

“Lugares para aprender y lugares para practicar”.

La transmisión del quehacer de la improvisación: algunos casos de la música popular en Argentina.

Luis Ferreira Makl, Ana M. Romaniuk, Berenice Corti¹

¹ _ Luis Ferreira Makl es doctor en Antropología, músico y docente; Ana María Romaniuk es Licenciada en artes y diplomada en Etnomusicología, docente, doctoranda en la Facultad de Filosofía y Letras UBA; Berenice Corti es Licenciada en Ciencias de la Comunicación, docente, maestranda en Comunicación y Cultura, UBA. El presente trabajo y la investigación que le dio origen se realizaron en el Instituto de Investigación en Etnomusicología, Dirección General de Artes de la Ciudad de Buenos Aires.

Resumen:

En este trabajo examinaremos ciertas “semblanzas de familia” detectadas en las formas de entrenamiento para la performance musical a medida que es institucionalizada, especialmente en improvisación, como parte de observaciones realizadas en casos estudiados por un equipo de trabajo interdisciplinario en el Instituto de Investigación en Etnomusicología de la Ciudad de Buenos Aires. De esta forma las clases, talleres y *workshops* aparecen legitimados como “lugares para aprender”, por lo que surge la tendencia de oponerlos a las situaciones de *performance* real entendidos como “lugares para usar lo aprendido”.

Palabras clave: formación en música popular, improvisación, performance.

La presente comunicación trata de algunos de los avances en el trabajo de un grupo de estudio formado en 2009 en el Instituto de Investigaciones en Etnomusicología de la ciudad de Buenos Aires (IIET/DGEART). El grupo surgió a partir de un seminario impartido por Luis Ferreira donde se exploraron distintos abordajes metodológicos para la investigación de la improvisación en la música popular. El foco de trabajo del grupo consistió en la reflexión y debate sobre modos y formas de improvisación, y de educación para la improvisación, existentes en algunos géneros de música popular en Argentina y países de la región, especialmente Uruguay, centroeste y sur de Brasil. Las reuniones se desarrollaron a partir de experiencias y materiales elaborados por los participantes y el planteamiento de problemáticas en torno a la cuestión de la improvisación. La integración del grupo es *sui-generis*, comprendiendo tres graduados (artes, comunicación, antropología social) dos de los cuales con proyectos de posgrado académico en marcha; dos estudiantes de grado en etnomusi-

ciología; y dos músicos en géneros populares. Una característica del grupo es entonces la multidisciplinariedad que contribuyó ventajosamente a la dinámica de las reuniones.¹

Durante 2009 fueron desarrolladas tres líneas de investigación de las cuales, para la presente comunicación, nos referiremos a una de ellas por tratar específicamente de la formación para la improvisación en música popular en Argentina, donde identificamos dos tipos, por un lado, el desarrollado en ámbitos institucionalizados, y por otro, en grupos de integración abierta de práctica musical. En el primer tipo, el propósito es la formación, tratándose de los casos de la percusión “tradicional” del

¹ _ El grupo se reunió en forma quincenal durante alrededor de cuatro horas donde cada integrante expuso sus avances y dudas, compartiéndose los casos y marcos conceptuales. El coordinador contribuyó a la discusión y a la reflexión aportando marcos conceptuales y modelos teóricos existentes, utilidad y limitaciones; los aspectos metodológicos comprendieron modalidades de producción de conocimiento desde la reflexividad en el trabajo de campo y la interpretación de la experiencia etnográfica, al empiricismo radical como músico en campo. Los autores agradecen la disposición y el apoyo entusiasta a este proyecto de la directora del IIET, Lic. Elena Hermo.

