

Músicas populares y educación en América Latina

Prolegómenos

Empecemos por desbrozar el camino de la terminología. En mi texto optaré por referirme a América Latina sobreentendiendo que ésta incluye el Caribe, tomándola en el sentido abarcativo que planteaba José Martí en su concepto de Nuestra América. (Coherentemente, cuando me refiero a los ciudadanos de los Estados Unidos digo estadounidenses y no digo americanos, porque todavía no les regalo el continente.)

Usaré el término “música popular” para designar lo que Carlos Vega definió en 1965 como “mesomúsica” y que la EPMOW (Encyclopedia of Popular Music of the World) adoptó en 1992 como definición de “popular music”.¹ Usaré el término “música culta” para

¹ “By 'popular music' we mean the majority of music created within urban/industrial society, not least most types of music disseminated via the mass media. EPMOW will not include music generally qualified as 'art'/classical' music or as 'folk' music in the sense of pre-industrial folklore, except where these musics clearly interact with popular music, as just defined. [The EPMOW concept of 'popular music' is similar to Vega's *mesomúsica*. It excludes most types of music qualifiable as *musica colta / musique savante / E-Musik* or as *música popular folclórica*.] EPMOW is therefore not solely concerned with 'pop music' in the Anglo-American sense but with everything from troubadours to techno-funk, from juju to film music, from hymn singing to digital delay, from agitprop to zouk, from ABC to Yamaha, from *a cappella* to zampoñas, from aesthetics to youth culture, etc., etc.” Philip Tagg (executive editor): “Initial memo to advisory editors”. Institute of Popular Music, University of Liverpool, 23-VII-1992.



definir el estrato diferenciado propio de la cultura europea occidental del período burgués, conocido también por otros términos no menos ridículos.² Queda claro que se trata de dos lenguajes y dos códigos que conviven juntos en nuestra sociedad occidental u occidentalizada.³ Son territorios de existencia paralela, y hasta se dan algunos fenómenos fronterizos que no hacen sino confirmar la existencia de una frontera, difícilmente definible en un esquema teórico, pero clarísima para todo buen conocedor de **ambos** territorios.

Y desbrocemos también el camino de los sobreentendidos. El papel de las músicas populares en América Latina es demasiado obvio como para necesitar explicaciones en un congreso latinoamericano. Pero como la costumbre de los congresos proviene de esquemas de la cultura dominante, puede resultar útil señalar, sólo a nivel de recordatorio, de ayudamemoria, que las músicas populares tienen en nuestro continente un papel particularmente importante. En el esquema colonial impuesto por Europa occidental desde hace cinco siglos, América toda ha sido un infatigable semillero de músicas populares, que si bien ha servido a los centros de poder para renovar su arsenal homogeneizador de mercado –estrategia que resulta especialmente clara en esta nueva etapa imperial llamada globalización–, ha sido al mismo tiempo una defensa instintiva de los pueblos para enfrentar el bombardeo metropolitano, un arma eficaz para defender la individualidad frente a la alienación organizada, un recurso involuntario para protegerse del vaciamiento espiritual. Hoy día, América Latina continúa siendo, en su complejo mestizaje de estos cinco siglos, una maravillosa fábrica de riquísimas músicas populares, deslumbrante frente al agotamiento creativo, en el terreno popular, de aquellos centros de poder.

¿Y el papel de la tarea educativa? ¿Cuál es su objetivo? La tarea central de los educadores debería ser el potenciar cada hombre como individuo y cada comunidad como comunidad-individuo. Señalaba hace poco en un encuentro de educadores

² “Música erudita” en Brasil, “música docta” en Chile, “musique savante” en Francia, “art music” en algunos ámbitos angloparlantes, “serious music” en otros, “música histórica” en la opción de Vega, “música académica” en ciertos círculos musicológicos reaccionarios de América del Sur, “música clásica” en las bateas de las secciones de discos de los supermercados del fin de siglo.

³ Coriún Aharonián: “Carlos Vega y la teoría de la música popular: un enfoque latinoamericano en un ensayo pionero”, en *Revista Musical Chilena*, N° 188, Santiago, VII/XII-1997.



artísticos⁴ que una sociedad de hombres libres es una sociedad de individuos. El hombre masa no es un individuo. Es un agujero negro de la condición humana. Podemos coincidir con Herbert Read en la idea de que la “educación por el arte” puede ser una herramienta para salvar al hombre de esa condición de hombre masa; para –precisamente– ayudarlo a recuperar su condición de hombre libre. Si así fuera, la tarea del educador en materia de música popular puede ser esencial en el complejo entramado de interacciones en busca de una sociedad sana. Pero siempre y cuando se eduque para la creatividad (empezando por auto–educar–nos para la creatividad, decía en aquella oportunidad), pues de lo contrario estaremos muriendo como comunidad de hombres libres.

La labor educativa puede romper el cerco imperial, que hace que lo de Perú no pueda ser conocido en Brasil salvo cuando es lanzado desde los centros norteños de poder o desde sus sucursales meridionales.

Son varios los ámbitos temáticos que se abren desde el título propuesto por los organizadores de este congreso. Se han enumerado en la convocatoria cinco grandes ámbitos, que trataré de incluir en mi breve visión dialéctica de la situación actual.

Dificultades musicológicas

Los esquemas musicológicos heredados nos enfrentan permanentemente a diversas dificultades, dado su pecado original: las músicas populares **no** se estudiaban en la musicografía tradicional, nacida en Europa occidental y para Europa occidental, en las clases dominantes de Europa occidental -o en las clases que servían a esas clases dominantes- y para esas clases dominantes.⁵ Paralelamente al desarrollo de la novedosa disciplina musicológica hija de esa tradición⁶, se abre en la segunda mitad del siglo XIX (con un gesto casi entomológico) un espacio malamente definido para estudiar los

⁴ C.A.: “Educación para la creatividad como posibilidad y como necesidad absoluta”. Conferencia, Encuentro Internacional de Educación por el Arte, Montevideo, 1999.

⁵ “Durante todos los siglos letrados la mesomúsica ha permanecido fuera de la Historia”, dice (y subraya) Carlos Vega en su ponencia “Mesomúsica: un ensayo sobre la música de todos” (Segunda Conferencia Interamericana de Musicología, Bloomington, Indiana, 1965).



fenómenos folclóricos, incluidos los musicales, partícipes éstos del lenguaje y los códigos de la música popular, pero de la música popular sobreviviente de etapas históricas anteriores, o bien de la de comunidades que no participaban de la cultura dominante, es decir la de las clases dominantes. Carlos Vega (en un proceso de toma de conciencia propio de nuestra cultura sólo a medias europea⁷) es el primero en quejarse en público de esta carencia. Los intelectuales de los países metropolitanos tardarán 16 años en llegar a esta etapa de pensamiento, y es recién en 1983 que un congreso internacional debatirá qué significa “música popular”.⁸

No es de extrañar, pues, que tengamos todavía hoy tan poco respaldo teórico para enfrentarnos al vasto territorio abierto al estudio. Todavía hoy, o hasta hace muy poco en los mejores casos, la cultura institucionalizada y el sistema universitario en particular limitaban su comprensión de la cultura y de lo culto a lo que Europa occidental –o sus apéndices norteamericanos– consideraran cultura o adjetivaran como culto.⁹ La materia

⁶ Zoila Gómez: “La musicología burguesa europea como resultado del conocimiento acumulado en las esferas de la teoría, la estética y la historiografía” (prólogo). Z. Gómez: *Musicología en Latinoamérica. Arte y Literatura*, La Habana, 1984.

