

Pérez, Martín Eugenio

Lírica y sociedad

Décima Jornada de la Música y la Musicología, 2013
Jornadas Interdisciplinarias de Investigación
Facultad de Artes y Ciencias Musicales - UCA

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Pérez, Martín Eugenio. "Lírica y sociedad" [en línea]. Jornada de la Música y la Musicología. Jornadas Interdisciplinarias de Investigación : Investigación, creación, re-creación y performance, X, 4-6 septiembre 2013. Universidad Católica Argentina. Facultad de Artes y Ciencias Musicales; Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega", Buenos Aires. Disponible en:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/lirica-sociedad-martin-eugenio-perez.pdf> [Fecha de consulta:]

LÍRICA Y SOCIEDAD

MARTÍN EUGENIO PÉREZ

ENSAYO

Resumen

La presente exposición forma parte de una investigación en desarrollo, cuyo objetivo es analizar la implementación de ciertas políticas culturales en la Argentina por parte del Estado previas a la década del '50, enfocadas en el desarrollo del quehacer musical del sujeto en edad escolar; y aquellas orientadas al consumo de canciones en distintos formatos por parte de la Industria Cultural en la actualidad.

Analizaremos el cambio de enfoque didáctico en los cancioneros escolares a comienzos de la década del '60 y la presente penetración de la Industria Cultural, su lógica y estética, en la Escuela contemporánea. La finalidad de nuestro trabajo es la reflexión sobre la necesidad de la apertura y diversificación de experiencias para una *performance* desligada de imperativos que limiten la creación de nuevas canciones.

Palabras clave: educación, industria cultural, lírica, cuerpo

Abstract

This work is part of an ongoing investigation which purpose is to analyze the implementation of certain cultural policies in Argentina by the State prior to the 50's, focused on the develop of the musical life of the subject on school age, and those consumer-oriented songs in different formats produced by the Cultural Industry today.

We'll analyze the change in focus regarding the didactical subject in the scholar songs in the early '60s and the logic and aesthetics of the present penetration of Cultural Industry in contemporary school. The purpose of our work is a reflection on the need for diversification of experiences for a performance free of imperatives that limit the creation of new songs.

Key words: education, cultural industry, lyrics, body

* * *

*“Infeliz el uno que no
Quiere verse en dos que no se juntan”
Tablas, Juan Gelman*

La pregunta que mueve este ensayo es el desarrollo de la sensibilidad musical. Indagaré sobre la Escuela como institución promotora de la creatividad en el arte musical, específicamente en el canto. Por otro lado cuestionaremos la afirmación de una salida a esos cancioneros cerrados con la llegada de la Industria Cultural, la cual arma su agenda lírica desde la radio, la TV o Internet con un fin mercantilista.

* * *

Escuela y Cancionero Escolar

Para graficar mi inquietud describiré un momento en mi infancia que ciertamente marcó mi relación con el cancionero escolar. Cursando en el Instituto Tierra Santa, a principios de la década del '80, pasé por esas instancias particulares de la educación privada-religiosa. Con unos 5 años de edad, en una Sala de algún color (símil “pre-escolar”) mi relación con la música en ese momento se plasmó en el aprendizaje, obligatorio, de una canción en honor a la patrona de la institución. En la ceremonia el grupo de alumnos del cual era parte se dispuso en una grada en el Salón de Actos, sitio que funcionaba como espacio para el recreo -marcado por un timbre de estruendoso sonido- y para los actos dispuestos por el currículum del instituto. Cabe resaltar que las fechas en las que se realizaban actividades para el visionado de padres y familiares era copioso dado que a los actos oficiales, fijado por el Calendario Escolar, se sumaban actos de estrictamente religiosos.

Colocados en filas de cara a los familiares, maestras y directivos el coro comenzó el cántico en honor a la patrona. Este último fue fruto de una memorización de tal canción, siendo esto realizado en jornadas donde se repetían esas líneas hasta saberlas, sin comprensión alguna de ellas, y sin una reflexión sobre por qué cantar loas a alguien desconocido. En esta situación, y por estas circunstancias - no así explícitamente meditadas pero sentidas de esa manera (a saber: una reacción ante una obligación sin ton ni son, al menos en el imaginario infantil)- me limité a gesticular con la boca la letra de la canción, sin emitir sonido alguno. Esta pequeña rebeldía mía fue percibida por la maestra a cargo de la última sala previa a la Educación Primaria. Situado yo a la izquierda del conglomerado de niños parados en las gradas, ella se acercó hasta mi oído izquierdo y me preguntó entre dientes, en voz muy baja y clara y con tono disconforme “¿querés pasar a primer grado?”, a lo que respondí -temeroso al saber que mi acción había sido notada- “sí”. A tal respuesta el comentario de la maestra fue un firme “entonces cantá...”.

Mis experiencias educativas posteriores fueron en educación pública y con respecto a la formación musical no difirió demasiado de aquel momento. Sin embargo, el mundo de la música fue, y aún sigue siendo, un terreno fértil donde constantemente indago, embarrándome en el azar, pero volviendo a respirar renovado: como Perséfone, el músico es cambiado al pasar por las catacumbas propias siempre cambiantes. Y justamente es en ese pasar por diferentes lugares donde surge lo nuevo, y donde la sensibilidad se enriquece.

En la actualidad el acercamiento a la música es variado: no solo hay múltiples medios para reproducir canciones, sino que también es posible hacer música a través de tecnologías varias, o incluso apelando a diversas hermenéuticas pedagógicas. A diferencia de épocas más lejanas, hoy está al alcance de gran cantidad de personas el ingresar a un conservatorio de música, de cursar estudios de instrumento en academias privadas, o armar un circuito de profesores particulares en los cuales indagar cuestiones precisas.

Este último fue mi caso: estudié elementos específicos del bajo eléctrico, el canto y de la composición. Sin embargo la experiencia que atrapó mi interés fue justamente la de tocar, ensayar, improvisar junto a otros músicos. Esta experiencia como *performer* era completamente diferente a la vivida en la Escuela: a pesar de compartir con otros músicos ciertas competencias musicales por años de estudio, formación, consumos culturales afines, al tocar con aquellos *performers* el acto creativo era vivido desde ese instante. Era el encuentro con ese *otro* lo que desbordó todas nuestras expectativas sensibles y su fruto fue la novedad de la canción viva.