bombo legüero en una escuela estatal de música popular, trabajo en desarrollo por Cristhiano Kolin-sky; del aprendizaje de una multiplicidad de léxicos musicales para la percusión más la práctica de dirección de bandas de percusión en una escuela privada de percusión de música popular, trabajo desarrollado por Ana M. Romaniuk. En el segundo tipo, se trata de grupos abiertos de práctica musical colectiva implicando la formación musical: de aerófonos andinos *sikus*, en una fábrica recuperada, trabajo en desarrollo por Mauricio Cucien; de prácticas de *tambores de candombe* en redes barriales de la ciudad de Montevideo y Buenos Aires, trabajo desarrollado por Luis Ferreira. Las otras dos líneas, en buena medida transversales a la primera, conciernen a la relación individuo y colectivo en la improvisación y la autorregulación de conjuntos musicales,² y al análisis de representaciones de los músicos relacionando la improvisación con la racialización de las identidades sociales, las subjetividades y los contenidos culturales.³ Algunos de

2 _ Comprendiendo: marchas de grupos de *tambores de candombe* en Montevideo y Buenos Aires (Luis Ferreira; Ferreira 2002), marchas de grandes colectivos de *bombos legüeros* en Santiago del Estero (Nélida Toloza y Adriana Luengo), presentaciones comerciales de una banda de percusión con dirección individualizada (Ana M. Romaniuk), marchas de bandas de aerófonos *sikus* en la tradición andina del noroeste de Argentina (Mauricio Cucien), llamado y respuesta en el jazz en Argentina (Berenice Corti; Corti 2006).

3 _ Principalmente se trata del proyecto de investigación sobre el jazz en Argentina (B. Corti); pero esta preocupación sobre la identidad y la subjetividad aparece también en los demás proyectos: la

los avances en la investigación en estas líneas son presentados en este Congreso en las comunicaciones de Berenice Corti y de Ana M. Romaniuk.

Conceptualmente, Ferreira propuso considerar la formación en música con un sentido antropológico – una práctica de reproducción cultural, un proceso susceptible a reinención, elaboración y transformación intencionada y no-intencionada. Puede responder tanto a proyectos de perpetuación como de transformación del “sistema”, abarcando símbolos (elementos musicales), principios de organización musical y social (sintaxis y pragmáticas) para la performance musical, instancias de atribución de significados y de sentidos a las músicas que se practican. En el grupo fue revisada una parte de la literatura producida a respecto de la improvisación y la performance musical (Nettl 1974; Schutz 1977; Blum 1998; Cook 2007a, 2007b; Sawyer 2006).

En los casos y experiencias presentadas en el grupo del IJET con respecto a la formación en música popular, especialmente para la improvisación y la auto-regulación colectiva, constatamos que a medida que ella es sistematizada y legitimada institucionalmente, aparece, por un lado, un énfasis en la transmisión de elementos musicales lexicales

etnicización y regionalización entre los practicantes del *bombo legüero*, de *sikus*, y la racialización entre los practicantes de *tambores de candombe*.

(“patrones musicales”) y de su repetición como medio de incorporación. Mientras, por otro lado, una pérdida de ciertas dimensiones de la práctica musical que analizaremos más adelante, así como de atribución de sentidos y significados de los lenguajes musicales abordados.

Al parecer ocurriría como en Brasil, en donde Elizabeth Travassos (1999:124) argumenta que la tendencia a la sistematización e institucionalización de la transmisión musical puede entenderse por “la valoración de la construcción social de la categoría ‘músico profesional’.” Esta categoría refiere no solamente a quien ejerce actividades remuneradas sino también a quien desarrolla prácticas de performance pública distintas a la del músico-alumno estudiando música, a la del ensayo preparatorio de la performance, o a la del pasatiempo que puede prescindir de público y de situaciones formalizadas de performance.