⁷ Juan Pablo González me ha hecho llegar la siguiente cita de Eugenio Pereira Salas: “El término música popular es ambiguo y sólo en oposición a lo 'folklórico' alcanza cierto sentido. Hay todavía confusión en su empleo. Para algunos críticos la aparición de lo popular, en materia de música, puede considerarse como un cisma que se produce en la época romántica, lucha entre los cultivadores del género puro para las elites y un tipo intermedio, dirigido, mecanizado y estandarizado, para el consumo de la masa del público.” Pertenece a su libro *Historia de la Música en Chile (1850-1900)* publicado en Santiago de Chile, en 1957, por la Universidad de Chile (p. 363).

⁸ El de la IASPM en Reggio Emilia, Italia. Es muy importante el grueso volumen que recoge las numerosas ponencias que intentan aceptar el desafío de definir este nuevo campo de estudio, publicado como número 2 de la revista *Popular Music Perspectives* (Göteborg/Exeter/Ottawa/Reggio Emilia, 1985).

⁹ “Recordemos cómo 'ser culto' significa estar marginalmente iniciado en la admiración de la cultura europea de los siglos últimos. Cómo las izquierdas y derechas combatieron en la primera mitad de este siglo las expresiones culturales criollas como el tango y el sainete rioplatense, cómo para los intelectuales progresistas del Río de la Plata hacer 'teatro del pueblo' significaba abolir a los Discépolo para hacer, en falsa dicotomía, Shakespeare y Molière y hasta Ionesco o Becket o incluso Tennessee Williams, cómo para los pequeñoburgueses progresistas de Montevideo hacer 'murga del pueblo' era abolir la originalísima emisión vocal de la murga tradicional carnavalesca para sustituirla por la emisión seudomadrigalesca del coro liceal o incluso por la burda imitación de la emisión operática. Tengamos presente que para el actual gobierno municipal de izquierda de esa misma ciudad de Montevideo, hacer cultura puede ser, como para el gobierno populista de la ciudad de Buenos Aires, momificar el pasado remoto –y por lo tanto inocuo– del tango y 'engalanarlo' con una ridícula orquesta de decenas de violines, violas, violonchelos y contrabajos, ahogándolo para siempre, y olvidando tras esa pantalla toda posible cultura popular viva y latente –y por lo tanto peligrosa para el sistema–. Recordemos o tomemos nota de cómo chinos cultos de todas las Chinas –la Popular, Taiwán, Macao, Hong Kong–, mientras condenan a la viuda de Mao por haber sustituido la ópera pequinesa tradicional (tradicional de pocos siglos en un país varias veces milenaria, a decir verdad) por un remedo de Verdi pasado por Chaicovski pero con textos panfletarios, han considerado que estructurar los instrumentos tradicionales chinos –muy expresivos, y de sonido camerístico– en una vociferante formación idéntica a la de la orquesta sinfónica



de estudio se define, en la aplastante mayoría de los casos, a partir de lo que los europeos occidentales aceptan como materia de estudio. Los instrumentos para el estudio son en la aplastante mayoría de los casos, mecánicamente, los de los europeos occidentales. La escuela de los Annales es fundamental pero Mariátegui o Guzmán Böckler siguen siendo desconocidos (el estadounidense Jack Weatherford también). Para los “preciosos ridículos” de hoy, el carnaval actual de la ciudad de Montevideo se explica a través de un esquema teórico puesto de moda por París, hecho por un estudioso ruso soviético para la Francia de hace muchos siglos.

Tampoco es de extrañar, entonces, que casi no tengamos instrumentos para evaluar las categorías propias del estrato de la música popular, descuidado por la tradición académica europea.

¿Qué hay de diferente en la música popular?

En la música culta, existen dos niveles en la comunicación del pensamiento compositivo al escucha: el de la composición y el de la interpretación. El compositor establece una codificación de su imaginación sonora que será decodificada por un intérprete, y así llegará al público. Poquísimas veces el compositor es su propio intérprete. Discutimos la composición en sí, y discutimos la relación entre lo que suponemos que ésta es, y la interpretación de que ha sido objeto –o víctima–. Sólo en la segunda mitad del siglo XX, el surgimiento de las músicas electroacústicas fijadas en un soporte por el propio compositor permitirá eliminar la lente –o el filtro– del intérprete.

En la música popular, a estos dos niveles se agrega un tercero: el que podemos llamar de la versión –a falta de un término mejor–, que condiciona todo su sistema de significados y su direccionalidad sociocultural.¹⁰ Pero la trasmisión de lo creado es casi

europea, era una forma verdadera de 'superarse' musicalmente.” C.A.: “¿A favor o en contra?” o “Sardinas grandes y chicas”. Conferencia, Jornadas sobre “Mercosur: cultura, comunicación e identidad regional”, Buenos Aires, 1996.

¹⁰ C.A.: “Direccionalidad sociocultural y concepto de versión en mesomúsica”. Informe, V Jornadas Argentinas de Musicología & IV Conferencia Anual de la Asociación Argentina de Musicología, Buenos Aires, 1990.



solamente oral. La codificación en partitura es muy inexacta, y constituye sólo un auxiliar prescindible. Una pieza sigue siendo reconocida como ella misma a pesar de haber variado muchos de sus parámetros (su métrica, por ejemplo, o sus criterios estilísticos), y no se la siente como una “variación sobre un tema de Fulano”.¹¹

El concepto de arreglo se enraza con éste que hemos llamado versión. Existe más conciencia de su existencia, porque los países metropolitanos recogen ese rubro en la ficha técnica de cierta parte de los fonogramas editados y existe un mercado de trabajo para quienes se especialicen en él. Es decir, la razón es de lógica de mercado. El concepto de arreglo puede o no interpenetrarse con el de versión.

Al abarcar las músicas populares un espectro social más amplio que la música culta, adscripta en principio a los sectores sociales más adoctrinados en las estructuras culturales europeas occidentales, existe mayor facilidad para que los mecanismos de imitación de modelos de expresiones musicales distintas de la propia puedan caer, voluntaria o involuntariamente, en la apropiación de lo ajeno, de lo que pertenece al “otro” y defiende a éste en su otredad. Los centros del poder retoman una y otra vez su voluntad de ser quienes impongan a los sometidos qué es lo que esos sometidos “desean” consumir.¹² Ahora la industria transnacional tiene una nueva zanahoria para nosotros los asnos sometidos: la publicitación “globalizada” de unos amañados premios para lo que ellos llaman “música latina”, impuesta a nosotros latinoamericanos desde el norte.