Por una parte, encuentro a la tradición de la escuela fuertemente relacionada con la escritura. Hoy, en primerísima instancia, los estudiantes copian una letra, lenta y ciegamente, para después practicarla de a partes, en muchos casos sin entender aún qué se está entonando. Desmembramiento para una administración efectiva de los cuerpos: herencia de la pedagogía occidental moderna puesta a la orden de la formación lírica aún sigue vigente.

Coincidimos con Paul Zumthor cuando mantiene que “hemos refinado hasta tal punto las técnicas de la escritura que a nuestra sensibilidad espontáneamente le repele la aparente

inmediatez del funcionamiento del aparato vocal”¹. En efecto: cantar o ser parte de un momento creador artístico es extraño en un mundo donde, desde la perspectiva McLuhaniana, “el uso de la escritura entraña una separación entre el pensamiento y la acción, una abstracción que origina el debilitamiento del poder propio del lenguaje, el predominio de una concepción lineal del tiempo, el individualismo, el racionalismo, la burocracia”². Lenguaje, cuerpo, acción: esto que es una sola forma en el acto creativo, es separado a través de la escritura, de la premeditación o, mejor dicho, es arrancado de sus potencialidades varias para encauzarse en un camino. En la Escuela, primero es copiar la letra, luego todo el resto. En esa escisión la palabra deja de ser desborde de significado, creadora de mundos. Pero esa letra fue viva voz, y muchas canciones que tradiciones diversas son, aún, esa voz en quienes entonan esas melodías transmitidas de boca en boca.

Todo *cancionero* es una compilación definida por un compilador o compiladores, también por autor o autores: puede ser por medio de organismos privados u estatales, también pueden ser parte de una tradición anónima de transmisión oral. Un *cancionero* es una gama relativamente cerrada con cierta lógica, con una intención a veces explicitada discursivamente, aunque esto no implica que defina lo que ese *cancionero* genera, como cualquier acto comunicativo. Ejemplo de esto son los *Cancioneros Escolares*.

El *Cancionero Escolar* es parte del dispositivo escolar y se caracteriza por ser una serie de canciones obligatorias que educan no en su contenido, sino *en el mismo acto de cantar* esas canciones, bajo ese régimen, en ese contexto cerrado y administrado que es la Escuela.³ Este dispositivo conforma no solo a aquellos que acuden por el saber legitimado allí impartido, sino también a los docentes que son inmersos en prácticas específicas, bajo horarios delimitados, creando hábitos y relaciones determinadas con la canción. El *Cancionero Escolar* es *legitimado* por un aparato estatal y sus escuelas, y es *legitimante* pues crea las condiciones para que esa legitimación sea una realidad no solo autónoma sino práctica.

Dentro de la Escuela no se ha usado solamente las canciones reunidas en los denominados *Cancioneros Escolares*. A lo largo de su historia, y con mayor peso luego de la década del '30, la inclusión de ciertos cánticos no especificados en el currículum oficial fue parte de las prácticas áulicas. Con el paso de las décadas, las canciones instaladas desde la Industria Cultural se hicieron parte del repertorio utilizado en las clases de música y, junto con estas canciones, su estética y ética: dónde la escuela buscaba homogenizar el gusto, la Industria busca diversificar en infinitos pequeños grupos para un fin homogéneo que no es otro que la venta de productos de esta industria de masas.

Si bien “las ciencias sociales han venido realizando algunos de sus estudios en su propósito de interpretación intercultural”⁴, en la Escuela esa apertura es parcial. En ésta ese proceso por el cual uno se abre al *otro*, y mediante el cual aprende la diversidad de realidades en la sociedad, es obturado. Cuando un estudiante que pertenece a una tradición indígena, por ejemplo, ingresa en la escuela, es parte de una cultura completamente diferente. La misma Escuela (a saber: iluminista, ilustrada, evolucionista) vive supeditada a las exigencias curriculares, condiciones infraestructurales, y cuándo no políticas, que hacen difícil la relación con *otro* tipo de conocimientos que no ha sido plasmado mediante la escritura en ningún documento, sino que son parte viva de hábitos cotidianos de culturas diferentes a las urbanas⁵.

¹ Zumthor, Paul: “Permanencia de la voz”. Artículo publicado en El Correo de la UNESCO Vol. XXXVIII, n. 8 (“De la palabra viva a la escrita”); París; Agosto de 1985; pág. 4-8. Versión española accesible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000663/066321so.pdf#65514>

² Zumthor, Paul (1985); *ob. cit.*; pág. 4.

³ Por disposición del reglamento de 1909 “*hasta hacía algunos años, mientras la bandera subía en el mástil, los alumnos cantaban Aurora*”, formados en fila, quietos, en silencio. Ver Amuchástegui, Martha; “La ceremonia de izar la bandera” en Revista *El monitor de la educación*, Nro. 4; Buenos Aires; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; Septiembre 2005; pág. 17.

⁴ De Friedemann Nina S.; De la tradición oral a la etnoliteratura; La Habana; ORCALC; 1999; pág. 26.

⁵ La Escuela Moderna surge como proyecto masivo de educación urbano y como continuación de otras formas de espacios cerrados para el aprendizaje, como las pertenecientes a la Iglesia.

Desde su creación el Dispositivo Escolar, siguiendo los estudios de Michael Foucault, cumple con dos requerimientos fundamentales en la formación de cuerpos dóciles ya que:

“1) la disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio

“2) Pero el principio de clausura no es ni contante, ni indispensable, ni suficiente en los aparatos disciplinarios. Éstos trabajan el espacio de una manera mucho más flexible y fina”⁶.

En la disciplina “los elementos son intercambiables”, el rango “individualiza los cuerpos por una locación que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones”⁷. Cabe agregar que el análisis de Foucault no se limitaba solo a las instituciones cerradas objeto de sus investigaciones, sino que contemplaba a éstas en el seno de una sociedad construida y constructoras de aquellas.

Acorde al dispositivo escolar, el Cancionero Escolar se instaura e impone un régimen, una serie de pautas obligatorias, hechas canción.