El objetivo de esta comunicación es sugerir la identidad de ciertos aspectos de las tendencias de los casos que se presentan en el grupo de estudio, interpretables con la metáfora de una “semblanza de familia”: aspectos que aparecen repetidamente como la separación en la práctica social entre lugares de aprender y lugares de practicar. Otro aspecto repetido en los casos más institucionalizados es la tendencia de los formadores a promover

“ejercicios” dirigidos a la práctica individualizada, planteados en gradaciones de dificultad creciente, así como sobre repertorios en proceso de estandarización. Estarían operando, por tanto, criterios de homogeneización de las habilidades individuales. Este aspecto aparece, a su vez, en detrimento de dos dimensiones importantes de la práctica musical: la falta de atención a pragmáticas de organización del sonido/música (substituida por combinatorias lineales) en el aprendizaje de la improvisación; la falta de atención a la autorregulación colectiva. Estas dimensiones implican, además, las corporales y, sobre todo, las interaccionales en la performance musical. Todo pasa como si aquellas dimensiones de la música menos “domesticables” a la representación visual en esquemas o partituras y a la representación en el discurso verbalizado, fuesen quedando relegadas a medida que se sistematiza e institucionaliza la formación, no desarrollándose una consciencia de ellas, ni ingresando en el campo de la subjetividad de los actores.

En principio, las prácticas institucionalizadas que han sido examinadas aparecen relegando los modos en que generaciones anteriores de músicos aprendían y transmitían conocimientos a través de las grabaciones de músicos preferidos y, sobre todo, situacionalmente en contextos de performance colectiva. Estas situaciones comprendían desde

jam-sessions entre músicos de jazz (informes de Corti, Ferreira) y *peñas folklóricas* (informes de Romaniuk, Kolinsky, Cucien, Toloza, Luengo), a las salidas en la calle de *tambores de candombe* (informe y publicaciones de Ferreira).

Hay dos modalidades ahí de aprendizaje de habilidades para la improvisación: la primera es a partir de escuchar, imitar y copiar elementos musicales oídos de grabaciones, incluyendo el aprovechamiento de la posibilidad de la reproducción de las grabaciones a velocidades menores. Actualmente esta modalidad continúa, ampliada con el acceso a la Internet donde cierta transferencia de conocimientos – inclusive gestuales y corporales – se hace posible por el contacto audiovisual con filmaciones de músicos de preferencia y por distintos programas que permiten la disminución del *tempo* musical.

En cuanto a la segunda modalidad, se trataba de situaciones de performance que reunían a músicos experimentados con novatos, quienes podían aprender de oír y de ver hacer, además de preguntar en los momentos en que no se tocaba. Sin embargo esas situaciones no se legitimaban por su dimensión formativa de músicos, sino por su carácter de performance real en sí, ya fuese para y entre los músicos de jazz en la *jam*, o los músicos de una *peña folklórica* o de una procesión religio-

sa andina, o los del barrio negro de *candombe*. El aprendizaje y transmisión de habilidades eran una consecuencia de la dinámica de estos encuentros: rituales de pasaje dentro de situaciones de performance en las cuales el novato podía experimentar y poner a punto sus habilidades para emerger como músico valorado y apreciado por sus pares.

Presentaremos a continuación brevemente algunos de los casos informados en el grupo del IIET. Nos detendremos en los siguientes cuatro, uno en Montevideo y Buenos Aires y los restantes tres en Buenos Aires: el cambio en las formas de aprendizaje musical en los *tambores de candombe* entre las décadas de 1990 y 2000; la sistematización del aprendizaje del *bombo legüero* en una escuela de música popular (sostenida por el estado a nivel municipal); la transmisión de melodías para las filas de *sikus* en una experiencia de grupo abierto (sostenido por autogestión en una “fábrica recuperada”); la alfabetización musical y sistematización de códigos visuales en una escuela de percusión popular (sostenida como empresa comercial en el espacio rentado de una fundación cultural).

Luis Ferreira, antropólogo y músico:

Experiencia con los *tambores de candombe* en Montevideo en la década de 1990. El músico de *tambor repique* – tambor

improvisador y regulador del colectivo⁴ – Raúl Magariños, estando al lado de un novato (entre los que Ferreira se contaba en 1993) daba indicaciones con breves intervenciones verbales en la propia performance pública – una salida de barrio, un desfile de carnaval, una performance cultural del grupo *Conjunto Bantú* del cual formaba parte.⁵ “¡Se están cruzando!” – llamando la atención a la pérdida de sintonía fina en la pulsación (en semicorcheas, ¡en un tempo de MM ♩ = 280 esto significa algo menos a una fusa!); “¡No arrastren el palo!”, “¡Qué suene la mano más que el palo!”

