

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
2º COHORTE 2002 - 2003

TRABAJO FINAL DE TESIS

¿Cómo aprenden música los jóvenes que integran bandas de rock y no pasaron por un estudio sistemático de la misma?

(Estudio focalizado en la ciudad de Rosario, en la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la U. N. R.)

Director de Tesis: Dr. Félix Temporetti
Alumna: Prof. Alicia Shapiro.

Rosario, agosto de 2010

*Para Antonia y Jaskel, de ellos
vienen, también, la música y la
literatura....*

*Para Gabriela, gracias por tu
energía, por estar siempre y por tu
paciencia!*

*Para Sylvia, amiga y maestra
siempre.....*

¡Usted!

Que llega a las 7.45 a mis clases que comienzan a las 8, que no trae papel pentagramado ni lápiz, que pregunta muchas veces en qué línea empieza la clave de sol, que le da lo mismo una nota escrita en el 2do o en el 4to espacio, o las semicorcheas con una rayita horizontal en lugar de dos, que no sabe qué es un acorde.....en fin, que no “sabe” música.

¡Usted!

Que cuando terminan mis clases desenfunda la guitarra o se sienta al piano y comienza a tocar alguna canción.... a improvisar algo al mejor estilo heavy metal o punk, o alguna canción de Charly o Lennon..... Que además me da volantes de un recital de su grupo en algún bar...

¡Usted!

Que ha comprado con esfuerzo su guitarra, o que ha acostumbrado a su familia a escuchar la batería; que junta moneda sobre moneda para pagar la sala de ensayo todos los días, se sube a un escenario y da recitales..... pero nunca, ¡nunca! pasó por un estudio sistemático de la música...

¡Usted!

Me quiere decir ¿cómo hace? ¹

(A mis alumnos, con cariño y admiración.)

Alicia

shapiroalicia@gmail.com

¹ ¡Usted! Que frecuenta el éxito como una costumbre más. ¡Usted! Que triunfa con la misma naturalidad en los negocios y en los deportes más exclusivos. ¡Usted! Que está acostumbrado a que los hombres lo respeten y las mujeres lo admiren.....¡Usted! Nos puede decir ¿cómo hace? *Obertura de Mastropiero que nunca* - 1979 (Gracias a Les Luthiers por la inspiración.)

INDICE

INDICE	4
PROLOGO	7
INTRODUCCIÓN	10
CAP 1 LA EDUCACION MUSICAL	17
1. Educación Musical (EM) en Argentina	
2. El proceso de conformación de la EM en Argentina.	
3. Las líneas actuales de investigación	
3. a. La metáfora computacional- IA. Neurociencias. Teoría de los esquemas	
3 .b. el hombre en la cultura	
3. c. La teoría de las inteligencias múltiples de H.Gardner.	
4. Quienes enseñan música?	
4. a. Los egresados de carreras de Educación Musical	
4 .b. los egresados de las carreras de instrumentistas,	
4. c. Los músicos que no poseen por formación académica	
4. d. Los profesores “particulares”	
5- los ámbitos de la Educación Musical: Formal, No Formal e Informal.	
5.1. Educación Formal, No Formal e Informal. (UNESCO 1967)	
5.2. Los ámbitos de la educación en la ciudad de Rosario:	
5.2. a. Educación Formal:	
Dentro del sistema educativo oficial, en la enseñanza obligatoria:	
Dentro del sistema educativo oficial, en la enseñanza no obligatoria:	
5.2. b. Educación No Formal:	
5.2. c Educación Informal:	

6- El debate en la EM hoy

6.1. *Maestro de música o músico que enseña música.*

El perfil del maestro de música

6.2. *Una didáctica general aplicada a la música o una didáctica de la música.*

6.3. *Trabajo organizado a partir de métodos o modelos.*

6.4. *Música académica o música popular. La elección del repertorio musical. Los cancioneros didácticos.*

7- El desafío actual

CAPITULO 2 – LOS APRENDIZAJES 42

CAPITULO 3 – LA INVESTIGACIÓN 53

1. El análisis teórico, la búsqueda de bibliografía que aportara datos y perspectivas de estudio.

2. Entrevistas y conversaciones informales con músicos, profesores y alumnos vinculados al rock y a las escuelas de música de la ciudad de Rosario.

3. Participación en Congresos, Seminarios de Investigación y Encuentros que tuvieran el tema de la música popular, la enseñanza y el aprendizaje de la música.

4. Entrevistas semiestructuradas y observación de ensayos en tres bandas de Rosario.

4. a. Los grupos que entrevistamos

4. b. El contexto

4. c. Las edades

4. d. La formación instrumental

4. e. Modalidad de las entrevistas

4. f. Las respuestas

CAPITULO 4 - ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS 67

1- El rock en la música popular

1. a. El rock como género musical

- 1. b. Características musicales del rock. El *yeite*
- 1. c. La irrupción – aparición de Internet. Escuchar para conocer
- 1. d. Sobre autorías arreglos y versiones, un camino posible: cover, arreglo o versión y canción propia.

2- Los aprendizajes musicales

2.1 Los comienzos

- 2.1.a. Solos, con cancioneros, la computadora, y algún amigo que ayuda o acompaña;
- 2.1.b. Con profesor particular durante períodos de tiempo acotados;
- 2.1.c. Cursando en alguna escuela de música por períodos de tiempo acotados.
- 2.1.d. Todos en las bandas - La cultura de las bandas. Comunidad de aprendices- los aprendices

2.2. El trabajo musical, personal

2.3. Tocar con los amigos. Aprender a través de la imitación.

3- Las maneras en que se representa la experiencia musical

3.1. La memoria musical:

3.2. Imágenes visuales, motrices, sonoras

3.3. Registros escritos, tablaturas, partituras

3.4. Las grabaciones. ¿Se transformarán en una nueva manera de registrar?

3.5. Poner nombres

CAPITULO 5 - La Escuela de Rock - Entrevista a Mendel Gueller 103

- 1. Estructura de funcionamiento de la Escuela de Rock
- 2. El sujeto que enseña y el sujeto que aprende
- 3. ¿qué conocimientos se aprenden en la Escuela de Rock?
- 4. La evaluación del trabajo.

CAPITULO 6 - Conclusiones 113

BIBLIOGRAFÍA - 124

PROLOGO

La relación entre música y educación ha estado presente en mi vida desde siempre. Comencé mis estudios con profesores de música apasionados por los “métodos activos” de Educación Musical que llegaban a la Argentina por esos años. Así integré conjuntos instrumentales al estilo Orff, coros de niños dirigidos a la manera de Kodaly. Más tarde descubrí que toda mi iniciación musical estuvo signada por el pensamiento de Edgar Willems y E. J. Dalcroze.

La elección del camino de la docencia fue temprana para mí, aún antes de elegir la música como modo de vida profesional. El inicio de la carrera de Educación Musical coincidió con la semana del golpe de Estado de 1976 y el curso de ingreso al Ciclo Nivelación fue suspendido durante dos semanas. Cursar casi toda la carrera durante la dictadura trajo consecuencias evidentes en el bajo nivel de los programas de las materias –que habían sido censurados-, y en el clima en que se desarrollaba la vida general en el país. Sin embargo, muchas veces la Escuela de Música fue un lugar de alegría y sueños.

Con la vuelta de la democracia hubo un nuevo impulso al movimiento editorial musical. Nuevamente muchos autores fueron traducidos y conocidos por nosotros. Al mismo tiempo muchos educadores musicales de Argentina publicaron sus trabajos revitalizando nuestro trabajo, invitando a tomar nuevas posturas, promoviendo el desarrollo creativo y flexibilizando las prácticas pedagógico-musicales, lo que era necesario luego de tantos años de represión y silencio. Volvíamos a encontrarnos en cursos, seminarios... volvíamos a cantar juntos.

Los noventa nos encontraron peleando, defendiendo las escuelas de artes de los embates del neoliberalismo. El arte tenía que ser eficiente, la *oferta* de las instituciones tenía que estar de acuerdo a la *demanda* social. Logramos incluir la educación artística en el sistema de educación formal luego de grandes luchas. En esos años y los que siguieron, la Educación Musical de Argentina ha sufrido momentos de cambios, a veces no tan positivos. Las Neurociencias y las resonancias

magnéticas ocupan muchos espacios en los foros de debate y de investigación. Junto a esta realidad hay otra realidad que son los foros y los encuentros de músicos populares, educadores musicales e investigadores que toman los aspectos culturales y subjetivos como punto de partida para una nueva Educación Musical, más humana, más *musical*, y más profunda.

Una de las consecuencias de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación Superior, fue la implementación de postítulos y posgrados para todo el sistema educativo. Fue así que pocos meses después de la crisis de finales de 2001 – marzo de 2002 - inicié el recorrido de estudios de maestría en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Parecía un sueño utópico encontrarnos un grupo de casi cuarenta profesores universitarios dispuestos a estudiar y a cursar el camino de la Maestría luego del incendio social y las muertes de diciembre de 2001.

La tesis final resultó la ocasión propicia para abordar la problemática de mis alumnos y su mundo, su pensamiento musical. Siempre observé con admiración y curiosidad la pasión con que los jóvenes inician el camino de la música popular, que incluye, casi desde el comienzo, la realización de recitales. Sentí la necesidad de indagar, preguntar *cómo hacen*. La finalidad era reexaminar lo obvio, poder mirar desde lejos mis propias prácticas musicales y docentes; volver a pensar nuestro trabajo en las Escuelas de Música y en las carreras de Formación Docente de los futuros profesores de música. Los jóvenes que tocan en bandas de música popular - ya sea rock, o folklore, o tango, o jazz – avanzan rápidamente, se suben a los escenarios y graban discos al mismo tiempo que cursan por períodos cortos en nuestras escuelas. ¿Por qué se van? ¿Cómo es posible que sin *saber* lo que nosotros enseñamos ellos hacen música y conforman bandas que permanentemente tocan en un circuito de bares y lugares rockeros destinados a recitales?

Elegí el rock porque es la música que mayoritariamente tocan mis alumnos, pero también por mi propia historia, ya que mi mundo sonoro se conformó con la música académica tanto como con la música popular. Cursé la escuela secundaria cantando las canciones de *Sui Generis*, *Vox Dei*, *Vivencias*, *Simon and Garfunkel*; *Yes*, *Pink Floyd*. Me enamoré con las canciones de *Serú Girán*; acuné a mi hija con canciones de *Spinetta* y Fito Páez, canté y bailé murga rioplatense con *Los Fabulosos Cadillacs*, y hoy disfruto de los recitales de *Divididos* tanto como los de Juan Quintero, Milton Nascimento, Carlos Aguirre, Jorge Fandermole.

La Tesis que pongo a consideración es mi primer trabajo escrito de esta importancia. Aprendí la escritura académica formal al mismo tiempo que estudiaba y realizaba la investigación. O sea que el primer agradecimiento es para el Dr. Félix Temporetti, que además de dirigir el trabajo de investigación, tuvo la ardua tarea de corregir y volver a corregir mi escritura. De él he aprendido a pensar, a *mirar*, a *escuchar*, a *preguntar*; con él he construido mucho de lo que hoy pienso y soy profesionalmente.

Muchas personas colaboraron de diversas maneras para este trabajo, especialmente los integrantes de los grupos entrevistados: Franco, Juani, Oscar, Rodrigo, Natalio y Federico, integrantes de *Juani y sus Hnxs*; Lucas, Charly, Leo, Tomás y Fabio, del grupo *No es mi estilo*; Juan Manuel, David, José, Nacho y Marcos, del grupo Momo. Del mismo modo, el entonces Director de la Escuela de Rock de la Municipalidad de Rosario, Mendel Geller, brindó su tiempo para una larga entrevista y posteriormente, leyó y comentó el análisis que acá presento. Muchas personas colaboraron contestando preguntas informalmente, dieron datos de salas de ensayo, de grupos, de bares.

Agradezco también a todas las personas con quienes he estudiado y debatido en el tiempo de la Maestría: mis compañeros de Cohorte, los coordinadores y los profesores de la Maestría en Educación Universitaria; y especialmente Sylvia Eymann y M. Cristina Morandin con quienes debatimos muchas de las ideas que aquí presento.

También fueron consultados varios investigadores que colaboraron respondiendo preguntas por mail, o personalmente: Daniel Salerno, Omar Corrado y Karen Avenvurg. En los tramos finales de la escritura recibí la enorme ayuda de la profesora Nora Mugica, que leyó y aportó sus opiniones acerca de aspectos formales de la Tesis.

La participación en el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM) de Argentina ha significado para mí la posibilidad de encontrar un lugar teórico musical de enorme importancia en esta etapa de mi vida profesional. Muchas de las ideas que debatimos en el Fladem se verán reflejadas en este trabajo.

Gabriela Feuli, Verónica Shapiro y Jaskel Shapiro leyeron, aportaron sus ideas, en diversos momentos de la investigación; toda mi familia, y mis amigos personales fueron consultados, y han sostenido este trabajo y a su autora.

A todos ellos: ¡muchas gracias!

INTRODUCCION

“...una invitación a reexaminar lo obvio”. J. Bruner

Este trabajo surge de la reiteración de la pregunta originaria acerca de los aprendizajes musicales; de la práctica de la docencia en escuelas de música, con jóvenes que se inician en el estudio de un instrumento; y también de la experiencia en la formación de futuros profesores de música. Interrogamos nuestras prácticas diarias, nuestro *hacer música* y nuestro *hacer pedagogía musical*. Ponemos en cuestionamiento los viejos saberes aprendidos, las viejas tradiciones para volver a preguntarnos por lo obvio: qué vamos a enseñar, cómo, por qué, a quiénes y de qué manera. Nos proponemos poner a consideración un análisis de la realidad de la Educación Musical de nuestro país, historizando los tiempos de los que venimos y mirando al siglo XXI.

La Educación Musical integra el mundo musical de Argentina junto a los estudios disciplinares - Musicología, Etnomusicología, Interpretación, Composición, Estudios de Sonido, Acústica -. El campo pedagógico musical está conformado por la carrera de Educación Musical, y por la Formación Docente de los intérpretes, compositores, y directores -. Cuando hablamos de la Educación Musical, nos estamos refiriendo a la especialidad que se ocupa de la educación musical para todos, desde las más tempranas edades hasta los adultos que se acercan a la música por primera vez.

La Educación Musical de Argentina ha obtenido importantes logros: hoy se considera que todos los seres humanos tienen la posibilidad de ser educados musicalmente con éxito, y en este sentido es importante que la educación obligatoria general de nuestro país (Nivel Inicial, Escuela Primaria, Escuela Secundaria) incluya en su *curricula* a la música en diversas modalidades de cursado. Esta situación no se da de la misma manera en muchos países de América Latina, que no cuentan con la asignatura Música en sus *curricula*. La iniciación musical de los niños ha avanzado considerablemente, tanto en repertorio musical específico, como en recursos

docentes; se tiene en cuenta la influencia del ambiente musical en los bebés, y hasta aún antes del nacimiento. Sin embargo, no encontramos el mismo desarrollo en la educación musical para adultos, siendo esta una de las debilidades de nuestro campo en la actualidad.

En relación a la formación de los maestros de música, la Educación Musical argentina se encuentra atravesada por conflictos y tensiones que originan diferentes caminos de resolución. Violeta de Gainza afirma que si el siglo XX fue el Siglo de la Iniciación Musical, el siglo XXI debiera transformarse en el Siglo del maestro de música. Se debate en los congresos y seminarios acerca de cómo podemos “poner al día” la Educación Musical, a partir de los nuevos desafíos que nos plantea la era de la computación y la Internet, la multiculturalidad, los cruces que realizan los jóvenes entre música académica y música popular. Actualmente conviven diversas líneas de investigación en la Educación Musical: a) Algunos investigadores realizan estudios sobre la Inteligencia Artificial - que compara el funcionamiento de la mente al de una computadora -. Se analizan las relaciones y diferencias entre la memoria a corto plazo (MCP), la memoria a largo plazo (MLP), y la memoria sensorial. b) Numerosos trabajos de investigación relacionan los conocimientos musicales con los estudios basados en las Neurociencias. En diversos congresos y seminarios de Educación Musical se presentan estudios basados en resonancias magnéticas en las que se señalan zonas del cerebro que presentan mayor actividad cuando una canción es escuchada varias veces, y a partir de esto, se proponen acciones didácticas. c) También ha sido muy difundida en nuestro país la Teoría de las Inteligencias Múltiples, desarrollada por Howard Gardner. Cuando este psicólogo nombró a la Inteligencia Musical como una de las primeras siete inteligencias que analizó en primer término, gran parte del campo de la Educación Musical se vio atraída hacia esta nueva teoría, la que también ha generado muchas investigaciones que buscan comprobar su existencia en niños y jóvenes de Argentina.

En muchos casos, estas líneas de investigación han sido impulsadas por la aparición de postítulos, posgrados, y departamentos de investigación en todos los ámbitos de la Educación Superior. Generan diversos movimientos, encuentros, publicaciones; pero muchos quedan en un plano teórico, alejado de las escuelas, separado de las prácticas concretas de los profesores de música.

Otras corrientes dentro de la Educación Musical promueven estudios culturales y sociales. Dentro de esa línea podemos tomar como referencia las ideas de la Psicología Cultural que considera que solo se puede entender la actividad mental teniendo en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma

y amplitud. Aprender, recordar, hablar, imaginar; todo ello se hace posible como miembro de una cultura. La inteligencia es producto de las relaciones sociales.

Esta investigación se inscribe en esta corriente de pensamiento; también en las propuestas de las Pedagogías Abiertas – formuladas por Violeta de Gainza (2002) -, que concibe a los alumnos como sujetos de aprendizaje inmersos en la cultura y la sociedad de su época y su lugar. En este sentido, consideramos que la educación artística es un derecho al que todos tienen que poder acceder, porque la música es una necesidad vital de los seres humanos; y también, porque es objeto de un largo y esforzado estudio si se piensa en un futuro profesional. Las Pedagogías Abiertas proponen una enseñanza experimental de la música, basada en modelos pedagógicos, y no en métodos rígidos y cerrados. La solidez musical y humana del maestro constituye el pilar esencial de la enseñanza. (Gainza; 2002:14)

En las últimas décadas, la formación del maestro de música se ha separado de la del músico como intérprete, director, o compositor, con algunos beneficios en cuanto a la especialización pedagógica, pero a costas de una disminución de la formación musical propiamente dicha. Actualmente, este es tema de debate en todos los foros, congresos y seminarios de Educación Musical; como así también en los debates del cambio curricular de la formación docente general. Podemos enumerar algunas de las tensiones que percibimos:

- Se debate acerca del perfil del maestro de música; qué competencias o habilidades pedagógicas y musicales se esperan de él.

- Existe una gran discusión epistemológica acerca de las características que debiera tener la Didáctica de la Enseñanza Musical ya que hoy se disputan espacios curriculares la Didáctica General y la Didáctica de la Música.

- Se confrontan diversos puntos de vista sobre la enseñanza musical: los que plantean seguir fielmente los métodos tradicionales de Educación Musical y las *escuelas*² de aprendizaje de un instrumento; y los que proponen modelos abiertos, adecuados al contexto en que se sitúan los aprendizajes, a la personalidad del maestro, a los gustos musicales de él mismo y de sus alumnos.

- Se transforma y se amplía el repertorio musical, en algunos casos reemplazando los cancioneros didácticos, propios de los métodos tradicionales de Educación Musical, por canciones del repertorio popular de cada lugar.

² Escuela: en este caso, no tomamos el término escuela como institución o edificio escolar sino como Conjunto de discípulos y seguidores de una persona o de su doctrina, su arte. Conjunto de profesores y alumnos de una misma enseñanza. Método, estilo o gusto peculiar de cada maestro para enseñar. RAE.

Con el propósito de analizar y buscar respuestas a estas tensiones, nos propusimos iniciar una investigación sobre una problemática en particular, surgida de la observación y reflexión acerca de nuestra práctica docente: los jóvenes que comienzan sus estudios musicales en nuestras escuelas, en muchos casos, cursan un tiempo limitado y abandonan las instituciones manifestando que existe una brecha considerable entre los estilos de música que ellos hacen y admiran, y lo que las escuelas de música ofrecen en sus *currícula*.

Esta brecha tiene varias causas: una de ellas es la lentitud con que las instituciones educativas modifican sus estructuras y sus estilos de trabajo; otra es la revolución que significa en nuestras vidas la irrupción masiva de Internet que en los últimos diez años ha transformado el acceso a la música - cualitativamente y cuantitativamente - de manera esencial. A esto tenemos que sumarle el uso de los programas de computación que permiten grabar en diferentes pistas, tocar y escribir, componer y grabar, de modo sencillo. Estos jóvenes que escuchan música en sus celulares, con parlantes de escasa calidad de audición, que bajan de a miles canciones de Internet, que cursan por poco tiempo sus estudios musicales y abandonan las escuelas de música; además de todo eso, son músicos. Arman y desarman bandas de rock, folklore, tango, jazz. Los que hacen rock ensayan varias veces en la semana, juntan dinero para pagar el alquiler de las salas de ensayo, dan recitales en bares, a veces en escuelas secundarias, clubes de barrio, o en eventos convocados por la Municipalidad de Rosario.

De todo lo anterior, surge inevitablemente el cuestionamiento a las escuelas de música. Si pueden hacer música sin pasar por las instituciones académicas, ¿qué papel cumplen las escuelas? Y la otra pregunta que surge necesariamente es ¿cómo hacen; cómo aprenden música los jóvenes que integran bandas de rock que no han pasado por un estudio sistemático de la misma?

Nos propusimos iniciar una investigación que encontrara algunas respuestas a esta pregunta. Nuestra intención fue conocer cómo es el fenómeno de las bandas de rock en Rosario, con el objetivo inicial de conocer e interpretar los aprendizajes musicales que se producen en ellas; y así encontrar nuevos caminos para nuestra tarea docente.

Partimos de algunas ideas acerca del *aprendizaje*: aprender implica cambios internos personales, logrados a través de la experiencia, de la vivencia de procesos significativos y perdurables en el tiempo. Los aprendizajes son sociales, y se producen gracias a la capacidad intersubjetiva de los hombres, o sea, por la posibilidad de *leer la mente* de los otros (Bruner; 1995). No se aprende únicamente en situaciones escolares; algunos aprendizajes ocurren en contextos grupales, a partir de

una actividad realizada en común, en la que nadie es el maestro, todos aprenden de alguien que sabe un poco más en la tarea compartida. De este modo se aprende en los ámbitos de la música popular; se aprende música *haciendo* música. (Dewey; 1957). Desde nuestro campo de la Educación Musical Murray Schafer propone que los maestros modifiquen su rol docente, para dejar de ser verdaderos “rinocerontes en el aula” y puedan transformarse en facilitadores de los aprendizajes de sus alumnos. “*Ya no hay maestros, solo una comunidad de aprendices*” (Schafer, 1975). En estas comunidades de aprendices el modo principal de aprender es la imitación; a veces es simultánea con el ejemplo, y otras veces es diferida y lentificada (Aebli; 1988).

Cuando hablamos de estudio sistemático de la música nos referimos al estudio que inicia y completa un plan de estudio, ya sea en una escuela de música, o con profesores particulares, o en instituciones privadas: estudios, sindicatos. Para profundizar en el análisis, utilizamos las categorías de la UNESCO de 1967: Educación Formal, No Formal e Informal. Los jóvenes combinan estos tres ámbitos realizando un recorrido a lo largo del tiempo: unos meses o algunos años cursando en una Escuela de Música, luego en clases particulares, mezclado con participación en distintos grupos de música popular. También hemos analizado la diferenciación que realiza M T Sirvent algunos años después entre Educación Inicial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y Aprendizajes Sociales, no intencionales. Finalmente, decidimos tomar la diferenciación que realiza la UNESCO por considerarla más apropiada al fenómeno que investigamos.

Tomamos los estudios de la IASPM (International Association for the Study of Popular Music) para analizar el fenómeno de la música popular y dentro de ella el rock como género. Realizamos un estudio histórico para ubicar el género en el siglo XX y XXI, pero sin pretender ahondar en conceptos de la Musicología o la Antropología Musical. Tampoco nos dedicamos al análisis de las letras de canciones, ni a los componentes sociológicos del fenómeno del rock. Centramos nuestra investigación en el fenómeno de las relaciones que se producen entre los integrantes de las bandas, y cómo de esas relaciones devienen aprendizajes musicales.

La decisión de investigar sobre bandas de rock se debió a la necesidad de focalizar en un solo género dentro de la música popular. La mayoría de nuestros alumnos participan de grupos de rock, y esa fue la razón fundamental de nuestra decisión. En Rosario existen innumerables grupos, algunos de corta vida, y los jóvenes participan de varios a la vez. Esto hace imposible realizar un estudio que abarque la totalidad del universo de las bandas, por lo que decidimos realizar entrevistas a tres grupos que resultaran representativos:

El Grupo M estaba conformado por adolescentes de los últimos años de la escuela secundaria; amigos del barrio (Zona Sur de Rosario). Tomaban a la banda como una actividad más del grupo de amigos. Todos se encontraban iniciándose como instrumentistas, definiendo cuál les gustaba más tocar. El Grupo N, y el Grupo X estaban conformados por jóvenes que tenían entre 20 y 28 años. Ambas bandas ya habían grabado algún *demo*, y un disco, y cada uno de los integrantes tenía definida la elección de su instrumento. Los miembros del Grupo N se conocían desde la niñez que transcurrió en el Barrio de Arroyito. El Grupo X se había conformado en el Colectivo Cultural *Planeta X*³. La actividad musical era central en sus vidas, estaban por grabar un disco, y tenían una actitud profesional hacia el grupo.

También pudimos tomar contacto con el director de la Escuela de Rock de la Municipalidad de Rosario, Mendel Geller. La entrevista resultó un gran aporte a la elaboración de las conclusiones, ya que pudimos enfocar en aspectos pedagógicos desde el mundo del rock. Es por esto que la presentamos al final de este trabajo, junto a las conclusiones, separada del análisis de las entrevistas a las tres bandas.

En el capítulo uno realizamos un análisis de la Educación Musical de Argentina: su conformación, las ideas predominantes, las líneas de investigación actuales, las tensiones y los temas en debate. Finalmente, describimos la situación actual de los diversos ámbitos en los que se puede aprender música en la ciudad de Rosario.

En el capítulo dos abordamos el aprendizaje como uno de los conceptos principales que atraviesa la investigación. Tomamos las ideas principales de Dewey, Vigotski, Bruner y Aebli para analizar los modos de aprender, especialmente los aprendizajes imitativos y los aprendizajes grupales; las concepciones de aprendiz, alumno, estudiante. En cuanto a la intencionalidad de enseñar y aprender, analizamos su presencia o ausencia según los ámbitos en que se desarrollan.

En el capítulo tres describimos la investigación que realizamos; a quiénes entrevistamos, los grupos, los contextos, la formación instrumental y las edades de los

³ Formado en 1994, **Planeta X** es un colectivo de artistas que trabaja en forma autogestiva, editando discos y realizando otras actividades que se desarrollan en un espacio contracultural con el que cuentan desde el año 2000. Teoría y práctica siempre confluyeron en el camino que fueron recorriendo en todos estos años. Ediciones de revistas de poesía, crítica musical, historia del pensamiento contemporáneo, eventos multidisciplinarios que unen rock, electrónica, baile y nuevos espacios de sociabilidad son algunas de las expresiones de su trabajo. El prolífico sello [Planeta X Discos](http://www.myspace.com/planetax), que ya lleva editados 70 discos, siempre se caracterizó por su eclecticismo, que va desde la electrónica abstracta hasta el rock experimental, visitando los parajes del post-rock, el electropop, la electrónica de baile y la canción pop. En estos meses el sello acaba de editar los *nuevos discos* de **Juani y Hermanxs, Matilda y Aguas Tónicas** que representan fielmente su espíritu de búsqueda, trabajo colectivo y experimentación sonora. <http://www.myspace.com/planetax>

integrantes de las bandas. También analizamos las decisiones previas acerca de cómo pensamos y realizamos las entrevistas.

En el capítulo cuatro abordamos el análisis de las entrevistas realizadas a las tres bandas. En el momento de realizarlas y luego, en el análisis, fue necesario indagar acerca de los orígenes del rock, sus características, y cuáles eran las investigaciones y trabajos ya realizados sobre el tema. Es un capítulo central de este trabajo porque en él están las voces de los jóvenes músicos de rock y sus opiniones; cómo practican, cómo arman su recorrido entre escuelas, profesores, amigos y bandas. Todos aportaron sus valoraciones acerca de la importancia del grupo para poder “crecer” como músicos. Analizamos también los modos en que representan la experiencia musical, a través de grabaciones, tablaturas, y la memoria fundamentalmente.

En el capítulo cinco presentamos la entrevista con Mendel Geller, director de la Escuela de Rock de la Municipalidad de Rosario. Finalmente en el capítulo seis elaboramos las conclusiones de todo el trabajo anterior.

CAPITULO 1

LA EDUCACION MUSICAL

1- Educación Musical (EM) en Argentina

El mundo del conocimiento pedagógico musical de Argentina se divide en dos grandes ámbitos:

a- El campo de los estudios disciplinares específicamente musicales: la música en su triple connotación de lenguaje-arte-ciencia. En este campo encontramos diferentes disciplinas: Musicología, Etnomusicología, Interpretación, Composición, Estudios de Sonido, Acústica.

b- El campo de la Educación Musical: o sea el de los modos de transmisión y desarrollo de la música en la sociedad. Se focalizan respectivamente la teoría y la práctica de la enseñanza, y la planificación escolar – emergente de la política educativa-, por lo que los educadores musicales se ocupan de la implementación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje musical en el sistema educativo, y fuera de él, en ámbitos no formales.

El objetivo fundamental de la educación musical es la *musicalización* de las personas, a través del enriquecimiento y el desarrollo de su mundo sonoro interno; esto implica volver a un individuo sensible y receptivo al fenómeno sonoro, promoviendo en él, al mismo tiempo, respuestas de índole musical. (Gainza, 2004: 14)

En las Escuelas de Música de Rosario, como en la mayoría de las escuelas de música del país, conviven diferentes carreras:

- Instrumento*, Composición, Canto y Dirección Coral. Los alumnos que cursan estas carreras pueden sumar algunas materias de la Formación Docente y obtener así

* Piano, Guitarra, Violín, Clarinete, Bandoneón, por ejemplo.

el título de Profesor en su especialidad, por ejemplo: Profesor Nacional de Composición, o de Violín, y los habilita para dar clases de ese instrumento, y de diversas materias musicales en Escuelas de Música del país.

- Educación Musical: forma profesores habilitados para la enseñanza musical en la educación general (Nivel Inicial, Primaria, Secundaria, y Terciaria) y para la educación musical en escuelas especializadas. Otorga títulos de Profesorado y Licenciatura.

Algunas carreras tienen título intermedio de Maestro de Música, otras instituciones ofrecen cursar Tecnicaturas en Instrumento.

2 - El proceso de conformación de la EM en Argentina.

Las carreras de Educación Musical surgieron a partir del impulso de los métodos activos de educación musical que signaron el siglo XX. : "...desde el punto de vista de la Educación Musical el siglo XX podría ser llamado 'el siglo de los grandes métodos' o 'el siglo de la Iniciación Musical'" (Gainza; 2000)

Entre los años 1930-1940 habían comenzado a difundirse en Argentina algunos métodos europeos, como el inglés Tonic- Solfa de finales del siglo XIX y el método Chevais que utilizaban signos de la mano, sílabas rítmicas (ta, tate, tafa-tefe, etc.) y otras técnicas pedagógicas.

El músico y educador suizo E. Jacques Dalcroze (1865-1950), creador de la Euritmia, provocó un antes y un después en la Educación Musical mundial. Sus trabajos de música y movimiento corporal iniciaron un nuevo modo de pensar la formación musical, que consistía en vincular la energía del movimiento corporal con la comprensión del tiempo musical. Junto a Dalcroze se reconoce a otros dos grandes fundadores de la Educación Musical: Edgar Willems (1890-1978, Bélgica-Suiza) y Maurice Martenot (1898-1980, Francia). Ambos ratificaron oportunamente sus coincidencias conceptuales básicas con J. Dalcroze, en relación a la educación musical y desarrollaron métodos de iniciación musical que proponían basar la formación del músico en una educación musical que tuviera en cuenta los componentes afectivos, sociales y humanos, además de los puramente técnico-musicales. Al mismo tiempo, en Estados Unidos de Norteamérica se difundían las ideas de John Dewey (1859-1952), filósofo y educador, que proclamaba la necesidad de una educación para todos, democratizada; promovía la educación por la acción y no por la instrucción; el centro del proceso educativo fue desplazado hacia el alumno

que a través de la actividad y la experiencia personal, transformando los conocimientos en parte de sí mismos. Sus objetivos eran incentivar, favorecer, desarrollar las capacidades expresivo musicales de los estudiantes. Estas ideas fueron tomadas por los pedagogos de las diversas disciplinas artísticas. Herbert Read, Lowenfeld, Willems...

Entre 1950-1960 se conocieron en Argentina los métodos de Carl Orff (1895-1982), centrado en la formación de conjuntos instrumentales; de Zoltán Kodály (1882-1967), que privilegia la voz y el trabajo coral, y del japonés Shinichi Suzuki (1898-1998), que inicialmente fue un método de enseñanza temprana del violín. Si los métodos de Dalcroze, Willems y Martenot se centran en el sujeto de aprendizaje, o sea, en los estudiantes, estos métodos instrumentales focalizan el objeto de enseñanza, es la música la que organiza el proceso.

En la década del '60 se produjo en nuestro país un gran movimiento editorial y pedagógico, que tradujo y difundió estos métodos, iniciando una época de florecimiento liderada por grandes pedagogos musicales como Violeta de Gainza, Guillermo Graetzer y Frances Wolf. Se vivía una época de *euforia cultural*. Congresos, encuentros regionales, gran número de ediciones de libros “*se editaban y consumían profusamente obras educativas*” (Gainza, 2003) En esos años llegó a Argentina el maestro Edgar Willems, que participó del Seminario de la ISME⁴ y recorrió el país dando cursos. Visitó Rosario en dos oportunidades, resultando su presencia decisiva en el desarrollo de la educación musical local, ya que al influjo de sus dos visitas se creó la carrera de Educación Musical en la Universidad Nacional de Rosario y se modificó el perfil del maestro de música de las escuelas de la provincia de Santa Fe: mientras que en el ámbito de la Nación existía el cargo de Maestro Especial de Canto y Danza, por entonces en nuestra provincia se cambió ese cargo por el de Educación Musical.⁵

En los años '70 aparecen los métodos creativos. Hasta ese momento no se había tomado la creatividad como centro del trabajo musical del aula. Nace lo que se dio en llamar “la generación de los compositores”: George Self (Inglaterra), entre los años 1967-70, introduce la música contemporánea en el aula; Brian Dennis y John Paynter, también en Inglaterra y Murray Schafer en Canadá. Todos ellos compositores preocupados por promover la incorporación de la música contemporánea en las escuelas. Estos compositores aportaron métodos para la formación musical dentro de los cánones estéticos de la música del S. XX, promoviendo el desarrollo creativo y

⁴ ISME: International Society of Music Education

⁵ Las supervisoras Ernesta Dreller y Edith Paidaveine tuvieron profunda participación en este logro. Eran las supervisoras de música: E. Dreller para la zona Norte - con asiento en Santa Fe - , y E. Paidaveine para la zona Sur - con asiento en Rosario-. Relato del profesor Carlos Castro, compositor y pedagogo musical rosarino, actual Rector del Instituto Provincial del Profesorado de Música de Rosario.

flexibilizando las prácticas pedagógico-musicales, intentando educar en una nueva “escucha”.

En 1971 se realizó en Buenos Aires un Congreso Internacional organizado por la Sociedad Argentina de Educación Musical bajo el lema de integración de la EM con la música contemporánea. A partir de ese evento se produjo un auge de la incorporación de nuevas propuestas educativas en las escuelas; *“la música contemporánea fue absorbida e integrada en nuestro ambiente por la educación musical”* (Gainza, 2003)

A partir de este Congreso se sucedieron encuentros de compositores y educadores musicales⁶

Los años de dictaduras militares pusieron a la improvisación musical en un lugar de resistencia personal y colectiva, al igual que el trabajo en las aulas con el repertorio folklórico latinoamericano.