Volvamos nuestras miradas a la Argentina de fines de siglo XIX. La Ley de Educación Pública de 1884 modifica las prácticas educativas llevadas hasta entonces por la Iglesia. El curriculum escolar incorporó parte de los ritos de ésta última variando el contenido, mas no su forma: en vez de hitos religiosos, la Escuela colocó un calendario escolar donde se encontraban las Fiestas Patrias y, reemplazando los rezos y loas, se compusieron himnos y marchas. Para dar cohesión a los Estados contruidos “el concepto de patria fue un elemento integrador en medio de la heterogeneidad cultural que mostraba la Argentina en los comienzos del sistema educativo” ya que “era necesario desde el siglo XIX, apuntar a la integridad nacional y los sentimientos patrióticos en una tierra atravesada por la heterogeneidad cultural”⁸. En efecto, “había que transformar el país, pero desde arriba, sin tolerar que el alud inmigratorio arrancara de las manos patricias el poder; y esta actitud suscitó una contradicción íntima entre los ideales liberales y los ideales democráticos”⁹.

Para generar la mencionada “integridad nacional” en la Escuela se crea una serie de canciones y prácticas, significantes en su completud y necesarias para una amalgama cultural que excedía, y excede aún hoy, la Escuela, y que ponía en marcha la maquinaria disciplinadora por parte del Estado Nación. “Los actos escolares aparecían como la mejor ocasión para homogeneizar la base cultural de los chicos, en su mayoría primera generación en la Argentina [...] Todavía utilizamos escenificaciones alejadas de la vida real: los chicos forman en fila, la maestra los dirige y todos miran hacia el mástil”¹⁰. La gran cantidad de inmigrantes llegados a Argentina creó, entre otras condiciones, la necesidad de homogeneizar la diversidad. En este contexto el 30 de marzo de 1900 se decretó la obligatoriedad del Himno Nacional Argentino como símbolo patrio en las escuelas so pena de ser multado por la Dirección Gral. de Escuelas a quienes no cumplieran con dicha norma. El decreto decía en su art 21:

⁶ Foucault, Michel; *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*; Buenos Aires; Siglo XXI; 2001.; pág. 145. Foucault utiliza el término “disciplina” como tecnología moderna de administración, no como acción meramente represiva.

⁷ Foucault, Michel (2001); *ob. cit.*; pág. 149.

⁸ Albiní, María C., Caruso, Cecilia B., Cianciaroso, Edgardo; *Aportes de la investigación musicológica a la creación de un cancionero escolar argentino en la primera mitad del siglo XX [en línea]*; Ponencia presentada en la Octava Semana de la Música y la Musicología. Jornadas Interdisciplinarias de Investigación “La Investigación Musical a partir de Carlos Vega”, 2, 3 y 4 de noviembre 2011. Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”. Universidad Católica Argentina, pág 35. [Fecha de consulta: 20/11/2011]. Disponible en <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/aportes-investigacion-musicologica-cancionero-escolar.pdf>

⁹ Romero, José Luis; *Las ideas políticas en la Argentina*; Buenos Aires; Fondo de Cultura Económico; 1997; pág. 190.

¹⁰ *¿Qué idea de Patria reciben los chicos en los actos escolares? Entrevista a Martha Amuchastegui* en Diario Clarín; 21.09.1997. Fecha de consulta 10 de enero 2011. Disponible en <http://www.clarin.com/diario/1997/09/21/i-02211d.htm> [Fecha de consulta: 15/03/ 2011].

“Art. 21. Será obligatoria la enseñanza a los alumnos de 3º a 6º grados, además del Himno Nacional, los siguientes cantos: La Bandera, Mi Bandera, San Lorenzo, Tuyuti, Canción Patriótica de 1810 y Viva la Patria”.¹¹

La enseñanza de Himnos fue ratificada más tarde por el Decreto Nacional 10.302 del año 1944, publicado en el boletín oficial el 10 de mayo ese año. En su articulado el Decreto mantiene que “Que el Escudo, la Bandera, el Himno y su letra son los símbolos de la soberanía de la Nación”. Y luego indicaciones donde incluso se establecen criterios de interpretación:

Art. 7º – Adóptase, como forma auténtica de la música del Himno Nacional, la versión editada por Juan P. Esnaola, en 1860, con el título: "Himno Nacional Argentino. Música del maestro Blas Parera". Se observarán las siguientes indicaciones: 1º) en cuanto a la tonalidad, adoptar la de Sí bemol que determina para la parte del canto el registro adecuado a la generalidad de las voces; 2º) reducir a una sola voz la parte del canto; 3º) dar forma rítmica al grupo correspondiente a la palabra "vivamos"; 4º) conservar los compases que interrumpen la estrofa, pero sin ejecutarlos. Será ésta en adelante, la única versión musical autorizada para ejecutarse en los actos oficiales, ceremonias públicas y privadas, por las bandas militares, policiales y municipales y en los establecimientos de enseñanza del país¹².

Sin embargo, se tenía en cuenta todo ingreso de canciones que no estuvieran contempladas en los cancioneros confeccionados por el Estado. “El control del Estado nacional entre los años 1881 y 1916 en cuanto a los textos escolares no sólo fue estrecha, sino explícita”¹³.

En un estudio reciente de Silvina Luz Mansilla¹⁴ sobre nacionalismo y la canción de cámara en Argentina, encontramos fragmentos periodísticos que dan características de cómo se consideraba a la Escuela en la década del '30:

“El Consejo Nacional de Educación reafirma la orientación nacionalista de la enseñanza. [...] La escuela primaria es el instrumento principal para realizar esa obra. [...] llamamos a todos los hombres amantes del trabajo y de la libertad para ofrecerles paz y justicia. Esos ideales, concretados por la experiencia de veinte siglos de civilización cristiana, dejaron de ser vagos enunciados teóricos para convertirse en heroica conquista de la vida argentina. Firma: Juan B. Terán”¹⁵.

En un estudio de Omar Corrado, citado por Silvina Luz Mansilla, se describe cómo “en 1934 se aprueba una lista de obras vocales, ‘exclusivas’ para la enseñanza primaria”, en base a la resolución del Consejo Nacional de Educación del 14 de noviembre de ese año. Según la información recalada por el estudio, la revista *El Monitor...* aconsejaba:

¹¹ Art.21 del Poder Ejecutivo Nacional del 30 de Marzo de 1920 en Amuchástegui, Martha; “Los rituales patrióticos en la escuela pública” en Puiggrós, Adriana (dirección); *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*; Buenos Aires; Ed. Galerna; pág. 22.

¹² El 14 de enero de 1946 por Decreto 2820/467, firmado por el Presidente General Edelmiro J. Farrell, la Marcha de San Lorenzo se postula como Marcha Presidencial.