La metrópoli imperial es experta en ello¹³, pero también se da este fenómeno entre sectores más y menos sometidos en las sociedades de las colonias, incluida América Latina. Algunos músicos populares de Buenos Aires han decidido, en estos últimos años, apropiarse de dos especies musicales de Montevideo: el candombe y la “marcha camión” de la murga carnavalera. Ambas especies empiezan a despertar apetitos también en el hemisferio norte, en músicos más cercanos al poder –aunque sea geográficamente–.

¹¹ Un par de ejemplos paradigmáticos: “With a little help from my friends”, de Lennon y McCartney, en la versión original de The Beatles, es decir de sus autores, y en la versión de Joe Cocker; y “Ya ves”, de Pablo Milanés, por él mismo, y por Ray Barretto (con Adalberto Santiago como cantante solista y el colombiano Eddie Martínez como arreglista).

- **Ejemplos: Beatles/Cocker (“A little help...”), Milanés/Barretto (“Ya ves, y yo sigo...”).**

¹² Philip Tagg: Fernando the Flute. Musikvetenskapliga Institutionen vid Göteborgs Universitet, Göteborg, 1981.



La música popular es más flexible que la culta en su uso de materiales: tal como ya lo señala Vega en 1965, es más desenfadada para la fagocitación de cuanto música le sirva, sea ésta generada por la vanguardia culta, o por el pasado histórico de esa área, o por su propio presente y pasado, vivo o folclorizado, o también por culturas ajenas (factor acentuado hoy día por el interés neoimperial de la globalización). Su uso del estrato folclorizado llega a ser tan obsesivo y conservador, que en general la música popular que opta por centrarse en él es conocida en el mercado como “música folclórica” a secas, en vez de ser “música folclorística”, con lo que la confusión de los legos se acentúa.

La música culta depende de la escritura para llegar al escucha a través de la decodificación del intérprete. La popular prescinde de ésta, como vimos, y no la necesita, salvo en una medida muy pequeña. Un compositor popular que haya tenido un gran dominio de la lectoescritura por manes de una firme formación culta, puede perderla a través de los años por desuso, es decir por atrofia de los mecanismos necesarios. La tecnología del fin de siglo ha ido haciendo surgir una necesidad acotada de manejo de recursos de escritura, generalmente conservadores y cuadrados, pero la mayor parte de los compositores populares más vinculados con la tecnología no sienten necesidad de recuperar la escritura perdida.

Diferente es la problemática planteada por la irrupción de la tecnología de muestreo (o “sampleo”). La facilidad con que se puede manipular hoy día en el propio hogar un material musical preexistente, propio o ajeno, abre una nueva etapa –pre-abierta por la tecnología de fijación del sonido del último siglo (en surco, en campo magnético, en imagen)– que implica la renovación en el acto creativo de los criterios de reutilización de lo ya hecho –o francamente del pasado histórico–, y la necesidad de volver a discutir las bases éticas que permiten usar sin abusar, reelaborar en vez de simplemente robar, inspirarse en algo en vez de apropiarse lisa y llanamente de ello.¹⁴

¹³ Capítulo XI (“La creación y el consumo musicales como índice de la lucha contra la dependencia en América Latina”) en C.A.: Conversaciones sobre música, cultura e identidad. Ombú, Montevideo, 1992.

¹⁴ Me he zambullido en este riesgoso terreno en mi pieza electroacústica de lenguaje culto “Secas las pilas de todos los timbres”, compuesta en 1995.



El posible papel de las músicas populares en la enseñanza general

La música es incluida habitualmente en los currículos de los ciclos primario y secundario de la enseñanza institucional masiva de América Latina. También en la enseñanza preescolar. En los niveles escolar y preescolar, se puede observar cómo aquí y allá, en regiones de una enorme riqueza musical popular, la educación formal opta por ignorarla y por imponer un empobrecimiento de la musicalidad potencial del niño mediante el uso de metodologías europeas. En el nivel secundario o medio, los planes tradicionales de estudio han impuesto en música, como en las demás materias, una acentuación de la dependencia cultural. Un estudiante se cultiva cuando aprende la historia y la geografía europeas, mientras sigue ignorando quiénes fueron Artigas o Morelos o Sucre y dónde quedan el Vaupés o el Paraná o la Sierra Nevada de Santa Marta o Chiapas o la isla de Marajó o el lago de Pátzcuaro.

Es que el propio concepto de educación es en sí colonial en el Tercer Mundo todo. Si aún en Europa Occidental la idea de educación puede ser discutida en sus razones ideológicas y sus funciones, resulta obvio que, en un mundo que vivió la conquista europea occidental en los últimos cinco siglos y sufrió poco a poco la imposición de todos sus esquemas culturales, esta discusión toma un significado más profundo.¹⁵ El edificio de la educación fue pacientemente construido en América a fin de consolidar el dominio europeo occidental.¹⁶

Es en este sentido que el uso de las músicas populares puede tener en la enseñanza general una utilidad particular: la de neutralizar en algo la sistemática alienación que respecto a lo propio impone el sistema. La música, culta y popular,

¹⁵ Se puede lograr un primer acercamiento a este tema a través de los libros acerca de la educación escolar primaria de Paulo Freire y Everett Reimer. Puede ser útil una lectura de Eduardo Galeano así como de "Indian Givers" de Jack Weatherford (Crown, New York, 1988, & Fawcett Columbine, New York, 1990).

¹⁶ Escribe Bertolt Brecht en sus "Historias de almanaque": "Si los tiburones fueran personas harían construir en el mar unas cajas enormes para los pececillos, con toda clase de alimentos en su interior [...]. Por supuesto, en las grandes cajas habría también escuelas. Por ellas los pececillos aprenderían a nadar hacia las fauces de los tiburones. [...] Se les enseñaría que para un pececillo lo más grande y lo más bello es entregarse con alegría, y que todos deberían creer en los tiburones [...]. También habría entre ellos arte, claro está. [...] La música sería tan bella que a su son los pececillos se precipitarían



mestizada o indígena o negra, valorizada en el sistema escolar como algo merecedor de ser aprendido, puede enseñar mucho más de lo meramente visible. Puede y debe ser un instrumento más para el autoconocimiento, para la construcción de una identidad o el mantenimiento de ésta o –más importante aún– para su defensa. ¿Cómo? Un análisis somero de los datos negativos de la realidad actual puede ayudarnos a extraer una definición de objetivos.

