Consejo Superior de Rectorado de la UNSL, que debía decidir su apertura cada año que la carrera se abriera a una nueva cohorte.

- Si
- **En ¿qué definición de música popular se posaron para armar los contenidos del plan?**
- Que pregunta! Bueno, en realidad todo vino aparejado al recorte de contenidos de esos dos grandes focos de influencia que marcaban los Lenguajes: la música afroamericana y la música afro-indo-americana, a partir de ese recorte, fuimos teniendo una idea de clara de lo que debíamos abordar como música popular. Y también una actitud frente a la música, se trataba de desplazar esta idea de formar ejecutantes por la de formar creadores. Eso fue bastante determinante. Porque por ejemplo las carreras de composición en Mendoza o en Córdoba, dos polos muy fuertes de la región, estaban muy apuntados a esa mal llamada música de vanguardia, que apela a dispositivos electrónicos o a la Música Concreta, el ruido como parte del paisaje sonoro. Pero eso no nos llamaba para nada la atención como para incorporarlo. Hubiesen sido experiencias muy científicas y de exploración sonora pero no nos atraía. Seguía siendo una experiencia de la música académica. Como todos veníamos de estudiar música académica pero nuestro campo de juego era la música popular, había que buscar alguna forma de síntesis, alguna metodología que incorporara las dos fuerzas. No sé si te responde a la pregunta.
- **Si. También veo en ese primer plan alguna cercanía con las músicas mediatizadas, músicas que alcanzan los medios de difusión desde principios del siglo XX. ¿puede ser que eso también defina las músicas que entran en la curricula?**
- Si, totalmente. De hecho, en el “Taller de Producción Aplicada”, que pretendía ser un campo que vincule la actividad concreta de un creador musical, aparecen contenidos relacionados a la publicidad, a la música para cine, al hecho de reversionar artistas; todas cosas referidas al campo de la música profesional, vinculadas al desarrollo de un compositor de música popular en el mundo de hoy, su proyección. Entonces, aparecen también las músicas vinculadas a un producto que puede ser una película, un documental, una música para televisión, cortinas, jingles. Lo que orientó esa última parte fue esto: qué proyección puede tener un músico creador. Y también al desarrollo del músico en el estudio de grabación. Hay como dos categorías de productor musical: está el productor que maneja toda la artillería tecnológica y son extremadamente minuciosos con el manejo de esa artillería, y hay otro tipo de productor musical que se destaca por el trabajo más artístico, más estético. Por supuesto que hay cruces de las dos vetas y hay personas que tienen muy buen manejo de las dos. Pero en el momento en el momento que nosotros pensamos en esto no se trataba del productor como técnico de estudio sino aquel capaz de arreglar, diseñar, componer, en función de un producto.
- **Bien. Te quiero consultar por algo que dijiste. ¿Cómo antecedentes nombraste a la Berklee y a la Royal College?**

- Sí, pero no se trata de antecedentes propiamente. La carrera nuestra fue creada con la idiosincrasia y nuestras cuestiones culturales. No fueron referentes muy fuertes te diré. Simplemente tuvieron sentido para saber dónde estábamos parados pero no los tomaría como ejemplo para el diseño del plan de estudios.
- **¿Hubo alguna de la cual si pudieras tomar ideas?**
- Si, Gabriel se formó en La Colmena y me contó varias cosas que me parecieron interesantes de la forma de trabajo que tenían ahí: cuestiones de arreglos, ensambles. Fue la puntita que más me ayudó en la construcción del plan. Pero no había mucho más. No había mucho de donde sacar. La verdad es que las claves del plan fueron las conversaciones con Bozzini, con Guevara y los aportes de los profes. Eso fue mucho más determinante para la construcción del plan. Eso: la experiencia de estos monstruos, los profes.
- **Claro, fue básicamente una creación de ustedes.**
- Si, fue una creación que se fue perfeccionando año a año con el aporte de los profes. Una vez que ya estaba el plan y lo comenzamos a poner en marcha fueron decisivos sus aportes, fue lo que le dio el toque final a todo lo otro.
- **En argentina ¿ésta fue la primera carrera de música popular en una universidad nacional?**
- Tengo entendido que sí. Había otras experiencias previas, como La Colmena, pero no eran en una universidad nacional pública.
- **A nivel Latinoamericano ¿conocían alguna otra experiencia educativa similar por esos años?**
- Sé que en Brasil hubieron cosas muy piolas desde siempre pero no te puedo dar muchos datos de eso. La movida de música popular de Brasil en los 60' fue muy fuerte, muy potente, así que es muy probable que haya buenas experiencias de formación en música popular allá, en esas épocas. Nosotros no contábamos con esa información en ese momento. Lo que fue importante para nosotros es que ¡sabíamos lo que no queríamos! Sabíamos muy bien lo que no queríamos: esa disciplina de estar estudiando los clásicos, y esa cuestión de tener que llegar a la meta de ser un gran instrumentista y después irte a Europa a estudiar. Todo eso que nosotros vivimos en carne propia y no queríamos. Queríamos otra cosa. Con lo que contábamos era con nuestra propia experiencia compartida: juntarnos y compartir ideas, material... “a ver cómo estás haciendo esto”. Ensayo y error. Escuchar y escuchar discos para sacar los temas, sacar información. O recrear patrones rítmicos armónicos.
- Qué bueno
- Sí, eso lo compartimos mucho con Gabriel. Cuando llegaba un método de algo: como tocar música cubana o cosas por el estilo la compartíamos. Esas cosas circulaban de una forma muy endogámica y no era de fácil acceso. Fue muy interesante porque fue nuestra escuela en todo esto.
- **Bueno Ricardo, muchas gracias por todo.**
- No hay por qué, cualquier cosa que necesites avisame.