¹³ Albini, María C., Caruso, Cecilia B., Cianciaroso, Edgardo (2011); *ob. cit.*; pág 37.

¹⁴ Mansilla, Silvina Luz (2012); “Paradojas de un homenaje musical de Floro Ugarte a la gesta sanmartiniana. Apuntes sobre el nacionalismo y la canción de la cámara en la Argentina” en *Música e Investigación*; Revista Anual del Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega 2010-2011; Buenos Aires; 2012.

¹⁵ Circular Nro. 137, citada en *El Monitor de la Educación Común*, Año L, Nro. 704, VIII- 1931: 119-120 en Mansilla, Silvina Luz (2012); *ob. cit.*; pág. 32. El destacado pertenece al original.

“[...] Los directores de las escuelas cuidarán de que los profesores especiales de música se atengan a dicha lista. Todo canto no incluido en ella, deberá ser autorizado, previamente, por la Inspección de la Música. [...] Cada grado deberá aprender en cada curso, no menos de diez cantos, además del Himno Nacional y los cantos obligatorios”¹⁶.

En el artículo de Mansilla (que busca particularmente los recorridos de la canción en particular: “Caballito Criollo”) encontramos que “ya durante la Revolución Libertadora, el texto aparece incluido también en un *Cancionero escolar argentino*, compilado por Pedro Berruti”. Este cancionero fue “muy empleado por los profesores de música durante la década de 1960-tuvo catorce ediciones y contiene unos cien textos correspondientes a las obras del repertorio patriótico básico y ‘obligatorio’, además del recomendado por el Consejo para los diferentes grados de la escuela primaria”¹⁷.

Consideramos que este último cancionero y sus manuales fueron pilares en la canción y la cultura escolar: por la diversidad en sus ediciones, en su afán por abarcar y construir el saber escolar (materias como matemáticas o lengua, cancioneros escolares, manual de danzas), por la cantidad de ediciones a lo largo de décadas, por la penetración de sus ejemplares en diferentes escuelas (incluso las que no estaban contempladas en su meta: liceos, comerciales, etc.). Es representativo de lo que consideramos como característico en la etapa anterior al quiebre que notamos en la década del ‘60, como veremos más adelante.

Por estos datos creemos que el libro también fue utilizado con cierto peso antes de la década del ‘60, coincidiendo con una cosmovisión acorde a los documentos antes mencionados, aunque el uso de los manuales se extiende hasta fines del siglo pasado¹⁸. La confección de ciertos cancioneros escolares son parte de un *imaginario institucional*, que crea valores, estéticas, tratos con el cuerpo cantante, pero que no son de manera alguna determinantes: no perduran en el tiempo sin compartir los espacios dedicados a la enseñanza con otros valores, estéticas, o siendo influidos por éstos.

En la segunda hoja del Cancionero Escolar Argentino de Berruti¹⁹, así como en la portada del ejemplar correspondiente al “Manual de Ingreso...”, encontramos un dibujo del estudiante “modelo”, “ideal”: aquel que entonarían las piezas en ese libro debiera ser un estudiante de blanco guardapolvo, pelo corto y pulcramente peinado, de columna recta como la corbata oscura de su vestimenta. Siguiendo nuestras reflexiones hasta aquí, sostenemos que este estudiante no es el individuo civilizado que saldrá por la puerta de la institución una vez egresado, ya inmerso en “la Cultura”, sino que es aquel que el *imaginario institucional* aspira a constituir: ejemplo del proyecto o *currículum* de la Escuela Moderna.

En 1943 el consejo edita una “cartilla preparada por la Inspección de Música, para uso de los profesores del ramo”, según lo indicaba desde su portada²⁰, que formó parte del currículum sentando ciertas bases para la enseñanza de música. Esta edición fue acompañada por “una lista completa de los cantos escolares aprobados por la Superioridad, distribuidos (DIXIT) por su dificultad, carácter de la letra, y extensión del registro empleado, en los siete grados de la enseñanza primaria acompañará el presente opúsculo”²¹.

Las pautas marcadas en esta cartilla no impusieron una manera completamente distinta de enseñar música, sino que diagramaron con mayor severidad las prácticas establecidas hasta entonces y que se extendieron en varios aspectos hasta el día de hoy.

¹⁶ *El Monitor de la Educación Común*; Año LIV; Nro. 743; noviembre 1934 en Mansilla, Silvina Luz (2012); *ob. cit.*; pág. 33. El destacado me pertenece.

¹⁷ Mansilla, Silvina Luz (2012); *ob. cit.*; pág. 35.

¹⁸ Quien escribe hizo uso del Manual de Ingreso durante el 3er año de la Escuela Técnica Fran Luis Beltrán, en el período 1993-1995.

¹⁹ En la novena edición del Cancionero, fechada en 1975, la imagen estará en la portada del Cancionero Escolar. Ver al final de este artículo.

²⁰ Enseñanza de la Música y del Canto en las Escuelas Dependientes del Consejo Nacional de Educación; Consejo Nacional de Educación; Buenos Aires; 1943.

²¹ Enseñanza de la Música... (1943); *ob. cit.*; pág. 3.

A lo largo de las pautas a seguir encontramos indicaciones acerca de cómo “el folklore (...) debe pronunciarse con la más absoluta claridad y corrección”²² que marcan posiciones no específicamente técnicas sino de comprensión con respecto a expresiones de raíz popular. En efecto, para la perspectiva normalista propia de la escuela estatal, cada canción a cantar tiene que pasar por su filtro y adecuarse a la estética que sostienen, y las prácticas que mantienen. De esta manera, “los ejercicios y los juegos deberán ocupar en general un tiempo relativamente breve; no más de 7 minutos por clase; el resto se dedicará a la enseñanza de rondas y juegos. *En ningún caso el profesor enseñará el canto que no se le encuentre incluido en la lista oficial*”²³.

Para ilustrar claramente la metodología que impartía la cartilla, y que aún se usa, cito los procedimientos para 3º, 4º, 5º y 6º grados:

- “1º El profesor anuncia a la clase el nombre y los autores de la letra y de la música [...]
- 2º Da breves datos biográficos sobre los autores [...].
- 3º Escribe la letra en el pizarrón y la hace copiar por sus alumnos, fiscalizando la forma en que lo hacen [...].
- 4º Explicación del contenido del verso; su significado, su fondo histórico, patriótico, descriptivo, evocativo, o simplemente poético.
- 5º Aclarar palabras o alusiones que pueden resultar confusas para los niños [...].
- 6º En forma individual y luego colectiva, el profesor hará leer a la clase toda la letra de la canción que va a enseñar [...].
- 7º Una vez aprendida y explicada la letra, el profesor ejecutará ante su clase toda la canción”²⁴.