Poco antes de mediados de siglo, los países latinoamericanos que se enorgullecían de tener más alto nivel educacional (es decir, los más fieles a los modelos europeos) se vieron invadidos por una erupción de coros de masas, que a menudo copiaban modelos fascistoides (como el “canto orfeónico” de Heitor Villa-Lobos), y por así llamadas “bandas rítmicas” de gran pobreza rítmica¹⁷, que nunca llegaban a obtener nada interesante ni estimulante. Hubo, en las décadas siguientes, reacciones varias a esta estupidez, especialmente en Chile y Argentina. Más tarde, en la década del 1970, Brasil albergó varias experiencias interesantes puntuales, las que obtuvieron hacia 1980 sus mejores logros teóricos. Un equipo liderado por Cecília Conde en Río de Janeiro oponía, mediante un film, la riqueza de las tradiciones de las músicas populares en las calles de los barrios marginales, a la pobreza de la enseñanza oficial de estilo Orff en las escuelas primarias de esos mismos barrios marginales. De una observación similar efectuada en República Dominicana por un funcionario cultural español al servicio de la Federación Internacional de Juventudes Musicales surgió la iniciativa de un “Cancionero latinoamericano” que pudiera actuar como contramodelo para los educadores. Tuve el honor de ser responsable de su realización.

Un hecho que no es tenido en cuenta habitualmente por los educadores musicales es que la escuela –sobre todo la escuela primaria– tiene el enorme poder de sacralizar. Todo lo que se aprende en la escuela pasa a formar parte de las verdades indiscutibles que los adultos de una comunidad dan por sobreentendidas. Es por ello que es tan grande la responsabilidad docente en esos niveles del sistema educativo.

fauces adentro, con la banda de música delante, llenos de ensueños y arrullados por los pensamientos más agradables. [...] Si los tiburones fueran personas, en el mar no habría más que cultura.”

¹⁷ Yo fui tocador de bombo en mi primer año escolar, un bombo cuadradísimo y aburrido, mientras hacía tiempo ya que tocaba las invenciones de Bach en piano e improvisaba en él.



La formación de docentes para la enseñanza primaria

El maestro de aula suele recibir una formación musical escasa o nula. Esto nos enfrenta a una dificultad básica al intentar dialogar con él acerca de lo que hace o deja de hacer en el terreno de la música. Pero, por otro lado, presenta de algún modo una ventaja, pues el docente ha sido menos condicionado en lo musical por la visión eurocentrista de los institutos de formación docente. No por ello ese condicionamiento queda cancelado, puesto que el sistema educativo todo, ejercido principalmente –en cantidad de horas por año y en fuerza– por los medios de comunicación de masas, martilla incesantemente una concepción eurodependiente de la cultura. La radio, la televisión y la industria fonográfica, de la que la radio y televisión suelen ser simplemente subsidiarias, bombardean al adulto, al adolescente y al niño, sin pausa, con sus modelos culturales de intención alienante. Fuera del maestro, a veces las escuelas cuentan con docentes especializados que desarrollan tareas musicales fuera del aula, como canto coral o agrupaciones instrumentales. La formación de estos docentes es en general azarosa, y por lo tanto es muy difícil que posean una clara conciencia del papel histórico que desempeñan.

Es a partir de esta base que se estructuró el “Cancionero latinoamericano” de Juventudes Musicales, que fue concebido como una combinación entre una colección de cantos de Latinoamérica grabados, pautaciones de éstos allí donde se considerara conveniente, y comentarios para guía del docente.¹⁸ Se trataba de dar una visión lo más amplia posible de la diversidad cultural del continente y de la riqueza de sus expresiones musicales, al margen de los modelos de “buen canto” eurocentristas. La financiación de UNESCO resultó demasiado escasa frente a las intenciones del proyecto. Se confió entonces en que esa limitadísima edición hecha en 1990 y 1991 permitiría, de todos modos, llamar la atención de las autoridades educacionales del continente acerca de las

¹⁸ C.A. (compilador): Cancionero latinoamericano. 2 volúmenes (2 casetes y 2 librillos). Comisión Consultiva Latinoamericana de Juventudes Musicales, Montevideo, 1990/1991.



posibilidades de ampliar los enfoques metodológicos y las fuentes de información de los maestros, y por ende los horizontes de los niños en algunas áreas de la enseñanza.¹⁹

En el primero de los dos volúmenes, los comentarios y guía de trabajo para el docente aclaraban que se había recurrido, para su armado, a música popular de diverso tipo y a música clasificable como folclórica, situando la ‘etnomúsica’ en el sector de ‘cantos para escuchar’ y posponiendo las canciones de los compositores de música culta para un volumen futuro. Se explicaba que se habían tenido en cuenta “algunos inconvenientes de los que se había tomado conciencia, como por ejemplo el peligro de reinyectar folclore infantil, provocando distorsiones programadas de los procesos culturales.”

La “Introducción” del primer volumen, más dirigida al educando que al educador – pero también a éste–, señalaba entre otras cosas que en el cantar de América Latina se emite la voz de muchas maneras diferentes, y explicaba: “Ninguna de ellas es buena ni es mala en sí misma, aunque a veces algunos se equivoquen y crean que sí. Es importante que oigamos a todos nuestros hermanos latinoamericanos y aprendamos a ver lo hermoso en sus tantas voces que tanta historia tienen. [...] Seguramente algunos cantos te resultarán más accesibles que otros, algunos más interesantes que otros, algunos más afines con tu modo de ser que otros. Es lógico que así sea. También te encontrarás con que algunas maneras de emisión vocal te resultarán parecidas a las tuyas o a las de tus amigos, tus padres, tu comunidad. Y otras no. Quizás te interese imitarlas y quizás no. Quizás ni siquiera puedas imitarlas. No te preocupes: eso es lo habitual. A los que armamos este cancionero para ti, tampoco nos resulta fácil imitar las infinitas emisiones vocales de nuestros pueblos.”

¹⁹ Y esto también se dio en forma limitada, pues varias filiales de Juventudes Musicales nunca llegaron a distribuir los cientos de ejemplares que les tocaron en suerte, determinando que en muchos países no se llegara a conocer el “Cancionero”.



La formación de docentes para la enseñanza secundaria

La problemática suele ser diferente para el ciclo secundario de la enseñanza general. Si bien puede haber alguna actividad musical fuera del aula (realizada muchas veces por docentes sin formación sistemática, con dudoso gusto, y de visión colonial, para los que la música popular no pasa de ser un anzuelo para mantenerse en el puesto), hay en numerosos países alguna materia musical dictada en el aula, habitualmente con muy poca carga horaria. El problema de la carga horaria es fundamental en música, pues la música transcurre en el tiempo, y cualquier contacto mínimamente serio con ella exige precisamente tiempo.

En algunas contadas situaciones –como el Uruguay del último lustro– se va tomando conciencia de la necesidad de reenfocar los planes y programas con una mayor atención al propio continente, y un mejor conocimiento de la actualidad, es decir una actitud menos museística. Pero para ello se hace necesario reciclar un cuerpo docente que a menudo tiene una muy baja formación –e información– musical, y reciclarlo exige tiempo y dinero, dos cosas de las que no se suele disponer. Convocado para sucesivos cursos de reciclaje –siempre brevísimos–, pude comprobar, una y otra vez, la desvinculación esencial de los docentes de música de la enseñanza media con respecto a los distintos aspectos no sólo del conocimiento sino fundamentalmente de la vivencia de la música –propia, ajena, histórica, actual, culta, popular–. Muy pocos de ellos son o han sido músicos practicantes, y esto es percibido por los adolescentes.