Con la vuelta a la democracia en varios países de América Latina que habían sufrido dictaduras militares, aparecen nuevos aportes al campo de la EM: incorporación de las tecnologías nuevas, de la informática, técnicas corporales, musicoterapia, dinámicas de grupo, para ampliar el campo y proponer nuevas alternativas al trabajo docente.

A partir de finales de los 80 y en la década de los 90, Argentina vivió los embates del neoliberalismo y la aplicación de la Ley Federal de Educación, que provocó un gran deterioro de la Educación Musical, transformándola en una selección y secuenciación de recursos didácticos, despojada de toda fundamentación psicológica, pedagógica o musical. Sumado a esto, en la mayoría de las provincias se produjo un importante recorte de cargos del Área Artística.⁷ A pesar de los “cambios” declamados a favor de los aprendizajes construidos y significativos, se siguió programando la enseñanza que insiste en la evaluación por observación directa; o sea que solo es posible enseñar lo que se puede evaluar, provocando un trabajo empobrecido, a corto plazo, basado en actividades que promueven la misma respuesta *correcta* en todos los alumnos. Los profesados de Música fueron obligados a modificar sus *currícula* para adaptarse a las nuevas “modas” pedagógicas, en desmedro de la formación disciplinar musical.⁸

En todos estos años han sido muchos los educadores musicales argentinos que realizaron importantes aportes: Guillermo Graetzer, Violeta Gainza, Silvia Malbrán,

⁶ Para ampliar acerca de estos encuentros, ver trabajo completo *“La Educación Musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas”* de Violeta de Gainza (2003)

⁷ La Ley Federal de Educación desarticuló las especialidades - Plástica y Música – creando la materia *Educación Artística*, un híbrido vacío de contenido expresivo, a pesar de las resistencias de todos los docentes de esas especialidades. Ver artículos 31º y 32º de la Ley Federal de Educación.

⁸ El plan de estudios del Instituto Provincial del Profesorado de Música de Rosario vigente desde 2003, tiene un 40% de materias musicales y un 60% de materias generales.

Ana Lucía Frega, Pepa Vivanco, Judith Akoschky, María del Carmen Aguilar, entre tantos, todos ellos desde diferentes perspectivas y posiciones pedagógicas y metodológicas, lo que conforma un espectro complejo y variado. Si bien estas propuestas han sentado las bases para el desarrollo de la Educación Musical, se ha hecho hincapié en la etapa inicial y especialmente en la iniciación musical de los niños, dejando en un lugar secundario la problemática de la formación de adultos.

Actualmente asistimos a la transformación del paradigma descripto, basado en *métodos* de educación musical; lentamente se va convirtiendo en un paradigma que promueve *modelos*.

Un método, en general, es una creación individual, personal, que ofrece una secuenciación ordenada y sistematizada de actividades y materiales. El modelo, en cambio, generalmente es el resultado de creaciones colectivas, y propone un estilo de trabajo en el que cada docente puede generar su propia secuenciación de actividades y materiales.

3. Las líneas actuales de investigación

La Educación Musical de Argentina ha pasado por diversos momentos desde su conformación como campo. Actualmente se han abierto varios caminos de estudio e investigación: en el año 2009 tuvieron lugar encuentros de gran relevancia nacional e internacional, todos en nuestro país: el XVº Seminario del FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical), la VIIIº Reunión de la SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas en Música), el VIIº Encuentro Regional Latinoamericano de la ISME (Internacional Society For Music Education). En ellos se plantearon diversas líneas investigativas y de acción pedagógica musical, mostrando la riqueza del debate en que nos encontramos.⁹

Aparecen líneas investigativas muy marcadas y diferenciadas, que analizaremos a continuación:

- a- Las que toman el modelo computacional de la mente y las neurociencias como modo de comprender los mecanismos internos de la recepción musical;
- b- Las que han tomado el camino de la Psicología Cultural, replanteando una educación musical latinoamericanista.

⁹ Para ampliar información consultar los sitios web. Ver bibliografía.

c- Las que investigan en la línea de las inteligencias múltiples planteada por el Proyecto Zero de Harvard, dirigido por H. Gardner.

3.a. *La metáfora computacional- IA. Neurociencias. Teoría de los esquemas*

En la segunda mitad del siglo XX se produjo la llamada *revolución cognitiva*, iniciada en Estados Unidos. Los norteamericanos comenzaron a cuestionar su sistema educativo y promovieron espacios de discusión para fundar una nueva psicología educativa. Las academias de ciencias y los más prestigiosos pensadores y científicos hicieron aportes a un cambio curricular sin precedentes, con el objetivo de elevar la escuela norteamericana al nivel de competencia que había logrado la educación soviética (recordemos que era la época más dura de la Guerra Fría)¹⁰

Unos años más adelante otra revolución tuvo lugar en el mundo: la aparición de la computadora y a partir de este cambio notable, tomó impulso la idea de comparar el funcionamiento de la mente con el de la computadora. Rápidamente se pasó del énfasis del significado al de la “información”; de la *construcción* del significado al *procesamiento* de la información. (Bruner;1990:21) Se volvió a pensar entonces en las estructuras “vacías” de significado; como existentes inevitablemente, dadas universalmente y *a priori*. Cualquier información puede ser ingresada al sistema, ya sea una poesía o una estadística, y el sistema funcionará de la misma manera. A partir de entonces comenzó a hablarse de un *sistema* que carece de estados intencionales como desear, dudar, comparar, sugerir, metaforizar.

Bruner llegó a decir que si bien los psicólogos que participaron de la revolución cognitiva se propusieron sustituir al conductismo, lo que finalmente pasó es que el estímulo y la respuesta fueron reemplazados por el *input* y el *output* “...*en tanto que el refuerzo se veía lavado de su tinte afectivo convirtiéndose en un elemento de control que retroalimentaba al sistema (...) En la medida en que hubiese un programa computable, había “mente”*. (Bruner;1990: 24)

Existen en la Argentina actual diversos equipos de investigación y organizaciones que impulsan los estudios sobre la inteligencia artificial, que compara el funcionamiento de la mente al de una computadora.¹¹ Se analizan las relaciones y diferencias entre la memoria a corto plazo (MCP), la memoria a largo plazo (MLP), y la memoria sensorial. La experiencia y la información serán ahora *inputs* que se

¹⁰ Para ampliar sobre este momento histórico ver Bruner, J. (1966).

¹¹ “La inteligencia artificial IA es el estudio de las facultades mentales a través del uso de modelos computacionales. Una tarea fundamental en la IA consiste en expresar a través de un lenguaje conveniente el conocimiento de la realidad de tal manera que pueda ser manipulada por una máquina inteligente y producir nuevos conocimientos de la realidad.” (Tejada, 2005)

registran en la *memoria sensorial* por unas fracciones de segundo (milisegundos). La información se codifica y almacena temporalmente en la *memoria a corto plazo* (MCP), donde solo se puede retener un número limitado de unidades de información. Esa información de la MCP puede trasvasarse a la *memoria a largo plazo* (MLP), un dispositivo de capacidad y persistencia ilimitadas.

A la luz de algunas publicaciones, congresos y encuentros realizados en estos dos últimos años¹², se hace evidente que el modelo computacional de la mente sigue siendo estudiado y tomado como base de investigaciones. A esta línea de pensamiento se suman los aportes recientes de las neurociencias:

“La tarea de las neurociencias es aportar explicaciones de la conducta en términos de actividad del encéfalo. Las funciones intelectuales superiores más complejas son el resultado de interconexiones entre varias zonas funcionales.” Neisser (1967)

Neisser sostiene que la cognición “*se refiere a todos los procesos mediante los cuales el input sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recuperado y utilizado*”. (Pastoriza, 2004:16). Se construye así un discurso acerca de la cognición, conformado por el modelo computacional de la Inteligencia Artificial y las neurociencias: un discurso en que no cuentan el contenido de la experiencia; las condiciones culturales contextuales y los componentes subjetivos propios del hecho artístico.

3.b. La Psicología Cultural

Al mismo tiempo otras voces “resuenan”: Jerome Bruner afirma que “...la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes.” (Bruner;1995:12). Existe una relación dialéctica entre lo biológico, lo social y lo individual en la constitución de un sujeto, que no es considerado como un ser aislado, encerrado en sí mismo, sino como miembro de una red social, inmerso en la cultura.

Bruner aborda los problemas que se refieren a la producción y negociación de significados, la construcción del Yo, la adquisición de habilidades simbólicas y el carácter “culturalmente situado” de toda actividad mental. Solo se puede entender la actividad mental teniendo en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la

¹² Jornadas de Educación Auditiva La Plata 2006; Seminario de Doctorado “*Cognición en artes: aportes de teorías y modelos psicológicos*” dictado por la Dra. Silvia Malbrán en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR en setiembre de 2007; SACCoM, Rosario 2008, SACCoM, Villa María, 2009

mente su forma y amplitud. Aprender, recordar, hablar, imaginar; todo ello se hace posible como miembro de una cultura. La inteligencia es producto de las relaciones sociales.

“...es un grave error ubicar la inteligencia en una sola cabeza. Existe no sólo en tu entorno particular de libros, diccionarios y notas, sino también en las cabezas y los hábitos de los amigos con quienes interactúas, e incluso en lo que has llegado socialmente a dar por supuesto.” (Bruner;1995:172)

El análisis del fenómeno musical se enriquece y amplía al contextualizar las producciones y ubicarlas en los procesos histórico- sociales; nos sentimos tan ajenos a la música de culturas que desconocemos, como emocionados con lo que habitualmente nos gusta escuchar. Compartimos códigos: aun sin saber demasiado de las modalidades compositivas de Chopin, o de sus progresiones de acordes, o del uso revolucionario que hace del piano, el público de Occidente, en general disfruta y se emociona con su música.

Para Bruner los aprendizajes son sociales, producto de la capacidad intersubjetiva de los hombres,

“la habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto, u otros medios. No son sólo las palabras las que hacen posible ésto, sino nuestra capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren.” (Bruner;1995:39)

Propone transformar la clase en una *comunidad de aprendices* en la que las relaciones entre los miembros sean cooperativas y solidarias; en la que se aprenda entrelazando experiencias, habilidades, relatos, emociones, procesos cognitivos, conformando tramas complejas. Un hecho artístico es un ejemplo de este entremado entre acción, emoción y conocimiento.

3.c. La Teoría de las Inteligencias Múltiples de H. Gardner:

Una de las teorías que ha causado gran impacto en el campo de la Educación Musical de Argentina es la Teoría de las Inteligencias Múltiples del Psicólogo norteamericano Howard Gardner, Director del Proyecto Zero de Harvard, que se propone indagar en las causas y las formas del pensamiento artístico¹³. Gardner

¹³ Gardner formó parte de este proyecto desde su inicio, cuando el Proyecto era dirigido por su creador, el Prof. Nelson Goodman. Mas tarde pasó a dirigir él mismo el Proyecto. Lo llamaron Zero porque consideraron que no se sabía nada respecto del tema. (Gardner;1982: 18)

propuso una teoría que provocó cambios en la concepción tradicional de la inteligencia, a la que definió como la capacidad de resolver problemas y de crear productos para la cultura; un conjunto de habilidades heterogéneas, una construcción cultural.

La aplicación “didáctica” de la teoría de las IM ha provocado algunas aclaraciones del propio Gardner acerca de cómo una teoría psicológica se lleva al campo de la pedagogía y la didáctica: *“la teoría de las IM no es, de ninguna manera, una prescripción educativa. Existe siempre un abismo entre los postulados psicológicos sobre cómo funciona la mente y las prácticas educativas...”* (Gardner;1997:39) En el caso de intentar trabajar sobre la Teoría de IM, propone: desarrollar las capacidades y habilidades que son valoradas en cada cultura; abordar una disciplina desde diferentes miradas; atender a la diversidad de personalidades y capacidades de los estudiantes.

Las características de la inteligencia musical según Gardner son:

- responder eficazmente ante los estímulos sonoros;
- buscar oportunidades de escuchar y cantar, aprender música;
- responder rítmicamente. Respeta el *tempo* de la música;
- reconocer estilos, se preocupa por indagar;
- improvisar y jugar con sonidos, adjudica sentido a las frases musicales, a las obras.

Como ya dijimos, estas líneas de investigación teórica tienen una presencia importante en la EM de Argentina. En Congresos y Seminarios se presentan investigaciones basadas en resonancias magnéticas, se habla de los conceptos musicales como *inputs*; se buscan datos que comprueben las diferentes inteligencias que describe H. Gardner¹⁴. También se organizan encuentros que promueven el rescate de la cultura propia local, los aprendizajes compartidos. Es necesario analizarlas para no caer en el error de considerar que la enseñanza de la música se desarrolla en ámbitos despolitizados, o alejados del debate teórico e ideológico.

4 - ¿Quiénes enseñan música?

4.a. *Los egresados de carreras de Educación Musical*: son los que han elegido la docencia musical como profesión. La carrera forma docentes que trabajarán en

¹⁴ Seminarios de SACCoM de 2007, 2008, 2009; Programas de Estudio de la Maestría en Psicología de la Música de la UNLP y de la Maestría en Didáctica de la Música de CAECE - Ver en Bibliografía los links correspondientes.

todos los niveles en que se organiza el sistema educativo. También habilita para el desempeño en escuelas de música.

4.b. *Los egresados de las carreras de instrumentistas, compositores, directores de coro*: llegan al campo de la educación como modo de sustento económico.

4.c. *Los músicos sin formación académica que han realizado algunos cursos que ofrece la Supervisión de Música* del Ministerio de Educación provincial, que los acredita para la docencia. Esta es una situación muy común en las ciudades pequeñas y pueblos de la provincia.

4.d. *Los profesores “particulares”*: aquellos que dan clases en sus casas o en instituciones privadas de enseñanza musical. Entre ellos se encuentran egresados de carreras universitarias, terciarias, o privadas; y también los músicos populares, que no han pasado por instituciones de formación musical, pero son reconocidos como los grandes maestros de varias generaciones de músicos.

5 - Los ámbitos de la Educación Musical: Formal, No Formal e Informal.

La formación musical tiene diversos modos de resolución en nuestro país: instituciones oficiales, privadas, profesores particulares, experiencias informales con o sin intencionalidad educativa, como por ejemplo, los coros, los grupos de música popular en todos sus estilos, las peñas, los clubes, las salas de ensayo, los programas de PC.

5.1. Educación Formal, No Formal e Informal. (UNESCO 1967)

Para analizar la relación entre estos campos, tomaremos como referencia la propuesta de la UNESCO (1967) que organiza los campos de la educación del siguiente modo:

Educación Formal: sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad.

Educación No Formal: “...toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial...”

Educación Informal: proceso que dura toda la vida, las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.

María Teresa Sirvent (2006) analiza estas categorías de la UNESCO, considerándolas incompletas para nuestra realidad actual. Propone, para un nuevo análisis, una *“visión global de la educación, una concepción integral de lo educativo donde se destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela”*. Esta visión global fue planteada históricamente a través del concepto de educación permanente y se refiere a la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad. Incluye las siguientes modalidades:

“Educación Inicial: abarca todas las experiencias educativas graduadas, estructuradas, sistematizadas, y con una alta intencionalidad para la formación general de la persona y los grupos....

Educación de jóvenes y adultos: múltiples experiencias intencionalmente educativas con jóvenes y adultos, para completar niveles educativos formales de la educación inicial; otras experiencias orientadas al trabajo, la vida familiar, la salud, participación social, tiempo libre.

Aprendizajes sociales: no intencionales e inestructurados que se producen durante toda la vida de los individuos y grupos. En la familia, con amigos, en una manifestación, en un piquet”. (Sirvent, 2006)

5.2. Los ámbitos de la educación en la ciudad de Rosario:

Para analizar los ámbitos de la formación musical en Rosario, tomaremos la primera propuesta de la UNESCO ya que los aprendizajes de jóvenes y adultos suceden en las Escuelas de Música y fuera de ellas, y nuestros alumnos combinan varias experiencias simultáneamente.

La enseñanza de la música en los ámbitos formales es la que certifica los estudios, abriendo posibilidades de: obtener trabajo, solicitar becas, continuar estudios en otras instancias educativas. La Educación No Formal e Informal permite tocar y tener reconocimiento popular y es el público el que “certifica” los logros obtenidos. Cada uno de estos ámbitos aporta sus propios estilos y sus modos de transmitir conocimientos y habilidades.

En la ciudad de Rosario se aprende música en los tres ámbitos descriptos por la UNESCO:

5.2.a. Educación Formal:

- *Dentro del sistema educativo oficial, en la enseñanza obligatoria:* en las clases de música del Nivel Inicial, la Escuela Primaria y Secundaria. Es frecuente, además, que las escuelas tengan talleres extracurriculares de Coro o Grupos Instrumentales.

- *Dentro del sistema educativo oficial, en la enseñanza no obligatoria:* en las Escuelas de Música que cuentan con reconocimiento oficial de sus programas de estudios:

- Escuela Universitaria de Música: otorga títulos de Licenciatura y Profesorado en Instrumento, Canto, Composición, Dirección Coral, y Educación Musical.

- ISPM - Instituto Superior del Profesorado de Música "Carlos Guastavino": otorga título de Profesor Nacional en Artes, especialidad Música.

- Escuela Provincial de Música, de nivel medio. Ofrece Tecnicaturas en instrumentos, en Canto y en Arreglos de Música Popular.

- Escuela Municipal de Música, ofrece una carrera de profesorado de tres años.

- Escuela del Sindicato de Músicos MUSIMEDIOS, ofrece una Tecnicatura en Ejecución Instrumental e Interpretación Musical.

Algunas de estas escuelas – especialmente la de la Universidad y el Instituto Superior del Profesorado de Música-, mantienen la vieja estructura del antiguo *conservatorio*, que se proponía formar instrumentistas virtuosos - futuros solistas, o miembros de grupos de cámara y orquestas-. Los programas abarcan la música europea desde el barroco hasta las primeras décadas del siglo XX; en ellos se incluye alguna obra argentina o latinoamericana como "color" o como un modo de mostrar que se tiene en cuenta la "propia identidad". A esto se le suma la ejercitación técnico-instrumental basada en libros y métodos creados a comienzos del siglo XX y más aun, algunos de finales del siglo XIX. Esta concepción de la enseñanza musical de conservatorios ha funcionado históricamente como un genuino modo de transmitir las viejas tradiciones de la música culta europea, manteniéndose al margen de los cambios ocurridos, tanto en la sociedad como en los ámbitos musicales.

Ha habido innovaciones que no modificaron las estructuras curriculares, pero son importantes las incorporaciones de algunas materias como Bandoneón, o Guitarra Eléctrica; la creación de orquestas y grupos de tango o jazz en algunas escuelas (Escuela Municipal de Música de Rosario; Escuela Provincial de Música de Rosario); y el funcionamiento de Talleres de Música Electroacústica (Escuela de Música de la U.N.R. y el Instituto Superior del Profesorado de Música de Rosario). En la Escuela Provincial funciona el Trayecto Artístico Profesional (TAP) de Arreglos en Música Popular.

Estas renovaciones que se producen en los planes de estudio de las Escuelas de Música de Rosario retoman las experiencias de la década de 1980- 90 en nuestra

ciudad, y en el país, cuando con la vuelta a la democracia en 1983, la música popular comenzó a ganar espacios académicos.¹⁵ Por esos años, en Rosario, Jorge Fandermole, Iván Taravelli, Carlos Casazza y Juancho Perone crearon la Escuela de Músicos, que funcionó varios años. El Sindicato de Músicos creó una Escuela que hoy se llama Musimedios. Actualmente funciona la Orquesta Escuela Municipal de Tango; y desde 2007 la Escuela de Rock de la Municipalidad también. En el orden nacional, se han creado carreras universitarias: las licenciaturas en Música Popular de la UNCU (Universidad Nacional de Cuyo) y de la UNVM (Universidad Nacional de Villa María).¹⁶

5.2.b. Educación No Formal:

En Rosario hay muchas Instituciones de enseñanza musical en diversos ámbitos: escuelas, vecinales, comedores comunitarios, instituciones privadas. Por ejemplo, orquestas sociales: las Orquestas Escuela de Barrio Ludueña, Barrio Triángulo, Barrio La Tablada; profesores particulares que dan clases en sus propias casas, o en alguna institución barrial (vecinal, centro comunitario, biblioteca). Desde 2004 el Encuentro de Músicos Populares de Rosario organiza anualmente, durante una semana, talleres y conciertos que convocan a más de seiscientos alumnos de talleres y miles de espectadores de los conciertos. Los docentes convocados son los músicos más reconocidos del país, y el alcance de este encuentro es realmente nacional, ya que participan músicos de todas las provincias. También desde 2007 funciona la Escuela de Rock de la Municipalidad, en el marco del Proyecto 0-25, cuya experiencia será analizada más adelante en nuestro trabajo, a partir de una entrevista a su Director, el músico Mendel Gueller.

A estas experiencias se suman muchos institutos y academias privados como el Instituto Promúsica, el Instituto Scarafía, el Estudio de Mariela Kohen, la Academia Zemp por nombrar solo algunas experiencias que tienen presencia en la ciudad a través de los años con excelentes logros.

5.2.c. Educación Informal:

Los ámbitos informales son muchos y variados: se puede aprender música en la actividad coral, en los centros de las diversas colectividades, en murgas, bandas de

¹⁵ La Escuela de Música Popular de Avellaneda fue pionera en la creación de carreras organizadas para la formación en música popular, hace más de 20 años.

¹⁶ En los documentos de creación de la carrera de Composición en Música Popular de la UNVM se destaca la necesidad de trabajar desde metodologías propias de la música popular: "el partir de la experiencia y la práctica para enseñar cualquier contenido y el partir del sonido..... para cualquier experiencia... el estudio de la armonía y de los recursos de improvisación." (Villa María 2007, 1º Congreso de Música Popular y Formación Académica).

diversos estilos (bandas de rock, de cumbia, de folklore, de jazz). También cantando en coros, con la familia, con los amigos, con la computadora. Tomar en consideración estos ámbitos no escolarizados permite cuestionar la idea generalizada acerca de que no sabe música quien no ha pasado por algún conservatorio o escuela de música.

Los aprendizajes que se producen en los ámbitos informales se apartan de los modelos convencionales de enseñanza; se trabaja sobre el *hacer musical*, ya que lo fundamental es la realización de un repertorio musical. Predominan la memoria y el entrenamiento auditivo ya que se trabaja con pocos soportes gráficos. Los cambios personales, los aprendizajes, ocurren como la consecuencia de la actividad realizada en común, ya que la participación en estos ámbitos (murgas, coros, bandas y grupos de música popular) no tiene como objetivo formarse, lo que se aprende no fue organizado por nadie, y el rol docente no está definido.

Estos procesos de aprendizaje están signados por una fuerte carga emocional; los vínculos son de intercambio y colaboración. No todas las actividades sociales se traducen en aprendizajes; podemos decir que estos se producen en los ámbitos informales cuando las actividades son vivenciadas como significativas, cuando dicen algo de uno mismo. La relación entre acción y reflexión se presenta como una gran tensión que muchas veces no se resuelve, ya que casi siempre prevalece la acción, el *hacer* música sin llegar a algún nivel de reflexión. (Paín; 1992:56) Pareciera que cuando no hay intención de enseñar, se aprende con entusiasmo y sin dificultades irresolubles, tal vez porque estas son actividades que *“se perciben... como actividades vitalmente significativas, aquello que sirve para algo, que me aporta algo, me dice algo de mí, de mi entorno, de mis problemas y de mi vida”* (Asencio; 2003, citado por Gorostidi y Samela)

“La querrela entre lo formal y lo no formal es una mala querrela que no sirve a los intereses de la educación. Parece razonable aceptar la complejidad de las situaciones y la variedad de los medios para enfrentarlas. Uno de los temas prioritarios para ese diálogo debería ser concebir las vías de pasaje de una demanda puntual basada en el corto plazo, a un proceso organizado, orientado hacia objetivos más amplios en el largo plazo”. (Paín; 1992: 61)

Cuando una persona ingresa a un grupo para hacer música no está programando a largo plazo, como cuando se ingresa a una escuela, pensando en completar un plan de estudio de varios años. Lo que Paín llama *“...un proceso organizado, orientado hacia objetivos más amplios en el largo plazo...”* es el proceso educativo dentro de una institución escolar. No habría tensión entre los dos ámbitos, ya que cada uno cubre diferentes necesidades de los jóvenes. Habría que pensar las

“vías de pasaje” entre las experiencias vividas en los ámbitos informales y en las escuelas de música.

En síntesis, los aprendizajes en ámbitos informales se producen como producto de las relaciones establecidas entre personas que realizan una actividad en común. En el *hacer* conjunto se establecen lazos significativos que favorecen los intercambios de información, destrezas, saberes – musicales en este caso -. Estos aprendizajes no obstaculizan el pasaje por las escuelas de música, sino por el contrario, completan la formación musical de nuestros estudiantes.

6 - El debate en la EM hoy.

El nuevo siglo ha encontrado a la educación musical argentina inmersa en un debate enriquecedor, y que puede llevar a transformaciones significativas. Algunos de los temas en debate son:

6.1. *Maestro de música o músico que enseña música.* Hoy se debate acerca del perfil del maestro de música; acerca de quién tiene que enseñar música, qué competencias pedagógicas y musicales se esperan de un maestro de música.

6.2. *Una didáctica general aplicada a la música o una didáctica de la música.* Lo pedagógico y lo musical; y una pregunta epistemológica ¿Cada campo del conocimiento humano tiene su propia epistemología y por lo tanto una propia didáctica o podemos pensar una única didáctica para todos?

6.3. *Trabajo organizado a partir de métodos o modelos.* Vivimos una época en que se confrontan diversos puntos de vista sobre la enseñanza: los que plantean seguir fielmente los métodos tradicionales de Educación Musical y las *escuelas* de aprendizaje de un instrumento; y los que proponen modelos abiertos, adecuados al contexto en que se sitúan los aprendizajes, a la personalidad del maestro, a los gustos musicales de él mismo y de sus alumnos.

6.4. *Música académica o música popular. La elección del repertorio musical. Los cancioneros didácticos.*

6.1. Maestro de música o músico que enseña música.

El perfil del maestro de música

La EM atraviesa momentos de cambios y debates. En congresos, seminarios, encuentros, en las escuelas, en diferentes ámbitos, los docentes y los músicos debatimos acerca de cómo enseñar, cómo se forma un maestro de música, cuál es el lugar que ocupan o debieran ocupar la música académica y la música popular.¹⁷

En octubre de 2007 se realizó el Congreso Argentino de Educadores Musicales convocado por el FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical), bajo el título: "El maestro de música como músico". En la convocatoria se puede leer:

*"El tema principal del Congreso es "El Maestro de Música como Músico", a través del cual se intenta resaltar el carácter de músico de quien enseña música. Podríamos acordar que sólo una persona experimentada en un área del conocimiento (conocimiento mayormente práctico en este caso) puede ser capaz de transmitirlo o hacerlo surgir en otros con total solvencia. Para que ello sea realmente efectivo, el maestro de música debería funcionar como modelo de músico, en quien se ven, se notan las cualidades de músico. Se supera así al esquema del mero transmisor y repetidor de fórmulas, del didacta esquemático, el enseñante que basa su autoridad académica en títulos, secretos y revelaciones"*¹⁸

Como vemos, en los últimos años se ha puesto en debate el perfil del educador musical formado en las carreras de Educación Musical. Cuando estas carreras se crearon en los años '60, se separó la formación del músico de la formación del educador musical, y cada una tomó aspectos diferenciados y propios,

El repertorio musical y los modos de abordaje son diferentes: el instrumentista o compositor estudian un repertorio conformado por obras que se transmiten a través de la escritura musical tradicional; un profesor de un instrumento se prepara para enseñar a tocar ese instrumento. En cambio el educador musical trabaja un repertorio conformado por música popular, repertorio infantil de rondas y juegos - en muchos casos de transmisión oral -, y también música académica europea.

Un profesor de educación musical se prepara para trabajar con grupos numerosos, de alumnos de diversas edades que abarcan desde bebés a

¹⁷ Algunos congresos convocados para 2009 en Argentina propusieron los siguientes temas:

- La experiencia artística y la cognición musical- SACCoM
- Teoría y Práxis ¿una relación posible en la formación de un músico popular? Congreso de Música Popular de Villa María
- Apertura, Identidad y Realidad en la Formación y Acción del Educador Musical Latinoamericano- FLADEM

¹⁸ (www.fladem.org.ar)

adolescentes; en diferentes ámbitos educativos. Un profesor de instrumento realiza una tarea personalizada con cada alumno, generalmente en clases individuales. O sea, esta división entre ambas formaciones no es vana. Surgen entonces los siguientes interrogantes: ¿Se puede ser educador musical sin ser músico? ¿Cuánto hay que saber de una disciplina para poder enseñarla? ¿Cuánto de música debe *hacer* un maestro de música? ¿Qué música es la que necesita conocer?

6.2. *Una didáctica general aplicada a la música o una didáctica de la música.*

Podemos afirmar que en las últimas décadas la educación musical en Argentina ha sido atravesada por los cambios de las diferentes “modas” didácticas, que impuso la implementación de la Ley Federal de Educación. La inclusión de materias pedagógicas y didácticas generales. Es así que la formación en la pedagogía musical fue perdiendo peso en la formación docente, como consecuencia de, lográndose así una didáctica de la música empobrecida, que responde a lineamientos teóricos efímeros¹⁹.

En el debate actual acerca de los planes de estudio de los institutos de formación docente en música vuelve a ponerse en discusión los porcentajes de tiempo dedicado a materias musicales y materias pedagógicas generales; qué repertorio y qué habilidades musicales se requerirán a los futuros maestros de música. Sin embargo, el debate no se agota en simples cálculos de porcentajes de horas cátedra; es necesario cargar de contenido este momento de cambios curriculares.

Como dijimos, en las carreras de formación docente – en especial en los profesorado provinciales – predominan las materias pedagógicas generales: Pedagogía, Teoría del Currículum y Didáctica, Didáctica General, y las Psicologías Generales. Queda así excluido o minimizado el espacio de la Didáctica de la Música, de la Pedagogía Musical, y la Psicología del Arte y de la Música. Persiste la concepción que afirma que existe un único modo de conocer y de pensar, y por lo tanto, una misma ciencia pedagógica puede dar respuestas a las preguntas por los aprendizajes de la matemática, la historia la plástica o la música.

Actualmente coexisten didácticas especiales y didácticas generales en los planes de estudio y la pregunta que surge es: ¿es posible desarrollar una didáctica

¹⁹ Es efímero debatir sobre la diferencia entre contenidos procedimentales y actividades, ya que responde a una imposición de las políticas educativas de estos tiempos, impulsada por negocios editoriales, seguramente.

propia para cada disciplina artística, partiendo de la concepción de que cada campo del conocimiento humano tiene su propio modo de conocer, su propia *episteme*?

“El pensamiento discursivo no agota ni todas las formas de pensamiento, ni todas las formas de habla. Hay un área grande de pensamiento que no tiene relación inmediata con el pensamiento discursivo. (Vigotski;1933: 155)

Hay diversos modos de significar la experiencia humana, entre ellas el lenguaje como una de las manifestaciones centrales, al que se le suman las otras experiencias humanas, entre estas el arte en todas sus manifestaciones. El lenguaje, en todas sus manifestaciones: el científico o paradigmático, y el literario, poético y vulgar que Bruner llama *narrativo*, es sólo una de las modalidades a través de las cuales los seres humanos construyen y transmiten significado²⁰.

Desde el punto de vista epistemológico, diferentes formas del lenguaje posibilitan diferentes formas de conocimiento; cada forma de lenguaje tiene su propia función epistémico. (Eisner; 1998:29).

El pensamiento artístico tiene leyes propias, estructuras propias, que está cargado de racionalidad y expresividad, intuición y sujeción a la organización singular de los materiales; por lo tanto los modos de análisis de las obras de arte son propios y originales de cada uno de los lenguajes artísticos.

La música ha generado controversias y reflexiones, cuando desde diversos enfoques se pretende definir sus rasgos esenciales. Existe la opinión generalizada de tomar la música como vehículo de expresión personal, y de satisfacción de emociones, tanto por parte del público como de los intérpretes. Langer²¹ se dedicó particularmente a la significación en la música. Refutando estas ideas afirma que

“... la historia de la música ha sido una historia de formas cada vez más integradas, disciplinadas y articuladas, de manera muy semejante a la historia del lenguaje, que adquiere importancia sólo cuando se aparta de su fuente primitiva de gritos expresivos.... La pura expresión personal no requiere ninguna forma artística.” (Langer; 1942: 49)

²⁰ “...el significado se transmite en las formas visuales que llamamos arte, arquitectura, cine y video. Surge en el sonido pautado que llamamos música. Aparece ante todo en la experiencia humana del movimiento, luego en el gesto y después en la danza. Se manifiesta en los modos como se construyen las relaciones sociales a través de los ritos y rituales que representan y expresan nuestras más altas aspiraciones y nuestros temores más profundos.” (Eisner; 1998: 31)

²¹ Susanne Langer (1895-1985) Discípula de Ernst Cassirer, su obra no ha cobrado la trascendencia que merece tal vez por haber aparecido a mediados del siglo XX, época de hegemonía positivista. Probablemente a muchos hayan irritado afirmaciones como: “la única ciencia que surgió en forma directa de observar la ciencia es el positivismo, que probablemente resulta la más sosa de las doctrinas que existieron: una apelación al sentido común contra las dificultades que entraña la instauración de los primeros principios metafísicos o lógicos.” (Langer, 1942; pag. 24).

De todo lo anterior se desprende que existe una diferencia entre enseñar a enseñar, y enseñar a enseñar música. La música es una disciplina eminentemente práctica, y la enseñanza musical lo es también: no es lo mismo escuchar una sinfonía que leer o escuchar un relato sobre ella. Del mismo modo, no es lo mismo enseñar a comprender un texto escrito que a comprender una sinfonía. Sabemos que es necesaria e indispensable la reflexión acerca de la tarea docente, pero la Pedagogía y la Didáctica especializadas en la Música son irremplazables, ya que el modo de abordaje de los contenidos tiene que tener coherencia con la naturaleza misma del hecho musical. ¿Cómo se le puede enseñar a un futuro docente a preparar una clase en la que los alumnos cantarán un canon? Solo si ambos – el profesor de la formación docente y el alumno del profesorado - han pasado por la experiencia de aprender y cantar un canon.

En conclusión, se hace necesario encontrar intersecciones, cruces teóricos y prácticos entre lo pedagógico general y lo pedagógico musical.

6.3. Trabajo organizado a partir de métodos o modelos

¿Qué encontramos en los planes de estudios musicales de las universidades? se pregunta Aharonián: “Solo viejas categorías fosilizadas. Clasificamos la música en estantes previos que hemos aceptado como aspectos de la música *per se*.”

“Convertirse en educador musical significa aprender todo lo perteneciente al pasado europeo..... y eventualmente buscar caminos experimentales que generalmente no son caminos, es decir puentes hacia el posible futuro, sino que se convierten en fines en sí mismos, sin una conexión fluida con todos los fenómenos aceptados como música por la gente común en los países occidentales u occidentalizados.” (Aharonián, 2004: 31)

Estos caminos que se convierten en fines en sí mismos son los métodos creados en un período histórico acotado – finales de la 2da. Guerra Mundial- y que dieron excelentes resultados en los países en que nacieron. Anteriormente hemos hablado de la llegada a la Argentina de los métodos creados por Z. Kodaly en Hungría, C. Orff en Alemania y que fueron ampliamente difundidos y aplicados a escalas nacionales en países europeos, exitosamente. Al llegar a Argentina tuvieron amplia difusión también. Actualmente casi se da por sobre entendido que algunas actividades tienen origen en el Método Orff, o en la Rítmica Dalcroze, y en muchas ocasiones ya no son citados como fuente. Tanto Orff, como Dalcroze, como Kodaly insistieron en partir de la música popular de sus propios países. Al traducir los métodos para

América Latina en muchas ocasiones no se tuvo en cuenta esta premisa y el repertorio musical no incluía lo más representativo de la música popular argentina. Y si la incluía, era a costas de simplificar sus ritmos, y modificar las melodías según el oído y el gusto europeos que predominaban en nuestro país.