En ningún momento de la Cartilla se tiene en cuenta la posibilidad de crear canciones que estén fuera de lo pautado, ni es posible correrse de lo diagramado. Para finalizar, la cartilla mantiene que el profesor siempre tiene que estar de frente a la clase para no generar un “contrasentido pedagógico. ¿Cómo podrá fiscalizar la emisión y la compostura de sus alumnos, si se encuentra colocado de espaldas a la clase?”²⁵.

Administración de cuerpos cantantes con suma sutileza: esa es la función hegemónica de la Escuela en tanto dispositivo.

Alrededor de la década del `60: cambios y continuidades

El currículum escolar varía sensiblemente en la época en torno a la década del ´60. Por ejemplo, en 1962:

“el tradicional programa de música constituido por listas de canciones y algunas referencias al lenguaje musical, fue reemplazado, para el nivel primario, por otro más ambicioso en contenidos, más abarcativo en materia de cancioneros, y que incluía sugerencias de actividades didácticas. Este documento fue producido por la Inspección de Música del Consejo Nacional de Educación”²⁶.

Al país llegan y se realizan traducciones de métodos novedosos de pos guerra, o de décadas anteriores, que traían a Sudamérica una bocanada de aire fresco a las acartonadas maneras de percibir la enseñanza musical y a sus actores intervinientes.

La pedagogía de Violeta Hemsy de Gainza es influenciada por el método Orff o Dalcroze que tienen en común una unidad en su manera de concebir, y de enseñar, la música que entrelaza el solfeo, la danza, el movimiento corporal, así como tienen en cuenta el rol activo del

²² Enseñanza de la Música... (1943); *ob. cit.*; pág. 7.

²³ *Enseñanza de la Música...* (1943); *ob. cit.*; pág. 12. Las cursivas me pertenecen.

²⁴ Enseñanza de la Música... (1943); *ob. cit.*; pág. 37.

²⁵ Enseñanza de la Música... (1943); *ob. cit.*; pág. 40.

²⁶ Frega, Ana Lucía; *Metodología comparada de la Educación Musical. Tesis de doctorado en Música, mención Educación*; Buenos aires; Editorial Collegium Musicum; 1997; pág. 2.

niño en este proceso de enseñanza. De acuerdo con Hemsy de Gainza “en el origen estaba la música completa: la melodía con el ritmo y las superposiciones sonoras, la teoría con la práctica, el hacer con el oír, con el sentir, con el entender, la música unida al hombre”²⁷

El método que sugiere Hemsy de Gainza es directo y global. En este hay una “selección (calidad y cantidad) de los materiales, conocimientos y experiencias musicales para las distintas etapas del aprendizaje”. Con el método directo refiere “a la forma en que se conecta un individuo con la música (...) se trata de explicar la música con la música misma, a partir del ambiente sonoro más próximo”²⁸. En efecto, así como un profesor de inglés, por ejemplo, les habla los estudiantes en ese idioma para familiarizarlos con la lengua, para apreciar sus modos, texturas, con la música es, según la autora, recomendable y efectivo envolver a los estudiantes en ese mundo musical. Notamos aquí una diferencia concreta con la perspectiva tratada en el apartado anterior: en la Cartilla de 1943 se establece una metodología que deja para un final la entonación y práctica de la canción, previo análisis racional y memorización de la letra.

La concepción integradora, o mejor dicho *holística* (que desconoce separar la música, sus ritmos y sus letras) en Hemsy de Gainza tiene parte de su raíz rizomática en las concepciones de otro importante pedagogo musical, Walter Howard. Su obra “La música y el niño”, de 1952, fue traducida en 1961 y la revisión técnica estuvo a cargo de la propia Violeta Hemsy de Gainza. En esta obra Howard, luego de varias experiencias como profesor de música, arremete sobre “el principio mortal, según el cual en materia de educación hay que proceder de lo fácil a lo difícil” y que “triunfa también en la enseñanza de la música”²⁹. Escapando a este principio tan cercano a las formas de enseñar música de décadas anteriores, el contacto con la música toda tiene que ser un acto primordial pues “ir de lo fácil a lo difícil equivale a hacer ejecutar siempre al niño únicamente lo que es fácil, de esta manera, nunca se encontrará en el caso de tener que resolver una verdadera dificultad”³⁰. Cuando se desmiembra la totalidad musical y el acto comunicativo es una seguidilla de micro pasos a seguir, el individuo, según el autor, pierde posibilidad de abordar con confianza lo que se considera más difícil.

En esta década de ruptura que representan los ´60, Hemsy de Gainza postula que era “inamovible la regla pedagógica que sostiene la necesidad de partir del ‘hacer’, de la experiencia musical y solamente desde allí remontarse a la teoría y a las abstracciones”, teniendo en cuenta que “quienes conocen profundamente a los niños son conscientes del peligro de las especializaciones, de los códigos unilaterales y el academismo”³¹. Importancia, por una parte, de la experiencia directa con la música y, por otro lado, de no generar abstracciones prematuramente. Howard sostiene en “La música...” que “es falsa la idea, cara al humanismo clásico, según la cual bastaría transmitir las conclusiones alcanzadas a través de la experiencia de los trabajadores intelectuales al conjunto de los seres humanos para que estos lleguen automáticamente a un nivel interior más elevado”³²; pensamiento cercano al de Comenio, pedagogo checo del s. XVII: “no hay nada en la inteligencia que no haya pasado por los sentidos”³³. Desarticulación de perspectivas evolucionistas e ingreso del factor corporal es lo innovador en las corrientes pedagógicas argentinas en la época, un alejamiento del intelectualismo al concebir que “cada niño es un aprendiz de músico que trabaja junto a un

²⁷ Hemsy de Gainza, Violeta; “La pedagogía musical frente al concepto de integración” en *Fundamentos, Materiales y técnicas de la educación musical. Ensayos y conferencias 1967- 1974*; Buenos Aires; Ricordi; 1977; pág. 21.