La comunicación de algo no es posible si no se conoce previamente, valga la perogrullada. Y la vinculación previa de un docente de música de secundaria con la música popular suele ser escasa o nula. No se puede “saber” de música –de cualquier tipo– si no se la escucha, o mejor, si no se la escucha suficientemente. Y no sólo en algún momento de la vida, sino permanentemente. Las músicas –cultas, populares– son cosa viva, y se renuevan todos los días. Un docente promedio de música de enseñanza secundaria en el Uruguay no ha escuchado –o no ha escuchado casi– a Yupanqui, pero tampoco a The Beatles, no ha escuchado a Daniel Viglietti, pero tampoco a Georges Brassens o a Frank Zappa, no ha escuchado a Jaime Roos, pero tampoco a Bruce



Springsteen o siquiera a Michael Jackson. Es más: no ha escuchado a Silvestre Revueltas, pero tampoco a Edgar Varèse.

Antes, cuando un profesor secundario no tenía idea de quién era Chopin y qué significaba su música, podía limitarse a relatar su tuberculosis y su reclusión en un establecimiento religioso. Podía definir a Beethoven a través de su sordera, o a Bach mediante el conteo de sus numerosos hijos. Al desembocar en la introducción de la música popular como materia válida, socialmente respetable y digna de ser enseñada, la sustitución de lo musical por lo accesorio se hace más dramática –por sí misma, o por la posibilidad de ser más fácilmente descubierta por el alumno–.

Los musicólogos y la música popular

Si bien la fundación de la IASPM y los primeros congresos realizados²⁰ permitieron llamar la atención de musicólogos, antropólogos, sociólogos y otros especialistas acerca de la mera existencia del enorme campo de estudio que se abría en torno de las músicas populares, también es cierto que estos eventos gatillaron y dispararon un fenómeno pienso que no previsto por los iniciadores de tal movilización: la apertura de apetitos diversos a nivel de las estructuras universitarias y la rápida academización del nuevo terreno de estudio, quitándole sus posibilidades renovadoras. El espíritu de agitación del pensamiento fue rápidamente sustituido por un nuevo formalismo, tan estéril como los demás formalismos, y por un nuevo quietismo, tan nocivo como los demás quietismos.

Los musicólogos serios vivieron momentos difíciles. Frente a pioneros brillantes, a personalidades que hicieron aportes magníficos²¹, varios estudiosos poco imaginativos y poco arriesgados del mundo entero habían descubierto un nuevo campo para no decir nada, un nuevo territorio musical para recorrer sin hablar de música –viejo pecado de buena parte de la musicología tradicional–, una nueva posibilidad para obtener y/o conservar cargos universitarios sin mucho esfuerzo y sin desgaste de neuronas. Durante

²⁰ Amsterdam, 1981; Reggio Emilia, 1983; Montreal, Canadá, 1985; Legon, Ghana, 1987; París, Francia, 1989; Berlín, Alemania, 1991.



años pudo verse en diversos lugares la sombra de un diletantismo poco sensible a la música, poco cultivado y poco capacitado en lo técnico. Se abrieron espacios laborales que se validaban en principio sólo por lo novedoso de la temática.

Creo que en este momento se está dando una reacción espontánea frente a todo ello. Pienso que este congreso ha sido inspirado por ese espíritu, como lo había sido el de Santiago de Chile. En América Latina es muy difícil abordar con poca seriedad las músicas populares, por causa de la apabullante riqueza de ellas, y esto nos ayuda a ser más precavidos.

Las categorías que se sistematizan en la labor musicológica son las que luego van apuntalando o pervirtiendo la tarea docente en todos los niveles, y pueden entonces potenciar o destruir el resultado de la actividad creadora.

La formación de los musicólogos

En el nivel universitario, la música popular ha generado grandes confusiones en filas de la musicología. Muchos musicólogos que no lograban abordar la música desde la música creyeron que la música popular les daba la oportunidad de disimular sus incapacidades. Hubo superficialidad, y mucha falta de respeto, sin apartarse de la antigua visión peyorativa de lo popular.

El área de la formación de musicólogos tiene muy poca historia. Siendo la música la materia que éstos deben estudiar y conceptualizar, es obvio que deberían primero ser músicos. Sin embargo eso no es lo más habitual. La musicología es tan reciente como disciplina institucionalizada, que en muchos lugares se enseña todavía fuera de ámbitos musicales, y en su proceso de afirmación no se ha sistematizado el requerimiento inicial de musicalidad del aspirante a formarse en ella.

En música culta, hay musicólogos que se permiten todavía, por ejemplo, hablar de música **sin** música, es decir teorizar sin someterse a la prueba de la materia sobre la que

²¹ El modelo inevitable es el británico Philip Tagg, radicado entonces en Suecia.



se está teorizando.²² O bien optan por no hablar de música, encarrilando su quehacer a inventariar anécdotas o descripciones, o a enhebrar neologismos de difícil comprensión.

En música popular, muchos de los estudiosos no tienen suficiente formación musical –musical a secas–, y –como se ha señalado con insistencia en el ámbito de la IASPM– provienen mayoritariamente de otras disciplinas, como la sociología o la antropología, lo cual constituye un aporte muy valioso cuando se es respetuoso del hecho musical, pero puede transformarse en un ejercicio inútil cuando se pierde de vista la condición de música de la música. Esto se ve acentuado por el grave hecho de que, antes de la fundación de la IASPM, que concedió prestigio académico a los estudios sobre música popular, la casi totalidad de la bibliografía existente sobre música popular se ocupaba de contar la vida del músico o de discutir los textos de sus canciones o de describir sus conflictos y amores con la sociedad de su tiempo, y casi nunca analizaba su música. La aparición de sociólogos y antropólogos permitió a menudo elevar el nivel académico, pero no logró dejar en evidencia la necesidad de que cuando se hable de música se pueda empezar y terminar en el propio hecho musical.

Doy un ejemplo: a pesar de las montañas de libros escritas sobre tango durante al menos la segunda mitad del siglo XX, apenas existen unos contadísimos ensayos que analicen musicalmente el tango. No hay teoría hecha acerca de, por ejemplo, la forma del tango, ni sobre la evolución de lenguajes, de metros (el tango cambia de binario a cuaternario poco antes de 1920, pero se sigue hablando del 2x4²³), de criterios de estructuración vertical, o de instrumentación.