Desde esos años han cambiado los docentes, los alumnos, han cambiado los modos de acceso a la música, que son absolutamente diferentes que hace 50 años. Pero no vemos la misma profundidad de cambios en las instituciones de enseñanza musical. Aharonian coincide con Gainza acerca de la necesidad de:

“...dar fin al ciclo de los métodos, entendidos como sistemas cerrados de verdades....etnocéntricas, clasistas, que se estructuran como recetarios inflexibles que se aplican con un implícito autoritarismo. El prescindir de métodos cerrados no significa ir a la deriva sino trabajar en un marco de principios: de respeto al prójimo, de autoexigencia y de entrega” (Aharonián, 2004: 97).

Un método es una creación individual, personal. Además de los planteos filosóficos y generales que lo sustentan, el método ofrece una secuenciación ordenada y sistematizada de actividades y materiales. En algunos casos, como el Método Suzuki, existen organizaciones que forman docentes especializados en el Método, quienes son evaluados en su correcta aplicación para poder acceder a niveles superiores de capacitación.

El modelo, en cambio, remite a una creación más colectiva, en permanente renovación. Un modelo propone un estilo de trabajo, en el que cada docente puede generar su propia secuenciación de actividades y materiales; atendiendo al contexto cultural y social, al grupo de estudiantes y sus intereses. Actualmente en América Latina van alcanzando mayor interés los modelos que toman la música popular como eje del trabajo: danzas, murgas, comparsas, grupos vocales instrumentales, todos se constituyen en puntos de partida para la tarea musical en las aulas y fuera de ellas también, en las experiencias de Educación No Formal e Informal. También es sumamente difundido el modelo ecologista de Murray Schafer que promueve una sensibilización de la audición hacia la música contemporánea. Este compositor y maestro insiste especialmente en la necesidad de tomar conciencia del avance de la polución sonora y llama la atención en pos de preservar el espacio acústico mundial. Propone establecer acciones tendientes a preservar el “paisaje sonoro” mundial, logrando un mundo acústico más “vivable”.

Otros modelos van desarrollándose y cubriendo nuevos espacios sociales. Es el caso de los modelos lúdicos (desde la Recreación y la Animación Cultural); tecnológicos (computacionales); interdisciplinarios (en la integración de las artes en

materias como Educación Artística, o Cuerpo y Movimiento). Los nuevos diseños curriculares que se debaten en nuestro país otorgan un lugar central a la interdisciplina y el trabajo integrado. Es necesario redefinir el lugar de la formación disciplinar y los modos de concretar la integración artística en los procesos educativos.

El modelo educativo actual exige que la educación sea eficaz, rápida, expeditiva y de resultados concretos. No es de extrañar que predominen las adhesiones a las neurociencias y a las psicologías de la Inteligencia Artificial en el campo de la EM

6.4. Música académica o música popular.

Los cancioneros didácticos. La elección del repertorio musical.

La elección del repertorio es central para la EM ya que implica decisiones ideológicas y estéticas, además de pedagógicas. Se equipara a la elección de autores y bibliografía en otras disciplinas. Definir qué compositores y qué géneros se incluirán, son decisiones que determinan además, las habilidades del alumno y las estrategias del docente para lograrlas. Por ejemplo: la música clásica requiere lectura de partituras; en cambio el jazz necesita trabajar la improvisación más que la lectura.

La elección del repertorio musical se transforma en un verdadero campo de lucha y tensiones, ya que es un elemento fundamental del curriculum²². Debatisimos permanentemente qué lugar ocupan la música académica, también llamada música “clásica”²³ y la música popular; con qué criterios seleccionaremos lo que queda en el currículum explícito, y lo que será transformado en currículum nulo. (Eisner, 1985)

Cuando hablamos de “música académica” nos referimos a la que conforma los programas de estudio de las Escuelas de Música, y que consiste en una selección de obras de autores preferentemente europeos que abarca desde la segunda mitad del siglo XVII hasta comienzos del XX. El concepto de “música culta” es amplio y de límites flexibles; podemos incluir en él toda la actividad musical de la ciudad: los

²² Curriculum: La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (De Alba; 1985)

¹⁹ Música clásica es un concepto que puede llevar a confusiones, ya que en el campo de la música el término “clásico” se refiere al período de la música europea comprendido entre 1750 y 1820-30. Los compositores más trascendentes fueron Haynd, Mozart y Beethoven.

conciertos, recitales organizados por diversas agrupaciones (Guitarrística, Camarística, Mozarteum, Teatro El Círculo, Amigos del Arte); la actividad coral permanente; la programación de radios. En el uso del término “culto” subyace una concepción ideológica que supone que lo culto es lo que ocurre en teatros, escuelas, o sea instituciones que legitiman prácticas musicales dejando excluidas las prácticas “incultas” que son las que ocurren en barrios, bares, plazas, centros comunitarios, etc.

La música popular es un campo de estudio relativamente joven, ya que los primeros estudios sobre música popular se vincularon a la definición europea de *folklore*, disciplina que estudiaba las músicas antiguas, o de culturas alejadas de la vida occidentalizada y europea. Luego de los primeros escritos sobre *folklore* realizados en nuestro país por Carlos Vega, hubo que esperar unas décadas para desarrollar nuevas investigaciones desde perspectivas diferentes. Actualmente se considera a la música popular *una música mediatizada, masiva y modernizante*²⁴: mediatizada por las relaciones que se establecen entre el músico y el público, que en muchos casos no es directa, ni presencial; masiva por su enorme alcance y aceptación de millones de personas; y moderna en su relación con la tecnología, los medios de difusión, y la vigencia cotidiana.

Una de las diferencias más notables entre la música culta y la música popular reside en el problema de la transmisión: es escrita en la música “culta” y oral en la música popular²⁵.

Otro debate gira en torno a los cancioneros didácticos. La Educación Musical ha generado en Argentina una vasta producción de canciones para niños, algunas destinadas a *enseñar tal cosa*. Por ejemplo: canciones para enseñar la escala de Do, para enseñar el nombre de las notas, o las estaciones del año, o para reconocer el esquema corporal. La musicalidad de este repertorio ha pasado a segundo plano, ya que es prioritario que la canción sea útil para enseñar algo. También hay cancioneros de recopilación de canciones infantiles de diferentes lugares del mundo, basados en la música popular fundamentalmente.

²⁴ IASPM, 1985

²⁵ Es necesario aclarar que no siempre fue tan marcada esa división. Antes de la impresión de partituras, la música que hoy llamamos *culta o académica* (1500 aproximadamente) se escribía con menor precisión. El compositor escribía para sus propios músicos, solo una parte de lo que sonaría finalmente, dejando en manos de los instrumentistas gran margen para el lucimiento personal, ya que se improvisaba en el tiempo real de la ejecución.

Durante mucho tiempo, composición y ejecución no estaban separadas. Cuando la música comenzó a imprimirse y los teatros se transformaron en ámbitos de ejecución musical (a finales del siglo XVIII), compositor, intérprete y oyente tuvieron lugares más definidos. Al mismo tiempo comenzaron a establecerse modos de transmisión de conocimientos musicales, regidos por fuertes tradiciones: cada instrumento conformó sus propias “escuelas”. Estas funcionan como verdaderos “sistemas”, con métodos de ejercicios, técnicas corporales de sople, manejo del arco, emisión del sonido, posturas, etc

Muchas veces se debate si es necesario componer canciones “didácticas” para los niños, o es preferible seleccionar el repertorio buscando en el cancionero popular, en la música académica, en el repertorio orquestal, sin menospreciar la capacidad de los niños para aceptar y disfrutar de diversas músicas. Pensamos que la elección del repertorio habla de la concepción de niño que subyace en nosotros.

7 - El desafío actual

La situación de crisis de la Educación Musical es un tema de gran preocupación en nuestro país; para ver esto, solo basta detenerse a analizar los debates propuestos en los congresos, seminarios y encuentros de los últimos años²⁶. Como insiste en sus trabajos y en sus conferencias Violeta de Gainza, si el siglo XX podía ser justamente calificado como el “siglo del niño”, el siglo XXI debiera llegar a ser el “siglo del maestro”. Considera que la Educación Musical argentina ha sido hasta ahora “*crónicamente discontinua y desapareja, a pesar de los intentos que se realizan*” (Gainza, 2004:12)

Se hace necesario refundar la Educación Musical, desde una perspectiva humanista, artística, y no “didactista”, impulsando relaciones de intercambio, de reflexión acerca de objetivos comunes, “*...aprendiendo a discernir lo superfluo de lo profundo, lo falso de lo verdadero, lo urgente de lo fugaz e innecesario*”. (Gainza, 2003). Para que este proceso llegue a buenos resultados, sería necesario evaluar las consecuencias de los cambios ocurridos en el sistema educativo en las últimas décadas; revisar y actualizar los programas y los materiales de la Educación Musical, poniendo al *hacer música* como centro del trabajo. Esto permitiría proponer una nueva organización curricular de las carreras del nivel superior, y las de especialización musical, poniendo el acento especialmente en revitalizar el modelo-conservatorio actualizando las carreras musicales tradicionales. “*No es suficiente reemplazar lo viejo imperante por algo nuevo; es preciso que lo nuevo sea percibido como algo absolutamente funcional y claro, tan confiable y ordenado como alguna vez lo fueron los métodos y procedimientos tradicionales.*” (Gainza, 2003)

²⁶ Actas de los Congresos de Música Popular y Formación Académica de Villa María 2007; FLADEM 2007 La Plata, 2008 Salta, 2009 Córdoba. La bibliografía de Gainza, Aharonián, Vivanco, está dedicada en la última década, casi por completo al análisis de la condición docente, de la formación del maestro de música, y su capacitación permanente.

Es necesario anteponer nuevas acciones, nuevas conductas pedagógicas, a las intenciones de modificar los diseños curriculares; “introyectar actitudes” antes que aceptar innovaciones impuestas desde los ámbitos ministeriales o desde lugares académicos que imponen modas investigativas. En consecuencia, la formación docente debería plantearse un perfil de alumno que transforme al futuro maestro de música en un “...productor, un multiplicador, antes de que un mero consumidor de pedagogía.” (Gainza, 2003)

Es hora de pensar en nuevos modelos pedagógicos. En los debates actuales se proponen nuevos caminos, como la animación musical en ámbitos no académicos, ligados a redes de trabajo social; ecología sonora a partir de los postulados de Murray Schafer; un modelo latinoamericano de EM que signifique un lugar de resistencia para las políticas neoliberales y la recuperación y enriquecimiento del repertorio latinoamericano de música popular. La educación musical es “baluarte y portadora de los elementos fundamentales de la cultura de los diferentes los pueblos latinoamericanos”²⁷. Esta manifestación de identidad no implica una posición regionalista, ni un mero conservacionismo, sino una conciencia de factores comunes y distintivos y una autoafirmación, apartándose de una posición eurocentrista. Resumiendo, hoy se plantea la necesidad de avanzar en:

- Tomar la música como modelo; el *hacer música* como base de un modelo artístico de Educación Musical.
- Replantear el repertorio ampliando hacia la música popular y la música de compositores contemporáneos.
- Analizar y resignificar las relaciones entre los distintos ámbitos de la educación – Formal, No Formal e Informal -, teniendo en cuenta: a) los cambios sociales y tecnológicos en cuanto al acceso a la música; b) las experiencias de Educación No Formal que a través del tiempo han demostrado cubrir espacios importantes de enseñanza y aprendizajes musicales; c) el gran desarrollo del fenómeno de los grupos que hacen música popular en nuestra ciudad, todo lo cual transforma la concepción tradicional de los ámbitos en que se aprende música.
- Tomar los cambios curriculares que se avecinan a partir de la discusión de la Ley de Educación Superior, como una oportunidad de volver a pensar las Escuelas de Música, tanto como pertenecientes al campo de la Educación Formal, como así también en la relación con las instituciones de los ámbitos No Formal e Informal.

Es en este sentido que decidimos tomar un tema de investigación que saliera del ámbito de las escuelas de música, aprender de la experiencia de nuestros propios

²⁷ FLADEM- Declaración de principios. www.fladem.org.ar

estudiantes y sus compañeros del *hacer musical* en las bandas de rock. Nos impulsaba la preocupación por la situación actual de la Educación Musical; la distancia que existe entre los intereses de los estudiantes y la organización curricular de las Escuelas de Música.

CAPITULO 2

LOS APRENDIZAJES

La pregunta por los aprendizajes está presente en nuestro trabajo desde el mismo momento en que decidimos hacer una carrera docente: ¿cuáles son las condiciones necesarias para que el aprendizaje ocurra? ¿Se aprende del mismo modo la música y la historia, la música y los deportes, la música y la plástica? ¿Cómo intervienen el deseo de enseñar y el deseo de aprender? ¿Se aprende solo o en grupo?

Esta pregunta fue la que motivó la presente investigación, a partir de observar a nuestros alumnos, de escuchar la música que ellos eligen, y de tomar conciencia del importante compromiso que tienen con el hacer música popular. Aprenden en estos ámbitos apasionadamente, destinando gran parte de su tiempo a conformar y sostener bandas de diversos estilos. ¿Qué aprendizajes se producen en estos grupos?

El aprendizaje es una transformación, un cambio duradero en el comportamiento de una persona. Es el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado de la observación, la experiencia, o del estudio²⁸. Acontece en y entre individuos concretos, en un escenario y en un tiempo histórico. Está orientado por fines y objetivos más o menos explícitos, y aparece asociado a contenidos, cuando sucede en un marco escolar (Temporetti; 2009). Podemos decir entonces, que aprender implica cambios internos personales, logrados a través de la experiencia y perdurables en el tiempo.

“En la adquisición de conocimiento no todo proviene de la experiencia, del aprendizaje y de la enseñanza, hay, además, una organización interna, inherente a todo ser humano que desempeña un papel decisivo.” (Temporetti, 2009)

Tomaremos algunas ideas de J. Dewey, L. Vigotski y J. Bruner para analizar el fenómeno de los aprendizajes. En verdad, muchos pensadores interesados en los

²⁸ Real Academia Española RAE

procesos educativos, no hablaban de *aprendizaje* sino de adquisición, construcción y apropiación del conocimiento. (Temporetti; 2009)

La elección de estos tres autores no es casual, ya que coincidieron no solo en lo conceptual sino que también en diversos momentos históricos. Las ideas de Dewey provocaron un giro cualitativo en la educación de Estados Unidos a comienzos del siglo XX, y sus postulados llegaron a Europa rápidamente, donde tuvieron enorme influencia en la pedagogía de su época. N. Krupskaja - esposa de V.I.Lenin, y responsable de los cambios pedagógicos del gobierno soviético - conoció los postulados de Dewey cuando se exilió en 1908 en París, y los introdujo luego en los planes de la Revolución soviética. También L. Vigotski conoció y estudió sus ideas por esa época.²⁹ En cuanto a J. Bruner, conoció a A. Luria a mediados del siglo XX, y a través de él las ideas de Vigotski fueron introducidas en Occidente.

Nos interesa analizar la diferenciación que hacía J. Dewey acerca de los aprendizajes en los talleres artesanales y en las escuelas, ya que podemos hacer un análisis similar respecto de los aprendizajes en la música popular y en las escuelas de música.

En la época previa a la industrialización, los niños tenían contacto permanente con las artes y oficios, veían cómo se hacían las cosas, vivían cerca de las actividades de los adultos. Se aprendía en situaciones reales con materiales reales y con ocupaciones valoradas socialmente. Los que aprendían eran considerados aprendices, ligados a la experiencia y el trabajo de la comunidad en que vivían.

En la era industrial se transformó la educación en obligatoria y universal, para así sostener la idea de igualdad social, brindando educación sistemática para el futuro ciudadano. La ciencia adquirió prestigio como responsable del desarrollo industrial y del mejoramiento de la vida. En las escuelas comenzó a enseñarse una gran cantidad de conocimientos que se transformaron en contenidos; la clase suplantó la experiencia del trabajo en la comunidad o el taller. El aprendiz se transformó en alumno, que era *alimentado*, instruido por los maestros. El alumno concurría a la escuela y luego tenía que estudiar las lecciones en su casa.

Hacia finales del siglo XIX Dewey propuso retornar a lo experimental en la educación, a través de la búsqueda y la investigación, la comprobación, la observación y la reflexión; todos ellos procesos que requieren “actividad” mental en lugar de simple

²⁹ Para ampliar, ver el Prólogo histórico de Marcelo Caruso de *Pensamiento y habla* de L. Vigotski. Edit Colihue, Bs As 2007

capacidad de absorber y reproducir³⁰. Proclamó educar por la acción y no por la instrucción.

Cuando aparece la escuela, se separan los aprendizajes de la vida cotidiana. Se construyen artificios: la clase, el ejercicio, el manual de estudio; el aprendiz se transforma en alumno. Del mismo modo, la idea de estudiar *algo* aparece con la clase, con la actividad escolar. El maestro organiza actividades del aula y actividades de la casa; es lo que el alumno hace como *tarea*. Este estudio se realiza casi siempre en soledad, transformando al estudiante en un “alumno individual”. Llevando a una tensión mayor esta diferenciación, podemos decir que el aprendiz practica para mejorar sus habilidades, y el alumno estudia para dar la lección o para complacer al maestro, o para sacar una buena nota. Los músicos que tocan música popular sienten que no estudian, sino que solo van a su casa a practicar para tocar mejor en el próximo ensayo, o en el próximo recital.

Vigotski analiza la relación dialéctica entre individuo y sociedad, afirmando que la cultura se apropia de la persona mientras que la persona se apropia de la cultura; el hombre se vuelve humano. Los aprendizajes son construidos en esa relación dialéctica entre el contexto, la sociedad y el individuo. En este recorrido hay distintos momentos en que una nueva habilidad se conforma; en un primer momento, en relación con otros que ayudan, muestran, colaboran, *andamian* hasta que se logra independencia y destreza. Es lo que Vigotski llamó la *Zona del Desarrollo Próximo* que se basa en la relación entre habilidades actuales del niño y su potencial. Un primer nivel del desempeño de la persona consiste en trabajar y resolver tareas o problemas sin la ayuda de otro, con el nombre de *Nivel de Desarrollo Real*. Este nivel es el que comúnmente es evaluado en las escuelas: Vigotski considera insuficiente este análisis, y propone tomar en consideración el nivel de de competencia que un niño puede alcanzar cuando es guiado y apoyado por otra persona, al que denominó *Nivel del Desarrollo Potencial*. La diferencia o brecha entre esos dos niveles de competencia es lo que se llama Zona del Desarrollo Próximo (Vigotski; 1935:133)

La idea central de la Zona del Desarrollo Próximo se completaría considerando que lo que hoy se realiza con asistencia o con el auxilio de una persona más experta en el dominio en juego, en un futuro se realizará con autonomía y sin necesidad de tal asistencia. Es así que un adulto significativo, o un compañero de estudio, o un amigo, puede mediar entre la tarea y el que está aprendiendo; es lo que se llama *andamiaje*.

³⁰ **González Monteagudo, J:** John Dewey y la pedagogía progresista, en Trilla, J.(coordinador) y otros: El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Grao Ediciones, Madrid, 2001

Las cosas que aprendemos primero han sido acciones sociales, o sea que internalizamos lo que ya hemos vivido socialmente. Vigotski llama *internalización* a la reconstrucción interna de una operación externa. (Vigotski; 2000; 92) Esto sucede cuando una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente. De este modo, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal; o sea, en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero entre personas (interpsicológica) y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vigotski; 2000: 92)

J. Bruner también ubica al hombre como perteneciente a un contexto cultural. Y considera que la educación es un fenómeno esencialmente humano, ya que es la única especie que tiene un plan, una intencionalidad de enseñar, de educar.

“Somos la única especie que enseña, que diseña situaciones específicas para transmitir conocimiento. La vida mental se vive con otros, cobra forma para ser comunicada y se desarrolla con la ayuda de códigos culturales y de tradiciones. Por eso precisamente la educación trasciende la escuela. La enseñanza no ocurre solo en las aulas. También se educa en la mesa, cuando los miembros de una familia tratan de dar sentido colectivamente a lo sucedido durante la jornada, o cuando ayudarse unos a otros para dar sentido al mundo de los adultos, o cuando maestro y aprendiz interactúan en el trabajo.” (Bruner, J. Entrevista con Llinaza)

Los aprendizajes son sociales, aun cuando sean consecuencia de la actividad y el interés individual de una persona; son posibles gracias a la capacidad intersubjetiva de los seres humanos de leer y comprender la mente de los otros. (Bruner, 1995:36) No son sólo las palabras las que hacen posible esto, sino nuestra capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren.” (Bruner; 1995:39) Estos intercambios suceden desde el primer momento de vida y son imprescindibles para el crecimiento del bebé. La mamá y los adultos que lo rodean otorgan significados a cada gesto y sonido del bebé, bañándolo en el lenguaje, haciéndolo humano, sujeto de deseo y de palabra. Bruner llama a esto *armonización*: el bebé y el adulto *se entienden*. En el caso de la actividad musical, es evidente que solo es posible tocar con otros y comprender una obra musical a partir de la capacidad de *leer* la mente de los otros, *entendiendo* la intención del fraseo, de las respiraciones, de las intensidades en el tiempo real de la ejecución musical. También

en la relación entre el maestro y el alumno, ya que lo inefable de la experiencia musical hace que mucho de su esencia sea comunicada a través del *hacer música*. Sólo *leyendo* la mente del alumno o del maestro se puede llegar a una comunicación profunda de aspectos interpretativos de una obra.

Los aprendizajes se dan en un contexto y siempre en relación con otras personas. Una de las formas más usuales es el aprendizaje social en grupos, lo que Bruner ha llamado *comunidad de aprendices*, en la que sus miembros se ayudan a aprender unos a otros, cada cual según sus habilidades. “*Esto no excluye la presencia del profesor, pero éste no tiene una presencia monopólica, sino que los alumnos se ‘andamian’ unos a otros también.*” (Bruner, 1995:39). El aula podría reconceptualizarse como esa comunidad de aprendices, con el profesor *orquestando* los procedimientos, teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras, y no sencillamente del mostrar y del contar. Este es un modelo opuesto al expositivo, en que el maestro organiza los contenidos de la clase para que el alumno aprenda.

Existen diversas maneras de aprender. En este caso nos parecen relevantes para nuestro trabajo los aprendizajes por observación, por imitación, por transmisión; individuales y grupales.

Si pretendemos enseñar a través de modelos a imitar, suponemos que a través de la acción se puede aprender algo que no conocemos. Subyacen además otros presupuestos:

- se puede aprender por imitación;
- se transmite algo relevante culturalmente;
- se supone que hay condiciones humanas de talento, habilidades, capacidades, más que conocimiento y comprensión;
- la competencia sólo llega con la práctica. (Bruner;1995:72)

En la práctica musical esto es de primera importancia, ya que todos los aprendizajes incluyen la imitación, ya sea para resolver las cuestiones motrices, musculares, hasta para escuchar e imitar cómo frasear un pasaje en particular. El *saber* del que enseña se muestra en su *hacer* o sea, que el que aprende necesariamente tendrá que valorar positivamente la musicalidad de su maestro, sus conocimientos sobre estilo, etc. En la música popular los saberes son esencialmente empíricos, con diferentes niveles de conceptualización. En algunos casos, grandes músicos populares tienen además del *hacer* música, un gran sostén de conceptualización para sus prácticas.

H. Aebli, en su libro *Doce formas de enseñar* analiza el modo imitativo de aprender.³¹ Hemos encontrado estas reflexiones muy pertinentes a los procesos de aprendizajes musicales:

Aebli define la imitación y mostración como “*la forma más sencilla y directa de guía*” en todas aquellas materias en las que se trata de adquirir habilidades, y hasta en la vida adulta los modelos troquelan el quehacer y los juicios de las personas. (Aebli,1988: 61). En las clases de música - tanto de la educación general, como en las escuelas de música - hemos dejado de promover las imitaciones entre los alumnos, entre alumnos y profesores. En muchos casos hemos sustituido estas actividades por otras *actividades de aprendizaje*, trabajando con un *cancionero didáctico* de dudosa calidad, o pidiendo a los alumnos que realicen ejercitaciones mecánicas.

“La renuncia de los educadores a esta forma de enseñanza y el hecho de no prestar atención a los correspondientes procesos en nuestra cultura, no significa que esos procesos no se produzcan y que la “naturaleza” determine el desarrollo del niño “a partir de él mismo”, sino solo que en lugar de la escuela y el educador, sería la publicidad y los medios de comunicación de masas los que asumirían la función de presentar a los niños y adolescentes sus modelos de comportamiento, dando así lugar a un aprendizaje por imitación.”(Aebli,1988: 62)

El autor enfoca su atención hacia la escuela, poniendo en evidencia la falta de actualización de sus prácticas educativas. Cuando las escuelas de música conforman su *currícula* con conocimientos y repertorio que no resultan satisfactorios para los alumnos, ellos aprenden música por sus propios medios, ayudados por la difusión, por los cancioneros, y en los últimos años por la computadora, rodeados de pares que hacen lo mismo, y con los que comparten información, programas de PC y logros musicales.

Propone un modo de organizar los momentos de la imitación, a partir de los diferentes grados de observación, desde una vaga observación hasta una minuciosa y atenta. Un momento inicial sería el de observar como imitación interior. Es interior porque aparece una realización interna, a veces al mismo tiempo, a veces diferida.

“En el momento en el que se reconoce ya en la percepción la imitación interior de la actividad observada, se ve claro que el ensayo de esa actividad no es otra cosa que la realización efectiva y autónoma del modo de comportamiento que previamente realizó interiormente, mediante imitación empática.” (Aebli 1988: 65)

En síntesis, tenemos una *Imitación interior sincrónica del modelo de comportamiento*, y una *Imitación demorada y efectiva*. No es necesario que esto

³¹ Hans Aebli se doctoró en Ginebra bajo la dirección de Jean Piaget. Era maestro antes que psicólogo. Sus trabajos se centraron en los intentos de unir la teoría constructivista de Piaget a la pedagogía.

sucedan entre dos músicos que están en el mismo lugar físico, en el mismo momento. Cuando un músico está “sacando” un tema de un disco, realiza primero una imitación sincrónica del modelo: afina su guitarra igual que la grabación, si es guitarrista. Si es pianista, o toca otro instrumento, intentará tocar las mismas notas, los mismos acordes, al mismo tiempo que suena el disco: toca “sobre” la canción grabada. Cuando se ha logrado cierta destreza, el instrumentista intenta tocar solo, con uso de una autonomía incipiente, logrando así, una *Imitación demorada y efectiva*. Muchas veces es más lenta, faltan algunas notas, algún acorde no es el mismo, pero solo resta mejorar esa ejecución.

Por último, la imitación ahorra palabras, pone a la música en primer plano, y permite tocar haciendo uso de conceptos musicales, pero musicales propiamente dichos: más grave, más agudo, deslizado, acorde en primera inversión, la novena en la melodía, con *swing*, el ritmo *tumbao*; son todos conceptos que funcionan en la imitación, sin necesidad de agregar palabras que expliquen.

Esta comunicación solo es posible porque se comparten códigos musicales comunes, un contexto cultural común; y además, porque se pone en juego nuestra capacidad intersubjetiva, o sea, porque podemos *leer* la mente del otro: J. Bruner sostiene que sólo se puede entender la actividad mental teniendo en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud. Aprender, recordar, hablar, imaginar; todo ello se hace posible como miembro de una cultura que

“...da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes”. (Bruner, 1995:12).

“la habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto, u otros medios. No son sólo las palabras las que hacen posible esto, sino nuestra capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren.” (Bruner, 1995:39)

Nos sentimos tan ajenos a mucha música de culturas que desconocemos, como emocionados con lo que habitualmente nos gusta escuchar.

“Bach, nacido en el Congo en vez de en Sajonia, no habría podido producir siquiera un fragmento de música coral o sonata, si bien podemos estar igualmente seguros de que habría sobresalido entre sus compatriotas con algún estilo de música.” (Bruner, 1995:130)

“...la intersubjetividad nos permite negociar los significados cuando las palabras pierden el mundo” (Bruner, 1995:39); hay un mundo de lenguajes no verbales

que dan cuenta de lo humano del hombre, y en ese mundo el juego intersubjetivo opera más allá de los sonidos, más allá de las imágenes, más allá del gesto. Ya muchos años antes, Vigotski hablaba de pensamiento discursivo y pensamiento no discursivo:

“... el pensamiento discursivo no agota ni todas las formas de pensamiento, ni todas las formas de habla. Hay un área grande de pensamiento que no tiene relación inmediata con el pensamiento discursivo. (Vigotski,1933:155)

Todos hablamos sin pensar en reglas gramaticales, al igual que bailamos al *tempo* de la música sin saber cómo definimos *pulso*, o cantamos melodías sin saber nociones teóricas acerca de *tonalidad y escala*. Entendemos que una canción termina porque reconocemos la sensación melódica y armónica de conclusión, aun sin haber llegado a construir estos conceptos. Podemos hacerlo porque participamos de una cultura que durante siglos ha ido construyendo la música que actualmente escuchamos, cantamos y tocamos.

En la música popular se aprende por observación y por imitación, fundamentalmente: los aprendizajes por imitación se realizan a través de la acción; tanto el que enseña o muestra, como el que aprende, comparten el contexto cultural y sus códigos implícitos. El *saber* del que enseña se muestra en su *hacer*. El maestro es un guía, un orientador de los alumnos; con su tarea favorece la reorganización de la experiencia, su resignificación para otorgarle nuevos significados. (Dewey en Gonzalez Monteagudo, 2001: 25)

Cuando predomina la transmisión, la enseñanza es unidireccional; es el maestro el que transmite saberes culturales altamente valorados, como ocurre en los aprendizajes familiares, cuando se les enseña a los jóvenes los conocimientos artesanales o musicales de los mayores de la familia. Cuando la transmisión de conocimientos es organizada “escolarmente” se corre el riesgo de caer en la verbosidad sin contenido real. Aun cuando los maestros hablen mucho en clase, no significa que estén transmitiendo conocimiento.

“Verdaderamente es teoría lo que nosotros precisamos, teoría que implique una inserción en la realidad, en un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo, para vivirlo plenamente, prácticamente. Nuestra educación no es teórica porque le falta ese apego a la comprobación, a la invención, al estudio. Es verbosa, es palabrería, es “sonora”, es “asistencialista”, no comunica; hace comunicados, cosas bien diferentes”. (Freire; 2004:122)

La imitación es el modo más común y simple de adquirir habilidades y conocimientos. En los aprendizajes imitativos están implícitos algunos supuestos: los que participan como *maestros* y *aprendices* consideran que se transmite algo relevante, se supone que hay habilidades, capacidades que compartir, y fundamentalmente, todos consideran que esas habilidades y nuevos conocimientos sólo llegan con la práctica.

En la Educación Musical, esta idea de los aprendizajes en grupos heterogéneos, a partir de la colaboración entre pares, ha sido trabajada en profundidad por Murray Schafer, que en toda su bibliografía, pero especialmente en *Rinoceronte en el aula* propone transformar la clase en una verdadera *comunidad de aprendices* en la que el docente abandona su lugar hegemónico (de verdadero rinoceronte) para ser un coordinador y un facilitador de las tareas que emprende el grupo de alumnos.

En Argentina, a partir de las propuestas de Violeta de Gainza del modelo llamado *Pedagogías Abiertas*, hace varias décadas que se investiga y se trabaja en función de abandonar los modelos del maestro hegemónico, y del alumno que es evaluado individualmente en su rendimiento, y transformar las clases de música en verdaderas experiencias grupales de colaboración y construcción grupal del conocimiento musical, en las que el alumno vuelva a parecerse al aprendiz en el taller, donde se aprende haciendo. En los ámbitos de la música popular predomina la idea de *pasarse conocimiento, practicar hasta que salga*, siempre ligado al aprender *haciendo*. Estas situaciones suceden generalmente entre pares, entre amigos, transformando al grupo en un espacio de aprendizajes permanentes.

Podemos decir que puede aprender quien es curioso, quien logra interrogarse a sí mismo, y busca nuevas respuestas permanentemente; quien tiene deseos de aprender y mejorar sus habilidades y conocimientos respecto de un campo de la experiencia.

En el capítulo anterior hemos analizado los diversos ámbitos de aprendizajes de la música que conviven en nuestra ciudad. Veremos ahora cómo se manifiesta la intención de enseñar y de aprender, y finalmente los modos de aprendizaje predominantes en cada uno de ellos.

En la Educación Formal y No Formal los aprendizajes se producen en situaciones que han sido pensadas y organizadas previamente como situaciones “pedagógicas” donde uno tiene la intención de enseñar y otro tiene la intención de aprender, tanto en las escuelas como en las clases particulares de instrumento. En

estos ámbitos es necesaria la intención manifiesta del docente de enseñar, que aparece claramente en el momento de planificar la tarea, en la elaboración del currículum explícito, y también en el currículum oculto³². La intencionalidad implica deseo de enseñar y deseo de que el alumno aprenda; claridad acerca de qué lugar le damos a este sujeto, su historia, el contexto en que vive, sus anhelos, y sus necesidades. Sin embargo, no siempre que hay enseñanza se producen los aprendizajes. También son necesarios, por parte del que aprende, el deseo de aprender y tener condiciones personales de hacerlo (desde su disposición personal, hasta la alimentación y condiciones de vida). En este sentido, podríamos decir que desde el punto de vista de la intencionalidad, tanto la Educación Formal como la Educación No Formal tienen un alto grado de sistematización y de formalización.

En la Educación Informal la intención de aprender o de enseñar no está siempre presente. Muchos aprendizajes ocurren sin que los involucrados hayan pensado previamente querer enseñar o querer aprender, sino que lo que motoriza ese aprendizaje es la vivencia de una experiencia musical significativa, de alto contenido expresivo (improvisar con un músico admirado, o con amigos, participar de la preparación de un recital. Estas experiencias tan cargadas de emotividad provocan *efectos educativos* (Paín;1992: 71).

Es común que en los grupos de música popular, los intérpretes toquen, se acompañen, y mejoren su estilo musical sin vivir situaciones pensadas como “educativas.” Cada músico aporta su bagaje de conocimientos sobre el estilo en su modo de tocar, en las ideas que aporta a sus compañeros. Otro ejemplo de aprendizaje informal es el que se produce cuando alguien “saca” un tema escuchando el disco y tocando simultáneamente: el músico que grabó el disco ni siquiera está presente, ni sabe de esa situación, sin embargo, está enseñando algo de su estilo, de su modo de tocar. Los aprendizajes informales están presentes en todas las culturas, se llevan a cabo fuera de las instituciones educativas y no necesitan un conocimiento exhaustivo de la escritura musical, ni estar familiarizado con los cánones de la música occidental. Es necesario tener dominio de estrategias memorísticas y conocimiento empírico de las características musicales del estilo (modos de tocar o cantar, motivos rítmicos y melódicos propios, progresiones armónicas más utilizadas).

Estos procesos de aprendizaje están signados por una fuerte carga emocional; predominan las relaciones de colaboración e intercambios intersubjetivos. Pueden

³² El currículum explícito es el que se elabora y se declara en los ámbitos estatales, institucionales, en los programas de estudios, en planes personales de los docentes.

El currículum oculto es conformado por los mensajes implícitos en las formas de transmitir el currículum explícito, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar.

realizarse en situaciones educativas sistematizadas o no, o en situaciones que no fueron pensadas como experiencias educativas – lo que la UNESCO llama *aprendizajes informales*, o M. T. Sirvent llama *aprendizajes sociales* (Sirvent 2006). Esto es lo que sucede, por ejemplo, entre amigos que se reúnen a tocar, o cuando se emplean programas de computación, o cuando alguien escucha un tema para “sacar” lo que hacen los distintos instrumentos. En todos predomina la imitación, y cuando el músico comienza a tener mayor dominio de su instrumento y se aboca a la búsqueda de un estilo personal, esa imitación tiende a ser abierta y lentamente va despegándose del modelo. En estos aprendizajes son importantes la memoria musical, el interés y el entusiasmo.

CAPITULO 3

LA INVESTIGACIÓN

Cuando los alumnos llegan a las Escuelas de Música traen una historia musical propia:

- Han pasado por diversas experiencias con sus maestros de música de la escuela primaria y secundaria.

- Han participado de algún modo en la vida de alguna banda de música popular (generalmente rock o folklore), ya sea como integrante de la misma, o como público en los recitales, o como admiradores.

- Estos grupos de música popular se multiplican, se forman por algunos meses y se disuelven. En la mayoría de los casos, los jóvenes participan de varias a la vez.