²⁸ Hemsy de Gainza, Violeta (1977); “La pedagogía musical frente al concepto de integración” en *ob. cit.*; pág. 25.

²⁹ Howard, Walter; *La Música y el niño*; Buenos Aires; Editorial Universitaria de Buenos Aires; 1975; pág. 100.

³⁰ Howard, Walter (1975); *ob. cit.*; pág. 108.

³¹ Hemsy de Gainza, Violeta (1977); “Materiales actuales de la educación musical” en *ob. cit.*; pág. 39.

³² Howard, Walter (1975); *ob. cit.*; pág. 122.

³³ Hemsy de Gainza, Violeta (1977); “Relación del músico con la música” en *ob.cit.*; pág. 10.

maestro músico. El maestro que hoy necesitamos no se forma con métodos de pedagogía musical sino, fundamentalmente, con la práctica y la vivencia musical”³⁴.

Tanto profesor como estudiante son *performers* en el mismo momento de la práctica. No hay un recorrido obligatorio primero. Esta afirmación hace difusa, completamente adrede, la relación jerárquica por excelencia maestro- alumno, resquebrajando los “sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar” propios del sistema escolar, que genera su “tipo de capital cultural: el capital institucionalizado”³⁵. Las nuevas perspectivas pedagógicas no proponen, al menos no las aquí analizadas, disolver esta relación sino hacerla permeable a otras posibilidades sensibles y artísticas alejadas de la concepción que toma a cualquier estudiante como menor respecto el otro miembro de la díada, inferior, o nunca un “futuro igual”³⁶.

Hemsey de Gainza mantiene que “la psicología moderna ha señalado reiteradamente el valor del juego y la función que este desempeña en los procesos de maduración de toda índole”. De aquí que tenga sumamente en cuenta el valor del “juego creativo y la improvisación” alentando a que “el niño use los objetos para producir sonidos agradables y desagradables, que experimente combinándolos” sin una tutela rígida y vigilante que busque un orden o un sentido, determinado y determinante, a ese juego, ya que “el sonido no es sólo un elemento ‘premusical’ (Willems) que prepara la futura actividad de los alumnos sino que constituye el punto de partida mismo del lenguaje y del arte musical”³⁷. En la *performance* musical, el actor hace maleable, a la par que descubre, la materia prima: el sonido.

Estos nuevos cancioneros fueron acompañados por nuevas experiencias, basados en filosofías de diversas influencias. Un último ejemplo a citar de esta década fue el Centro Pedagógico fundado por la musicóloga Dorothy Ling en 1963. Por más de 20 años este espacio “trabajó en el sector privado con el formato legal de asociación civil sin fines de lucro (...). Los ingresos se dividían en dos mitades. Una de ellas era utilizada para pagar a los **docentes**, quienes recibían el **mismo sueldo y tenían la misma jerarquía**”³⁸. El centro no solo ponía en cuestión lo que se enseñaba sino la institución escolar misma ya que “no tenía dueños ni directivos, todas las responsabilidades se compartían”³⁹. Esta organización fomentaba la creatividad del niño, separándose radicalmente de la enseñanza formal que “sólo había desarrollado el aspecto intelectual de todas las potencialidades del hombre, dejando de lado la emoción, la creatividad, la imaginación, el mito, la espontaneidad, la libertad de expresión y la afectividad, racionalizando todo el proceso”⁴⁰.

El proyecto de Ling sostenía que “estamos alejados de las fuentes como del niño (...) volcamos sobre él nuestra propia enajenación, distracción y deterioro, en vez de buscar, en el mundo no contaminado del cual él se nutre, las pautas para nuestra propia regeneración”. El canto del niño “más que un cantar, es un cantarse. Es una participación ontológica en lo que es, sin razones, verdadero canto del hombre (...)”⁴¹. Lo que en otras culturas estaba reservado para los adultos iniciados, donde pasada la edad de la niñez se adentraban a los secretos cósmicos,

³⁴ Hemsey de Gainza, Violeta (1977); “La pedagogía musical frente al concepto de integración” en *ob.cit.*; pág. 27.

³⁵ Pineau, Pablo, Dussel, Inés, Caruso, Marcelo; *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*; Paidós; Buenos Aires; 2001; pág. 38. La escuela genera por una parte, un conocimiento descontextualizado, y al que al que responder, y canciones que hay que cantar.

³⁶ Pineau, Pablo, Dussel, Inés, Caruso, Marcelo (2001); *ob. cit.*; pág. 36.

³⁷ Hemsey de Gainza, Violeta (1977); “Materiales actuales de la educación musical” en *ob.cit.*; pág. 38.

³⁸ Llinás, Paola y Rivas, Axel; *Las Escuelas Experimentales de Tierra del Fuego: sentidos y condiciones de una propuesta educativa alternativa*; Centro de Implementación de Políticas Públicas Para el Equidad y el Crecimiento; octubre 2003; pág. 10. Negritas en el original. Fecha de consulta: 10/12/11 Disponible en <http://www.cippeec.org/files/documents/Otras%20Publicaciones/InformeTierradelFuego.pdf>

³⁹ Llinás, Paola y Rivas, Axel (2003); *ob. cit.*; pág. 10.

⁴⁰ Llinás, Paola y Rivas, Axel (2003); *ob. cit.*; pág. 9.

⁴¹ Ling de Hernando, Dorothy (compiladora); *Canciones de ahora y de siempre*; Buenos Aires; EUDEBA; 1968; pág 6.

ahora es virtud del niño, de aquel que no está “contaminado”, que es puro, que no está atado por los lazos que nos sujetan a la sociedad.

La construcción comunicativa que proponemos en esta reflexión se emparenta con estas perspectivas que sugieren la apertura a un juego donde lo inagotable del cuerpo se encuentra con la materia sonora y desde esa comunión emergen nuevas expresiones, nuevas canciones, desde una verdadera diversidad de condiciones culturales.