Entre las carencias metodológicas de la mayor parte de los cursos universitarios de musicología se encuentra el no aprendizaje de principios éticos esenciales, principios

²² Con la mejor buena voluntad, una destacada musicóloga alemana insiste en escribir que el comienzo de mi pieza “Música para cinco”, en que un percusionista toca cuatro notas rápidas en otros tantos tomtomes de alturas diferentes, constituye una cita del “tema del destino” del comienzo de la Quinta Sinfonía de Beethoven. En vano argumento yo, escritura musical en mano, que –no obstante el hecho de que admiro al compositor alemán– el dibujo de Beethoven y el mío son melódica y rítmicamente diferentes. También escribe ella que en determinado pasaje de mi “Los cadadías” la rítmica del violonchelo cita una canción chilena, y se resiste a entender que esa rítmica es absolutamente diferente. Su texto aparece publicado (Monika Fürst-Heidtmann: “Mililitancia cultural: der lateinamerikanische Komponist Coriún Aharonián”. MusikTexte, N° 43, Köln, II-1992.), y nadie protesta, salvo el compositor, es decir, yo, que quedo sepultado frente al travieso poder que el sistema concede al musicólogo.

²³ Que por otro lado no es en castellano “dos cuartos” (es decir, media unidad), como tantos colegas dicen ahora –al modo estadounidense–, sino efectivamente “dos por cuatro”.



que quizás podrían haberse aprendido en épocas anteriores en los cursos de metodología de la investigación folclórica. No se le concede la importancia absolutamente fundamental que tiene a un principio tal como la necesidad de empezar por tratar de comprender la realidad del “otro”, o la lógica sintáctica del “otro”. Existe la ingenua ilusión de que el estudioso –para no decir la desgastada palabra investigador– puede, rápidamente, entender a todos los “otros”. Pero el ejercicio de despojarse de los anteojos de la propia cultura para interpretar y/o entender los parámetros de las otras culturas no es cultivado con el énfasis imprescindible. Un fenómeno como la tradición afromontevideana del toque de tambores denominado “llamada” y su consecuencia el candombe son casi imposibles de penetrar a fondo para un nativo de Montevideo, pero ahora, con la puesta en boga de ese fenómeno, los musicólogos y los aficionados a la musicología de otros lugares del mundo lanzan enfoques teóricos acuñados en pocos días tras una observación inevitablemente superficial y por ende no respetuosa de este “otro”.

Educación para la creación y para la interpretación

Veamos en primer término qué es lo que puede ser posible de integrarse a un proceso educativo para el **hacer** en materia de música popular. En las áreas creativa e interpretativa, las dos áreas relacionadas con la música –tanto culta como popular–, la capacitación del futuro músico puede darse en forma no institucional, por vía de la transmisión directa de conocimientos. La enseñanza institucional es sólo una de las posibilidades, y ya veremos que no necesariamente la mejor. Pero en los últimos años se da una presión dentro de y desde las estructuras educativas institucionales para aumentar el papel de esas estructuras en la formación de las nuevas generaciones de músicos.

Esta presión tiene dos vertientes importantes: la del interés verdadero, honesto, por formar jóvenes, enfrentada a la del interés espurio, especulativo, asociado a menudo con la necesidad de afirmar una fuente de trabajo estable como respaldo para lograr un salario regular y una vida pequeñoburguesa descansada, o la de establecer una afluencia



cuantitativamente mayor de alumnos para justificar frente a los burócratas una erogación anual elevada en el presupuesto educativo de un instituto.

No existe tradición de larga data en el terreno educativo musical. En música culta, la instalación sistemática de “conservatorios” tiene en Europa occidental una historia de sólo 200 años, y se asocia con el error de la Revolución Francesa al querer fijar el pasado cultural, no entendiendo que cultura y revolución están íntimamente ligadas. En música popular, apenas si existe tal experiencia, y –como ya se dijo– se trata de un fenómeno de este fin de siglo.

Podemos decir, por otro lado, que todo compositor es, en realidad –y en última instancia–, autodidacta, haya o no recibido formación institucional, haya o no estudiado con un docente privado. Por ello, varios compositores contemporáneos lo declaran así en sus fichas biográficas formales, aunque hayan recibido clases de tal o cual docente en tal o cual lugar.

En materia interpretativa sí hay más referencia a maestros específicos, pues la formación autodidacta presenta problemas fundamentalmente técnicos. Y esto tanto en música culta como en música popular. Un buen pianista tiene padres, y un buen guitarrista también. Sea en música culta, sea en música popular. Sin embargo, un buen cantante depende mayormente del órgano con que la naturaleza lo dotó, pues la enseñanza del canto en el terreno de la música culta está en general apoyada en lo pragmático, y trasmite clisés de comportamiento. En música popular, el buen cantante es por lo común quien supo escuchar mejor los modelos que lo precedieron.

Tomemos como base de nuestro análisis lo acontecido en el terreno de la música culta.

En el área creativa, la formación institucional del compositor culto ha funcionado poco y mal.²⁴ Hoy día, podemos comprobar que de los compositores relevantes en el mundo, apenas unos pocos deben el grueso de su formación a una institución.²⁵ La mayor

²⁴ “¿Cuál tiene menos interés: la música universitaria yanqui o la canadiense?”, se pregunta Gerardo Gandini en “Del recato y otros pudores”. Ponencia, Tercera Reunión de Arte Contemporáneo, Santa Fe (Argentina), 1997.

²⁵ Y eso, en ciertos países europeos ricos, en los que el dinero público permite reglamentar que una clase de composición pueda tener cupo, es decir que el docente pueda establecer un grupo reducido de



parte de ellos tienen en su ficha biográfica una mención a compositores que les transmitieron el oficio por vía directa, generalmente en forma privada. Pierre Boulez debe su formación a René Leibowitz, Olivier Messiaen y los Cursos de Verano de Darmstadt. Luigi Nono debe su formación a Bruno Maderna, Hermann Scherchen y los mismos Cursos de Darmstadt. Helmut Lachenmann debe su formación a Luigi Nono. Nicolaus A. Huber también. John Cage debe su formación, entre otros, a Arnold Schoenberg. Como Alban Berg, como Anton Webern y como Hanns Eisler.

En el área interpretativa, la formación institucional parece ser mayoritaria, pero siempre aparece ligada a nombres de docentes eficaces. No funciona la institución como tal, sino la institución en tanto buena seleccionadora de sus docentes de interpretación.²⁶

Tanto en lo interpretativo como en lo creativo, algunas autoridades universitarias de América Latina pensaron que abrir una sección de música popular les permitiría aumentar el número de alumnos y justificar así el incremento o el simple mantenimiento de las partidas presupuestales adjudicadas en la planificación financiera. Pero mal podía encararse una enseñanza de la composición de música popular si antes no se había dado un estudio serio y sistemático de ésta. La música popular fue convirtiéndose poco a poco en un recurso para resolver la supervivencia de músicos para los cuales el terreno laboral se había ido estrechando. Comenzó a ser una materia “enseñable” institucionalmente. En un bajo porcentaje, las soluciones fueron buenas. En cuanto a la enseñanza institucional de la interpretación de música popular, ésta se convirtió, en la mayoría de los casos, en un mecanismo de paralización de los procesos socioculturales normales, de esclerosamiento de conceptos, de fijación a fuego de esquemas del pasado.