- A través de Internet acceden con facilidad a todo tipo de géneros y estilos musicales de todo el mundo.

Cuando ingresan a las Escuelas de Música, se encuentran con planes de estudio de más de cuarenta años, con un repertorio que está alejado de la situación antes descrita, y en el que la música popular está prácticamente ausente de los programas de estudio. Muchos de estos jóvenes tienen dificultades para resolver algunas actividades referidas a la escritura y lectura de la música, pero tocan canciones, sacan temas de oído, y hacen música en diversos grupos. Se apasionan por una música que no encuentran en los programas de las Escuelas de Música, por lo que un gran número de alumnos cursan poco tiempo, y se van en busca de otros profesores que conozcan el estilo que ellos quieren tocar.

Esta situación nos ubica en la necesidad de analizar nuevamente la realidad de nuestras instituciones, su contexto histórico; social y político. Finalmente, se hace necesario preguntarnos por la validez de la formación que ofrecemos a nuestros alumnos.

A partir del análisis acerca de la situación actual de la Educación Musical en Argentina, y teniendo en cuenta la realidad de las Escuelas de Música, y de nuestros alumnos, nos propusimos abordar el estudio del mundo musical de los jóvenes, dentro y fuera de nuestras instituciones. Iniciamos una investigación para conocer cómo es el fenómeno de las bandas de rock en Rosario con el objetivo inicial de conocer e interpretar los aprendizajes musicales que se producen en las bandas de

rock de Rosario. La pregunta que guió el trabajo fue: ¿Cómo aprenden música los jóvenes que tocan en bandas de rock y no pasaron por un estudio sistemático musical?

El trabajo se orientó en varias direcciones:

- 1- El análisis teórico, la búsqueda de bibliografía que aportara datos y perspectivas de estudio.
- 2- Entrevistas y conversaciones informales con músicos, profesores y alumnos vinculados al rock y a las escuelas de música de la ciudad de Rosario.
- 3- Participación en Congresos, Seminarios de Investigación y Encuentros que tuvieran el tema de la música popular, la enseñanza y el aprendizaje de la música.
- 4- Entrevistas semiestructuradas y observación de ensayos en tres bandas de Rosario.

1- El análisis teórico, la búsqueda de bibliografía que aportara datos y perspectivas de estudio. Análisis de las investigaciones ya realizadas sobre el tema.

Analizamos las investigaciones realizadas sobre el rock en Argentina. En el camino de búsqueda de estudios anteriores acerca de los aprendizajes musicales en el rock confirmamos que son pocas las investigaciones en Argentina que tomaron la cuestión musical propiamente dicha. A esta conclusión llegó el equipo de investigadores de la U.B.A. dirigido por M. A. García³³. Los resultados parciales fueron presentados en 2007 en el 1º Congreso de Música Popular y Formación Académica de Villa María³⁴. Los mismos muestran, entre otras conclusiones, que la mayoría de las investigaciones sobre rock son históricas o sociológicas, encontrándose un déficit en el abordaje de la problemática musical. La excepción de esta conclusión la constituyen los trabajos de Diego Madoery, especialmente *Los procedimientos de producción*

³⁴ **García Miguel A.** *El rock argentino en clave académica .Investigación radicada en el* Instituto de Teoría e Historia del Arte Julio E. Payró de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires -Ubacyt F168. Presentado en el 1º Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. Villa María, mayo de 2007. Los autores son: Miguel A. García, Claudio Castro, Camila Juárez, Lisa Di Cione, Laura Novoa, Francisco Levaggi, Juliana Guerrero y Karen Avenburg.

musical en música popular (1998). En este trabajo Madoery aborda lo referente a la dinámica de los ensayo y a la manera de realizar arreglos grupales. Hemos analizado las investigaciones:

- *Investigaciones que toman perspectivas históricas:*

- Pablo Vila: *Rock nacional. Crónicas de la resistencia juvenil.*

- Alabarces, Pablo: *Entre gatos y violadores. El rock nacional en la cultura argentina y Once apuntes para una sociología de la Música Popular en Argentina.*

- Carnicer, Lucio: *“Rock en Argentina 1970-1980. Del mimetismo al estilo propio”.*

- Díaz, Claudio; *Libro de viajes y extravíos. Un recorrido por el Rock Argentino (1965-1985).* - Manzano, Valeria y Mario Pasqualini: *Rock & roll: cultura de los jóvenes.*

- Pujol, Sergio: *Rock y dictadura (crónica de una generación- 1976-1983); Las ideas del rock. Genealogía de la música rebelde.*

- *Investigaciones que aplican categorías teóricas provenientes de la ciencia política, la sociología, la antropología, para definir el movimiento del rock en Argentina:*

- Díaz, Claudio: *“Cuerpo, ritual y sentido en el rock argentino. Un abordaje socio-semiótico*

- González, Juan Pablo: *Los estudios de música popular y la renovación de la musicología en América Latina: ¿La gallina o el huevo?*

- *Investigaciones que abordan las letras de las canciones a partir del análisis político, lingüístico, histórico, o literario:*

- Kozak, Claudia: *Rock en letras; y Estética del sobreviviente: una letra contemporánea.*

- Semán, Pablo y Vila, Pablo: *La música y los jóvenes de los sectores populares: más allá de las “tribus”*

- *Investigaciones que a través de las letras de las canciones, abordan la problemática del género, la violencia, el cuerpo:*

- Benedetti, Cecilia: *El rock de los desangelados. Música, sectores populares y procesos de consumo*
- Ugarte, Mariano y Sanjurjo, Luis (compiladores): *Emergencia: cultura, música y política.*

-Investigaciones que abordan el análisis de ensayos de grupos de rock; diferencias entre arreglos y versiones:

- Madoery, Diego: *Los procedimientos de producción musical en Música Popular; Los puntos de partida en la composición y el arreglo; El Género como competencia. Algunos aportes para la Musicología en Música Popular y la Educación Musical Gustavo Santaolalla: El productor artístico en el contexto del rock latinoamericano”*

- Investigaciones que abordan el análisis de la relación entre los músicos y el público:

- Gonzalez, Juan Pablo: *Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos.*
- Salerno, Daniel, e Silva, Marina: *Guitarras, pogo y banderas: el aguante en el rock; Rock chabón e identidad juvenil en la Argentina neoliberal.*

Como vemos, en los últimos años se han promovido estudios sobre algunos temas actuales: la violencia, la exclusión social, y el cuerpo. Estos temas son fuertemente interdisciplinarios, pues llevan a abordar la música desde los modos de producción y consumo, las formas de censura y exclusión, la construcción de subjetividades, la articulación de discursos y el cuestionamiento a los roles sociales.

Una opinión que valida nuestro trabajo de campo es la de la Licenciada Karen Avenburg en el trabajo colectivo “El rock argentino en clave académica”. Avenburg analiza las investigaciones referidas a políticas de inclusión y exclusión de los actores sociales y comenta: “*Pero lo que llama significativamente la atención es que las voces de los actores involucrados se hallan ausentes o desdibujadas bajo el discurso de los autores en numerosos estudios que abordan problemáticas como las identificaciones de los actores, los imaginarios de las culturas juveniles(...)* Esto no significa que todos los investigadores citados hayan dejado a un lado de forma absoluta la consideración de estas voces (...) Encontramos referencias explícitas del uso de entrevistas en

diversos autores Dichas referencias no significan que las entrevistas reciban siempre un uso apropiado en su articulación conceptual.³⁵

La investigación realizada en la ciudad de La Matanza por la Licenciada Verónica Hardt “*Conceptualizaciones en el mundo del rock; qué y cómo se aprende - una indagación inicial*”, llevada a cabo en la Universidad C.A.E.C.E. en 2005, tiene muchos puntos de encuentro con la nuestra. A partir de un estudio cualitativo y estadístico de la situación de los grupos de rock de La Matanza, llegó a conclusiones que resultaron un gran aporte a nuestra investigación, y que analizaremos en el capítulo de las conclusiones.

Tomamos aportes de las siguientes disciplinas:

- *Etnomusicología y Musicología para indagar sobre Música Popular, Género musical, Estilos, Rock:*
- Aharonián, Coriún: *Carlos Vega y la teoría de la música popular: Un enfoque latinoamericano en un ensayo pionero; Músicas populares y educación en Latinoamérica; Educación, arte, música*
- Blacking, John: *El análisis cultural de la música. En Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología*
- Romero Meza, Lacides *La música popular en la educación superior*
- Frith, Simon : *Hacia una estética de la música popular.*
- Béhague, Gerard *Hacia un enfoque etnomusicológico para el análisis de la música popular.*
- Hidalgo, Marcela, García Brunelli; Omar y Saltón, Ricardo: *Una aproximación a la música popular urbana.*
- Manzano, Valeria y Pasqualini, Mario: *Rock & roll: cultura de los jóvenes*
- Sanchez, Octavio: *Prácticas de producción en la música popular: una visión desde la semiótica de la cultura*
- AAM Asociación Argentina de Musicología. Actas de Congresos
- IASPM (Asociación Internacional para las Investigaciones en Música Popular – Rama Latinoamericana) y de la AAM (Asociación Argentina de Musicología)³⁶: análisis de la

³⁵ Ver: **García, Miguel:** *El rock argentino en clave académica .Investigación radicada en el Instituto de Teoría e Historia del Arte Julio E. Payró de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires -Ubacyt F168.* Presentado en el 1º Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. Villa María, mayo de 2007.

³⁶ IASPM <http://www.hist.puc.cl/iaspm/iaspm.html> AAM <http://www.aamusicologia.org.ar/> Revista Transcultural de Música <http://www.sibetrans.com/trans/>

situación actual en relación a la escritura, al rol que comienza a cumplir la grabación digital como posible reemplazo del sistema de escritura tradicional en pentagrama. Tomamos para ello los trabajos publicados en la Revista Transcultural, las Actas de los Congresos de IASPM

- *Psicología, para analizar los modos de aprendizaje y las maneras en que se representa la experiencia musical:* A partir del estudio de L. Vigotski, J. Dewey, y J. Bruner, abordamos los conceptos necesarios para comprender los procesos grupales de aprendizaje y los modos no escolarizados de circulación de saberes musicales. Además, a partir de los conceptos de *intersubjetividad y aprendizajes imitativos* de J. Bruner y H. Aebli analizamos los modos imitativos de los aprendizajes. Para abordar cuestiones referidas a la memoria musical recurrimos a E. Willems y a J. Bruner en cuanto a los modos de representación.

- *Sociología:* fueron de gran utilidad los aportes de M.T. Sirvent sobre los diversos campos de la educación: Educación Formal, No Formal e Informal; Educación permanente de jóvenes y adultos y los aprendizajes sociales.

2- Entrevistas y conversaciones informales con músicos, profesores y alumnos vinculados al rock y a las escuelas de música de la ciudad de Rosario.

Mantuvimos conversaciones informales, correspondencia vía mail, e intercambio de datos bibliográficos con investigadores (Daniel Salerno de la Facultad de Sociología de la UBA, Karen Avenburg, de la Facultad de Antropología de la UBA; Daniel Falconi de la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Villa María); y con bandas de rock; *EnOrsai, La Doble2, La Manto Negro*.

También hemos iniciado un intercambio de experiencias con diversos ámbitos educativos, académicos formales y no formales, en los que la música popular es el eje de la programación curricular y el rock comienza a ser tomado como parte de diseños curriculares: Escuela de Música Popular de Avellaneda, Encuentro de Músicos Populares de Rosario, Escuela de Rock de Rosario.

3- Participación en Congresos, Seminarios de Investigación y Encuentros que tuvieron el tema de la música popular, la enseñanza y el aprendizaje de la música.

En el transcurso de la investigación participamos de varios congresos y jornadas sobre el tema de los aprendizajes en la música popular con el propósito de profundizar la búsqueda de otras investigaciones sobre el tema. Tanto en el momento de las entrevistas, como en el análisis de los datos recogidos en ellas, fuimos encontrando nuevos interlocutores y nuevos puntos de vista. (FLADEM 2007, 2008, 2009; SACCoM 2008. 2009; Congreso de Música Popular y Formación Académica de Villa María 2007 y 2009) ³⁷

4- Entrevistas semiestructuradas y observación de ensayos en tres bandas de Rosario.

Como dijimos, estos grupos están en cambio permanente: cada joven integra varias bandas a la vez, y estas tienen una vida corta en la mayoría de los casos. Todo esto hace difícil realizar censos o llevar algún registro, por lo que decidimos seleccionar solo algunos grupos para entrevistar. En una primera instancia pedimos datos e información a personas que trabajan en salas de ensayo, a alumnos ingresantes a la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes, y a sus amigos y compañeros de bandas. Ellos aportaron los primeros datos, tendientes a seleccionar grupos cuyos integrantes no hubieran estudiado música sistemáticamente, y estuvieran dispuestos a conversar y permitir la observación de sus ensayos.

4. a. Los grupos que entrevistamos:

Logramos acordar con tres bandas que tenían diversos contextos, edades y objetivos del grupo: *Momo* (Grupo M), *Juani & sus hermanos* (Grupo X) y *No es mi estilo* (Grupo N).

³⁷ Para ampliar datos, consultar en Bibliografía. – Congresos.

4. b. El contexto:

El Grupo M: vivían en el Barrio La Guardia de la Zona Sur de Rosario. Su vida se desarrollaba dentro de los límites del mismo: escuela, ciber, bailes, bares, amigos, y también la sala de ensayo. Hacer música con los amigos es una actividad más de las que realizan juntos.

El Grupo N: casi todos vivían en el barrio Arroyito en la Zona Norte de Rosario. Varios de ellos se conocían desde niños, y aunque algunos ya no vivían en el barrio, seguían realizando actividades juntos. Varios de ellos tocaban en otros grupos además de N.

El Grupo X: se reunían en el Colectivo Cultural Planeta X. Se conocían desde hacía muchos años. Tenían objetivos claros respecto a los logros que quieren alcanzar con la música.

4. c. Las edades:

Es necesario tener en cuenta que los intereses y el compromiso son muy diferentes en alguien que se inicia en la música, que está explorando qué instrumento elegir, dentro de qué estilo tocar - como era el caso de los jóvenes del Grupo M -; y alguien que ya ha definido un instrumento, un estilo y ha incluido a la música en su vida como una actividad de relevante importancia, como la mayoría de los integrantes del Grupo N y el Grupo X. El rango de edades es el siguiente:

Grupo M, entre 16 y 18 años

Grupo N, entre 20 y 26 años

Grupo X entre 20 y 28 años

También consideramos que la edad está en relación directa con la manera en que fueron los primeros acercamientos a la música de estos jóvenes, ya que la irrupción de la Internet en la vida cotidiana alrededor del año 2002 marca un antes y un después en este sentido. Los jóvenes que en el momento de las entrevistas tenían entre 15 y 18 años – grupo M – se iniciaron en la música teniendo acceso a Internet, o sea, a bajar música e información sobre música, a escalas impensadas pocos años

antes. Actualmente los jóvenes pueden tomar clases on line, bajar clínicas de grandes músicos, mirar videos de presentaciones, bajar tablaturas, partituras, además de grabar, escuchar, tocar sobre una pista. Es muy distinta la experiencia de los jóvenes que tienen entre 25 y 30 años. Los integrantes del Grupo N y el Grupo X comenzaron su vida musical con otras influencias, escuchando y sacando temas, con los cancioneros que tienen letra y cifrado de acordes; y accedieron al uso de Internet cuando ya sus gustos musicales eran más definidos

GRUPO M

NOMBRE	Edad en 2009	en	Año de nacimiento	Edad en 2002 - Irrupción masiva de Internet -
Marcos	17		1992	10
José	18		1991	11
David	17		1992	10
Nacho	16		1993	9
Juan M.	17		1992	10

GRUPO X

NOMBRE	Edad en 2009	en	Año de nacimiento	Edad en 2002 - Irrupción masiva de Internet -
Juani	25		1984	18
Oscar	28		1981	21
Natalio	28		1981	21
Franco	25		1984	18
Rodrigo.	20		1989	13

GRUPO N

NOMBRE	Edad en 2009	en	Año de nacimiento	Edad en 2002 - Irrupción masiva de Internet -
Charly	26		1983	19
Leo	23		1986	16
Fabio	23		1986	16
Lucas	26		1983	19
Tomás	20		1989	13

4. d. La formación instrumental:

Como veremos más adelante, la formación instrumental hace al estilo del grupo: el Grupo M, como grupo más novato e inexperto - que comenzaban con *covers* de grupos que admiraban - tenía la formación instrumental básica del rock: dos guitarras eléctricas, bajo y batería. En cambio el Grupo N agregaba teclados y percusión latina lo que les permitía hacer *ska*, algo de son cubano, y *covers* de la Bersuit Vergarabat. El Grupo X tenía una formación que incluía guitarra acústica, teclado y trompeta y era el grupo que más variantes de estilos abordaba.

Grupo M:

Cuatro integrantes permanentes y un guitarrista invitado

Edades: entre 16 y 19 años.

Formación instrumental: dos guitarras, bajo y batería.

Marcos (17 años) - 1ra guitarra

José (19 años) - cantante y 2da. Guitarra -

David (17 años) - bajo y coros

Nacho (16 años)- batería -

Juan Manuel (17 años) - guitarrista invitado

Se conocían de la escuela secundaria (La Drago); todos vivían en el Barrio La Guardia de la Zona Sur de Rosario. Al momento de la entrevista cursaban 4º y 5º año. El lugar de encuentro era la sala de ensayo y el ciber del barrio. Iban probando, casi como un juego, si todos podían tocar el bajo, la guitarra o la batería. Hacían *covers* de Los Redonditos de Ricota, de Deep Purple.... Se presentaban en pequeños bares y fiestas de la escuela secundaria a la que concurrían. El grupo de amigos era el ámbito en que ellos descubrían los instrumentos que preferían tocar, las bandas que escuchaban, y toda su incorporación al mundo de la música.

El Grupo M nos esperó en la casa de uno de ellos, el guitarrista "invitado" (tocaba en varios grupos, y en ese solamente como invitado). Tomaban la música como un juego, un motivo de encuentro entre amigos. Se asombraban del giro que había tomado últimamente la banda, ya que habían sido llamados para algunos recitales, lo que los obligó a "ponerse las pilas" con los ensayos, y trabajar mucho más de lo que inicialmente esperaban.

Grupo X:

Seis integrantes

Edades: entre 20 y 28 años.

Formación instrumental: dos guitarras, bajo, batería, teclados, trompeta y canto.

Juani (25 años) - canto y guitarra

Natalio (28 años) - teclados

Franco (25 años) - trompeta

Rodrigo – Buitre – (20 años) - guitarra

Oscar (28 años) – batería

Federico: bajo - no participó de la entrevista

Hacia dos años que tocaban juntos. Todos trabajaban en diversos ámbitos como empleados y hacían música luego de sus obligaciones laborales. Tomaban esta actividad con gran responsabilidad y espíritu profesional. Todos tenían definida la elección de su instrumento desde hacía varios años. Eran miembros de Planeta X, un colectivo cultural que tiene varios grupos musicales, DJs, “club de noche” Se autodefinieron como una banda *“que busca la exploración musical en diversos estilos”*. En el momento de la entrevista, era un grupo que acompañaba al cantante, quien componía las canciones y convocaba a los demás. Se proponían conformarse como grupo estable. Se presentaban en bares y fiestas de Planeta X. Habían grabado dos discos, y preparaban un tercero.

La entrevista se desarrolló en la casa de Planeta X, el colectivo cultural al que pertenecían. Se los veía muy comprometidos con el hacer música, serios, con pocas palabras. Cada uno respondía las preguntas sin agregar demasiados comentarios.

Grupo N:

Siete integrantes (presentes en la entrevista, cinco)

Edades: entre 23 y 26 años.

Formación instrumental: guitarra, bajo, batería, teclados, violín, saxo, percusión y canto.

Charly (26 años) - canto

Leo (23 años) - guitarra, coros.

Lucas (26 años) - batería

Fabio (23 años) - violín, guitarra, coros

Tomás (20 años) - teclados

Hacía algunos años que cada uno tocaban su instrumento, y estaban consolidados cada uno en su elección. Hacían sus propios temas, a partir de las ideas de dos de sus integrantes. Se enorgullecían de hacer los arreglos grupalmente y se admiraban mutuamente. Se definen como grupo de amigos, la mayoría conocidos del barrio de Arroyito de Rosario. Se presentaban en bares. Habían grabado un disco y preparaban el segundo. Al momento de la entrevista ya hacía cuatro años que tenían la misma formación instrumental.

La entrevista con el Grupo N se realizó en la casa del baterista – Lucas- , en el barrio de Arroyito. La familia de Lucas participaba con entusiasmo de la vida de la banda. Charlaron, se preguntaron unos a otros también, y se mostraron muy interesados en la investigación. Eran evidentes los lazos afectivos que los unían, y el respeto por las habilidades musicales de cada uno de ellos.

e. Modalidad de las entrevistas:

Las entrevistas se realizaron con el grupo completo, en una modalidad semi-estructurada, con preguntas basadas en un guión previo – flexible - que incluía los siguientes aspectos básicos de la producción musical:

- a- ¿Cómo se decidieron a comenzar con la música?
- b- ¿Cómo eligieron el instrumento?
- c- ¿Cómo aprendieron música?
- d- ¿Qué valoran del trabajo en el grupo?
- e- ¿Qué formas de registro del trabajo usan?

La decisión de entrevistar al grupo completo se basó en nuestro propósito de explorar las conexiones, el entramado, los espacios *entre*, los hilos que unen unas acciones con otras, unas opiniones con otras, analizar el detrás de la escena.³⁸

No fue sencillo crear las condiciones para que los jóvenes entrevistados lograran expresarse, poniendo en palabras su experiencia musical y grupal. Se evidenció una dificultad real de hablar de lo que se hace, ya que las conceptualizaciones en los procesos artísticos muchas veces no son verbales. Como

³⁸ La realidad no es un objeto externo que hay que abordar para su análisis y comprensión, sino que nosotros somos los que construimos un modo de observarla y problematizarla. La realidad "...sólo se hace inteligible en orden a los interrogantes que se le formulan. Estos interrogantes abrevan en el marco teórico conceptual en el que se participa." (Menin- Temporetti, 2005:106)

dice (Scribano;2005:20) “el *paso de la conciencia práctica a la conciencia discursiva*” no resulta tan sencillo.

Con algunas bandas logramos más confianza que con otras. Intentamos lograr “... *climas de seguridad, tensión intelectual, interés y confianza...*”, que favorecieran niveles de conceptualización de la experiencia que difícilmente aparecen en lo cotidiano. “*Para llegar a estos niveles de producción de información, se requiere una madurez e interés en los sujetos estudiados, que solo aparece como resultado de la madurez de los procesos de comunicación generados de diversas formas en el desarrollo de la investigación.*” (González Rey;1999:60)

Nos encontramos ante la dificultad del uso de algunos conceptos: *aprender, estudiar* no eran claros al momento de preguntar. Fue necesario transformar algunas preguntas de la investigación en preguntas que resultaran efectivas a la hora de pedirles a los entrevistados reflexiones sobre su *hacer música*. (Maxwell;1996) En todos los grupos apareció el orgullo del trabajo intuitivo, sostenido en el supuesto de que solo los “*talentosos*” pueden tocar sin ir a una escuela de música. Nuestra concepción del estudio personal es diferente en muchos casos de la que los músicos populares tienen. Escuchar música y “sacar” temas es un modo de estudio que en la música académica no es utilizado, por lo que fue necesario pensar en la traducción de algunos de los conceptos: en lugar de preguntar por el estudio personal, preguntamos por cómo practican, o sacan temas cuando están solos con sus instrumentos; o sea, qué hacen cuando no están en el grupo, o con amigos tocando, sino cuando están solos. Lo mismo en relación a la pregunta ¿Cómo aprendieron? En su lugar preguntamos ¿con quien empezaste a tocar?, ¿con qué amigos te gusta tocar?, ¿qué te gusta de cada uno del grupo cuando tocan?, ¿mejoraste como instrumentista desde que estás en el grupo?, ¿en qué lo ves?

f. las respuestas:

Las respuestas pueden organizarse de la siguiente manera:

a- ¿Cómo se decidieron a comenzar con la música? Hay distintos orígenes para el inicio de la actividad musical:

- gran presencia de la música en la casa;
- gran presencia de la música en el grupo de amigos;
- iniciativa propia por curiosidad.

b- ¿Cómo eligen instrumento?

- en algunos casos por firme elección personal;
- en la mayoría de los casos por prueba de uno y otro instrumento, hasta llegar al elegido.

c- ¿Cómo aprendieron música?

- solos: con cancioneros, la computadora, y algún amigo que ayudara o acompañara;
- con profesor particular durante períodos de tiempo acotados;
- cursando en alguna escuela de música por diversos períodos de tiempo;
- todos afirman que lo más significativo se aprende tocando en las bandas.

d- ¿Qué valoran del grupo?

- la posibilidad de explorar musicalmente (Grupo X)
- el crecimiento musical individual a partir de tocar con amigos (Grupo N)
- estar con amigos y sostenerse en el inicio musical (Grupo M)

e- ¿Qué formas de registro usan?

- letra de la canción con cifrado;
- grabaciones
- tablaturas
- imágenes diversas

CAPITULO 4

ANALISIS DE LAS ENTREVISTAS

1- El rock en la música popular

Comenzamos las entrevistas hablando de rock, para iniciar el diálogo y empezar a conocernos. Hablamos acerca de la música que ellos hacen, la formación instrumental del grupo, qué grupos escuchan. En el análisis posterior a las entrevistas nos vimos en la necesidad de indagar acerca del rock como género musical perteneciente a la música popular urbana; sus orígenes, y especialmente qué rasgos hacen que hoy, a comienzos del siglo XXI, los jóvenes sigan considerando que sus producciones musicales pertenecen al género rock.

Como dijimos anteriormente, (punto 6.4. de EM) los estudios sobre música popular son relativamente nuevos en el campo de la musicología. Durante décadas estuvieron incluidos en los estudios sobre *folklore*, que tomaban solo las producciones más tradicionalistas, anónimas, de tradición oral, y alejadas de los centros urbanos.

En 1965 el investigador argentino Carlos Vega presentó la ponencia "*Mesomúsica: un ensayo sobre la música de todos*"³⁹ en la Segunda Conferencia Interamericana de Musicología que se desarrolló en Bloomington, Indiana, Estados Unidos. Se trataba de uno de los primeros estudios acerca de la música popular o de las músicas populares. Pasaron casi veinte años hasta que el Segundo Congreso de la IASPM (International Association for the Study of Popular Music)⁴⁰ celebrado en Reggio Emilia en septiembre de 1983, bajo el nombre "What is Popular Music?", tuvo

³⁹ **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... Convive con los espíritus de los grupos urbanos al lado de la 'música culta' y participa en la vida de los grupos rurales al lado de la música folklórica" Carlos Vega (1979).

⁴⁰ La fundación de IASPM en Ámsterdam en 1980, contribuyó a crear una creciente red interdisciplinaria de investigadores ocupados de la música y la cultura de masas, que se organizó en ramas nacionales y regionales. Las dos mayores ramas han llegado a ser la norteamericana y la latinoamericana. Fundada en Bogotá en 2000, la Rama Latinoamericana IASPM, congrega en la actualidad cerca de 250 miembros de diversas disciplinas y ha realizado los más importantes congresos interdisciplinarios en torno a la música latinoamericana efectuados en Santiago (1997), Bogotá (2000), México (2002), Río de Janeiro (2004), Buenos Aires (2005), La Habana (2006) y Lima (2008). Estos congresos han sido patrocinados por las principales universidades y centros de investigación musical de América Latina, logrando asociaciones inéditas entre distintas universidades, entre entidades públicas y privadas, y al interior de las propias comunidades de investigadores. Todo esto ha contribuido a generar una amplia red musicológica en la región. En los congresos IASPM-AL, se han presentado cerca de quinientas ponencias de investigadores y doctorandos provenientes de casi toda América Latina, que han sido seleccionadas por comités de lectura independientes, para luego ser publicadas en actas impresas y en línea.

como tema central la delimitación y análisis de este campo de estudio. A partir de ese congreso, se ha generalizado en el mundo la definición de *música popular* de IASPM, ya sea para adherir a ella, como para debatir sus alcances y sus límites:

“una música mediatizada, masiva y modernizante. Mediatizada en las relaciones música/público, a través de la industria y la tecnología; y música/músico, quien recibe su arte principalmente a través de grabaciones. Es masiva, pues llega a millones de personas en forma simultánea, globalizando sensibilidades locales y creando alianzas suprasociales y supranacionales. Es moderna, por su relación simbiótica con la industria cultural, la tecnología y las comunicaciones, desde donde desarrolla su capacidad de expresar el presente, tiempo histórico fundamental para la audiencia juvenil que la sustenta” (González, J.P, 2007)

Juan Pablo González amplía estos argumentos, agregando que *“... se tratará de una música de moda, aunque las modas también lleguen a otras expresiones artísticas; de una música mediatizada, aunque la música folclórica esté llegando a serlo; de una música masiva, aunque Chopin llegue a millones de auditores o de una música urbana, al igual que cualquier sinfonía.”*(J.P.González; 2001)

Hoy se debate en los ámbitos musicológicos cuáles son los alcances de conceptos como Música Popular Urbana, el lugar que ocupan las *tribus urbanas*, el concepto de *público*, la supuesta preponderancia del disco y de la Internet por sobre los recitales. Los estudios sobre MP tienen validez teórica y comienzan a ocupar un lugar destacado en los ámbitos científicos mundiales. Desde los años `80 ya Phillip Tagg *“... destacaba la gran cantidad de tiempo y dinero invertido en esta música, su papel forjador de identidad juvenil, la masificación mediatizada de música oral, las nuevas funciones musicales generadas por los medios audiovisuales, la universalización de la música popular afroamericana...”*⁴¹

Es evidente que uno de los géneros de la Música Popular Urbana más difundidos es aún hoy el rock, a pesar de haber nacido alrededor de 1950 en los Estados Unidos. Tanto en su ejecución como en su recepción, fue *emblema de juventud*; el primer género en afirmar el “ser joven” en oposición al mundo de los adultos, quienes consideraban al rock una tontería o una desfachatez, nunca un hecho artístico. Desde la perspectiva de los géneros y estilos preexistentes, sería descalificado: “El rock es jazz ignorante” decía Thelonius Monk. (Pujol 2007:41)

⁴¹ González, Juan Pablo (2001): *Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos*. Rev. music. chil. v.55 n.195 Santiago de Chile

También significó una *fuerte trasgresión racial*, ya que fue la primera vez que los blancos hicieron música de los negros. El rock puso al *cuerpo en un espacio escénico*, con actuaciones, gestos, movimientos claros y definidos; un estado de intensidad física y emocional, un estilo que se perpetúa y cristaliza, y que aun vemos en las calles de nuestras ciudades, con algunas variantes: camperas de cuero negro, jopo, patillas, repertorio de gestos. (Pujol 2007:41). Cincuenta años después, muchos de los ídolos del rock de esas primeras décadas, conservan su lugar estelar, como el caso de los *Rolling Stone* que han renovado su público, y ganado a los jóvenes de varias generaciones.

En Argentina, todos los historiadores coinciden en considerar a la década de 1960 como fundacional para el rock nacional, a partir de las primeras grabaciones de *Los gatos salvajes*. Particularmente, el rock nacional era un movimiento que cuestionaba el mundo adulto, la rutina, y adhería a los movimientos pacifistas mundiales y la vida hippie. Es interesante ver cómo hoy, casi cincuenta años después, el cuestionamiento al mundo adulto se suaviza, ya que los padres de los jóvenes de hoy son rockeros también. Queda así evidenciado que esas primeras generaciones lograron transmitir la pasión por este género, y hoy son sus hijos los que hacen rock.

1. a. El rock como género musical. Los criterios de afinidad, los elementos comunes.

Ubicar al rock como género dentro de la Música Popular nos lleva a pensar en la delimitación del término *género musical*. En este sentido no deberíamos buscar definiciones cerradas, ya que como dice González, *“finalmente género puede ser más una categoría del discurso que un rasgo intrínseco a la propia música.”* (Gonzalez, 2008) Cuando se habla de *género musical* generalmente se hace partiendo de distintos *criterios de afinidad* que las composiciones musicales comparten. Estos criterios pueden ser específicamente musicales, como el ritmo, la instrumentación, las características armónicas o melódicas o su estructura, técnicas de composición e interpretación; formación instrumental típica; estructura formal de las obras. También los criterios comunes se refieren a características no musicales, como la región geográfica de origen, el período histórico, el contexto sociocultural u otros aspectos más amplios de una determinada cultura. Actualmente se suman los medios y métodos de difusión. González propone:

“Bastará que para un conglomerado de habitantes de la región, una determinada práctica musical tenga sentido, los identifique y les sea útil, para que lo consideremos género popular. La idea de género se presenta como una

construcción social, una pieza móvil a las necesidades de un grupo." (González, 2007).

Además de las características sociales, Madoery aporta las musicales, considerando que los estudios de género musical incluyen el análisis de las *"formas particulares de procedimientos operativos de producción; jerarquías musicales y contexto social cultural determinado"*. (Madoery, 1998)

Como decíamos anteriormente, es necesario tener en cuenta que las características de un género - y dentro de este un estilo⁴² - muchas veces son diferentes si se toman desde el punto de vista de los oyentes o desde la perspectiva de los grupos musicales. Lo que llamamos "género", desde el punto de vista de los oyentes, difiere de los objetivos de los grupos musicales, del mercado, de la crítica musical y aún de los investigadores que se ocupan de estudiar las apropiaciones de la música por parte de los públicos. El Indio Solari comenta sobre esto: *"Lo bueno es que no te tenés que imponer ante la gente: ella va moldeando el personaje que sos. Llega un momento en que vos sos más el personaje que ha delineado la gente que otra cosa."* (Marchi 2005, p.61).

El género abarca varios subgéneros: el género *rock* por ejemplo incluye al *heavy metal*, al *punk*, al *rock nacional*, y a muchísimos más. Si hablamos de la cultura del rock, podemos tomar para el análisis el concepto de *subcultura* analizado por Salerno:

"Una subcultura implica a un grupo específico y subordinado dentro de un marco más amplio (una cultura) y dominante que lo contiene y del cual se diferencia y se opone. Una subcultura consiste en "formas y rituales expresivos de grupos subordinados" que se hacen visibles y se ejercen a través de un estilo. (Salerno 2008:94)

1.b. Características musicales del rock. El yeite.