Industria Cultural: continuidad de lo inconcluso

Si bien consideramos la experiencia vivencial del arte musical como un vasto universo de posibilidades, sostenemos que hay otras maneras de creación en las experiencias mediatizadas: estas maneras de percibir el arte surge desde otro tipo de intercambio, con el uso de tecnologías masivas de comunicación. Dependiendo de cómo utilizar la tecnología y qué tecnología, se pondrá en juego diferentes competencias del *usuario*. En el caso de la TV, el intercambio es más bien lineal: no hay demasiados canales de *feedback*, salvo escasos casos de programas que alientan la posibilidad de escribir dando opiniones. Estos intercambios son más comunes de encontrar en la radio. En el caso de Internet, el intercambio es más fluido, ya que los usuarios suelen ser activos creadores del mensaje. En lo referente al mundo de la música, las nuevas tecnologías permiten la creación de canciones interpretadas por los mismos usuarios (mediante placas de sonido, micrófonos o instrumentos *midi*) así como también su intercambio de manera sumamente ágil, alentando la *performance* constante pero dentro de sus leyes de mercado.

Sin embargo considero que estamos lejos de una democratización de las tecnologías, ya que mundialmente sigue siendo un porcentaje pequeños el que tiene acceso a los elementos pertinentes para desarrollarse en ese mundo virtual, y gran parte del mundo de Internet ha seguido el mismo fin que su gran predecesor: la TV. Los medios masivos de comunicación siguen la lógica del capital que “no tiene preocupaciones éticas más allá de la obediencia a la lógica de la plusvalía. Para el capital, tanto la música como el músico, sus imágenes y sus reproducciones audiovisuales, son solamente mercancías y la mercancía no posee subjetividad. La mercancía no sufre: solamente se rompe, se agota o cae de precio”⁴². En efecto: los medios generan su propia demanda, y para eso los estudios meticulosos del marketing indagan en los deseos de los consumidores. Estos son parte de un circuito prácticamente mecánico donde el interés está puesto vender música, sus cancioneros -en nuestro caso-, y no en exacerbar las posibilidades sensibles de quienes escuchan música para actos creativos nuevos. Es necesario considerar la sensibilidad de quien recibe y consume el mensaje mediatizado sin otro parámetro que el de la Industria Cultural misma.

Sostenemos es preciso reflexionar sobre cómo se manifiestan las nuevas músicas y sus consumidores en este circuito hegemónico. La industria del ocio de masas, la Industria Cultural, nos pone en relación con la música a través de diversos dispositivos. Uno es el *walkman*, nombre patentado por la empresa Sony y cuya traducción podría ser “hombre caminante”, de lo que inferimos refiere a la acción de escuchar música mientras uno camina o se traslada de un sitio a otro, llevando consigo la música... o sin *poder dejar* de escuchar música. Según José Jorge de Carvalho con el *walkman* “se cae en la más alta privación de la experiencia musical jamás alcanzada” ya que “oír no es más oír con los otros” sino “oír para mí y para nadie más”⁴³. Esta experiencia del usuario con la tecnología en primera instancia puede mostrar la conexión del individuo con cantidad de músicas de diferentes partes del mundo. Pero, hilando fino, no son todas las voces las que son escuchadas, por ende, el margen de libertad con la cual uno cuenta para elegir es relativa. Por otra parte, y por esta última razón, hay una sensibilidad moldeada a través de una escucha sesgada, que deja de lado otros sentidos participantes en otro tipo de experiencia sonora.

Según Zumthor “los medios de comunicación electrónicos son comparables a la escritura por tres de sus rasgos:

⁴² De Carvalho, José Jorge; *La etnomusicología en tiempos de canibalismo musical. Una reflexión a partir de las tradiciones musicales afroamericanas*; Brasilia; Serie Antropología; 2003; pág. 8.

⁴³ De Carvalho, José Jorge; *Hacia una enografía de la sensibilidad musical contemporánea*; Brasilia; Serie Antropología; 1995; pág. 10.

- Cancelan la presencia del portador de la voz;
- Escapan al puro presente de la ejecución, puesto que el mensaje vocal que transmiten es indefectiblemente repetible de manera idéntica;
- [...] propenden a suprimir las diferencias espaciales de la voz viva y recomponen artificialmente el medio en que ésta actúa”⁴⁴.

Frente a estas características es necesario posicionarse, alejarse de espacios que pretenden recortar las posibilidades expresivas, construir terrenos propios sin dejar de reflexionar que hay actividades de plena agresividad en ese circuito que recorta otro tipo de músicas: el plano político- cultural es parte de un proyecto que abraza la diversidad de criterios.

Conclusión: nuevos espacios para nuevas canciones

Una nueva experiencia con la voz, como lo sugiere R. Murray Schafer, sería dejarla en libertad, descubriendo “su alcance, sus potencialidades expresivas”⁴⁵. Cada ejercicio en el libro “... cuando las palabras cantan” está enfocado a ese fin: desanudar la voz. Ahora ¿qué espacios encontramos para darle rienda suelta a nuestra voz? O, mejor aún ¿qué sitios construimos para someternos a la erotización de la *performance* sin fronteras superyoicas, sean estas levantadas por la Escuela o por el gusto de, y por, la Industria Cultural?

La palabra viva es hablada a *otro*, frente a ese *otro*, junto a ese *otro* y nos coloca a ese *otro* en nuestra piel: a través no solo de su voz, sino también de sus ojos, de sus aromas, de sus movimientos. El canto que se entrega a la música como un don, no puede más que seguir renovándose como gracia sonora.

Considero por esta razón que es tan difícil dejar de hacer música con otras personas una vez que alguien ha recorrido el camino de la música en conjunto: cantar las canciones, de uno o de otros junto a otros, es parte de un proyecto emancipador, liberador. Éste tiene la obligación tácita de satisfacer e incentivar el apetito por darse como ofrenda. Esto entra en contradicción con los acartonados proyectos de la Escuela o los modernísimos diseñados por la Industria Cultural: en el primero, uno debe responder a un *Otro*, jerarquizado, demandante y cruel; en el segundo, uno piensa es parte de un *Otro* que no es más que un yo egocéntrico que estira y agita sus brazos pero solo para mostrarse en pos de satisfacer sus anhelos narcisistas y de consumo.

Una sensibilidad sonora construida desde intercambios ligeros, sin las cargas que construyen la Escuela o la industria de masas, haría lo contrario a lo expuesto por De Carvalho con respecto a la construcción de sensibilidades pobres: en efecto, sería insostenible una voz cantante pasada por el filtro virtual de los actuales programas afinadores-de-vozes, sería imposible de digerir “una ejecución sin interpretación, sin presencia, sin aura”⁴⁶.