En lo creativo y en lo interpretativo, rara vez se ha podido encontrar una docencia dinamizadora, viva, alerta al natural proceso histórico. A veces, el buscar un buen músico popular para la tarea docente tampoco ha resuelto el problema. Porque el músico popular es casi siempre un autodidacta pleno, cuyo aprendizaje ha sido fundamentalmente por

alumnos como garantía de un trabajo serio y profundo. Se puede, de ese modo, asegurar que las cátedras de composición estén ocupadas por compositores del mejor nivel.

²⁶ En un país lleno de escuelas superiores de música como Alemania, no se aprende canto en cualquiera de ellas, sino en algunas pocas, y, específicamente, no se aprende *lied* en cualquiera de ellas, sino en dos o tres. La enseñanza del violonchelo es buena allí porque el docente es Siegfried Palm; la de la



trasmisión directa de conocimientos y por praxis, y sus recursos didácticos suelen no ser institucionalizables. A menudo, un excelente músico popular se convierte, por manes del complejo de inferioridad al que el sistema de valores de la sociedad lo ha ido llevando, en un profesor escolástico y esquemático. Por ejemplo: ya desde joven, todo futuro músico va siendo adoctrinado hoy día en la creencia de que una estructura armónica muy sencilla es inevitablemente pobre. No sabe que hacer una buena canción sólo en dominante y tónica es muy pero muy difícil.²⁷ El aspirante a músico popular va aprendiendo desde muy joven que la música culta es superior, y en general no llega a descubrir que el músico de formación culta es casi siempre incapaz de hacer buena música popular, porque su estrato no es superior sino diferente.

La oralidad predominante de la música popular es considerada signo de inferioridad, y habitualmente se oye decir que fulano “no sabe música”, confundiendo la música con la lectoescritura. A menudo esta equívoca frase es dicha por sus propias víctimas. Pocas veces se descubre que la lectoescritura no sólo no es en principio necesaria para el músico popular, sino que la mayor parte de quienes la dominan son ineptos a la hora de escribir o leer una música popular, o –más aún– a la hora de tocarla sin leerla. Cuando parten de una buena capacidad lectora y escritora, dejan de ejercerla en la práctica mesomusical.²⁸

flauta acullá porque el docente es Aurèle Nicolet, traído de Suiza. Hay cientos, pero raramente producen un gran instrumentista.

²⁷ Un destacado músico de tango de Argentina, en una clase magistral en una universidad, intentó demostrar que “arreglar” un tango antiguo que transcurre en subdominante, dominante y tónica debía hacerse cambiando la armonía casi en cada nota de la melodía, y sin mostrar el acorde final hasta no llegar a la última nota.

²⁸ Leo Masliah, uno de los más importantes músicos populares que ha dado el Uruguay en las últimas dos décadas, tiene una solidísima formación culta, que generalmente deja de lado cuando hace música popular, tanto cuando la compone como cuando la toca o cuando la canta. Sirva de ejemplo el saber que su “La sonata del perro de Mozart”, que remeda con pocas licencias una sonata de la época mozartiana, nunca había sido escrita. Esta pieza, que exige un enorme esfuerzo para cantarla y tocarla al mismo tiempo, y que Masliah tocaba con soltura en público –y había grabado en una ejecución impecable–, sólo fue llevada al papel mucho tiempo después, cuando alguien hizo una ponencia musicológica sobre ella y le pidió copia de la partitura que no existía (Graciela Paraskevaídís: “Un caso de musicofagia onírica: el perro de Mozart y la sonata de Masliah”. Ponencia, Quintas Jornadas Argentinas de Musicología y Cuarta Conferencia Anual de la Asociación Argentina de Musicología, Buenos Aires, 1990).



Enseñando música popular

La enseñanza de la interpretación en música popular ha sufrido muchos accidentes en el último medio siglo. Para ello han contribuido numerosos intentos de institucionalizarla, que han llevado al surgimiento de músicas aburridas y sin nervio, como las generadas por la enseñanza del jazz en las universidades estadounidenses. O a situaciones aberrantes de fábricas de recetas.²⁹ Hoy día parece claro que el azote más grande de estas últimas décadas ha sido el pulular de excelentes técnicos que descerrajan nubes de notas en cualquier instrumento, y que no tienen ni capacidad emotiva, ni humor, ni posibilidades de hacer algo propio y medianamente original. La formación de instrumentistas de música popular en América Latina debería cuidar la no transmisión de esquemas metropolitanos como verdades únicas. Un buen intérprete latinoamericano debería estar en condiciones de reproducir lo que un colega metropolitano hace, pero debería poder, además, hacer lo suyo propio, que no sea un mero calco de lo ajeno, y que refleje de algún modo la tradición interpretativa de su entorno cultural. Es más, que no sea una traición a su gente, como las quenás con vibrato copiadas a los conjuntos europeos autodenominados “andinos”.

¿Cómo se pueden resolver los posibles principios metodológicos para una docencia de la composición popular? Es curioso observar que, al igual que en música culta, la formación del futuro creador necesita tanto de la discusión de situaciones concretas y de elaboración conceptual, es decir de la instancia de seminario, como de la praxis y del cuestionamiento de esa praxis, es decir de la instancia de taller.

Para resolver la situación de seminario no es necesario recurrir a grandes sistematizaciones –que por otra parte nadie podría hacer–. Un seminario para futuros compositores populares puede viabilizarse a través de unidades temáticas bien exploradas –que pueden o no ser exposiciones cronológicas–, que permitan ir descubriendo, en hechos mesomusicales ajenos (y quizás distantes), los propios problemas. Un docente de composición popular debe estar en condiciones de abrir los oídos del alumno, primero hacia lo que su propio medio ambiente produce, luego hacia la

²⁹ Como la paradigmática escuela del señor Lee Berk en Boston, bautizada engañosamente Berklee, estableciendo una confusión fonética con el prestigio *hippy* de la Universidad de Berkeley.



escala más grande de lo regional, a la de lo latinoamericano, y finalmente a la del mundo. El aspirante a compositor debe estar en condiciones de establecer sus modelos, sus referentes, y para ello debe descubrirlos. Esto es algo que el mecanismo imperial, ahora llamado global, impide o por lo menos entorpece. También será necesario que conozca la música que bombardea el propio sistema, y que aprenda a escucharla sin prejuicios, para establecer una valoración equilibrada. Toda música tiene sus sorpresas, y en las músicas impuestas por los mecanismos del poder hay elementos de interés que justifican el que la gente pueda aceptar escucharlas en forma insistente.³⁰