El rock tiene una formación instrumental básica: una o dos guitarras eléctricas, bajo eléctrico y batería. A estos instrumentos suelen agregarse otros como teclados, sintetizadores, cuerdas, vientos (trompeta y saxo especialmente) y muchos otros, dependiendo del contexto cultural y del estilo que se haga. El ritmo es de base binaria

⁴² Suele diferenciarse *género* de *estilo*. El término *estilo* se refiere a características más personales o propias de un grupo. Por ejemplo, Luis A. Spinetta tiene un *estilo* propio de canto, de empleo de armonías, de poética. El Indio Solari tiene un modo de cantar y una presencia en el escenario que conforman un *estilo* diferenciado de otros músicos. *"Un estilo se compone del uso selectivo de objetos triviales y cotidianos (indumentaria, vehículos, adornos) dotados de un doble significado: por un lado, advierten al mundo "normal" de los peligros de la presencia de la diferencia"*.(Salerno, 2008: 94)

(compás de dos o cuatro tiempos), y está garantizado por la batería: un acento de compás que se realiza en el bombo más grave y un contratiempo fuertemente marcado que se ejecutan en los parches más agudos o los platillos. Como en todos los géneros musicales:

“lo que garantiza la ejecución es que cuando el que lleva el tema al ensayo plantea que la nueva composición es un reggae, un blues, o un rock, todos sus compañeros saben de qué es lo que se está hablando; y en consecuencia, van a poner en juego una compleja red de codificaciones que se constituirá en el punto de partida para hacer sonar el recién llegado tema.” (Sánchez, en Madoery 2001)

En este sentido, Madoery afirma que el género, visto desde una perspectiva del sujeto, es una forma de la inteligencia musical. Consideramos que uno de los pilares de esta inteligencia es el conocimiento de los *yeites* de cada estilo. Explicar qué es un *yeite* no es tarea sencilla sin cantarlo o tocarlo. Podríamos afirmar que cada estilo tiene un pequeño trozo musical, una melodía característica o un modo de tocar los instrumentos, que hace que “sepamos” que estamos escuchando ese estilo y no otro. Cuando pedimos a los entrevistados que explicaran qué es un *yeite*, surgieron las siguientes ideas:

“es un lugar por todos conocido, comprobadamente efectivo, que ahorra tiempo y esfuerzo. Es como el chan chan del final del tango”. (Juani. X)

“es una especie de pequeño arreglito que hace reconocible un estilo. Por ejemplo el blues está lleno de yeites que lo identifican como estilo, que podría ser el estirar una cuerda de guitarra para marcar que una vuelta termina, o alguna consecución de notas en un sólo, o un modo de tocar algún instrumento.” (Franco, X)

“una especie de ‘jueguito’ con la guitarra y que sirve más que nada para componer los solos.” (Juan Manuel, M)

El investigador Daniel Salerno propone: *“los músicos suelen llamarle yeite a recursos que consisten en pequeñas frases musicales... Son como fórmulas y los músicos las van acomodando de acuerdo a sus necesidades, sus habilidades y sus decisiones artísticas”.*

En las bandas rosarinas se ven claramente las influencias de grupos de rock internacionales y nacionales, tanto del rock and roll como de los grupos heavy metal y punk.⁴³ Sin pretender una reflexión profunda sobre las tribus urbanas y el rock, nos proponemos analizar algunas ideas que los musicólogos debaten acerca de la

⁴³ “El punk nace maldito, totalmente enfrentado al sistema y burlándose tanto de los dinosaurios del rock sinfónico como de Peter Frampton. Sin embargo, al reponer la canción breve y concisa, el punk despejará el terreno de complejidades. La idea de que no hay que tomarse las cosas tan en serio se impone aquí y allá. En algún punto, el rock podrá seguir siendo rebelde y discolo pero ya no candoroso”. (Pujol 2007: 137)

identificación con un grupo, cómo se incluyen en un género los músicos, y cómo lo hacen sus seguidores.

Uno de los temas más debatidos en las entrevistas fue el de las variantes de estilos dentro del género rock. Los músicos necesitan tomar posiciones frente a los subgéneros, ya que todas las decisiones que se toman en un grupo en cuanto a lo musical definen una estética propia. Uno de los grupos más fuertes en identidad son los *metaleros, la colonia del metal*⁴⁴ :

Juani: *Mirá, hasta el heavy que es uno de los géneros más ortodoxos, ha sufrido también grandes mutaciones, y ya se habla de ex heavys! Hay como un respeto y una cierta conexión, como una especie de familia. Digo porque tengo un amigo que era de la colonia del metal y él te dice todo el tiempo “ese era del metal, de la colonia del metal” ahora están en distintos lugares, ya se cortaron el pelo! Desde el primer metalero que reconoció que le gustaba Soda Stereo.....Risas (X12)*

Desde sus inicios, el rock nacional argentino estuvo atravesado por la disputa que separa a quienes son “auténticos”, es decir, que actúan acorde al sistema rockero de valores y quienes “transan”: aquellos que se rigen por las necesidades fundamentalmente comerciales que impone el sistema. Un ejemplo es la pelea entre los seguidores de Soda Stereo y Los Redonditos de Ricota que se inició en los años ochenta y aún hoy persiste.⁴⁵

Cuando preguntamos acerca de los estilos que abordan, la mayoría de los entrevistados dijo que no sabían si realmente son rockeros. A partir del enorme acceso a la música que provoca Internet, todos reciben múltiples influencias. Al preguntar al Grupo X sobre la diversidad de géneros que abordaban, Juani comentó:

Juani: *No sé si lo hacemos conscientemente. Si se maneja una diversidad es porque no queremos quedarnos en lo superficial de una especie de repaso de géneros. No es difícil hacer una melange de diversos géneros, pero sí es difícil llegar en cada uno a cierta profundidad. Es bueno que los elementos que están en juego tenerlos interiorizados a nivel emocional, por lo menos.*

Oscar: *Además, salvo Fede que es el más pendejo, todos tenemos arriba de veinticinco, y me parece que tiene que ver también. Porque identificarse en un*

⁴⁴ *Metaleros, la colonia del metal*, son denominaciones con se alude a los seguidores del heavy metal.

⁴⁵ Benedetti los define como “dos maneras incompatibles de concebir el rock. Asociado a los aparatos comerciales, Soda Stereo era el exponente del rock de la clase media-alta - más cercano al pop - que enfatizaba en el cuerpo y la diversión, despreocupándose de las problemáticas sociales. En el polo opuesto, Los Redondos representaban la independencia con respecto a la industria cultural; y eran relacionados con la disconformidad política, la izquierda y los sectores populares” (Benedetti, 2008) También en Semán, Pablo y Vila, Pablo: *La música y los jóvenes de los sectores populares: más allá de las “tribus”* Revista Transcultural de Música - Número 12 (2008) ISSN:1697-0101

estilo tan hermético y cerrado es más adolescente. Recuerdo que sin haber pertenecido a ninguna tribu concretamente...

Juani: *Eh! pará! ¡Vos eras dark! Vos te parabas los pelos y te vestías de negro!!*

Oscar: *Pero no era una tribu concreta como podría haber sido "hardcord" o "heavy".*

Franco: *: En el grupo este en particular hay algo que subyace que son las canciones, los estilos son el tinte que se le da a cada canción...y si bien desde el comienzo hasta ahora cambió todo el sonido, hay algo que sigue ahí que son las canciones, las melodías, que para mí tienen un sentido. Como que el estilo es lo de menos.(X13)*

1.c. La irrupción masiva de Internet. Escuchar para conocer

Los avances tecnológicos y comunicacionales han provocado un cambio cualitativo, inconmensurable aún, en la vida musical de los jóvenes. La irrupción masiva de Internet se dio alrededor de los años 2000 - 2002 en nuestra ciudad. Los jóvenes que al momento de la entrevista tenían más de 20 años vivieron los años anteriores al uso generalizado de Internet, o sea que para conocer la producción musical de algún grupo necesitaban acceder al CD. También jugaron un papel importante algunos canales de música como la MTV que difundían estilos diversos del rock, por esos años. En cambio, los jóvenes que al momento de ser entrevistados tenían entre 15 y 18 años prácticamente se incorporaron a la vida musical ya con el uso masivo de Internet.

La unidad de audición ya no es el CD sino la canción. Esto es un fenómeno nuevo en el mundo musical: muchos grupos o solistas presentan sus producciones como páginas de Internet en las que pueden encontrarse sus canciones, fotos, videoclips, historias, comentarios. El disco ya no es el único formato de producción musical. En muchos análisis musicológicos se toma *la canción* como unidad de producción musical en lugar del disco.

Los integrantes del Grupo X demostraron un gran interés por escuchar y aprender de una gran variedad de géneros:

Juani: *Yo no voy a hacer un culto a gastar los discos; escuchar un disco hasta la obsesión. No es que eso sea mejor que escuchar quinientas cosas. Son momentos distintos, en una época escuchábamos un disco para sacar lo más posible, y uno aprendía de sacarle el jugo a un disco, y ahora uno aprende de la cantidad, de la diversidad.*

Oscar: *Escuchamos todo el tiempo, te da más placer eso que tocar. (X11)*

El interés de estos jóvenes (cuyas edades van desde los 20 a los 28 años) estaba focalizado en la heterogeneidad de géneros; en cambio el Grupo M, conformado por adolescentes, cuando hablaban de estos temas lo hacían referenciando a diversos grupos o músicos que admiraban y escuchaban:

José: *en realidad cuando arrancamos, dijimos: vamos a hacer un rock nacional, pero el rock que estamos haciendo ya es un heavy, porque los Redondos hacen un heavy y nosotros nos inspiramos en ellos.*

David: *... ahora estamos haciendo covers completos de los Redondos y uno de Deep Purple: Smoke on the water*

José: *un tema que nos zafó.... Porque si no hubiéramos hecho ese tema nunca, no hubiéramos tocado en la banda. Si no hacíamos Smoke... no salía el ensayo.*

Nacho: *Por ahí estábamos todos bajoneados, recansados.... Yo trabajo....*

José. *hacíamos siete temas y salían mal. Pero tocábamos Smoke y todo hacíaasí...todo se daba vuelta... (M8)*

1. d. Sobre autoría, arreglos y versiones. Un camino posible: cover, arreglo o versión y canción propia.

A diferencia de la música culta, en la que existen dos niveles de comunicación del pensamiento musical - el compositor y el intérprete-, en la música popular se agrega un nivel más: a la composición y a la interpretación se le suma el nivel de *la versión*. Reconocemos “El arriero” de A. Yupanky aun en la versión de Divididos, tan alejada del estilo original; pero es casi imposible pensar en alguna obra clásica “versionada” a tal extremo. La música popular es más flexible en el uso de los materiales, afirma Aharonián, tal vez, entre múltiples razones, por no estar atada a la escritura musical. *“La transmisión es casi siempre oral. La codificación en partitura es muy inexacta, y constituye un auxiliar prescindible”*. (Aharonián, 2000).

Un tema o canción pueden ser creados completamente por un músico; en ese caso queda por pensar el arreglo: si habrá introducción o no, partes instrumentales y partes cantadas, repeticiones, coda. Qué clima tendrá, el *tempo*, la instrumentación, innumerables parámetros musicales que se ponen en juego en un arreglo. Esta tarea puede ser realizada por un solo músico⁴⁶, pero en general, en los grupos de rock se

⁴⁶ Un ejemplo de arreglador excepcional es Jacques Morelenbaum, cellista y arreglador de los últimos discos de Caetano Veloso, *Fina estampa* entre los más conocidos en Argentina.

transforma en una tarea del grupo: todos improvisan y aportan ideas. *La música se piensa desde la música*, explica Madoery (2000).

En cuanto a la versión, muchas canciones son tomadas por grupos o solistas que hacen una “versión” diferente de la original. El *tema* permanece como aquello que el oyente no deja de reconocer por más que se presente de otra manera. Los puntos de partida para la versión o el arreglo de una canción

“se vinculan con: conocimientos previos del compositor arreglador, sus motivaciones personales, sus búsquedas particulares, su contexto socio-cultural de origen y formación. Se presentan tres puntos de partida: los elementos del lenguaje musical, los géneros y los temas - en sentido musical y extra-musical - (Madoery, D.; 2000)

De las entrevistas podemos inferir que cuando los miembros de un grupo tienen pocas habilidades con su instrumento, cuando están en los inicios, realizan lo que se llama *cover*⁴⁷, o sea, una copia lo más exacta posible de un tema (*Smoke on the water* de Deep Purple fue una canción decisiva para la conformación del Grupo M). A medida que los jóvenes adquieren mayores destrezas instrumentales y amplían su bagaje de audiciones de diversos músicos, se abre la posibilidad de arreglar las canciones de otros, lo que es denominado comúnmente *versión*. Y finalmente, los grupos comienzan a componer canciones propias, y a realizar sus propios arreglos, definiendo así el estilo del grupo. Podríamos pensar una espiral creciente que comenzaría en el *cover* exacto, luego el arreglo propio de una canción de otro músico – *la versión*- ; y más adelante, la *composición y arreglo* de canciones propias.

Madoery (1998) diferencia los tipos de procedimientos utilizados en la música popular

- *Los procedimientos operativos* son las formas de realización de la obra: el trabajo en los ensayos, los medios con que se compone la obra: partitura, secuenciador, un instrumento, etc.

- *Los procedimientos estratégicos*: se refieren a los que construyen la obra musical en sus aspectos estructurales. Por ejemplo: el uso de determinadas armonías, la reiteración de motivos melódicos, la simetría o asimetría.

En las bandas entrevistadas los temas eran organizados y arreglados en el grupo, y cada integrante realizaba su aporte. Las canciones tenían diversos nacimientos: algunas eran llevadas al grupo como tema ya terminado. Pero en la

⁴⁷ El máximo nivel de los covers son los grupos “tributo” como God save the Queen o The Beats, que copian las vestimentas, la iluminación en el escenario, buscan el parecido físico de los músicos además del parecido exacto de la música.

mayoría de los casos solo se llevaba una idea, una melodía, una letra, y en el ensayo todo cobraba forma, con el aporte de los músicos. Tomando las categorías de Madoery, podemos decir que algunos procedimientos operativos ocurrían antes del ensayo o reunión del grupo. El compositor o arreglador elaboraba una idea, una melodía, o un esbozo de arreglo. Pocas veces era un producto acabado, sino que esa idea *a priori* del ensayo terminaba de delinearse con el aporte de todos los músicos.

Cuando cada uno colabora creando partes del arreglo, surge la problemática grupal, ya que cada presencia es importante e irremplazable a la hora de ensayar. Como decían los entrevistados: *“cada uno compone lo que toca. Ahí uno se vuelve imprescindible, no puede ser reemplazado, o si..... pero no es lo mismo, pasaría otra cosa”*. Juani reflexionaba acerca de cómo nacen las canciones:

Juani: *Algunos de los temas de este disco que estamos terminando de grabar tienen algo más grupal, por ejemplo este RELY, que si bien yo lo compuse, lo terminé de componer en un ensayo. En el primero, ni estribillo tenía por ejemplo, fue una idea que tenía, yo me fui a mi casa, a la semana siguiente volví y ya tenía estribillo, ya teñido de una impronta que había tomado en el ensayo... (X14)*

Los temas nacen partir de una melodía, o a partir de una letra llevada al ensayo, o de una base de batería:

Juani: *A partir de una base de él, yo le puse una letra que en realidad era parte de otra letra, y después terminó a nivel melódico de completarlo Nata, que le agregó una parte de piano, o sea hay un diálogo que fue creciendo*

E: *claro, tal vez después el grupo irá aportando ideas sobre cómo arreglarla. ¿Se podría decir que la autoría de la canción es tuya y la autoría del arreglo es del grupo, más compartida, más grupal?*

Juani: *Sí, así.*

Franco: *En los otros grupos que toco, funciona más o menos igual. Ir desde una especie de germen de un tema. Es que muchas veces salen de los mismos ensayos, te ponés a tocar un rato y por ahí hay algo que te gusta, y lo empezás a repetir hasta que sale algo, le vas agregando algunas cosas... yo no me imagino que venga uno y me diga: mirá, vos tenés que hacer tatataaaaa tata. Por ahí hay algunas propuestas de que salga un tema, pero no son ideas tan cerradas. (X14)*

Las canciones duran, en general, alrededor de tres minutos. Es un tiempo corto y los elementos musicales tienen que ser simples y muy reconocibles auditivamente. Los instrumentos tienen diferentes funciones en un grupo de rock: una guitarra que hace los acordes, y otra que hace melodías – generalmente denominadas

guitarra armónica y guitarra punteada-, el bajo eléctrico que hace los bajos y a veces un *riff* (pequeño ostinato rítmico- melódico o rítmico-armónico que sirve como base) y la batería que realiza el acompañamiento rítmico característico del rock: el bombo más grave hace los acentos del compás y los tambores más agudos o los platillos acentúan en los tiempos llamados *débiles* del compás, transformándolos en los acentos más propios del rock. A veces aparece el teclado con melodías y *colchones armónicos*, algunos instrumentos de viento – trompeta, saxo, trombón, armónica- . Desde esos instrumentos, cada músico aporta a la armonía, o a las líneas melódicas, o a las bases rítmicas. Las voces y el modo de cantar se someten fuertemente a las exigencias del tipo de rock que se haga.

Franco: *A mi me resulta muy sencillo unirme con el piano, pero no sé por qué.. El es más armónico pero en algunos arreglos él le imprime algo muy rítmico, más pegado a la batería, y yo me uno a ellos o por ahí escucho una guitarra del Buitre y me uno. (X14)*

Juani: *y... es realmente difícil pensar en tocar en un ámbito en que no te podés expresar de manera creativa, considerando que lo estamos haciendo de onda, por amor al arte, nada más que por gusto. Como cuando vas a un trabajo y sos un subordinado, lo haces porque estás remunerado, no hay mucho disfrute. Acá si uno se pone a decirle a los otros lo que tienen que hacer, es medio un incordio, porque estamos unidos por una afinidad inmaterial, justamente no es casual que los proyectos en los que estamos participando sean así, porque sino, no participaríamos.(X16)*

2 - Los aprendizajes musicales

2.1. Los comienzos

Al preguntar sobre los inicios en la música y la elección de instrumentos, encontramos una mezcla muy diversa de experiencias en todos los entrevistados: clases con profesores particulares de instrumento, pasajes breves por las escuelas de música (Municipal, Provincial, de la UNR) alternados con períodos de estudio personal, individual. En todos los casos, lo que persistía era el acompañamiento de amigos, o el contacto cercano con alguna banda. ¿Cómo se produce este fenómeno generalizado de transitar por diversas experiencias, por tiempos cortos?

Los jóvenes entrevistados tenían muy claro que su objetivo era tocar, *hacer música hoy*; y el recorrido que hacían tenía como finalidad ir acompañando el *hacer música hoy*. Muchos comenzaron consiguiendo una guitarra o un teclado, o una

batería, iniciando un camino de búsqueda personal: sacaban temas de oído, escuchaban música todo el tiempo que podían. Exploraban en Internet, buscaban programas para aprender a tocar, a escuchar, algo de teoría musical. También pasaban por las escuelas de música de la ciudad o por clases con profesores particulares por períodos relativamente cortos de tiempo.

En todas las entrevistas escuchamos críticas a las escuelas, y a los estilos pedagógicos de los diferentes profesores que habían conocido, tanto los particulares, como los que están en las instituciones escolares. Notamos que persiste la contradicción entre lo que los jóvenes buscan y lo que el profesor considera que es el camino “adecuado” para aprender un instrumento. Es por eso que muchos preferían docentes que sepan mucho de *un* estilo, para aprender eso en poco tiempo.

Hemos escuchado alabanzas y críticas hacia un mismo profesor: en algunos casos se cuestionaba que no tenía un método o un sistema para enseñar, dejando en manos del alumno la elección del repertorio. En otros casos se reclamaba por lo contrario, o sea, que el docente no tenía en cuenta los intereses personales de los alumnos. Una característica de los inicios en la música es que todo el interés se dirige a tocar rock únicamente, lo que invalida cualquier otro estilo de música que una institución o un profesor proponga; “*si entrás a la Escuela de Música, vas a tener que esperar tres años para poder empezar a tocar*”, escuchamos en una conversación entre amigos.

Simultáneamente a las experiencias con profesores, en escuelas de música, o solos, siempre está la banda como el lugar en que se organizan los saberes, se les da sentido y se los integra en el *hacer música*.

Veamos las primeras respuestas a la pregunta ¿cómo aprenden?

- 2.1. a. Solos, con cancioneros, la computadora, y algún amigo que ayuda o acompaña; *la familia que brinda un ambiente musicalizado*.
- 2.1. b. Con profesor particular durante períodos de tiempo acotados.
- 2.1. c. Cursando en alguna escuela de música por períodos de tiempo acotados.
- 2.1. d. Todos en las bandas.

2.1.a. Solos, con cancioneros, la computadora, y algún amigo que ayuda o acompaña, la familia que brinda un ambiente musicalizado:

Desde hace unos diez años la aparición de Internet ha cambiado esencialmente el modo de escuchar, de conocer, de aprender, de comunicarse, ya que aumentaron considerablemente las posibilidades de acceso a la información musical. Los jóvenes realizan un recorrido buscando información, tomando clases *on line*, bajando temas con cifrados de acordes. A esto le agregan alguna clase particular con un profesor de su instrumento. En todos los casos se requiere de un gran esfuerzo y dedicación personal. Rodrigo de Grupo X relataba:

Primero trataba de sacar temas que escuchaba, los Smiths, algunos grupos ingleses, medio pop. Eran grupos de guitarras, que tenían bastante importancia. Al principio era eso, tocar arriba de eso, intentar sacar los temas con una criolla. Después me compré una eléctrica, pero siempre toqué solo en esa época...A medida que fui aprendiendo me interesé por la teoría y aprendí algo de acordes, escalas, más o menos tengo idea...

E: ¿Solo?

Rodrigo: Si, si (X5)

En el caso de los integrantes del Grupo M, el grupo de amigos hacía de facilitador para el inicio en la música. Se acompañaban, probaban, buscaban lugares donde tocar, otros amigos para armar grupos. Todos cursaban la misma escuela secundaria, vivían cerca, en el mismo barrio, y compartían la sala de ensayo y el ciber. José y Nacho contaban cómo comenzaron con cancioneros, entre los dos:

José: *Empezamos con cancioneros, o buscábamos en Internet, o muchas notas que por ahí no estaban en Internet o no conseguíamos cancioneros porque éramos vagos y no comprábamos... las buscábamos (hace un gesto, en el aire, de buscar las notas en el diapasón de la guitarra,) y las intentábamos sacar de oído. (M1)*

También la elección de instrumento fue una decisión entre amigos, en función del armado de la banda. Todos en un momento inicial tocaron la guitarra, y desde ahí, pasaron a otros como el bajo o la batería.

José: *Nosotros estábamos practicando en una sala.... Él un día probó la batería, le gustó.... Se puso a ser baterista, pero hace menos de ocho meses....*

Nacho: *Fue así.....Yo empecé con la guitarra, me vino a enseñar un compañero de la escuela.... Seis meses..... pero me enseñó lo básico, las escalas, una cosa que no le di importancia, y después salté con el bajo, y arranqué con el bajo, cubrí un par de técnicas que daban en un programa de televisión y después la batería.*

E: ¿En que canal?

Nacho: *En el canal de tango, que hay un programa que enseñan así todas técnicas de batería, bajo... Después empecé con un amigo que me puso una batería, me gustó... y bueno, seguí.*

E: *o sea que probaste la guitarra primero, después el bajo, y después la batería...*

Marcos: *yo al revés. Yo tocaba percusión, todo tipo de percusión en grupos de cumbia, toqué el bongó, y después me enseñaron la guitarra, y me gustó.... Y ahora toco la guitarra... así*

E: *ah! Y el grupo de cumbia también era de amigos?*

Marcos: *Claro! (M4)*

Folklore, tango, rock, cumbia; en este grupo los géneros se mezclaban en los aprendizajes. Escuchaban clases del canal de Tango, hacían covers de Deep Purple. La elección de instrumento, el inicio en la música, todo era parte de la vida del grupo de amigos. No existía la idea de que sería difícil, o que habría que esperar un tiempo, practicar mucho, estudiar mucho, como si el *hacer* música fuera un objetivo lejano al cual llegar afanosamente. Por el contrario, los relatos demuestran facilidad de acceso y rápida creación de los grupos para empezar a tocar, e intercambio de roles, y de instrumentos: el bajista que toca muy bien la batería, o el baterista que comienza a tocar el bajo porque al grupo le hace falta.

José: *... nos faltaba un bajista. Yo ahí me rebuscaba cantando y tocando, pero faltaba el bajista, que era indispensable. Tanto que dimos vueltas buscando bajista que lo encontramos a él, que era guitarrista. Y le preguntamos si se la bancaba tocar el bajo. Y él lo pensó que mejorando la técnica en la mano izquierda.... Porque los trastes son más grandes (M7)*

En muchos casos, la presencia de una sala de ensayo en el barrio hace de puerta de acceso a la música y a los instrumentos. En algunos relatos se mezclaban la sala de ensayo con el ciber como lugares clave de reunión de amigos y conocidos del barrio y de la escuela. Las salas se alquilan por hora, y tienen un equipamiento básico: micrófonos, amplificadores para dos guitarras y bajo, y una batería básica. También pueden alquilarse las guitarras, o un bajo eléctrico, por un costo menor. De este modo, muchos jóvenes comienzan a probar instrumentos que no tienen, lo que facilita el inicio en la música.

David: *la sala tiene una batería que es de la sala. Vos alquilás la sala que tiene el instrumento*

E: *¿Cuanto cobran la hora?*

David: *Ahora estamos pagando \$9 la hora, sin instrumentos. Con los instrumentos, la guitarra sale un peso, el bajo dos pesos. (M6)*

El caso de Grupo X es completamente diferente. Era una banda que integraba el colectivo cultural Planeta X. Todos sus integrantes eran mayores de 20 años - excepto el bajista- y tenían definida la elección de su instrumento desde hacía bastante tiempo. Priorizaban la búsqueda de diversos estilos, y cada uno de los integrantes del grupo aportaba ideas para eso. Juani era el líder del grupo y el compositor, llevaba las canciones y los otros músicos colaboraban en los arreglos.

Federico, a diferencia de los integrantes de Grupo M - y a diferencia de la mayoría de los entrevistados -, no tuvo interés por la música hasta ya más grande. Llegó a la música sin ningún estímulo previo, familiar, o de amigos, simplemente por curiosidad, solo.

Federico: *yo de chico no escuchaba mucha música. Jugaba mucho al fútbol. Y un día me cansé del fútbol y me compré un bajo. A los dieciséis años, no sé por qué. Ya no me gustaba más el fútbol y quise empezar otra cosa. Ya escuchaba rock nacional. Hice cuatro clases nada más con un profesor, y después me puse a sacar temas. Cuando vine a Rosario (soy de Venado Tuerto), mi hermana tenía un novio que era músico, que tocaba, y quería formar una banda, y yo dije bueno.... Yo todavía no tocaba muy bien, ahora tampoco... Estaba medio indeciso... pero empecé. (X8)*

En otros casos comenzaron desde niños a acercarse a la música, como Juani y Natalio de Grupo X:

Juani: *Yo de chiquito creo que lo primero que hice fue hacer canciones. Mi hermano puede dar testimonio que yo compuse un tema a los tres años! Jaja
Primero a capella y después me regalaron una guitarra y empecé a componer con la guitarra. Pero muy autodidacta, nunca fui a una clase de guitarra. Yo soy el más chico de cuatro hermanos, y siempre nos gustó la música, y bueno, también era compositor, letrista. Teníamos una banda; yo tenía tres y Oscar tenía ocho y ya teníamos un grupo. ... (X10)*

Natalio proviene de una familia de pianistas y luthiers de pianos, en la provincia de Buenos Aires. Estudió desde chico, y era uno de los que más formación académica tenía:

Natalio: *empecé a tocar piano desde chico, a los cinco años, más o menos, con una profesora, después fui al Conservatorio, después volví con la profesora. Yo soy de Lincoln, de la provincia de Buenos Aires. En mi casa siempre había instrumentos porque teníamos una casa de instrumentos musicales, vendíamos instrumentos musicales. Mi viejo tocaba piano, mi abuelo también, mi tío también. Mi abuelo hacía tango y jazz. Mi viejo tocaba un poco de todo. Pero mi viejo no era músico. El era luthier, se dedicaba a arreglar y afinar instrumentos. Ellos me mandaron a estudiar...*

Toda la familia se dedicaba a eso. Construían pianos y tenían el taller y adelante tenían la casa donde vivían. Había también guitarras, órganos... otros instrumentos...

Entonces, en el conservatorio aprendí la forma de leer, parte técnica, escalas, acordes. Y después empecé a tocar en bandas de rock, que me sirvió mucho porque los estudios eran más orientados a la música clásica, pero a mí me gustaba más otra música. Tocaba en grupos desde los 16 años. (X7)

Otro caso similar fue el de Lucas (Grupo N) porque su maestro fue su papá. La entrevista al grupo se realizó en su casa, y cuando llegó el padre se integró en la conversación como uno más del grupo. Lucas habla con mucho orgullo de la historia de su papá con la batería:

¿Cómo empecé? Fue por parte de mi viejo, que tocaba la batería, ya viene de tradición. Lo echaban de todos lados, iba de casa en casa. Mi viejo estudió batería con René Maenza, un baterista groso de Rosario. Se acordó cuando me tuvo a mí, porque tocó desde los 18, 20 hasta los 25 que vendió la batería. Hasta los 45..... no tocó nada...y me enseñó lo que se acordaba. Y yo lo que tengo ahora son las bases que dio él y lo que yo saco de oído, nada de partituras...

Charly: *Acá al lado tienen otra batería, y tocan la batería padre e hijo..... imaginate los vecinos!*

- y la madre con las cacerolas abajo.

- Y la perra que mueve la cola (risas) (N11)

2.1.b. Con profesor particular durante períodos de tiempo acotados.

En Rosario son muchos los profesores particulares; algunos han logrado crear una “escuela” propia; y otros evidencian poca claridad cuando quieren transmitir lo que saben. Es necesario tener en cuenta que la clase particular obliga al profesor a estar más atento a los requerimientos del alumno, a hacer más interesantes las clases. De otra forma, el alumno abandona las clases, y el profesor pierde un ingreso de dinero. En cambio, en las escuelas la falta de interés de los alumnos se desdibuja, se pone en juego más indirectamente, cuando las matrículas bajas arriesgan la supervivencia de la institución escolar.

En el proceso de las entrevistas pudimos observar cómo un mismo profesor era criticado por no dar clase en la escuela, y alabado como muy preocupado por su alumno en las clases particulares. Criticado por unos, elogiado por otros... las experiencias son diversas...

¡Si, enseña rebien! exclamaban Juan Manuel y José del Grupo M refiriéndose al mismo profesor al que Leo le reclamaba que hablaba todo el tiempo, y que nunca pasaba un ejercicio, una partitura. Juan Manuel y José se conocen del barrio y de la

escuela. Juntos comenzaron la búsqueda de distintos profesores de guitarra, con profesores del barrio, y experiencias diversas:

JM: yo agarré y empecé con un chico de acá enfrente, con él empezamos con una profesora; y nos cobraba cinco mangos la clase y creo que me enseñó a hacer nomás solamente sol, mi, la, viste.... Los acordes....

José: y la escala de do, che... la escala de do... jajaja

JM: pero no nos enseñó nada... lo que pasa que decía que no nos iba a enseñar teoría, porque ella decía que cuando empezabas tenías que empezar con temas para sacarte las ganas, porque si empezás tocando teoría, viste....te vas a asustar.

Y nos enseñó temas... así....onda la Soledad, Fito... y seguimos un año, en tiempo, pero habrán sido 5 meses de verdad, porque ella tocaba en tres bandas, porque de tres sábados íbamos uno.... y ahí fue cuando empecé a tocar con José.....aprendí dos nombres pero me los olvidé...

José: Silvia nos enseñó el punteo de La Soledad, la nota la menor, mi.... Y un fa...después me tuve que poner yo solo porque no nos enseñó más... nos dejó de dar clases, mejor dicho. Y después fui con Fito, que dicen que es bueno. Fui dos meses y ahí ya me fui.... yo soy un colgado....." (M16)

Juan Manuel decía que les enseñó acordes, "...pero no nos enseñó nada..." Contaban también que la profesora suspendía muchas clases, y perdían continuidad. Todo eso sumado a que no les "enseñó teoría", dando a entender que enseñar o estudiar sólo se refería a la "teoría" de la música, aprender definiciones. Igualmente, aparecía siempre la inutilidad real de las definiciones teóricas.

¿Por qué las experiencias con los profesores son de tiempos cortos? En general, predomina la idea de buscar el estilo que quieren tocar en ese momento; cierta urgencia en tocar bien y rápido para poder mejorar el resultado musical de la banda. Sumado a esto, los más jóvenes entrevistados (Grupo M) desvalorizaron el dominio de conceptos musicales para entender lo que estaban tocando: "*aprendí dos nombres, pero me los olvidé*". (M16)

Esto hace que al alcanzar cierta habilidad mínima en la ejecución, abandonen las clases particulares. En cambio, los más grandes (Grupos N y X) valoraron mucho a los profesores que se preocupaban por sistematizar y analizar la música con que trabajaban:

Fabio: "...hay muchos caminos....Eso de estudiar en una academia y después lo aplicás, o sino está eso de estudiar con un particular, porque vas directo a lo que te gusta.

Fabio: y, no sé. Hay tantos estilos, que para mí es como que sale más fácil. Vos decís: yo me compré el bajo y quiero practicar eso, y busco un profesor que tenga esa onda, ese estilo. (N4)

Juani contaba sobre su única experiencia con algún profesor de percusión:

Y cuando iba a la secundaria estudié percusión, hice cuatro años de percusión, que es lo único que hice como estudio formal de música, con un profesor, que es muy copado, muy bueno. Me enganché con mi cuñado, que quería aprender, y me tiró onda para ir, y fui por ir, desde los trece años, pero me enganché un montón. (X10)

Tomás valoraba el trabajo simultáneo en las clases con un profesor de piano y la participación en una banda. Explicaba muy bien cómo es el fenómeno de mezclar los estudios sistemáticos con la banda:

...empecé teclados con un profesor particular. Empezar con el teclado es tedioso, porque no te sale juntar cinco acordes y tocar un tema... Es difícil arrancar, al principio era doremifasol, dore dore... Pero lo que más aprendí fue tocando en bandas; hacía seis meses que tocaba el teclado y me llamaron unos amigos para tocar, y para mí fue rezarpado, porque era una banda que eran muchos para tocar: había percusión y había muchos vientos.... Y eso fue bueno, me formé, porque tenía mucha teoría con el profesor pero tenía a donde llevarla...(N6)

2.1.c. *Cursando en alguna escuela de música por períodos de tiempo acotados.*

Como ya dijimos anteriormente, las escuelas de música de la ciudad de Rosario tienen una presencia importante, y en general, muchos jóvenes han pasado en algún momento por alguna de ellas. Fabio (Grupo N) relataba su pasaje por las escuelas de música y lo que aprendió en ellas:

Cuando terminé la primaria, creo que a los trece, entré a la Escuela Provincial de Música...

E: *¿Y la experiencia de estudiar guitarra? Que experiencia sacás de esa época?*

Fabio: *Yo siento que me sirvió mucho aprender, pero yo me daba cuenta que no aprendía como el resto de los alumnos, porque por ahí estaba muy sistematizado, y los alumnos seguían al pie de la letra lo que tenían que hacer con la partitura y todo eso, y yo por ahí me adelantaba a eso. No quiero decir con eso que yo sea un gran lector ni nada! Pero yo hacía otras cosas, cosas diferentes. Entonces por ahí yo leía la partitura una vez, yo no tocaba así, leyendo, me costaba leer; .y cuando ya la memorizaba es como que le agregaba cosas. Y esa fue la crítica de cualquier profesor, pero porque yo tenía una tendencia a buscar, que se yo...algo alternativo, por eso lo de la improvisación... yo no sé si se me ocurre sistematizar la cosa.*

E: *Y vos tenés yeites, tenés algunas cosas que te sirven para improvisar, como que vos sabés que si empezás así....*

Fabio: *Es una mezcla, porque lo académico me sirvió, haber estudiado escalas, los modos, para aplicarlo en otras cosas, y yo agarro la guitarra y digo:*

uh, esta escala, o esto puede sonar bien... que se yo, me parece que tiene que ver con las ganas que cada uno como músico tiene de evolucionar. (N2 y N3)

El relato de Fabio nos invita a preguntarnos sobre la *curricula* de las Escuelas de Música: ¿Cuáles son los saberes considerados necesarios e incluidos en los planes de estudio? ¿Cómo se considera la experiencia previa musical de los alumnos?

En muchos casos los profesores que enseñan a tocar un instrumento basan su trabajo en replicar el camino de aprendizaje que ellos recorrieron. Es muy común la frase “*yo enseñé como me enseñaron a mí*”. En esos casos no se considera la experiencia previa de los estudiantes. Esto no ocurre solo en las escuelas de música o de la música *clásica*. Tanto en la música popular como en la música clásica encontramos docentes convencidos de que la *escuela*⁴⁸ que ellos siguen es la mejor. Es el modelo que más ha dominado los últimos tiempos modernos: el de la enseñanza unidireccional, en la que el alumno sólo recibe el nuevo conocimiento, organizado por el maestro, concebido como método válido para cualquier alumno de cualquier contexto histórico, geográfico y social. Esta concepción no tiene en cuenta gustos y conocimientos personales, que obviamente *todos* los alumnos poseen, ya que hoy es impensable que una persona permanezca al margen de lo que se escucha en radio, televisión, cine, computadoras, etc. Sin embargo, es muy común esta postura en la enseñanza de la técnica instrumental o vocal: en muchos casos los profesores opinan que sólo *sus* conocimientos son válidos y realizan su trabajo de enseñanza sin importar lo que los alumnos traen como experiencia musical.