Tener en consideración la naturalización tanto de cancioneros escolares como los sutilmente difundidos por la Industria Cultural es parte de un relevamiento para no apresar la *performance musical* en viejas-nuevas redes. La tarea es aún seguir construyendo nuevos espacios para una nueva sensibilidad sonora.

* * *

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBINI, María C., CARUSO, Cecilia B., CIANCIAROSO, Edgardo
2011 *Aportes de la investigación musicológica a la creación de un cancionero escolar argentino en la primera mitad del siglo XX* [en línea]; Ponencia presentada en la Octava Semana de la Música y la Musicología. Jornadas Interdisciplinarias de Investigación “La Investigación Musical a partir de Carlos Vega”, 2, 3 y 4 de noviembre 2011. Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”. Universidad Católica Argentina. [Fecha de consulta: 20/11/2011]. Disponible en

⁴⁴ Zumthor, Paul (1985); *ob. cit.*; pág. 8.

⁴⁵ Schafer, R. M.; *...cuando las palabras cantan*; Buenos Aires; Ricordi; 1970; pág. 13.

⁴⁶ De Carvalho, José Jorge (1995); *ob. cit.*; pág. 9.

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/aportes-investigacion-musicologica-cancionero-escolar.pdf>

DE CARVALHO, José Jorge

1995 *Hacia una enografía de la sensibilidad musical contemporánea*; Brasilia; Serie Antropología.

2003 *La etnomusicología en tiempos de canibalismo musical. Una reflexión a partir de las tradiciones musicales afroamericanas*; Brasilia, Serie Antropología.

DE FRIEDEMANN, Nina S.;

1999 *De la tradición oral a la etnoliteratura*; La Habana; ORCALC.

FOUCAULT, Michel

2001 *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*; Buenos Aires; Siglo XXI.

FREGA, Ana Lucía

1997 *Metodología comparada de la Educación Musical. Tesis de doctorado en Música, mención Educación*; Buenos Aires; Editorial Collegium Musicum.

HEMSY DE GAINZA, Violeta

1977 “La pedagogía musical frente al concepto de integración” en *Fundamentos, Materiales y técnicas de la educación musical. Ensayos y conferencias 1967- 1974*; Buenos Aires; Ricordi.

HOWARD, Walter

1975 *La Música y el niño*; Buenos Aires; Editorial Universitaria de Buenos Aires.

LING DE HERNANDO, Dorothy (compiladora)

1968 *Canciones de ahora y de siempre*; Buenos Aires; EUDEBA.

LLINÁS, Paola y RIVAS, Axel

2003 *Las Escuelas Experimentales de Tierra del Fuego: sentidos y condiciones de una propuesta educativa alternativa*; Centro de Implementación de Políticas Públicas Para el Equidad y el Crecimiento; octubre 2003. Fecha de consulta: 10/12/11
Disponibile en
<http://www.cippec.org/files/documents/Otras%20Publicaciones/InformeTierradelFuego.pdf>

MANSILLA, Silvina Luz

2012 “Paradojas de un homenaje musical de Floro Ugarte a la gesta sanmartiniana. Apuntes sobre el nacionalismo y la canción de la cámara en la Argentina” en *Música e Investigación*; Revista Anual del Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega 2010-2011; Buenos Aires.

PINEAU, Pablo, DUSSEL, Inés, CARUSO, Marcelo

2001 *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*; Paidós; Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana (dirección)

Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955); Buenos Aires; Ed. Galerna.

ROMERO, José Luis;

1997 *Las ideas políticas en la Argentina*; Buenos Aires; Fondo de Cultura Económico.

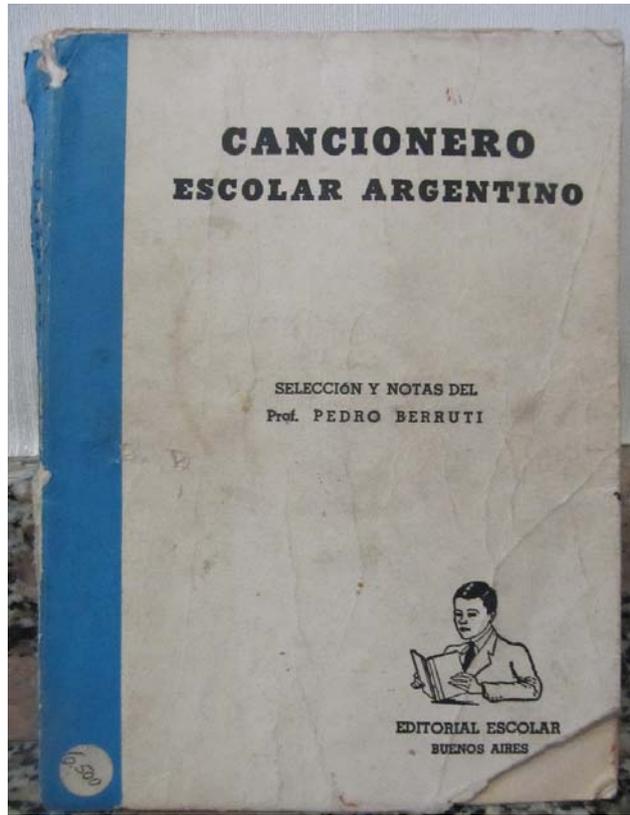
SCHAFFER, R. M.

1970 ...cuando las palabras cantan; Buenos Aires; Ricordi.

ZUMTHOR, Paul

1985 “Permanencia de la voz”. Artículo publicado en *El Correo de la UNESCO* Vol. XXXVIII, n. 8 (“De la palabra viva a la escrita”); París.

* * *



Portada Cancionero Berruti 1975

* * *

Martín E. Perez es Profesor en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social y Licenciado en Ciencias de la Comunicación, orientación en Procesos Educativos por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es Bibliotecario en la Escuela Superior de Música Juan Pedro Esnaola. Sus estudios giran en torno a la lírica y la educación, así como también la comunicación social y la cultura: parte de sus reflexiones se encuentran en <http://marto-elcomunicador.blogspot.com/>. Es columnista en revistas culturales como Danza Net Argentina (www.danzanet.com.ar), Soles Digitales (www.solesdigital.com.ar) y Frontera Musical (www.fronteramusical.com.ar) entre otros. Músico de formación diversa, es cantante, bajista y compositor en el conjunto musical de raíz latina Simón Antelaf y sus bombillas (soundcloud.com/simonantelaf), con 2 discos editados.

* * *