En América Latina, un compositor popular necesita una buena armadura para defenderse de las interminables trampas de la dependencia. Y, para ello, también necesita tener una visión lo más completa posible de qué se hace en el terreno de la música culta, en la metrópoli y en su propio medio ambiente. Un compositor popular con buen conocimiento de las vanguardias posibles es un creador más libre, y está más capacitado para no “hacer” vanguardia, porque no tiene complejos al respecto, o de hacerla, sí, por el solo hecho de que no tiene complejos con el pasado de su propio ámbito popular. El talentosísimo Piazzolla se pone tonto cuando quiere mostrar su cultura –que es exterior y esnob– y se disfraza de Bach mezclado con Bartók.³¹ El período de auge de Juan Luis Guerra coincide con su momento de mayor creatividad y mayor audacia, en torno del año 1990³², rescatando, desde una buena formación colonial, varios elementos de lenguaje subestimados de la cultura popular de su país.³³ Dámaso Pérez Prado, cuatro décadas antes, ha sabido llegar al extremo de la audacia, del rompimiento, del riesgo estructural, de la a-discursividad, de la subversión de los parámetros.³⁴ Vale la pena repasar su producción hacia el año 1950. O la de Violeta Parra, la de Chico

³⁰ Mis alumnos de la época de auge de la música “disco” se resistían a escucharla, y de ese modo se perdían el descubrir los astutos manejos de parámetros compositivos y arreglísticos por parte de los principales artífices del fenómeno.

³¹ C.A.: “Luces y sombras de Astor Piazzolla”. Posdata, Montevideo, 14-VI-1996.

³² 1989 es el año de lanzamiento de “Ojalá que llueva café” y “La gallera”. En 1991 lanza su fonograma más logrado: “Bachata rosa”. Su fonograma “Areíto”, en 1992, ya presenta muchos puntos débiles.

³³ C.A.: “El caso Juan Luis Guerra” & “¡Epa! ¡Por ahí no!”. Brecha, Montevideo, 22-V-1992 & 19-III-1993.

- **Ejemplo: Juan Luis Guerra.**

³⁴ C.A.: “Algunas líneas a propósito del mambo y de Pérez Prado”. Pauta, N° 59/60, México, VII/XII-1996.

- **Ejemplo(s): Pérez Prado.**



Buarque, la de Tom Zé, la de Caetano Veloso, la de Daniel Viglietti, la de Jorge Lazaroff, la de Leo Maslíah...³⁵

Un compositor popular con un buen conocimiento de lo que produce su momento histórico es en potencia un creador que es capaz de asumir más riesgos. Los que se desinteresan por tener un buen conocimiento y un buen manejo de ambas músicas suelen ponerles violines a las quenás, y violonchelos a los tríos de bandola, tiple y guitarra, o bien diatonizan las gaitas colombianas (o las marimbas ecuatorianas del Pacífico), o usan orquestas sinfónicas para tocar tangos desnaturalizados y grandilocuentes.

En principio, una metodología eficaz para un taller de composición popular recurre a mecanismos diferentes que un taller de composición culta. Es sano que los aspirantes a compositores populares deban hacer alguna incursión en la creación culta, y los aspirantes a compositores cultos alguna incursión en la creación popular. De este modo, un futuro compositor latinoamericano queda mucho más profundamente potenciado, y adquiere más elementos para ser creativamente libre, a la vez que se relaciona más visceralmente con el todo de la cultura de su entorno social. Sólo así se puede explicar la arrolladora fuerza, la admirable originalidad y la profunda carga emotiva de un Silvestre Revueltas, compositor máximo de América.³⁶

Un taller de composición popular debe poder concretar la praxis de la musicalidad a través de ejercicios concretos en los que se puedan ir resolviendo aspectos tan esenciales como la fluidez del decurso musical, la difícil “naturalidad” de la artificialidad del hecho compositivo, las articulaciones –uno de los aspectos más críticos para el compositor en ciernes–, la estructura, y la forma, consecuencia de esa estructura. Nada de esto es sencillo para el docente. Aparte, será muy importante poder discutir y comprender el principio artístico de economía, aquel antiguo adagio de que todo lo que no es necesario sobra, donde “necesario” es función de las opciones estilísticas. Y allí radica otra de las dificultades de la docencia de la composición: el profesor debe lograr respetar por encima de todas las cosas la individualidad del alumno, apoyarlo en la aceptación gradual de sus características de personalidad propias, y no sólo permitirle sino

³⁵ - Ejemplos: V. Parra, Buarque, Tom Zé, C. Veloso, Viglietti, Lazaroff, Maslíah.

³⁶ C.A.: “Dos o tres apuntes acerca de Silvestre Revueltas”. Lulú, N° 2, Buenos Aires, XI-1991.



provocarle el hallazgo gradual de su camino estilístico, el hallazgo de sus opciones estéticas, que serán inevitablemente éticas.³⁷

Bibliografía

- Aharonián, Coriún. 1999.
“Educación para la creatividad como posibilidad y como necesidad absoluta”. Conferencia, Encuentro Internacional de Educación por el Arte, Montevideo.
- _____. 1997.
“Carlos Vega y la teoría de la música popular: un enfoque latinoamericano en un ensayo pionero”, en *Revista Musical Chilena*, N° 188, Santiago, VII/XII.
- _____. 1996
“¿A favor o en contra?” o “Sardinias grandes y chicas”. Conferencia, Jornadas sobre “Mercosur: cultura, comunicación e identidad regional”, Buenos Aires.
- _____. 1991.
“Dos o tres apuntes acerca de Silvestre Revueltas”, en *Lulú*, N° 2, Buenos Aires, XI-1991.
- _____. (compilador). 1990/1991.
Cancionero latinoamericano, 2 volúmenes (2 casetes y 2 librillos). Comisión Consultiva Latinoamericana de Juventudes Musicales, Montevideo.
- _____. 1990.
“Direccionalidad sociocultural y concepto de versión en mesomúsica”. Informe, V Jornadas Argentinas de Musicología & IV Conferencia Anual de la Asociación Argentina de Musicología, Buenos Aires.
- Gómez, Zoila. 1984.
“La musicología burguesa europea como resultado del conocimiento acumulado en las esferas de la teoría, la estética y la historiografía” (prólogo). Z. Gómez: *Musicología en Latinoamérica*. Arte y Literatura, La Habana.
- “Mesomúsica: un ensayo sobre la música de todos” (Segunda Conferencia Interamericana de Musicología, Bloomington, Indiana, 1965).
- Pereira Salas, Eugenio. 1957.
Historia de la Música en Chile (1850-1900), Santiago de Chile, Universidad de Chile (p. 363).
- Tagg, Philip (executive editor). 1992.
Initial memo to advisory editors, Institute of Popular Music, University of Liverpool, 23-VII.
- _____. 1981.
Fernando the Flute. Musikvetenskapliga Institutionen vid Göteborgs Universitet, Göteborg.

³⁷ “El maestro”, decía Lauro Ayestarán (1913-1966) “no es el que enseña solamente: es el que enseña a aprender. Un maestro cabal no engendra discípulos, engendra futuros maestros.”