Es más complejo aún: en algunas propuestas en que se tiene en cuenta su nivel de desarrollo o sus capacidades, el alumno continúa teniendo un rol pasivo ya que el maestro o profesor es el que se ocupa de *desarrollar* lo que el alumno trae consigo. Desde las diversas posiciones acerca de los conocimientos previos del alumno, en muchos casos subyace una concepción de un sujeto que no genera por sí mismo, que no se mueve a sí mismo sino que es movido por el maestro/profesor.

Otras concepciones proponen valorar solo lo construido en el proceso de aprendizaje, dejando en manos del alumno la iniciativa, la organización del estudio y el repertorio musical. En las entrevistas apareció la crítica a los profesores que enseñan poco, o que no muestran una organización del proceso de aprendizaje.

En síntesis, los entrevistados relataron experiencias diversas con profesores de instrumento, valoradas desde muy negativas, a muy positivas:

⁴⁸ Los grandes maestros de instrumento han conformado métodos de enseñanza que han perdurado en el tiempo. Estos métodos se denominan *escuelas*. Por ejemplo la Escuela Scaramuzza de piano, o la Escuela de Listz en el violín.

Leo: *En la Escuela Municipal tenía solfeo y guitarra con una vieja amarga que se llevaba mal con todo el mundo, me amargó a mí y me quitó las ganas de tocar... ahí hice un año y casi repetí ese año, ¡no me podía poner! porque no me gustaba para nada. (N13)*

...quise aprender eléctrica, y me topé con tres o cuatro profesores que ninguno me convenció. Yo les decía lo que quería aprender, y todos me enseñaron... pero mi falta de tiempo pudo más... Y además, lo que me cansa es que por lo menos con dos de ellos, yo iba a clase y hablaban al pedo la mayoría de las clases. El tipo te hablaba y te hablaba de música, de su experiencia..."

Tomás: *Por ahí uno aprende de eso, porque lo niega al docente y aprende todo lo contrario. ¡Porque lo termina odiando! (N14)*

El mismo Tomás relata de su profesor de piano: *"Lo que tuvo de bueno es que pegué suerte que era un chabón muy copado, que me enseñaba cosas muy buenas, y como era hombre... yo lo admiraba...me llevaba bien... es un tipazo, un tipo que me enseñó lo más interesante de las cosas" (N6)*

Los más jóvenes, sobre todo los del Grupo M, se ríen de su propia ignorancia y de su falta de continuidad y perseverancia en el estudio. Pero a pesar de eso, reconocen los avances que pueden realizarse tomando clases con un profesor. José dice que Juan Manuel ha mejorado muchísimo en esos dos meses que fue a clases con el profesor. *"Pero yo por lo menos antes le veía la espalda a Juan, pero después que tocó con este tipo, ya se fue, ya está..... jaja Mi amigo toca... Posta! (M16)*

En relación con lo que llamamos el "estudio de la música", se pone en juego el *hasta dónde* están dispuestos a llegar con la música, es decir, si es sólo un pasatiempo, un hobby compartido con amigos, o un camino iniciado para llegar a ser músico. En algunos casos encontramos jóvenes que dicen "ya no necesito más, para qué más..." y en otros, es importante la preocupación por avanzar. En la música popular encontramos músicos que hacen su propio camino, su propio recorrido de estudio en el instrumento, audiciones, lecturas, aprendizajes con diversos profesores, transformándose en su propio "maestro interno" como dijera Carlos Aguirre en una charla con alumnos de la Escuela de Música de la UNR.

"El maestro debería contagiar a los alumnos el hacerse cargo de transformarse en su propio profesor. Buscar "referentes". ¿En qué cosas es referente una persona? El profesor interno es importante; uno no puede mentirse a si mismo. La obra tiene que ver con uno mismo. Uno debería sentirse su propio maestro. Lo que está graduado puede no servir para todos por igual."

2.1.d. Todos en las bandas. La cultura de la banda. La comunidad de aprendices.

Lo que aprenden en las clases de música cobra sentido real en las bandas. Se abre así un tema central, que define la *cultura de las bandas*, la verdadera “comunidad de aprendices” como una comunidad que se especializa en el aprendizaje entre sus miembros, donde no hay un maestro que ocupa el rol central de organizar los aprendizajes y las enseñanzas, sino que cada uno aporta lo que conoce y ayuda a los demás miembros del grupo a avanzar, sin que se hayan previsto situaciones *pedagógicas*. Cuando nos propusimos indagar acerca de los aprendizajes entre amigos, desconocíamos las diferentes maneras de relacionarse musicalmente de los jóvenes. El concepto que sintetiza todo esto apareció en la entrevista del Grupo N: la “*cultura de las bandas*”, donde se aprende a tocar con otros. Fabio decía:

Es una mezcla, porque lo académico me sirvió, haber estudiado escalas, los modos, para aplicarlo en otras cosas, y yo agarro la guitarra y digo: uh, esta escala, o esto puede sonar bien... que se yo, me parece que tiene que ver con las ganas que cada como músico tiene de evolucionar. Después, meterme en el Grupo N tiene que ver con seguir una cultura. Porque para mí existe una formación, que por más que no sea profesional... que te da la cultura de la música que existe en la actualidad, que hay mucha cultura de la música y del sonido, hay como una sobresaturación de sonido, hay de todo! Pero existe una cultura que te permite formarte, y cuando vos decís “nos vamos a juntar a tocar”, vos ya venís con todo un bagaje en la cabeza que te permite por lo menos hacer algunas cosas.... Y no sé... sigan ustedes!! (N4)

Las opiniones de Fabio coinciden con los relatos de Pepa Vivanco en los que cuenta su experiencia en Cutral – Cú. En los años noventa se organizó un proyecto con apoyo de la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de esa ciudad, que consistió en dar apoyo a las bandas de rock de esa ciudad.⁴⁹

“Convocar para hacer, para que ellos hagan. Luego viene toda la formación, lo que sea. Algunos trataron de formarse en los conservatorios pero volvieron porque sienten que es demasiado esfuerzo, que no tienen dinero para pagar el ómnibus y lo que les dan ahí no les sirve para tocar. Los pocos que lo lograron, por lo general, dejaron de hacer música”(Gainza, Vivanco; 2007: 32)

“Los músicos se pasan información. Y la información es conocimiento. Y produce un aprendizaje enorme. Pienso que tal vez el 90% del conocimiento que tienen esos músicos proviene de la información que se pasan entre ellos, cuando se juntan para tocar o intercambian información sobre nomenclatura armónica, resoluciones, etc.” (Gainza, Vivanco; 2007: 36)

⁴⁹ En esos años había cerrado YPF, la ciudad estaba sumida en un estado de deliberación, comenzando los piquetes en las rutas. Los jóvenes se encontraban “en banda” como dice Vivanco, porque no tenían futuro laboral, y porque habían nacido muchas bandas de rock en esos tiempos.

Los jóvenes estudian con algunos profesores en diferentes períodos de tiempo, pasan de las escuelas a profesores particulares para ver estilos específicos; pero lo que todos valoran es la experiencia de tocar en grupo. La organización real y efectiva de sus aprendizajes y sus conocimientos la encuentran en el grupo. Lo reafirmaba el cantante de Grupo N cuando habla de su propia formación, reconociendo al grupo como “sus maestros”: “*Yo no estudié...o sea... ¡Yo aprendo de ellos!*” Desde nuestro campo de la educación musical resuenan las ideas de Murray Schafer, compositor canadiense que ha impactado enormemente con sus ideas y su estilo provocador a partir de los años '80 del siglo XX en nuestro país. En su libro *El rinoceronte en el aula* dice: “*Ya no hay maestros, sólo una comunidad de aprendices.*” (Schafer 1975:14)

En las bandas no solo se disfruta el “tocar con los amigos” sino que aparecen logros propiamente musicales, y que conforman la “cultura de las bandas” de la que hablaban los integrantes de Grupo N. *Nadie debería poner por delante sus estudios académicos*, expresan todos, ya que no garantizan la musicalidad ni la capacidad de “bancarse” un escenario. Estudiar tiene que ser un medio para la expresión, no un fin en sí mismo. Tomás explicaba con enojo:

Tomás: *“hay muchas bandas de rock, que los pibes están muy metidos en la idea de llegar a algo, y quieren subir el nivel de los músicos que tienen alrededor, y entra el bardo ‘eh, que vos sos un colgado, que no tocás nada....te echo de la banda. Y traigo otro tipo que toca una masa pero que es tremendo hijo de puta”*

Charly: *Esa es la otra cara de las bandas*

Tomás: *no! Pero es que yo conozco mucha gente que pasa por eso. Por esa cuestión de que muchos quieren llegar a ese grado de excelencia, que en una banda me parece que no es lo primordial!*

Charly: *Cómo explicarlo... nosotros somos siete en el grupo y hay chicos que estudiaron música, y chicos que no, o sea que tocan de oído o que tienen ese pequeño plus, no? Y todos nos ayudamos entre todos, ni uno más ni uno menos.... Y cada uno aporta lo suyo. (N7)*

Charly prácticamente parafraseaba al propio Bruner, sin saberlo, cuando el autor habla de una comunidad que

“modela formas de hacer o conocer, aporta oportunidades para la emulación [...] aporta andamiaje a los novatos. Hace posible esa forma de división especializada del trabajo que se encuentra en los grupos de trabajo efectivo: algunos ejercen pro tempore ‘de memoria’ para los demás, o mantienen el registro de hasta donde han llegado las cosas, o actúan como estímulo o avisando de posibles riesgos”. (Bruner, 1995: 40)

Los integrantes de Grupo M valoraban el estudio, la práctica conjunta en el grupo. Habían formado la banda, elegido los instrumentos, todo de manera grupal.

José: “Yo por ejemplo conozco un pibe que lo considero mejor violero que yo, que ensaya solamente con un profesor y en la casa. Pero lo pones a tocar con cualquiera, no saca todo lo que tiene que sacar, toda la potencia....Porque no tiene costumbre. En cambio nosotros en la sala, por ahí, siendo inexpertos, haciendo un punteo que nunca habíamos hecho en la vida, lo hacemos y lo practicamos hasta que nos termina saliendo bien, porque es como que coordinamos los cuatro.”

“Esto lo comentábamos con la madre de Nacho: capaz que cada uno de nosotros por separado somos horribles. Que yo cantando y tocando la viola, sea malísimo, que el baterista sea horrible, pero cuando nos juntamos los cuatro es como que sonamos muy bien, estamos muy coordinados...” (M12)

En el grupo se aprende a tocar con otros, a sentirse apoyado y valorado. Implica la posibilidad de tocar con más facilidad que si lo hicieran como solistas, ya que se haría necesaria una formación más profunda en el instrumento como para afrontar un escenario. Esta enorme exigencia, en general, provoca que los jóvenes abandonen su sueño, o que les lleve mucho tiempo hasta lograrlo. Tomás reflexionaba acerca del trabajo en la banda, del sostén que significa en lo humano y en lo musical propiamente dicho:

Esta banda tiene cosas que yo no viví nunca. Primero, que un instrumento puede estar hecho para tocar con otros, porque muchas veces lo que tiene la cuestión de tocar solo, es que sos vos y el instrumento, entonces fue... Yo conozco pibes que los ponés a tocar con otro vago y se van... Vos le ponés un metrónomo, y no se va a ir de tiempo, pero el que tiene súper formación no entiende que podés tener otro al lado tocando, y que la música también está hecha para eso.

Entonces lo que te da la banda es eso: tocar con otro, sumarle, hacer un todo de esto que estás haciendo, y a la vez también perfeccionar tu técnica a nivel del instrumento. (N15)

Charly valoraba al grupo como sostén durante las actuaciones; como era la “voz cantante” sentía fuertemente la presión de incentivar al público; y la banda era un lugar seguro para él:

Si, pero eso se va viendo, si yo no llego a un tono, la banda trata de acomodarse al tono que yo llego y al volumen que yo tengo. No es solo una banda que se junta para hacer música, es un grupo de amigos, ni más ni menos.

E: ¿Eso es importante, no?

Charly: Importantísimo (N23)

Algo que llamaba la atención de los grupos entrevistados era el modo en que hablaban unos de otros, ya que lo hacían con mucho respeto y admiración.

Tomás: Para mí estaría bueno que Charly supiera más de la cuestión teórica musical para poder plasmar tantas ideas que tiene muchas veces. Porque tiene muchas ideas pero no sabe explicarlas. El viene y dice: acá podría ir algo así, o acá falta algo...tiene como esa percepción casi sensorial que a esto le falta algo.

Leo: Lo que admiro de Charly es la voz que tiene, porque tiene una voz buenísima! Además la presencia en el escenario, que todos lo dicen... y la expresividad que tiene para cantar, la canta y la canta!!!

Charly: ¡Gracias amigo! ¡Te quiero! (risas) (N15)

En este contexto preguntamos concretamente cómo eran las relaciones en la banda.

¿Era indispensable para tocar en la banda llevarse bien con todos los integrantes?

¿Priorizaban lo personal o lo musical?

Tomás: El tema es valorar a la persona más allá del músico....Hace mucho que estamos tocando también por eso, porque nos bancamos cosas que por ahí otra banda no se las banca, pero porque es otra idea, que no sé si está bien o está mal, es otra idea, otro proyecto.(N24)

Priorizar lo personal, significaba que podían echar a alguien aunque fuera excelente instrumentista.

Leo: Hubo un saxofonista que tenía mala onda.

Fabio: vino a un ensayo y al segundo puteó contra todos, y dijo: el único que me gusta como toca sos vos. Matenlo, boludo!!!!

Charly: Lamentablemente no tuvimos suerte con los vientos... estaba este muchacho Mariano, que estaba medio volado, y no encajaba para nada... es muy importante que esa persona encaje en la banda, no solo como músico sino como persona. Creo que tiene que ver con la personalidad de cada uno, no es personal, es el grupo. Cada uno tiene esa personalidad, somos todos un grupo, y tiramos todos para un mismo lado, y cada uno aporta. Y eso se escucha... (N24)

2.2. El trabajo musical personal.

En las entrevistas y en conversaciones con muchos jóvenes surgieron diferentes opiniones acerca de qué significa estudiar, cómo estudiar, practicar en el instrumento, o simplemente, dedicarle un tiempo personal, individual, a ser “mejor músico”. En algunos casos la respuesta fue “yo no estudio...escucho mucho, saco temas...” En otros casos, la respuesta fue: “si estudio escalas, y ejercicios, no puedo tocar”. Esta fue una frase que sobrevoló todo el proceso de la investigación: *si estudio no puedo tocar...* Como si estudiar la guitarra o la trompeta pudiera hacerse

sin tocar. En realidad, estos jóvenes se referían a tocar la música que *necesitan* tocar, ya sea porque les gusta, o porque con sus amigos están *armando algo*....A la hora de preguntar sobre esto buscábamos sinónimos para el término “estudiar”, realizando una especie de “traducción” de las preguntas que nos formulamos al inicio de la investigación, para transformarlas en preguntas de la entrevista (Maxwell,1996): practicar, sacar temas, buscar sonidos, acordes diferentes, sentarse con el instrumento a probar cosas nuevas....

E: *¿Y ustedes practican, estudian, en la casa? Se ponen a hacer dedos, o en la batería....*

Tomás: *Si, claro, no metódicamente, porque todos hacemos otras cosas...usamos más los momentos libres. No de leer partituras, pero tengo estos tres acordes, a ver qué puedo hacer...*

E: *Claro, sentarte con tu instrumento...*

Tomás: *Claro, y ver qué cosas puedo hacer que antes no hacía, bueno, tengo esta cosa acá, esta cosa acá, y cómo las junto...*

Lucas: *Pero ese siempre es un ejercicio necesario, porque si dejás de practicar después las manos no te responden. Siempre ayuda la práctica.....(N16)*

El Grupo X estaba conformado por jóvenes que ya eran músicos, que tenían una decisión firme sobre la elección de su instrumento. En este grupo se produjo el siguiente diálogo:

E: *Además del tiempo que le dedican a reunirse para ensayar, ¿le dedican un tiempo personal? A tocar el instrumento, o a escuchar música y sacar temas... ¿le dedican tiempo a eso?*

Todos: *Todos los días, si, todos los días.*

Oscar: *Escuchamos todo el tiempo, te da más placer eso que tocar.*

E: *¿Ahora que andan escuchando?*

Franco: *conseguí bandas de películas, como El hombre sin pasado... (Siguen nombrando cantantes, discos.....)*

Franco: *Es que ahora en Internet tenés de todo...*

Oscar: *Ayer me bajé un disco y hoy lo escuchaba. Tampoco podés escuchar todo lo que hay en Internet, hay que saber elegir, porque perderse en la cantidad....*

Juani: *Yo no voy a hacer un culto a gastar los discos; escuchar un disco hasta la obsesión. No es que eso sea mejor que escuchar quinientas cosas. Son momentos distintos, en una época escuchábamos un disco para sacar lo más posible, y uno aprendía de sacarle el jugo a un disco, y ahora uno aprende de la cantidad, de la diversidad. (X11)*

Otros grupos están en un nivel de autoexigencia mucho menor, consideran que juntarse a tocar es una actividad más de los amigos, de lo social. Y no estudian en sus casas, no practican, o lo hacen esporádicamente.

Escuchar música para aprender a tocar, este es un camino poco recorrido en nuestras escuelas de música. En general, escuchamos canciones para aprender a cantarlas, o escuchamos música académica para aprender a reconocer compás, comienzos, fraseo, forma, pero no para analizar estilos expresivos, sacar acordes, conocer nuevos músicos, nuevas tendencias. Es bueno tener en cuenta que cuando en el rock se habla de escuchar, en general, se refieren a una escucha activa, con el instrumento listo para copiar, para imitar, para “sacar” el tema, o algún fragmento. Resuenan las palabras de Coriún Aharonián en el Congreso de Villa María: “tenemos que enseñar la música de *hoy, hoy*”.

Tomamos este diálogo del grupo N, del que también participó el papá de Lucas, baterista, maestro de su hijo, muy respetado y querido por los miembros del grupo:

E: *Qué sería saber escuchar?*

Tomás: *a mí me parece que escuchar en el sentido más grande de la palabra...que hay que escuchar música, más allá de que uno le preste atención al hecho particular. El hecho de escuchar, de escuchar variado.....*

E: *¿Qué escuchan?*

Tomás: *de todo, desde reggaeton....*

Papá de Lucas: *Absorber y escuchar de todos los estilos para sacar lo que a uno le interesa*

Tomás: *Yo escucho reggae, tango electrónico, ahora estoy escuchando Calle 13 que es reggaeton, hip hop, mucho..... más allá de que después uno diga esta es la banda.... Este es el estilo....está bueno escuchar, a ver cómo es esto...(N16)*

Apareció con bastante frecuencia la idea del talentoso, aquel que no necesita estudiar o practicar tanto. Y el talento asociado a la familia, el entorno. Del Grupo N tomamos esta conversación como ejemplo:

Lucas: *Como en otros campos, en el deporte mismo, uno entrena ocho horas y otro con dos horas es suficiente. Y otro si no entrena ocho horas no es suficiente.*

Charly: *El famoso que uno dice: este tiene talento, y dejalo que toque cuando quiera.*

Tomás: *Vos tenés un tipo que por ahí está estudiando un montón de tiempo. Y a lo mejor el chabón que por haber estado siempre rodeado de música, instrumentos y qué se yo, que tiene esa facilidad, que va a agarrar la guitarra y ya le va a dar a la mano derecha como uno que labura hace dos años. No quiere decir que el que labura, o se esfuerza, no va a llegar.... (N17)*

2.3. Tocar con los amigos. Aprender a través de la imitación.

En el proceso de investigación observamos que el aprendizaje imitativo funciona en la banda como uno de los modos predominantes de aprender a tocar: se imita en la búsqueda de una calidad de sonido que identifique el estilo, o cuando copian un *yeite*, aprendiendo un bajo o un esquema para la batería, sin necesidad de la mediación de las palabras. Son necesarias algunas condiciones para que ocurran los aprendizajes imitativos: tiene que circular una corriente de respeto mutuo entre el que muestra cómo se hace y el que está aprendiendo. Esto quiere decir que el que muestra confía que su compañero va a poder aprender, está en condiciones de hacerlo. Y el que está observando y aprendiendo siente que lo que está intentando “comprender” y hacer, es bueno, sonará bien. Deseo, entusiasmo y respeto son necesarios por parte de ambos. Muchas veces sucede que esta “mostración” y esta imitación no se dan conscientemente, en un momento en que los músicos han decidido armar una especie de clase - “vení que te enseñó” - , sino que se da con naturalidad en el mismo hecho de tocar juntos. Tuvimos el siguiente diálogo con un trompetista que toca con Franco del Grupo X, pero en otra banda:

“E: si vos tuvieras que decir qué cosas aprendiste de Franco y cuáles aprendió él de vos, qué dirías?”

Diego: yo no aprendí nada de Franco, ni él de mí, simplemente tocamos juntos..... aunque si lo pienso bien, él tiene un modo de sacarle sonido especial a la trompeta en algunas melodías que yo antes no hacía y ahora hago..... y que claro! Aprendí de él. Pero no es que nos propusimos.... eh? Salió así....” (Conversación informal con miembros del grupo EnOrsai)

Los entrevistados dicen que “estudiar” es escuchar y sacar temas, y se refieren a este tipo de aprendizaje imitativo. Como dice Juani, de Grupo X, “... *escucho mucha música; mi escuela es la cantidad de música que escucho, todo lo que sé lo sé por la cantidad de música que escuché.*” O un pianista que acompaña a un guitarrista de jazz y dice: “...*hoy me pasé la tarde escuchando grandes guitarristas de jazz para escuchar qué hacen los pianistas que los acompañan. O sea.... estuve estudiando toda la tarde!*” (conversación informal con músicos de jazz)

Es claro que en el caso de todos los músicos entrevistados, sólo compartiendo un código musical y cultural común, y sintiendo cercanía afectiva con los compañeros, es posible *hacer música*. Están tocando una música que escuchan, analizan, copian y admiran.

E: *si vos tocás en distintos grupos aprenderás lo propio de cada estilo de cada grupo, giros, escalas, o tocar más sucio, menos sucio...*

Franco: *Pero el parámetro son las cosas que escucho y no ponerles nombres. Yo tengo una idea más o menos de lo que puede ser una escala o un acorde, porque estudié un par de años. Pero en el momento de tocar en una banda, las cosas funcionan por el hacer.*

E: *¿Y qué funciona?*

Franco: *El oído....*

E: *Sí, ¿pero el oído para hacer qué? Para imitar un instrumento, para dialogar con otro, para hacer determinadas escalas.*

Franco: *Funciona la imitación, me sirve todo el tiempo. Por eso yo no puedo hablar de estilos de las bandas, porque para mí me suena "y... es onda tal cosa" o "es onda tal otra" y yo imagino que cuando toco debo hacer una relación por el estilo. Como que copiás algunos yeites pero porque los tenés incorporados. (X2)*

3- Las maneras en que se representa la experiencia musical:

El hecho artístico tiene características propias y tiempos no lineales; cada sujeto tiene diferentes maneras de atravesar *los momentos* de la experiencia artística; se puede estar interesado en la *exploración* de posibilidades sonoras aun estando en condiciones de *simbolizar* esa experiencia; de hecho muchas veces son procesos simultáneos. Un adulto que comienza el aprendizaje de la música pasará por todas las etapas casi en los mismos momentos, sintetizados en experiencias únicas de exploración y conceptualización.

Los jóvenes entrevistados mostraron un amplio espectro de imágenes que utilizan para sostener su práctica musical. Los modos enactivo e icónico son la esencia de la experiencia musical. El gran interrogante que se nos abre es sobre las características de estas imágenes: ¿son solo registros icónicos o son un modo de simbolización de la práctica instrumental? Cuándo pensamos en simbolizaciones ¿seguimos deseando encontrar una conceptualización discursiva?

Bruner propone tres modos de representación de la realidad: icónico, enactivo y simbólico, jerarquiza los aspectos no verbales de la inteligencia y afirma que se puede pensar con acción, con palabras y con imágenes. Estos modos de representación no guardan orden de aparición; puede predominar uno u otro en distintos momentos.

En *Educación, puerta de la cultura* (1995) Bruner retoma el análisis de los modos de representación, redefiniendo sus características, y considerándolos como componentes simultáneos de la experiencia humana, y no de aparición sucesiva

como había planteado en los años sesenta. Esta simultaneidad de registros es comprobable en la experiencia musical, ya que la actividad artística implica los tres modos de representación, atravesándose todo el tiempo (con todo el valor que adquiere aquí la noción de *tiempo* como continente de la música). Por ejemplo: en una interpretación de una obra de Beethoven, los dedos, los brazos, el cuerpo *saben* qué hacer; además hay una imagen de la sonoridad, de las melodías, de los climas emotivos; hay imágenes de otras versiones escuchadas de esa obra. También sabemos cómo Beethoven usaba los acordes, cómo trabajaba las intensidades; la importancia que daba a los diferentes temas; sabemos de su compromiso con las ideas de su época, la historia de esa obra en particular. Del mismo modo, en la realización de una escultura es necesario conocer el uso adecuado de las herramientas: la mano *sabe*, el brazo *sabe* cómo tienen que golpear; hay una idea, una imagen de formas, líneas que conforman un *plan*, *una idea* de lo que será; finalmente hay criterios conscientes de forma, volumen, estilo.

Analizaremos a continuación algunas de las conversaciones acerca de las maneras en que los jóvenes entrevistados representan la experiencia musical. Nos encontramos con:

3.1. Memoria musical, e instrumental.

3.2. Imágenes –visuales, sonoras, sensaciones

- Tablaturas, partituras, cifrados de acordes.
- Grabaciones

3.1. La memoria musical:

Analizar la memoria musical excede los marcos de este trabajo, ya que en la ejecución de un instrumento tenemos imágenes que generan diversas memorias. Como dice Willems, el músico no puede hablar sólo de *la memoria*, ya que se torna insuficiente. Es necesario pensar la *memoria musical*. (Willems, 1956:111)

Además de la memoria que él llama *biológica*, o sea, la capacidad de guardar las huellas *mnémicas*: "*la memoria orgánica, inconsciente*", describe otros tipos de memoria:

- *memoria fisiológica*, muscular: la memoria del movimiento;
- *memoria afectiva*: de las melodías, de los climas expresivos;
- *memoria melódica*: de las melodías en tanto intervalos, nombre de las notas, del fraseo melódico, de sus respiraciones;
- *memoria mental*: del juicio, del pensamiento, de las progresiones armónicas.

Todas estas memorias son sintetizadas en la *memoria intuitiva*, propia del hecho artístico. Cuando todas las anteriores han sido trabajadas, pueden ser “olvidadas” en la síntesis de la memoria intuitiva, expresiva, en el *hacer* música. Willems afirma que en este nivel la memoria se parece mucho a la imaginación: “*la imaginación adquiere pleno desarrollo, sobre todo, con la afectividad y la inteligencia*” (Willems, 1956: 114)

El músico utiliza también la memoria instrumental: *visual, táctil y muscular*. (Willems, 1956:115)

3.2. Imágenes visuales, motrices, sonoras.

Rodrigo de Grupo X comenzó como todos, sacando temas, tocando sobre el disco. También con cancioneros con cifrados de acordes. Sin embargo, se apoya más en imágenes visuales de su instrumento que en la escritura:

Rodrigo: *A medida que fui aprendiendo me interesé por la teoría y aprendí algo de acordes, escalas, más o menos tengo idea...*

E: *¿Solo?*

Rodrigo: *Si, si*

E: *¿Y usás tablatura para eso?*

Rodrigo: *En realidad las uso para aprender a tocar un tema, de otro. Ahora es muy común encontrar en Internet los acordes, partituras, o tablaturas... pero para lo que toco yo, no. En general – a lo mejor es medio raro- yo me guío mucho por lo visual. No se nota cuando yo toco, pero para mí es como un dibujo, es como una cuadrícula, tiene cierta simetría... pero no sonora, sino dónde pongo los dedos.*

E: *¿Por ejemplo?*

Juani: *Se viene la clínica!*⁵⁰

Rodrigo: *En La Polirritmia yo toco una parte que es así...(Toca...) musicalmente son acordes que no están en la misma escala, tiene cierta complejidad. Pero para mí, es la misma posición, son los dedos subiendo y bajando. Para mí es muy fácil recordarlo*

E: *Es como un diseño. Hacés una relación espacial, geográfica...*

Rodrigo: *Si, es cómo se mueve la mano (X5)*

Memoria visual, motriz, espacial en la guitarra. En cambio la trompeta tiene un modo de producción de sonido, a través del uso de solo tres pistones que abren y cierran los tubos por los que pasa el aire. Esto se combina con la presión de aire que hacen los labios sobre la embocadura y que cambia los sonidos. Es por esto que las imágenes visuales en la trompeta no funcionan, aparecen las imágenes propioceptivas, corporales. Franco, trompetista de Grupo X aporta sus sensaciones:

⁵⁰ Una clínica musical puede equipararse a una clase magistral.

Franco: *Eso es algo que la trompeta carece, y a mí me quema la cabeza. Por eso no trato de entenderlo. Porque es una abstracción, porque vos tenés solo tres botones para distintas notas.*

E: *¿Y qué imagen tenés?*

Franco: *Nada... lo que más me gusta de eso es que podés pensar en nada. A mí me funciona también tener registros visuales de las cosas, que te ayudan un montón. En el piano se nota mucho más, si vos ves a alguien tocar, aunque no sepas nada del piano, tiene una lógica. En la trompeta no. La bata también tiene algo visual, o sea, un gesto, no tiene mucha más vuelta, está todo ahí .(X6)*

Natalio nos cuenta cómo piensa los arreglos desde el piano hacia los otros instrumentos:

Natalio: *Pienso las secuencias de acordes, en mi cabeza, cuando hago una música, suenan los tambores, los bajos, y los arreglos, los toco, y los mejoro, en el instrumento que sea, pensando en que soy flautista, cellista, bajista, pianista o saxofonista, etc. En el rock los bajos, son parte de la rítmica y de las armonías, se piensa la rítmica junto a la armonía; en el jazz en cambio estás en un clima hot, te diría tropical, hay exceso de colores, de temperatura de animales, es todo muy florido, hay que saber combinar todo ese caos de ritmos .(X7)*

3.3. Registros escritos - partituras, tablaturas- :

La música popular se transmite, como ya dijimos, especialmente de forma oral y en los últimos años, por medio de grabaciones. La escritura tradicional nunca resultó eficaz en la transmisión de la música popular ya que es difícil que logre ser fiel a la versión original. Una de las razones principales es la poca utilidad de una escritura exacta de un tema. Esto sucede, entre otras razones, porque para los músicos y los amantes de la música popular, una de las habilidades más apreciadas es la de ofrecer diversas versiones de un mismo tema: los tangueros recuerdan *Naranja en flor* por Goyeneche en cada uno de sus discos, o los rockeros diferencian las versiones en vivo de las discográficas. Por lo tanto, si quisiéramos escribir fielmente una canción, deberíamos aclarar que es la versión del disco de tal año, o de un recital determinado. Pero para comprender esa partitura, además necesitamos entender cómo esa música es capaz de articular identidades, afectos y actitudes. Como dice González, “*más tarde, estas partituras comenzaron a ser consideradas como lo que eran: una versión doméstica y facilitada de un repertorio profesional y masivo, con las simplificaciones necesarias para ser tocada con no más de tres años de piano.*” (González, 2008)

En la formación académica, muchas veces se minimiza la diferencia entre escritura y sonido; finalmente, caemos con frecuencia en el error de tomar la partitura como si fuera *la música*. En cambio, los músicos populares que han pasado por un

estudio académico sistemático en algún momento de su vida, muchas veces llegan a perder el dominio de la lectoescritura tradicional de la música por desuso, “por atrofia” como dice Aharonián. (2000)

En las entrevistas hemos encontrado que los jóvenes comienzan a tocar a través de la audición, sacando temas, leyendo algún cifrado, por lo que la escritura musical tradicional se convierte en una traba para ellos. Para los miembros del Grupo M la partitura es un problema, no soluciona nada:

David: *Después salí de esa banda otra vez porque todos eran músicos, todos sabían música. Había uno que había terminado en la provincial, otro que iba a la municipal.... Y yo no entendía nada, yo sabía como si fuera lo básico. Y después me dijeron que aprendiera música, y yo les dije que no iba a aprender música al toque...y el baterista me dice: si vos querés tocar con nosotros tenés que aprender música, sino no tocás más... y agarré y dije: bueno, no toco más. (M5)*

A tal punto no les parece importante leer partituras, que recuerdan situaciones en que las partituras traban el desempeño de los grupos. *Si leen, tocan mal...* La falta del soporte gráfico que da la partitura es suplida por el juego intersubjetivo, llamado por ellos mismos *coordinación*. La *coordinación*, está garantizada por el trabajo de los ensayos, del tocar juntos durante mucho tiempo, y no por la posibilidad de registrar en partituras lo que hacen, para después usarlas como soporte.

David: *En la Drago⁵¹ me di cuenta de una cosa, que hay tres o cuatro bandas de la Drago, que son todos músicos, porque todos estudiaron música y todos leen partituras, pero no suenan bien, no suenan coordinados.*

JM: *fue así, agarraron una partitura y el cantante, el tecladista y el guitarrista, los tres juntos tenían una partitura, porque se ve que no ensayaron.*

E: *Y cómo suenan?*

JM: *y.... Por lo que eran, bien.....si estaban todo el tiempo así (mirando la partitura)*

José: *Si no tenían la partitura no podían tocar, y no es que tenían cuatro partituras, no, “una” partitura. ¡Ni siquiera la fotocopiaron!*

David: *La técnica bien, el guitarrista tocaba bocha...*

José: *Ellos tienen mucha técnica, mucha velocidad, pero no tienen coordinación..... Si ellos no miraban la partitura..... (M18)*

3.4. Las grabaciones. ¿Se transformarán en una nueva manera de registrar?

Además de la relativa eficacia de la escritura tradicional, la música popular mediatizada y modernizante - según la definición de la IASPM - , atraviesa por

⁵¹ Se refiere a un recital de bandas de alumnos de la escuela. La Escuela Drago queda en la Zona Sur de Rosario, barrio donde viven los integrantes del grupo M.

grandes cambios en su *hacer*. Décadas atrás, las bandas tenían que tener un público propio, y tras un gran esfuerzo lograban que una compañía discográfica se interesara en grabarles un disco. Esto se ha modificado por completo desde que una computadora medianamente preparada, puede realizar grabaciones de muy buena calidad, “*transformando a la grabación – en tanto mediación tecnológica- en una forma de escritura*” como dice González:

“La insistencia de bandas de rock latinoamericanas de los años noventa en grabar demos sin mayor posibilidad de llevarlos al disco, nos habla del proceso de grabación como un fin en sí mismo. La canción se termina cuando se graba, llegue o no al disco. De este modo, la mediación tecnológica, junto con constituir un mecanismo de comunicación y consumo, se constituye en forma de escritura, permitiendo el desarrollo de nuevas estrategias de composición y performance, que han impulsado el desarrollo de la música popular a lo largo del siglo XX.” (González, 2008)

E: ¿Y ustedes graban como para acordarse? O cómo registran?
¿Graban el ensayo para recordar la semana que viene?

Tomás: No, una vez lo hicimos. Eso es un error...

E: ¿Y les sirvió?

Charly: Sirve muchísimo, pero nosotros somos recolgados

Tomás: Sirvió muchísimo porque nos damos cuenta de los errores que tenemos.

Leo: no solo para escuchar, sino en el momento de grabar, porque vos decís, ¡pará! Y ahí qué hago!!?? Solo te planteaste que esto va a quedar grabado.

Tomás: escuchás y decía “estos somos nosotros??”

Leo: Siempre estás tocando y no te planteas que eso va a quedar así para siempre y cambios y cambios, que capaz que al final no te decidís por nada. Grabar te obliga....

E: Te obliga a decir aunque sea por cinco minutos “este” es el tema

Leo: Y te das cuenta, esto estaba metiendo yo? Que boludo! (N10)

3.5. Poner nombres:

Uno de los pilares de la construcción del conocimiento es la reflexión sobre el *hacer* musical. Gainza afirma en este sentido que

“... la observación crítica del objeto musical, así como de la propia actividad o conducta humana que la origina, permite a la persona acceder al conocimiento como una fase o nivel superior respecto de la experiencia misma. Se actúa para conocer; se conoce para controlar la realidad sonora con mayor plenitud e independiencia.” (Gainza; 2002:31)

Propone la siguiente secuencia del desarrollo musical: a) hacer música; b) nombrar, rotular los fenómenos sonoros musicales que conforman la experiencia; c) representar corporal y gráficamente; d) codificar, simbolizar. (Gainza; 2002:21)

Todos los entrevistados evidenciaron poco interés en manejar conceptos verbales y en registrar lo que hacen a través de la escritura tradicional. A la hora de nombrar lo que hacen, los chicos de Grupo M confunden conceptos, todo se hace confuso: notas y acordes son más o menos lo mismo. Muchas veces hablan de “aprender las notas” y en realidad están hablando de los acordes con que acompañan las canciones. Sacan las escalas de oído. En verdad, la mayoría de los temas los hacen en Sol, Re... pocas tonalidades. Juan Manuel dice: “Aprendí dos nombres que ya me olvidé”.

José: *anécdotas medio tontas que tenemos: por ahí decimos: “sí! tenés que usar la escala de Sol” pero nosotros no sabemos dónde está ubicada la escala de sol en la guitarra... alguien marca un sol en el rasguido y nosotros buscamos la nota que encaje, y decimos “sí...esa para nosotros es la escala de sol...”*

E: *¿y qué te enseñaba el profe?*

JM: *mucha técnica y algunos temas. El loco te enseñaba lo que vos le pedías...algunos solos de Deep Purple, y después dejé, y cuando volví a empezar también, un poquito de técnica, y yo le dije que quería aprender a tocar teoría. Aprendí dos nombres que ya me olvidé..... (M2)*

Vigotski confirmaría: “una palabra sin significado no es una palabra, sino un sonido vacío.” (Vigotski,1933: 19)

Todas son experiencias del orden de lo enactivo, del *hacer musical*. El crecimiento deseado, buscado, siempre es un crecimiento del *hacer música*. La mayoría de los entrevistados no ven la necesidad de conceptualizar, mucho menos de leer partituras.

José: *Vos podés poner una partitura de un punteo de un tema, de Deep Purple, Smoke on the water, por ejemplo, lo pusiste, yo lo vi... no entendí nada. En cambio, yo te escuché el tema, te lo puedo sacar de oído. Y vos me podés decir: ¡acá está! ¡Para qué lo vas a sacar de oído! ¡No! ¡Es chino básico la partitura, loco... no entendés nada!*

Nacho: *Con las tablaturas es igual, yo te lo saco con tablatura, porque ahí tenes los simbolitos, el uno....., donde tenés que poner el dedo*

José: *Acá ponés el dedo, en la cuerda tanto, en el casillero tanto....y así la tablatura es como que es más fácil. El único error que tienen las tablaturas, y que sí tienen las partituras, son los tiempos. (M 2)*

En ninguna de las bandas entrevistadas encontramos la utilización de las partituras como soporte gráfico y registro de los arreglos. En algún momento inicial algunos de estos jóvenes tomaron algunas clases en las que aprendieron rudimentos de la escritura en pentagrama y lo básico de la armonía. En cuanto a la escritura rítmica, sabemos que en la música popular es un tema no resuelto, ya que la escritura exacta de las duraciones es muy compleja –por el uso permanente de desplazamientos de las acentuaciones y los ritmos sincopados-. O sea, que frente a la partitura de una zamba o de un blues, o un rock, se hace imprescindible conocer del género y del estilo propio de esa canción para lograr una buena interpretación.⁵²

En nuestra práctica docente vemos que cuando un músico toca mucho de oído, su *hacer música* se aleja demasiado de lo que puede leer en una partitura. Llegado a este punto, es difícil retomar el interés por aprender lectoescritura tradicional. Tal vez ese sea uno de los problemas clave: el que toca un instrumento de manera intuitiva tendrá siempre más música “en la cabeza” que lo que puede leer. Será necesario armarse de paciencia y esfuerzo para sostener el tiempo de estudio del código de lectoescritura tradicional de la música. Esto pone en interrogación una idea generalizada en la Educación Musical: se considera que cuando se enseñan los códigos de representación de la música (figuras rítmicas, compases, alturas en el pentagrama) también se contribuye a la comprensión del fenómeno musical, que siempre presenta la dificultad de aprehensión debido a su naturaleza fugaz y temporal.

Franco, del Grupo X, aporta ideas interesantes, ya que en su opinión, a medida que mejoró la ejecución instrumental fue decreciendo el dominio del código de lectoescritura. Como ya antes citamos a Aharonián, deviene la atrofia por desuso:

E: vos decís que estudiaste en la Siberia dos años y que después anduviste en miles de grupos. ¿Qué crecimiento musical te parece que hay en todo ese camino?

Franco: del lado técnico me parece que crece de una manera natural, lógica, si tocás más tiempo, te ejercitás un poco más, y vas tocando un poco mejor. Pero a nivel de teoría musical hice un retroceso brutal. Porque yo no me manejo hablando de notas, no me sale. En el momento de tocar en una banda, las cosas funcionan por el hacer. Funciona la imitación... Como que copiás algunos yeites pero porque los tenés incorporados. (X1)

⁵² El Congreso de Formación Académica y Música Popular de Villa María (2007) dedicó una jornada completa al debate del tema de la escritura en la música popular. Diferentes especialistas en tango, folklore, rock, intercambiaron diversas opiniones, sin llegar a ninguna conclusión, salvo que si quisiéramos escribir exactamente la melodía con sus duraciones, de una canción, lograríamos escribir solamente “esa” versión de la canción. Como dijimos antes, la genialidad de un intérprete de música popular está en no hacer dos veces la misma versión de un tema.

Es común escuchar en las escuelas de música que “saber” música significa comprender lo que uno está tocando. ¿Eso allana el camino? ¿Solo si comprendemos lo que estamos tocando, podemos recorrer ese camino para repetirlo de nuevo, o en todo caso hacer variaciones sobre lo mismo?

CAPITULO 5

LA ESCUELA DE ROCK

ENTREVISTA A MENDEL GELLER

A partir de la pregunta permanente a músicos, alumnos y personas del ámbito educativo musical de Rosario, y como parte del propio trabajo de investigación, llegamos a conocer la experiencia de la Escuela de Rock de la Municipalidad de Rosario. Esta surgió a partir de las inquietudes barriales evidenciadas en la discusión del Presupuesto Participativo para 2007. La Secretaría de Cultura y Educación comenzó a proyectar un programa educativo no formal relacionado al rock, con el equipo que ya funcionaba en el Galpón 11 (Escuela de Artes Urbanas) En el diario Página 12 (suplemento Rosario12) podemos leer:

Surgida del Presupuesto Participativo Joven, y después de una fructífera experiencia desarrollada en la segunda mitad del 2007, la Escuela de Rock impulsada por la Secretaría de Cultura municipal lanzó la convocatoria para una nueva edición. Destinada a músicos de entre 15 y 25 años, la propuesta (que se concentrará en el Galpón 11 de Sargento Cabral y el río) se nutre de talleres y clínicas que tienen como uno de sus principales objetivos el de brindar herramientas que, sin acotar ni estructurar a la libertad y creatividad inherentes al género, permitan quitar piedras del camino que contribuyan en un mayor y mejor desarrollo de las bandas nacidas en la ciudad cuna del rock.

En ese contexto, el primer paso del proyecto se dio en 2006 con Rosario Suená, el concurso destinado a bandas conformadas por músicos menores de 21 años. Esa experiencia derivaría en la creación de una serie de talleres y clínicas que, nucleadas bajo el título de Escuela de Rock, reunió a doscientos jóvenes artistas que se formaron en áreas como Historia de la música rock; Escucha, descomposición y armonía; Banda; Canciones, y Preproducción.⁵³

Durante 2007 y 2008 la Escuela contó con talleres anuales a los que concurrieron más de 200 jóvenes cada año. En el año 2009, la convocatoria se hizo desde el Programa Municipal Ceroveinticinco⁵⁴

⁵³ <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/12-11958-2008-01-18.html>

⁵⁴ En la página de la Municipalidad puede leerse: Ceroveinticinco es una nueva propuesta de gestión cultural, cuyo principal objetivo es contribuir y mejorar el acceso a los bienes y servicios culturales de **niños y jóvenes** residentes en la ciudad de Rosario. Nuestra intención es convocar a los que tienen **entre 0 y 25 años de edad** a ser "socios" de su propia ciudad e integrar un "Club del Primer Cuarto de Siglo".

Conversamos con el Director de la Escuela Mendel Geller. Este diálogo fue un gran aporte a la investigación, ya que M. Geller ha cursado la carrera de Composición en la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la U. N. R. y además es músico de rock, productor discográfico y representante de varios grupos. Por lo tanto conoce a fondo las dos realidades: la de la música académica y la de la música popular. Además, la experiencia pedagógica de la Escuela de Rock es innovadora y diferente a otras experiencias anteriores. Trataremos de transmitir las ideas más relevantes de esa conversación.

La entrevista se realizó en su casa, y el comienzo de la conversación giró en torno a la posibilidad de agremiación de los músicos independientes.

Cuando explicamos nuestra investigación surgió el comentario sobre la cantidad de gente que hace música en Rosario, si es un fenómeno especial o no. No hay investigaciones sobre esto, y es difícil de mensurar, ya que está en constante movimiento: las bandas surgen y se desarman constantemente, y los jóvenes participan de varias simultáneamente. Comentábamos que sería necesario “congelar” un momento para censar las bandas, y al instante de “descongelar” ya sería otra la situación. Geller afirma que no hay censos ni registros realizados, y que desde la Escuela de Rock han comenzado a confeccionar un registro de bandas. Un dato de la realidad que nos aporta es que hay un gran número de fletes especializados en traslados de equipos de música, imprentas dedicadas a la gráfica de los grupos de rock, y salas de ensayo en toda la ciudad que se alquilan por hora a bajo costo.

MG: No si es analizable como un fenómeno, pero en Rosario algo pasa. Yo levanto una baldosa y encuentro un punk aunque sea, o un pibe con una guitarrita. Lo que sí veo, lo que a mí me asombra...es que te tomás un colectivo y vas a ver a un pibe con una guitarrita o una funda de plato. No todos los bondís, pero uno de dos sí. (MG3)

En cuanto a la realidad de las bandas en Rosario, Geller expresa su preocupación por el gran esfuerzo económico que realizan los músicos para conseguir lugares donde dar sus recitales.

MG: Todos los que tocan en un grupo son máquinas de facturar hacia fuera, nunca hacia adentro. Tenés un show, haces volantes, pagás a una imprenta. Llevás equipos, pagás un flete, estás pagando a un operador, un iluminador, estás llenando un lugar que va a vender cerveza, y que muchas

veces cobra. Un flete, la sala de ensayo, rotación de publicidad. Sos una pyme que siempre genera hacia afuera, siempre estás pagando. (MG1)

1. Estructura de funcionamiento de la Escuela de Rock:

Pedimos que relatará la experiencia de la Escuela de Rock. Nos interesaba especialmente ya que tiene una estructura de funcionamiento diferente a las escuelas de música tradicionales. Una de las características más interesantes de la Escuela de Rock es que no se plantea como objetivo brindar “todos” los conocimientos necesarios; o sea que los alumnos de esta escuela tienen que aprender a tocar instrumento en otro lugar, una escuela de música, o un profesor particular, o con amigos.

MG: tenés que tener en cuenta algo: nosotros pedimos que tengan manejo previo del instrumento, así que algo tienen que saber. La mayoría no tiene idea de lo que es un acorde, pero si le pedís que toquen Golpeando las puertas del cielo de Bob Dylan, pero hecho por Guns and Roses, lo tocan. El asunto es ¿Cómo se labura eso? (MG7)

Los profesores de la Escuela de Rock son varios y en general trabajan en dúos, o parejas pedagógicas (para usar la terminología de las escuelas tradicionales): Rubén Buzzi, Andrés Abramovsky, Nahuel Marquet con Diego Casanova, Bonzo Morelli con Sergio Barrillis.

Las materias son:

- *Historia del rock*
- *Descomposición, Escucha y Armonía.*
- *Banda 1 y Banda 2*
- *Canción*

- *Preproduccion y Tecnologia*

MG: Yo doy eso, Descomposición, Escucha y Armonía: escuchamos temas y analizamos esos temas desde puntos de vista que generalmente vos escuchás y no te das cuenta. Los pibes escuchan lo general. Voy con un punto de vista formal al principio...quién le roba a quién, a quién le copia Ceratti, qué compás tiene la introducción de tal tema... Es atractivo el material con el que laburás. Por ejemplo: sujetos melódicos: ¿Qué es un sujeto melódico? Un riff⁵⁵ por ejemplo es un sujeto melódico. Hay un riff de AC/DC que es un acorde. Y lo que más usa esta banda es el silencio, para que tenga power el riff. (Canta un riff de Calamaro), es un solo riff todo el tema. A veces lo corta, armónicamente cambia, pero es el mismo sujeto todo el tiempo. Empiezan a descubrir eso.... Lo hizo Calamaro: ese es un gancho, creo. Lo hizo un tipo que yo lo escucho en la radio. No lo hizo un muerto hace 700 años atrás, que lo tengo que escuchar en el Teatro El Círculo. Ahí está el mambo. (MG9)

En Taller canción generan un tema a partir de diferentes propuestas: manual de usuario, noticias de diarios, poesías. Y a partir de eso van viendo cómo es la estructura de una canción normalmente, y todos opinan cómo puede hacerse. La realización musical se hace en Banda 1.

Banda 1 se basa en la realización de canciones por la banda. La clase consiste en la reunión de todas las bandas. Los grupos van tocando y todos pueden opinar y dar ideas de cómo mejorar la idea original que presentan.

En Banda 2 se dedican a la realización de arreglos. Se da una participación más neta que si pensáramos en la cabeza vacía y yo soy el gran músico que te está llenando de mi capacidad. Es una escuela no formal, formalizada. Se genera un intercambio tan grande, y los pibes lo sienten como propio, que eso no se da en la educación formal. En este caso es otra cuestión, es otro nivel participativo, no lo ven desde un punto de vista estático, 'yo estudié la lección y te la muestro'. Nosotros le recalcamos todo el tiempo: van a crecer si se ponen a tocar en la casa. La génesis es que estás haciendo algo propio. (MG7 – 8- 9)

⁵⁵ *riff* es una frase que se repite a menudo, normalmente ejecutada como acompañamiento. Un ejemplo de *riff* en el rock, es la introducción de guitarra de Deep Purple en "Smoke on the water". En la música clásica, un ejemplo de *riff* se encuentra en el Bolero de Ravel. En este contexto, su equivalente es el ostinato.

Podemos decir entonces que el trabajo de *Banda 1* o *Banda 2* consiste en la reunión de todas las bandas que cursan esas materias. Van pasando de a una a tocar y todos pueden opinar, evaluar, dar ideas sobre cómo mejorar lo que han hecho. De esta manera los proyectos son propios de los alumnos, y no de los profesores que cumplen un programa de estudios. Lo que funciona como evaluación son las opiniones de los otros alumnos: un baterista puede escuchar diez opiniones distintas de los bateristas de las otras bandas que están escuchando. Cuando se va a su casa, quiere mejorar su ejecución para que el grupo mejore, no por complacer al profesor.

2. El sujeto que enseña y el sujeto que aprende:

La organización del trabajo pone al grupo, a la banda, en el lugar principal. El sujeto que aprende es la banda. Esto modifica el rol docente pero, especialmente, pone en juego la riqueza de los grupos heterogéneos de alumnos.

MG: Eso es lo mejor que te puede pasar. Ellos se arman la banda como ellos quieren. Tenés uno que toca mucho, uno bueno, el resto no toca.. Y por ahí el que toca se pincha. Pero ellos solos se van depurando. Cuando van al taller Canción se empiezan a conocer.... Y el proyecto que arman ahí es un proyecto propio. Y vos le podés decir: “loco, mejorá porque el resto se te va a ir”. El gancho de eso está ahí. Es la superación por el grupo, para mejorar el tema, el que compusieron todos en el grupo. Cuando vos hacés un tema tenés un hijo. (MG13)

Como dijimos, esta modalidad de cursado transforma al grupo en el sujeto del aprendizaje: los alumnos se inscriben personalmente, en forma individual, pero pueden ir a clase solo si han conformado una banda con otros alumnos. Estos grupos son heterogéneos en cuanto a edades, conocimientos previos, destrezas instrumentales, estilos que conocen.

E: Hace años que yo vengo dando vueltas a esta historia. Me parece que la experiencia de la Escuela de Rock es fantástica, y tal vez algunas cuestiones podrían pasarse a situaciones académicas. Porque el tema es este: ¿por qué la academia no enseña música popular?

MG: ¡Porque es academia! (risas)

E: El formato de las materias no es válido. Lo heterogéneo es bueno, el que toca poquito aprende del que sabe más... De lo que vos contás de la Escuela de Rock me gusta mucho eso: creo que es muy valioso, que mantiene la esencia de lo popular, uno aprende de lo poquito más que sabe el otro. (MG22)

MG: partimos de esto: todos saben algo, lo sepan o no.

E: Bien! Claro!

MG: el problema sigue siendo cómo lo ensartas para hacer algo que se vea que se sabe. Que el producto tiene la demostración de lo que se sabe. Vamos a la poética. Es el arte de cómo está armado, es el orfebre. Ahí está el conocimiento, cuando ese producto se terminó. Vos tenés tipos que la tienen clara en determinadas cuestiones y tipos que la tienen clara en otras. El problema es cómo se van congeniando en ese producto que está ahí, porque el producto se va creando en el cruce de cosas. (MG23)

“*Todos saben algo, lo sepan o no*”: la posición docente aparece con claridad en el párrafo anterior: El problema es que los alumnos tomen conciencia de lo que saben y el docente es el responsable de eso. Además, el eje del trabajo de la escuela en el producto, no en el proceso, “*que el producto muestre que se sabe*”. Cuando todos pueden opinar, el rol del docente cambia, ya que no es el único que puede aportar ideas; cuando da alguna opinión, es solo *su* opinión, pero tiene el peso de haber recorrido ese camino por el que andan sus alumnos.

Geller compara permanentemente la Educación Formal de las Escuelas de Música y la Educación No Formal de la Escuela de Rock. Respecto del lugar del docente en un ámbito y en otro, comenta:

MG: En los lugares académicos (aunque nosotros estamos academizados) vos tenés que ir respetando las metas. Nosotros al revés, vamos creando las metas. A partir de la factibilidad de lo que quieren los pibes. Es la ventaja que tiene esto, el gancho. (MG11)

Algunos alumnos de la Escuela Provincial de Música y de la Escuela Universitaria de Música concurren también a la Escuela de Rock. Relatamos a Geller los diálogos que hemos tenido con esos jóvenes en relación a su actitud como alumnos en una escuela y otra.

E: En la Escuela de Música se ponen en una posición de alumno que espera que el profesor diga lo que hay que hacer. En una conversación que tuvimos sobre esto en clase, los chicos que van a la Escuela de Rock decían: “claro, en la Escuela de Rock no hacemos eso”; y a partir de esa conversación surgió esta conclusión: que el alumno que tiene una actitud más participativa en la Escuela de Rock, cuando entra a la Escuela de Música se transforma en un alumno tradicional que espera desparramado en la silla que la profesora vaya a dar su clase de audio.

Esto me hace pensar en las escuelas de música, si las materias tienen que ser estas que son, o podrían ser otras, o podrían no ser materias y ser otra cosa.... Me gustan estos espacios que podrían ser académicos, pero que, en realidad, para los chicos no son una clase. Dicen que es como alquilar una sala de ensayo, porque van y se anotan en una lista de horarios, “...y después están los boludos que llegan tarde y ocupan tu horario y atrasan todo...”

MG: Exacto, es que la experiencia no formal pasa a partir de ese punto de vista. Las bandas se arman ahí, entonces vos escuchas a un loco que escucha Los Pimpinela con alguien que es super heavy, con alguien que escucha reaga. Es un ámbito de intercambio todo el tiempo, no tanto en mi materia, pero sí cuando traen los ejemplos. Terminamos dando Zappa, yo no digo que en la facultad se escuche a Pity, pero por qué no Zappa. (MG10)

La Escuela de Rock se basa en la autogestión, y lo que hay que tener es un conocimiento netamente popular. (MG8)

Se genera un intercambio tan grande, y los pibes lo sienten como propio, que eso no se da en la educación formal, donde vos vas para competir y ver quién toca pipajuan o juanpipa⁵⁶... si tenés tresillo.... En este caso es otra cuestión, es otro nivel participativo, no lo ven desde un punto de vista estático, yo estudié la lección y te la muestro. Nosotros le recalamos todo el tiempo: van a crecer si se ponen a tocar en la casa.

La génesis es que estás haciendo algo propio. (MG10)

⁵⁶ Pipajuan – Juanpipa son palabras rítmicas, utilizadas para recordar células rítmicas. Por ej, en el candombe se usa borocotó borocotó borocotó chaschas para uno de los toques de tambor.

Como dijimos, los alumnos de las Escuelas de Música en general esperan las propuestas de los profesores para comenzar a trabajar. La organización institucional está dispuesta para eso: la disposición de las sillas, el equipo de música cerca del escritorio del profesor. Se hace difícil proponer otro modo de trabajo, ya que los propios alumnos se sienten descolocados frente a propuestas de mayor participación.

MG: Lo otro es la forma en que vos lo comunicás. Vos te inscribís en la Escuela, y encontrás un docente y te sentaste. En cambio, la Escuela de Rock lo que tiene es que los monos van a los recitales y te escuchan tocar. Y quieren subirse a un escenario y ser conocidos como creen que te conocen a vos. Y ahí está el gancho. Te cruzan a la noche tomando un porrón. (MG11)
Lo más importante es la meta: hacer el festival a fin de año, es la meta... los monos quieren subirse al escenario y ser los reyes de la noche...ese es el gancho supremo. Hoy en día lo que está buenísimo, que cuando terminaron de cursar, te invitan a sus recitales propios. Son pibes que no podían tocar nada, que no se conocían.

3. ¿Qué conocimientos se aprenden en la Escuela de Rock?

E: Es la primera vez, en la investigación, que me encuentro con alguien que tiene las dos perspectivas. Desde la mirada de la formación académica: ¿cómo ves lo de los saberes válidos? ¿Qué te parece que es necesario?

MG: Odio uno, odio el otro, ¡pero nos amamos los dos! Nadie me va a dar todo lo que aprendí en la formación académica, pero veo que está medio quedada. O sea, yo escucho música contemporánea actual, no la música contemporánea de 1950. Escucho música de hoy, y la que más disfruto es la actual popular rockera. Tengo esa dicotomía: hago los análisis de los rockeros parándome en el punto de vista formal, y desde el punto de vista rockero siento que lo formal es un moco dado vuelta. Tengo esa dicotomía. Muchos de mis compañeros de laburo me dicen que tengo una ventaja.... (MG17)

Geller valora altamente las habilidades de audición y análisis que se trabajan profundamente en la formación académica. También el dominio de la armonía y el tratamiento de los acordes según los estilos que se abordan.

MG: Vos pedís canciones según esquemas armónicos. Nosotros les tiramos 17 temas que están en I-IV-V. Ahí vos se los marcás, ahora marcalos vos, después se lo hacés buscar a ellos. ¿El blues está en I-IV-V... por qué uno es diferente de otro? Uh! Y yo que le escapaba a estos acordes!...

No hay obligación de tener grafías determinadas, porque las grafías se ponen de moda también. Yo doy clases a chicos que están en la Facultad, en la Licenciatura. Por ahí no pueden leer cosas, pero como rockeros funcionan de puta madre y a nivel compositivo pueden componer por células muy bien, pero no pueden resolver cuestiones de gráfica. Y vos ahí tenés un requisito determinado, tenés que leer en lenguaje...

Esto está rebueno, pero a mi el cifrado americano no me dice nada. ¿Dónde está el bajo? ¿Cómo es la disposición del acorde? No es lo mismo en una guitarra que en un teclado. Ahí está el gancho. (MG11)

Uno de los problemas que quedará abierto para futuras investigaciones es el de las conceptualizaciones en la música popular. ¿Qué hace que un guitarrista como Luis Salinas llegue a ese nivel musical sin haber estudiado música nunca? ¿Cómo piensa lo que hace? Suponer que todo es intuitivo es desconocer la complejidad de lo que hace.

MG: ¿Sabés cómo estudia el gordo Salinas? Pone la radio y toca arriba, es un estudio eso, yo lo hacía. Prende la radio y tocás arriba de cualquier cosa, enganándote arriba de eso. Te genera mucha intuitividad. (MG4)

E: Pero la intuitividad a nivel formal, tiene un techo, a menos que hagas lo de Salinas: tocar todo lo que haya, y ahí tu techo se agranda. Me parece tiene que ver con la flexibilidad y habilidad para hacer música. Es como un telar, como tejer una red. Vos ponés cosas, cruzás otras, y se va tejiendo, se va moviendo, y es flexible. Se puede estirar... Siempre tengo esa sensación con la música popular, que no es una masa sin moldear, que es organizada. Por eso me gusta la imagen de la tela: la corto, la recorto, la arrugo, la estiro, la pego, la coso, le doy distintas formas (MG23)

....

MG: Claro, pero el conocimiento se ve cuando la tela está terminada, cuando es el vestido. (MG24)

4. La evaluación del trabajo

La valoración del proceso o el producto es altamente debatida en los ámbitos de la educación musical. Valorar el producto pone a los alumnos en una situación de gran exigencia cuando está aprendiendo; en muchos casos los maestros prefieren enfocar el trabajo hacia el proceso de estudio, de preparación de una obra, y no hacia el resultado final, el *cómo suena*. Lo contrario ocurre cuando el resultado esperado es de tal excelencia, que los alumnos nunca llegan a alcanzarlo, por lo tanto, para el profesor nunca están “preparados” para tocar.

Geller diferencia el compromiso que significa tocar en las audiciones académicas de las escuelas de música del compromiso de armar un recital: tener en cuenta las luces, el sonido, lo escénico, la publicidad. O sea, el examen lo escuchan los profesores que conforman la mesa, y el recital es para mucha gente: están los amigos, la familia, las otras bandas. El compromiso es mayor.

MG: nosotros decimos, por ejemplo: vos te vas a subir ahí y no vas a tener un retorno. Realmente vas a tocar ciego, quiero decir, sin escuchar nada. Vos que sos tecladista, no vas a escuchar nada. Escuchá el bajo. Vas a tener luces adelante y atrás, no miren al público porque no vas a ver nada. Pautas del rock and roll: en esto dejen la batería sola y andá a alentar a la gente, al pogo. Están pensando en el show, y como saben que los van a correr, que van a ser las estrellas de esa noche.... Se van a poner las pilas con eso.

¡Todos quieren ser estrellas del rock! (MG29)

CAPITULO 6

CONCLUSIONES

Es tiempo de concluir....

Comenzamos esta investigación en momentos de debates y cambios en el mundo de la Educación Musical de Argentina. Las preocupaciones eran las siguientes:

- A partir del debate, la sanción y la posterior aplicación de la Ley Federal de Educación se abrió en nuestro país un período de luchas para defender los espacios de la Educación Musical y la Educación Plástica en las EGB (Educación General Básica) y en el Polimodal. Música y Plástica fueron unidas en la materia llamada Educación Artística, con recorte de horas y cargos, y un deterioro enorme de los contenidos que se trabajaron en las aulas. Este cambio fue duramente resistido por los docentes y estudiantes de las Escuelas de Música, que participamos en el debate anterior y posterior a la aplicación de la Ley Federal de Educación. Si bien las escuelas de artes no pertenecemos a la Educación Formal Obligatoria, la nueva Ley trajo consecuencias, ya que las Escuelas y Profesorados tuvieron que adaptarse a la nueva estructura de EGB, Polimodal y Profesorados de cuatro años. El Profesorado Provincial de Música fue obligado a cambiar su título de Profesor Nacional de Música por el de Profesor Nacional de Arte: Música. La curricula se modificó perdiendo un gran porcentaje de horas de la especialidad (materias musicales) a favor de materias generales. ¿Hemos avanzado o hemos retrocedido en el campo de la Educación Musical? Violeta de Gainza nos invitaba en el cierre de un Congreso de Educación Musical (FLADEM La Plata, 2007) a *escribir la historia del deterioro* de los últimos años.

Una realidad alarmante al momento de iniciar la investigación era la brecha abierta entre lo que los alumnos buscan en las Escuelas de Música y lo que en ellas encuentran. Sabemos que los cambios en las instituciones siguen un ritmo más lento que el acelerado mundo en que viven nuestros alumnos. Si bien esta es una tensión

que no podrá resolverse definitivamente, nos parecía preocupante la gran distancia que se abre en estos tiempos.

A la hora de comenzar el camino de la música, los jóvenes evidencian una actitud apasionada; hacer música es posible y es fácil para ellos. Se reúnen a tocar o escuchar música con amigos durante horas, ahorrando dinero para comprar instrumentos o pagar salas de ensayo. Asumen compromisos de recitales, de ensayos, de horarios que cumplen rigurosamente. Esta realidad resulta contrastante con la actitud que vemos en otros adolescentes, que no se interesan por ninguna actividad en especial.

Nos propusimos iniciar una investigación con el objetivo de explorar, describir y analizar los caminos que toma el aprendizaje de la música y las maneras de representación de la experiencia musical de los jóvenes que tocan en grupos de rock y que no han pasado por un estudio sistemático, formal, de la música. Fue nuestro interés también indagar acerca de las relaciones que se establecen entre el aprender y el enseñar música en situaciones no pensadas pedagógicamente. Inicialmente nos preguntamos:

¿Cómo deciden aprender un instrumento y armar bandas de rock? ¿De qué modo abordan el aprendizaje, el estudio, los recitales?

¿Cómo organizan el trabajo del grupo? ¿Cómo adquieren conocimientos musicales cuando no hay un maestro sino un “par” que sabe un poco más?

¿Cómo se representa la experiencia cuando se hace música popular? ¿Existen diferencias con los modos de representación de la música académica?

Entrevistamos a tres bandas de rock diferentes: *Juani y sus hermanos*, *No es mi estilo* y *Momo*. Las entrevistas fueron realizadas con el grupo completo en todos los casos ya que nos interesaba el intercambio de ideas, las relaciones entre los miembros del grupo.

También presenciábamos ensayos de las bandas con el propósito de escuchar y observar el modo de trabajo musical, cómo llegaban a acuerdos para los arreglos de los diversos temas, qué términos musicales y modos de representación utilizaban. Nos encontramos con que los tres grupos entrevistados mostraron los temas más logrados, lo que “mejor nos sale”, casi como un minirecital. Cuando volvimos a contactarnos, tiempo después, para comentar lo que habíamos charlado en las entrevistas y presenciar nuevos ensayos, los grupos N y M ya no estaban reuniéndose, ni ensayando, y el Grupo X se encontraba grabando un disco en estudio. Lo que ocurrió con los grupos N y M forma parte del fenómeno que quisimos

investigar: las bandas se arman y desarman con frecuencia, los mismos músicos integran varios grupos que van variando en su conformación. Con el Grupo X mantuvimos conversaciones con algunos de sus miembros en forma individual, para aclarar algunos ítems de la entrevista grupal.

En el proceso de análisis de las entrevistas pudimos entrevistar al Director de la Escuela de Rock de Rosario con quien tuvimos una charla que ayudó en gran medida a elaborar las conclusiones que a continuación presentamos:

El rock

En todo el proceso de las entrevistas, el rock no apareció como la música rebelde, opuesta al mundo y a la música de los padres, como originariamente lo fue. Por el contrario, en la mayoría de los casos de nuestros entrevistados, fueron los padres los que introdujeron a los hijos en el rock. En todas las entrevistas apareció la familia como una gran influencia inicial para comenzar a tocar. En las conversaciones los jóvenes aportaron evidencias de que sus padres supieron transmitir la pasión y el amor por el rock que escuchaban y que siguen escuchando.

- Los grupos musicales y los músicos nombrados como referentes son: bandas del rock inglés de los años sesenta y setenta (Deep Purple, Génesis, The Beatles, Rollings Stones) y del rock nacional en diversas variantes (Pappo, Charly García, y especialmente Los Redonditos de Ricota).

- En el caso del Grupo N, también se reconocieron influencias de La Bersuit Vergarabat, Manu Chao, Los Fabulosos Cadillacs. Es necesario aclarar que este grupo tenía una formación instrumental que les permitía abordar estos estilos (por ejemplo, tenían percusionista además del baterista, que tocaba congas, bongó y percusión pequeña).

El Grupo X no habló de grupos o músicos en particular, pero en su música se escuchaban las influencias de algunos músicos uruguayos como Martín Buscaglia y Eduardo Mateo.

- Todos se proclamaron abiertos a explorar diversos estilos dentro del rock y hablaron de “fusión” de diversos estilos. Todos aclararon : *“y..... no sé si lo que hacemos es rock.....”*

- Encontramos que existen muchas salas de ensayo diseminadas en toda la ciudad. Las mismas se han transformado en lugar de encuentro que posibilita el acceso a diversos instrumentos, ya que se alquilan con equipos de amplificación, guitarras y bajos eléctricos y la batería básica ya armada. También permite conocer a otros

jóvenes con quienes tocar, a quienes escuchar y de quienes aprender. En los barrios están ligadas estrechamente a los *ciber*. Las salas de ensayo son un “*lugar rockero*”⁵⁷ pero a pesar del crecimiento de este fenómeno, no hemos encontrado investigaciones que den cuenta del mismo.

- El uso del formato MP3, y el inmediato acceso a la producción de los intérpretes musicales de todo el mundo, genera cambios en los gustos y adhesiones de género. Ya no se espera “el disco” ya que hoy se pueden “bajar” canciones de diversos discos, de diversos grupos. Es así que la canción se ha transformado en unidad de audición ya que se puede adherir a un grupo a partir de escuchar tan solo una canción. Actualmente muchas bandas o solistas presentan su producción musical en su página web, antes que el CD salga a la venta.

La cultura de las bandas- comunidad de aprendices.

Aprender a ser músico significa aprender no solo a tocar o cantar, sino a integrarse a una cultura, un medio donde es necesario *entender* diferentes códigos dentro del lenguaje musical. Significa aprender las relaciones entre los músicos, entre ellos y el medio social en que se mueven; la relación con las instituciones educativas musicales, con los productores discográficos; y muchas relaciones más sutiles y complejas. Aprender imitando a los amigos, a los grandes ídolos, aprender haciendo música, sin importar los resultados en primeras instancias: todo esto parece ser la esencia de estos grupos.

Uno de los jóvenes entrevistados - Fabio (Grupo N) - lo definió claramente: existe “la cultura de las bandas”, esto es, juntarse a tocar con lo que cada uno sabe. Lo que se aprende en una banda, se comparte con los integrantes de otras bandas, haciendo circular saberes y experiencias. Como dice Jerome Bruner: “*aprender a ser científico no es aprender ciencias; es aprender una cultura, con toda la concomitante creación no racional de significados que ello implica*” (Bruner; 1995: 152)

El grupo funciona como verdadera *comunidad de aprendices*: todos se ayudan, aprenden unos de otros, aun sin proponérselo. Las relaciones personales son fundamentales para participar de la banda, ya que en general, son amigos que se reúnen a hacer música; o sea que el grupo de amigos funciona como marco afectivo, como estímulo para sostener el esfuerzo. En las entrevistas siempre apareció alguna

⁵⁷ “*los rockeros ocupan tres tipos de espacios distintos: las calles, los conciertos y los lugares rockeros que funcionan como lugares específicos a los que van cuando no asisten a recitales...*” (Salerno, en Ugarte y Sanjurjo compiladores, 2008:96)

característica de cada uno que es admirada por los demás. Las funciones que cada uno ocupa dentro del grupo son asumidas de diversas maneras, pero en todas las entrevistas apareció el rol *musical* que cada uno ocupa: quién propone las ideas de ritmos, o quién aporta las improvisaciones, o las letras. Todos en algún momento se transforman en los “memoriosos” (Bruner;1997) de cada tema: las entradas, el tempo, los “cortes” de la batería. Toman clases con algunos profesores en diferentes períodos de tiempo, pasan de las escuelas de música a profesores particulares para ver estilos específicos; pero lo que todos valoran es la experiencia de tocar en grupo ya que en el trabajo grupal encuentran la organización real y efectiva de sus aprendizajes y sus conocimientos.

- Los tres grupos han recorrido el mismo camino – cover, versión y tema propio - que se inicia con la copia de los temas de grupos admirados como un modo de conocer y apropiarse del instrumento que cada uno eligió. Como producto del crecimiento musical y del trabajo grupal, se abre un nuevo período en que las canciones de otros grupos son “versionadas”, o sea, una etapa en que no realizan la copia exacta sino que agregan algunos cambios en la batería o en melodías de la guitarra. Los arreglos de los temas son realizados en el mismo ensayo, grupalmente. Al mismo tiempo que toman confianza con sus instrumentos y arreglan canciones conocidas, el grupo comienza a componer temas, por iniciativa de alguno de ellos, o a partir de improvisaciones grupales. Los temas propios surgen a partir de alguna idea que lleva uno de los integrantes, o de algún motivo melódico o armónico que se transforma en base de improvisación del grupo. Esto también fue marcado en la investigación realizada en La Matanza por Verónica Hardt: en sus conclusiones afirma que los músicos entrevistados reconocen que la autoría y los arreglos salen del trabajo en el ensayo.

Estos jóvenes no buscan el virtuosismo o saber mucho de música. Confirmamos la opinión de Madoery referida a que lo de *“estudiar al rock, tiene algo que, al menos, a los más jóvenes no les cierra. Pareciera que es una música para ser producida o consumida”* (Madoery 2000)

Los aprendizajes

Ámbitos formal, no formal, informal

Decir que en la música popular se aprende tocando con otros, que los jóvenes pasan por las Escuelas de Música por poco tiempo, sólo para adquirir algunos conocimientos técnicos, no aporta nada nuevo al campo de la Educación Musical; es decir, no es necesario hacer una investigación.

La música popular se desarrolla en ámbitos diversos, por lo que los jóvenes transitan caminos que incluyen, además de las escuelas de música, grupos musicales conformados por amigos, clases particulares, coros, murgas. En este tránsito por diversos espacios de actividad musical, se articulan experiencias de diversos ámbitos de la Educación Formal, No Formal e Informal- .

Nuestras instituciones siguen conservando la vieja estructura heredada de los antiguos conservatorios europeos. Las carreras tienen muchos años de cursado, y están centradas en la música académica europea, que se transmite a través de la escritura en pentagrama, dejando pequeños espacios para la improvisación, para la transmisión oral o para la experimentación sonora. Mientras tanto, los jóvenes entrevistados transforman a las escuelas de música en lugares de paso y buscan otros ámbitos para aprender lo que realmente les interesa: sitios de Internet, programas de computadoras, salas de ensayo. Este es un problema que implica reconsiderar no solo los contenidos, sino toda la estructura curricular de materias, los modos de organizar las clases, los grupos de alumnos, las evaluaciones. Ha habido algunos cambios en las Escuelas de Música, que van incorporando la música popular de alguna manera: a través de la inclusión de materias como Guitarra Eléctrica, Batería, Bajo Eléctrico, o la conformación de grupos de jazz, rock y folklore entre los alumnos.

Los intentos de llevar el rock a los ámbitos de la educación formal tienen éxitos parciales, ya que:

- Las Escuelas de Música tienen planes de estudio y organización de materias difíciles de modificar. Hay profesores a los que les gusta el rock y otros a los que no. Y los alumnos no siempre desean tocar con el profesor que “les tocó”.
- Los jóvenes buscan super especialización en sus maestros, o sea, que sean muy buenos en un solo estilo. Los resultados son esperados a corto plazo, al menos al comenzar el camino en la música, en las bandas de rock.
- La dinámica de comenzar con *covers* y luego hacer arreglos grupales, crea dificultades en las Escuelas en que los alumnos cursan y aprueban de manera personal. La experiencia de la Escuela de Rock resuelve este problema organizando el trabajo con grupos de alumnos, no con alumnos individuales, y eso es un acercamiento interesante a los modos de trabajo de las bandas de rock.

- Las clases de los profesores particulares resultan funcionales a los jóvenes que buscan aprender rápidamente *un* estilo en particular.

Como dijimos anteriormente, no consideramos necesario que la contradicción entre lo informal y lo formalizado se resuelva de algún modo, ya sea integrando o coordinando los diversos ámbitos. Como dice A. Paín: *“Parece razonable aceptar la complejidad de las situaciones y la variedad de los medios para enfrentarlas”*.

Las Escuelas de Música, y todas las experiencias educativas del ámbito Formal y No Formal, colaboran con los aprendizajes a largo plazo, con un mayor grado de formalización y de intencionalidad manifiesta. En cambio, los ámbitos de los aprendizajes Informales resuelven los aprendizajes de corto plazo, que se realizan en el *hacer* música. *“Uno de los temas prioritarios para ese diálogo debería ser concebir las vías de pasaje de una demanda puntual basada en el corto plazo, a un proceso organizado orientado hacia objetivos más amplios en el largo plazo”*. (Paín; 1992: 61)

Uno de los rasgos distintivos de los ámbitos Formal, No Formal, e Informal es la intencionalidad de enseñar o aprender que se manifiesta.

En la Música Popular, y en las bandas de rock en particular, lo que prevalece es que nadie tiene la intención de “enseñar” nada a nadie, porque el objetivo es tocar juntos. El trabajo grupal se alimenta de lo que cada uno va aprendiendo en otras bandas, con algún profesor particular o en alguna escuela de música. En menor escala aparecen los amigos que ayudan a aprender acordes, a entender programas de la PC.

Encontramos que el aprendizaje imitativo es el más valorado entre los jóvenes que hacen rock. Y el lugar en que esto ocurre es la banda, el grupo. Se imitan en la búsqueda de una calidad de sonido que identifique el estilo, o cuando copian un *yeite*, aprendiendo un bajo, o un esquema para la batería, sin necesidad de la mediación de las palabras. Sienten gran admiración por sus compañeros, lo que hace que sea muy valorada la experiencia de tocar juntos y aprender de lo que el amigo hace muy bien.

El trabajo personal individual - lo que en la enseñanza tradicional llamamos “estudiar”- tiene características propias de la música popular y se sostiene en algunas “tareas”: *sacar* temas es la tarea fundamental para el estudio. La copia diferida y simultánea, tocando sobre música grabada, es el modo de conocer un estilo y aprender a tocar como algún músico que admiran. Estudiar no es lo mismo en el ámbito de la música popular que en la música académica. La primera se basa en la audición y la segunda en la lectura, por lo que escuchar música se transforma en la

fuerza fundamental de conocimiento de estilos, y un modo de imitar a músicos que se admiran.

En cuanto a las maneras en que se representa la experiencia musical, predominan lo enactivo y lo icónico. Los tres registros según Bruner – enactivo, icónico y simbólico – aparecen sintetizados en los *yeites*, como la organización conceptual determinante para que “suene” el estilo. Lo inefable del pensamiento musical, sumado al predominio de la acción y la imaginación musicales en las producciones de estos grupos, hace difícil la puesta en palabras de la experiencia musical. Aparece el uso de alguna grafía, que casi siempre es una tablatura. Todos saben lo que hay que hacer porque conocen los elementos musicales propios del estilo (si es heavy metal, o punk, o si es parecido a *Los redondos* o a *Pappo*...). Eso hace posible que aún sin explicar con palabras o con registros escritos, puedan hacer música en grupos. La capacidad intersubjetiva de leer la mente de los otros es fundamental para el trabajo grupal y está garantizada porque cuando

“...el que lleva el tema al ensayo plantea que la nueva composición es un reggae, una cueca, un blues o una cumbia, todos su compañeros saben de qué es lo que se está hablando; y, en consecuencia, van a poner en juego una compleja red de codificaciones que se constituirá en el punto de partida para hacer sonar el recién llegado tema.” (Sánchez, 2001:4)

Esto se constituye en un verdadero orgullo de los músicos: saber tanto de un estilo que no hace falta palabras ni partitura para hacer música. Queda por analizar en futuras investigaciones, qué tipo de conceptualizaciones hay en el modo enactivo e icónico, en términos de Sánchez, cómo se conforman esas complejas redes de codificaciones.

La lectoescritura tradicional en pentagrama no resulta útil como registro de los temas propios ni para registrar lo que hacen cuando “sacan” temas de otros músicos. Tengamos en cuenta que en la música popular es muy valorado el músico que realiza versiones diferentes de un mismo tema, por lo que no resulta necesario tener una partitura exacta. Solo se necesita de un esquema armónico y una escritura aproximada de la melodía; y a partir de ellos se puede hacer música porque se conoce del estilo. Los modos de representación que hemos encontrado en esta investigación son especialmente el cifrado de acordes y las tablatras. El trabajo sin soporte gráfico incentiva la memoria motriz y auditiva, especialmente. Además, estas memorias están sustentadas en el conocimiento de las características propias de cada estilo. El fácil

acceso a las grabaciones digitales ha transformado a este formato en un modo de registro de gran valor para las bandas. Por todo esto concluimos que en los grupos de rock a los que entrevistamos, no es valorada la habilidad de la lectoescritura tradicional.

Los jóvenes entrevistados han hecho un recorrido que incluye las clases particulares con diversos profesores de instrumento, el paso corto por alguna escuela de música y el aprendizaje con amigos y a través del uso de la Internet. En muchos casos, lo que habían aprendido en las escuelas se olvidó por desuso.

En síntesis, a la pregunta por los aprendizajes encontramos las siguientes respuestas:

- Los jóvenes que tocan en bandas de rock en la ciudad de Rosario, y que no pasaron por estudios sistemáticos en escuelas de música, aprenden construyendo un recorrido propio, aprovechando las diferentes ofertas de escuelas de música, profesores particulares, Internet, cancioneros, y mayoritariamente con los amigos. De cada una de estas instancias sacan conocimientos aprovechables y otros olvidables.

- Existe lo que ellos llamaron *la cultura de las bandas*: la gran diversidad de modos de aprendizajes musicales confluyen en el trabajo en las bandas de rock. Cada joven participa de varias al mismo tiempo, y en cada una profundiza en algún estilo en particular. Estas bandas tienen diferentes tiempos de vida, algunas por varios años y otras solo sobreviven un recital, o dos. En ellas, los jóvenes aprenden de sus amigos sin darse cuenta, tocando.

- Las bandas ofrecen recitales en bares. Existe un circuito alrededor de este fenómeno que incluye salas de ensayo, bares en que se dan los recitales, fletes especializados en traslado de instrumentos y equipos de amplificación y sonido, imprentas en que se realiza la gráfica y muchos rubros más que no hemos investigado, pero que aportan a esta *cultura de las bandas*.

- Los jóvenes solo participan de esta cultura llevados por la pasión del rock. Los mueve la pasión, y se sostienen afectivamente en los amigos: como decía Charly del Grupo N *“yo no podría salir a cantar si no supiera que ellos están atrás de mí en el escenario”*. Otro impulso es la certeza de que tocar en una banda no es difícil, que es posible si uno se empeña en el trabajo musical propio y en el de la banda.

- La escritura tradicional no es realmente efectiva como modo de representación de la música popular. A esto se suma la aparición de la grabación digital que abre un camino hacia el futuro inmediato, imposible de medir hoy por nosotros. Lo que se aprende y no se usa se pierde por atrofia. Los entrevistados comentaron en muchos casos que la habilidad instrumental avanza más que la habilidad de lectura y de comprensión teórica de lo que hacen, por lo que concluimos que la habilidad instrumental no garantiza conceptualizaciones y viceversa.

- Los profesores académicos y populares son valorados como buenos y malos, preocupados y desentendidos, organizados y desorganizados, por igual.

- Existen pre-juicios tanto en los músicos académicos como en los músicos populares, por lo que es difícil encontrar puntos de encuentro, desde la perspectiva musical.

- Es significativo que en los relatos de los entrevistados, no apareció nunca el estímulo de algún maestro de música de la escuela primaria o secundaria.

- Los profesores más valorados son los que resultan ser ejemplos más cercanos a sus alumnos. Lo afectivo es fundamental: el deseo que el alumno aprenda se siente fuertemente, y su ausencia más aun.

- No consideramos necesario que las escuelas de música se propongan enseñar "todo". Esta es una de las conclusiones más sorprendentes a la que hemos arribado. Cuando comenzamos esta investigación nos proponíamos llegar a finalizarla con una mayor claridad acerca de los cambios profundos que son necesarios en las escuelas de música, tendientes a lograr la formación integral de los alumnos que concurren a ellas. Al finalizar esta investigación, ponemos en interrogación este propósito, y volvemos a preguntarnos por cuál es el lugar que deberían ocupar las escuelas de música en la formación del músico profesional y del docente de música. La experiencia de la Escuela de Rock de la Municipalidad nos invita a una nueva reflexión acerca de esta problemática central: la formación del músico es un largo camino y tal vez las escuelas solo tengan que cubrir algunos aspectos de la misma. En este sentido, el paso por las instituciones sería muy conveniente, aunque los jóvenes no completen el plan de estudios.

- La relación entre los ámbitos de la Educación Formal, No Formal e Informal existe en tanto los jóvenes recorren un camino propio entre ellos. Se aprende en diferentes ámbitos, pero las únicas instituciones que certifican conocimientos son las que pertenecen al sistema educativo, a la Educación Formal. Es necesario repensar las fronteras de las instituciones educativas musicales en función de la legitimación de los conocimientos que se construyen fuera de ellas, asumiendo que las personas se forman y educan permanentemente en diversos ámbitos de la vida en sociedad, no sólo en las escuelas.

- La experiencia de la Escuela de Rock nos parece diferente e innovadora en varios aspectos. Uno de los que deseamos destacar es la concepción del sujeto de aprendizaje: los alumnos se inscriben individualmente pero solo participan de las clases como miembros de una banda. Todas las tareas que se plantean son a resolver por la banda. Pensamos que esta experiencia de trabajar con un sujeto grupal del aprendizaje se constituye en un aporte invaluable para pensar nuevamente la formación de los músicos en nuestras instituciones.

- Las categorías de alumno, aprendiz y estudiante se ponen en juego en los ámbitos formales, no formales e informales. El estudio queda como actividad propia de la escolarización formal, y la educación no formal, en que el maestro organiza la actividad de la clase e indica actividades de estudio en la casa.

En los ámbitos informales, el que aprende, el aprendiz, realiza actividades personales para mejorar la *performance* en el grupo, no como estudio, sino como práctica para mejorar.

Aprender con los amigos, de los amigos, movidos por la pasión de tocar, de subirse a un escenario, creando su propio camino de aprendizajes, compartiendo los saberes, esa parece ser la esencia de la *cultura de las bandas*.

BIBLIOGRAFIA

AAM Asociación Argentina de Musicología

<http://www.aamusicologia.org.ar/>

Abbagnano y Visalberghi :

Historia de la pedagogía. Edit. Fondo de Cultura Económica. México, 1995

Aebli, Hans:

Doce formas básicas de enseñar. Editorial Narcea. Madrid: 1988

Aharonián, Coriún:

(1997) *Carlos Vega y la teoría de la música popular: Un enfoque latinoamericano en un ensayo pionero.* Rev. music. chil. [online]. jul. 1997, vol.51, no.188

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=0716-279019970188&script=sci_issuetoc

(2000) *Músicas populares y educación en Latinoamérica.* Actas del III Congreso de la IASPM (Asociación Internacional para el estudio de la Música Popular) Bogotá, 2000

<http://www.hist.puc.cl/iaspm/actas.html>

(2004) *Educación, arte, música.* Editorial Tacuabé, Montevideo- 2004

Alabarces, Pablo

(1993): *Entre gatos y violadores. El rock nacional en la cultura argentina.* Buenos Aires: Ed. Colihue.

(2005): "Once apuntes para una sociología de la música popular en Argentina". En: *Actas del VI Congreso Latinoamericano IASPM (International Association for the Study of Popular Music).*

<http://www.hist.puc.cl/iaspm/baires/actasautor1.html>

Álvarez Méndez, Juan Manuel:

Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ed. Morata, Madrid. 2001.

Alba, Alicia de:

Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Edit. Miño y Dávila, Bs. As. 1995.

Arnheim, Rudolf:

El pensamiento visual. Ed. Eudeba. Buenos Aires. 1985.

Aronoff, Francis. W.:

(1970). *La música y el niño pequeño.* Edit. Ricordi, Buenos Aires, 1979

Bajtín, Mijail:

La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais. Editorial Alianza. Buenos Aires, 1994

Baraldi, Clemencia:

Aprender, la aventura de soportar el equívoco. Edit. Homo Sapiens, Rosario, 1992

Béhague, Gerard. 1998. *Hacia un enfoque etnomusicológico para el análisis de la música popular.* En Ruiz, Irma et al (eds.), Actas de las IX Jornadas Argentinas de Musicología y VIII Conferencia Anual de la Asociación Argentina de Musicología, 303-318. Buenos Aires: Instituto Nacional de Musicología “Carlos Vega”.

Benedetti, Cecilia:

El rock de los desangelados. Música, sectores populares y procesos de consumo Universidad de Buenos Aires) Revista Transcultural de Música Número 12 (2008)
ISSN:1697-0101

<http://www.sibetrans.com/trans/index.htm>

Blacking, John:

(1967) *El análisis cultural de la música.* En *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología.* Editorial Trotta. Madrid, 2001.

Bruner, Jerome:

(1966). *The process of education* Harvard Unjiversity Press – Cambridge, 1966

(1985) *Realidad mental y mundos posibles.* Editorial Gedisa. Madrid: 1989.

(1987) *La elaboración del sentido.* Editorial Paidós. Barcelona: 1990

(1990) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Editorial Alianza-Madrid, 1991

(1995) *La educación, puerta de la cultura.* Editorial Visor. Madrid: 1997.

(2002) *La fábrica de historias. Derecho, Literatura, Vida.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires: 2003

Carnicer, Lucio

(2000): “Rock en Argentina 1970-1980. Del mimetismo al estilo propio.” En: *Actas del III Congreso Latinoamericano IASPM (International Association for the Study of Popular Music).*

<http://www.hist.puc.cl/iaspm/pdf/Carnicer.pdf>

Página consultada en abril de 2010

Castells, Flecha, y otros:

Nuevas perspectivas críticas en educación. Edit. Paidós. España, 1994

Cawelti, Rappaport, Wood:

Modeling Artistic Creativity: an empirical Study. Artículo del The Journal of Creative Behavior

Celman, Susana:

La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós. 1998.

CIEM. *Boletines de investigación educativo-musical.* Nros 1 a 9.

Clark, Burton:

(1983) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica* Edit. Nueva Imagen, México D.F.

Cossettini, Leticia:

Del juego al arte infantil. Edit. Eudeba. Bs. As. 1977

Cossettini, Olga :

La enseñanza de la Lengua en la escuela primaria. Edit. Municipal de Rosario. Rosario, 1999

Dewey, John:

La educación de hoy. Edit. Losada -Biblioteca pedagógica. Bs. As., 1957

Díaz, Cláudio

(2000): "Cuerpo, ritual y sentido en el rock argentino. Un abordaje socio-semiótico". En: *Actas del III Congreso Latinoamericano IASPM (International Association for the Study of Popular Music).*

<http://www.hist.puc.cl/iaspm/pdf/Diazclaudio.pdf>

Página consultada en febrero de 2010

(2005). *Libro de viajes y extravíos. Un recorrido por el Rock Argentino (1965- 1985).*

Unquillo: Narvaja Editor.

Eco, U.:

Cómo se hace una tesis. Edit. Gedisa. España, 1994.

Edelstein, G. - Coria, A.:

Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Edit. Kapelusz. Bs. As. 1995.

Ehrenzweig, Anton:

El orden oculto del arte. Editorial Labor. Barcelona, 1973

Eisner, Elliot:

(1972) *Educación la visión artística*. Editorial Paidós. Barcelona 1998.

(1985) *The educational imagination. On the design and evaluation of School programs*. New York, MacMillan Publishing, 1985. Traducción de Prof. R de Otrera para el Depto de Ciencias de la Educación de la Fac de Filosofía de la U.B.A.

(1990) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1998

(1998) *La escuela que necesitamos*. Editorial Amorrortu Editores, Buenos Aires. 2002

Eufonía, Revista publicada por Edit. Grao. Barcelona. Nros 1 a 9.

Fabrizi, Paolo:

El giro semiótico. Ed. Gedisa. Barcelona.1999.

Falcón, Daniel, Gazzera, Carlos:

Rock_vm. El rock de Villa María en el nuevo milenio. Ediciones Recovecos. Córdoba, 2007.

Ferrater Mora :

Diccionario de Filosofía. Edit. Ariel. Barcelona, 1999

Freire., P.

Cartas a quien pretende enseñar. Edit. Siglo XXI, México, 1994.

(1969) *La educación como práctica de la libertad*. Edit. Siglo XXI. Buenos Aires, 2004

(1992) *Pedagogía de la esperanza- Un reencuentro con Pedagogía del oprimido*. Edit. Siglo XXI. Buenos Aires, 2008

Frith, Simon:

(1987) *Hacia una estética de la música popular*. En *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Editorial Trotta. Madrid, 2001

Tomado de *Musica and Society. The politics of composition, performance and reception*. Cambridge University Press, 1987

Gadotti, Moacir :

Historia de las ideas pedagógicas. Edit. Siglo XXI. México, 1992

Gainza, Violeta:

(1970) *La iniciación musical del niño*. Edit. Ricordi. Bs .As. 1970.

(1983) *La improvisación musical*. Edit. Ricordi, Bs. As. 1983

Fundamentos, materiales y técnicas. Edit. Ricordi, Bs. As.

(1990) *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Edit. Guadalupe, Bs. As. 1990.

(1993) *La educación Musical frente al futuro*. ISME, 1986/1990. Editorial Guadalupe. Buenos Aires, 1993.

(2000) "*El Modelo Artístico en la Educación Musical*" Conferencia pronunciada en el Primer Seminario Argentino sobre - (FLADEM-AR) - Buenos Aires, 6 de junio de 2000.

(2002) *Pedagogía musical- dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Edit Lumen México, 2002

(2002) *Música: amor y conflicto. Diez estudios de psicopedagogía musical*. Edit. Lumen, Buenos Aires, 2002

(2003) *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Conferencia pronunciada el 23 de Agosto de 2003 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA.

(2004) *Hacia una educación musical latinoamericana*. Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO y Foro Latinoamericano de Educación Musical – FLADEM. San José de Costa Rica, 2004

Gainza, Vivanco:

(2007) *En música in dependencia. Educación y crisis social*. Editorial Lumen. Bs As, 2007

García Miguel A.

El rock argentino en clave académica .Investigación radicada en el Instituto de Teoría e Historia del Arte Julio E. Payró de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires -Ubacyt F168. Presentado en el 1º Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. Villa María, mayo de 2007.

Gardner, Howard:

(1982) *Arte, mente y cerebro*. Edit. Paidós .Buenos Aires, 1987.

(1991) *La mente no escolarizada*. Edit. Paidós. España, 1996

Reflexiones sobre las inteligencias múltiples. Apuntes de AutoMind Educación. Stgo de Chile, 1997

La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva. Ediciones Paidós. Barcelona, 2002

Garmendia- Varela:

Educación audioperceptiva. Libro del maestro y material de estudio. Edit. Ricordi. 1981.

Guilford y otros. :

Creatividad y Educación. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1987.

González, Juan Pablo:

(2001) *Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos*: Rev. music. chil. v.55 n.195 Santiago ene. 2001

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902001019500003&script=sci_arttext

Página consultada el 15 de marzo de 2009

(2008) *Los estudios de música popular y la renovación de la musicología en América Latina: ¿La gallina o el huevo?* Revista Transcultural de Música. Número 12

ISSN:1697-0101

<http://www.sibetrans.com/trans/index.htm>

página consultada el 15 de marzo de 2009

González Cuberes, M. Teresa:

El taller de los talleres. Edit. Estrada, Buenos Aires, 1988.

Gonzalez, María Elena :

Didáctica de la música. Edit. Kapeluz Bs. As. 1963

González Monteagudo, J: *John Dewey y la pedagogía progresista*, en Trilla, J.(coordinador) y otros: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.* Grao Ediciones, Madrid, 2001

González Rey, Fernando:

La investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos. Edit. Educ. Sao Pablo, 1999

Hargreaves, D.J.:

Infancia y educación artística. Edit. Morata Madrid, 1991.

Música y desarrollo psicológico. Edit. Grao, España 1998.

Howard, W:

La música y el niño pequeño. Edit. Eudeba, Buenos Aires, 1976.

Kemp, A.:

Aproximaciones a la investigación en Educación musical. Edit. Collegium Musicum, Bs.As. 1992.

Kozak, Claudia

(1990): *Rock en letras*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

(1992): "Estética del sobreviviente: una letra contemporánea." En: *Espacios de crítica y producción*, N° 11. Buenos Aires: Facultad de filosofía y Letras, UBA. Pág. 23-28.

Lajonquiere, L.:

De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. Edit. Nueva visión, Buenos Aires, 1996.

Langer, Suzanne:

(1942) *Nueva clave de la filosofía: Un estudio acerca del simbolismo de la razón, del rito y del arte*. Editorial SUR Buenos Aires, 1958

Litwin, Edith:

La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Edit. Paidós. Buenos Aires.1998.

Madoery; Diego:

(1998) *Los procedimientos de producción musical en Música Popular*. Revista del Instituto Superior de Música de la U. N. L., 2000

(2000) "Los puntos de partida en la composición y el arreglo" en las Actas del III Congreso de la Rama Latinoamericana de la IASPM

www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html

página consultada el 04 de febrero de 2010

(2002) "El Género como competencia. Algunos aportes para la Musicología en Música Popular y la Educación Musical", en Publicación de las actas de la ENIAD/2002, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata

(2005) "Gustavo Santaolalla: El productor artístico en el contexto del rock latinoamericano" XVIII Conferencia de la AAM, Santa Fe, agosto de 2008

http://www.ism.unl.edu.ar/pdf/resumenes_%20de_%20ponencias.pdf

página consultada en marzo de 2009

Malbrán, Silvia:

El oído de la mente. Teoría Musical y Cognición. Fundación para la Educación Musical (FEM) La Plata, 2004

"Cognición en artes: aportes de teorías y modelos psicológicos" Seminario de Doctorado dictado en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR en setiembre de 2007

Malbrán, Espinosa, Furnó. :

Resonancias. Libro 1 y 2. Edit. Ricordi. Bs As. 1987.

Malbrán, Martínez, Segalerba:

Audiolibro. Libro del maestro y del alumno. Edit. Las musas. La Plata, 1996.

Manzano, Valeria y Mario Pasqualini.

(2000). *Rock & roll: cultura de los jóvenes: Capítulo 5: Larga vida al rock and roll: la década del noventa, Capítulo 6: Aportes a una historia del rock nacional.* Buenos Aires: Ediciones La Llave.

McEwan, Hunter y Egan, Kieran , compiladores:

La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Editorial Amorrortu. Buenos Aires, 1998

Marchi, Sergio:

El rock, de los hippies a la cultura chabona. Ediciones Le Monde diplomatique. Capital intelectual, S.A. Buenos Aires, 2005

Martins, Raimundo:

Conocimiento y método: bases para la investigación en música. Una experiencia brasilera. Boletín de Investigación educativo musical del CIEM. Buenos Aires, abril de 1996.

Maxwell, Joseph:

Qualitative research design. An interactive approach. Sage Publications 1996
Traducción realizada por la Cátedra de Metodología de la Investigación de la Universidad Nacional de Luján. Apunte de clase.

Menin, Ovide y Temporetti, Félix:

Reflexiones acerca de la escritura científica. Reflexiones, proyectos, tesis, tesinas y monografías. Editorial Homo Sapiens. Rosario, 2005

Morin, Edgar:

Epistemología de la complejidad. Ed. Gedisa. Barcelona. 1998.

Paín, Abraham:

Educación Informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, 1992.

Pastoriza, Nelly:

(2004) *Psicología, neurociencias y educación*. Boletín de la Academia Nacional de Educación N° 59- Diciembre de 2004.

Paynter, J.:

Oír, aquí, y ahora. Editorial Ricordi, Bs.As. 1991.

Piaget, J.:

La psicología de la inteligencia. Edit. Psique. Buenos Aires, 1980.

La formación del símbolo en el niño. Edit. Fondo de Cultura de México, 1986.

Puiggrós, A.:

Seminario de Doctorado: Análisis del discurso pedagógico y el problema del sujeto de la educación. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, 1993.

Pujol, Sergio:

(2005) *Rock y dictadura (crónica de una generación- 1976-1983)* Grupo Editorial Planeta. Buenos Aires, 2007

(2007) *Las ideas del rock. Genealogía de la música rebelde* HomoSapiens Ediciones. Rosario, 2007

Read, H.:

Educación por el arte. Edit. Paidós.

Ricardo, Lucio:

El pensamiento didáctico de Hans Aebli Universidad Nacional de Colombia
http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce25_05ensa.pdf
Página consultada el 29 -05 - 2010

Rodríguez Kees, Damián:

Liliana Herrero, vanguardia y canción popular. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, 2006

Romero Meza, Lacides:

La música popular en la educación superior. Actas del IV Congreso Latinoamericano de la IASPM. México 2002
<http://www.hist.puc.cl/iaspm/mexico/indice.html>
Página consultada el 03 de febrero de 2009

Saitta, C.:

Creación e Iniciación musical. Editorial Ricordi, Bs As.

Salerno, Daniel, e Silva, Marina

(2005): *Guitarras, pogo y banderas: el aguante en el rock. Actas del IV Congreso Latinoamericano IASPM (International Association for the Study of Popular Music)*. www.hist.puc.cl/iaspm/baires/articulos/salernosilba.pdf

Página consultada en abril de 2010

(2008) *Corbata con saco gris: Subcultura y comunidad en el rock; en Ugarte, Mariano y Sanjurjo, Luis (compiladores): Emergencia: cultura, música y política*. Ediciones del CCC (Centro Cultural de la Cooperación) Buenos Aires, 2008

Sánchez, Octavio: *Prácticas de producción en la música popular: una visión desde la semiótica de la cultura*

. <http://www.hist.puc.cl/programa/iaspm.htm>

Página consultada en abril de 2010

Sanjurjo, L. - Vera, T.:

Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Edit. Homo Sapiens, Rosario 1994.

Sautu, Ruth (compiladora):

El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Editorial de Belgrano. Universidad de Belgrano. Buenos Aires, 1999

Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO libros. Buenos Aires, 2006

Schaeffer, Pierre:

¿Qué es la música concreta? Edit. Nueva visión, Bs. As. 1959

Tratado de los objetos musicales. Edit. Alianza. Madrid 1966

Schafer, Murray:

(1965) *Limpieza de oídos*. Edit. Ricordi, Bs.As., 1986.

(1965) *El compositor en el aula*. Edit. Ricordi, Bs. As. 1986.

(1969) *El nuevo paisaje sonoro*. Edit. Ricordi, Bs. As. 1990

(1970) *Cuando las palabras cantan*. Edit., Ricordi. Bs. As. 1984.

(1975) *Rinoceronte en el aula*. Edit. Ricordi, Bs. As. 1984.

(1992) *Hacia una Educación Sonora – 100 ejercicios de Audición y producción sonora*. Editorial Pedagogías Musicales Abiertas. Buenos Aires, 1994

Scribano y Zacarías:

Introducción a la investigación cualitativa. Universidad de El Salvador. Facultad Multidisciplinaria de Occidente. Depto. de Ciencias Sociales. 2005

Self, George:

Nuevos sonidos en clase. Edit. Ricordi. Bs. As. 1967

Semán, Pablo y Vila, Pablo:

(2001): “*Rock chabón e identidad juvenil en la Argentina neoliberal.*” En: *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo.* Buenos Aires: FLACSO-Eudeba.

(2008) *La música y los jóvenes de los sectores populares: más allá de las “tribus”*
Revista Transcultural de Música - Número 12 (2008) ISSN:1697-0101

Silberstein, F.:

Seminario sobre Psicología del Arte, dictado en Junio de 2004 en la Facultad de Humanidades y Artes de la U. N. R; apuntes propios.

Sirvent, María Teresa:

(1999) *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos, Buenos Aires.* Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 2004.

(2006) Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C: *Revisión del concepto de Educación No Formal.* Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires, 2006.

Stokoe, P.:

Expresión corporal. Guía didáctica para el docente. Edit. Ricordi, Bs.As., 1978.

Taborga, Huascar:

Cómo hacer una tesis. Editorial Grijalbo, México, 1982

Tejada, Jesús:

Música e inteligencia artificial. Departamento de Expresión Artística de la Universidad de La Rioja. 2005

Temporetti, Félix:

¡Eso no se dice! Un estudio psicológico-cultural sobre la transgresión verbal en niños y niñas. Homosapiens ediciones. Rosario, 2004

¿Teorías del aprendizaje? Bibliografía del Curso Teorías del Aprendizaje perteneciente a las Maestrías de Docencia Universitaria y Didácticas Específicas de la UNL. Rosario, 2009.

Transcultural, Revista de Música

<http://www.sibetrans.com/trans/> - Consultada el día 23 de marzo de 2009 -

Ugarte, Mariano y Sanjurjo, Luis (compiladores):

Emergencia: cultura, música y política. Ediciones del CCC (Centro Cultural de la Cooperación) Buenos Aires, 2008

Vaughan, M. - Frega, A. :

Creatividad musical, Editorial Casa América, Bs As. 1980.

Curso dictado en la Escuela de Música de la UNR en 1980. Apuntes personales

Vega, Carlos:

1979 "Mesomúsica, un ensayo sobre la música de todos". En: *Revista del Instituto de Investigaciones Musicológicas "Carlos Vega"*, Bs. As. UCA-FACM, año 3, Nº 3.

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27901997018800004&lng=es&nrm=iso

Página consultada en abril de 2010

Veltri, A.:

Apuntes de Didáctica de la música. Edit. Daiam. Bs. As. 1969.

Vigotski, Lev:

(1933) *Pensamiento y habla*. Editorial Colihue. Buenos Aires: 2007

(1933-35) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona, 2000

Vila, Pablo

(1985): "*Rock nacional. Crónicas de la resistencia juvenil*." En: Jelin, Elizabeth (org.): *Los nuevos movimientos sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vivanco, P.:

Exploremos el sonido. Edit. Ricordi, Buenos Aires, 1987.

La música está conmigo. Edit. Guadalupe, Bs. As. 1994.

En música in dependencia. Educación y crisis social. Editorial Lumen. Buenos Aires, 2007

Willems, E.:

(1956) *Las bases psicológicas e la Educación musical*. Edit. Eudeba, BsAs, 1979

El ritmo musical, Edit. Eudeba, Bs. As

Congresos:

2007:

1º Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. Abordaje de la Música Popular en el ámbito académico: debates, aportes, dicotomías, opiniones, sugerencias, experiencias, expectativas, logros... 16 al 19 de mayo de 2007. Villa María, Córdoba, Argentina www.unvm.edu.ar

XIIIº Seminario Latinoamericano de Educación Musical. FLADEM - Foro Latinoamericano de Educación Musical. “Apertura e Integración en la Educación Musical Latinoamericana. Interculturalidad - Autonomía - Realidad” 31 de julio al 04 de agosto del 2007, Lima, Perú. www.fladem.org.ar

Congreso Argentino de Educadores Musicales, convocado por FLADEMAR *El maestro de música como músico.* La Plata, Buenos Aires, Argentina 12, 13 y 14 de octubre de 2007
www.fladem.org.ar

2008:

. **VIIº Reunión de la Sociedad Argentina de Ciencias Cognitivas Musicales SACCoM,** Objetividad – Subjetividad y música que se desarrolló en la ciudad de Rosario. www.saccom.org.ar

. **Congreso Argentino de Educadores Musicales,** organizado por el FLADEMAR. Salta, Argentina, del 16 al 18 de agosto de 2008
www.fladem.org.ar

2009:

. **VIIIº Reunión de la Sociedad Argentina de Ciencias Cognitivas Musicales SACCoM,** La experiencia artística y la cognición musical, Villa María, Córdoba
www.saccom.org.ar

XVº Seminario del Foro Latinoamericano de Educación Musical: “Apertura, Identidad y Realidad en la formación y acción del educador musical latinoamericano”. Córdoba, Argentina 23 al 28 de Julio de 2009

www.fladem.org.ar

2º Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular.
Abordaje de la Música Popular en el ámbito académico: debates, aportes, dicotomías,
opiniones, sugerencias, experiencias, expectativas, logros... 21 al 23 de octubre de
2009. Villa María, Córdoba, Argentina
<http://webnueva.unvm.edu.ar/webs/congresomusica2/>

Páginas verificadas en junio de 2010