– llamando la atención sobre la calidad sonora y tímbrica de los golpes.⁶

Fue también fundamental para la investigación (Ferreira [1997]2002; 2007; s/f) observar cómo los niños en varios tipos de situaciones de performance – especialmente los bastidores como las paradas en las salidas en el barrio, y en los ensayos de las *comparsas* de carnaval – aprendían e incorporaban los modelos básicos en forma gestual y mimética, aprendían de oír y ver hacer a sus mayores; sobre todo, me llamó la atención quienes prefiriendo el *tambor repique* aprendían primero la gramática musical, alternando modalidades contrastantes (imitando el patrón básico sobre el cuero, versus el patrón básico sobre la caja de madera) antes que “toques” (patrones en tanto elementos lexicales). El aprendizaje y la performance no eran instancias separadas sino aspectos de una misma si-

tuación social.⁷ En esos contextos sociales, cada barrio tiene un repertorio de patrones diacríticos constitutivo de identidades sociales en redes de parentesco y vecindario multirraciales; niños y jóvenes son socializados por tanto en un ambiente de práctica cultural que provee de identificaciones por medio de signos y de modos de hacer musicales en las performances públicas locales.

En los 2000 han surgido una cantidad de escuelas y de talleres de percusión en Montevideo y en Buenos Aires, basados en la práctica de algunas decenas de “ejercicios”, “toques” y “figuras”, y presentando exhaustivamente repertorios barriales recortados de las identificaciones con redes de parentesco y de vecindario. Es decir, se pretende al parecer la competitividad lingüística de los aprendices por medio del dominio de repertorios separadamente de sus sentidos identitarios. Aparecen también publicaciones y filmaciones caseras

4 _ En términos de los músicos, el *tambor repique* es el tambor de tamaño y sonido medio que “habla” en la tradición del *candombe*, a diferencia del tambor menor agudo *chico* que es “péndulo” y del mayor y grave *piano* que es “base”.

5 _ Grupo de escenario que representa cuadros del *candombe* afrouruguayo. Fue fundado en 1971 por Tomás Olivera Chirimini a partir de su experiencia anterior con el Teatro Negro Independiente de Uruguay. Ferreira formó parte de *Conjunto Bantú* entre 1993 y 1996 participando en giras nacionales e internacionales (España, Islas Baleares, Rio Grande do Sul, Santiago del Estero y Buenos Aires. Fue aceptado como músico, socialmente blanco, por su desempeño como bajista; comenzó luego a tocar el tambor menor (*chico*) en situaciones de desfile en que todo el grupo participaba; en otras *comparsas*, participó en desfile de barrio o de carnaval como *tambor repique* en 1995 y con el grande *tambor piano* en 1996. Tuvo en Raúl Magariños (fallecido en 2004), conocido como “Neno”, jefe de tambores en *Conjunto Bantú*, un maestro en el arte del *tambor de candombe*.

6 _ Además, en *Conjunto Bantú*, Raúl Magariños preparaba y testaba sus intervenciones improvisadas en respuesta a secciones de canto o de coro, previamente “cantando” con onomatopeyas lo que quería hacer. En secciones improvisadas a su cargo, se destacaba por la fluidez, creatividad (imprevisibilidad) y velocidad de su ejecución, más cercano a los modelos que él escuchaba y emulaba de *timbaleros* en la tradición afrocubana y caribeña.

7 _ En una salida de calle a inicios de la década de 1990 quien venía aprendiendo de cantar onomatopéyicamente y gestualmente a un lado de un músico en el costado de la formación de la banda (*cuernada*) de tambores, en otro momento podía pedir prestado “por un ratito” un tambor en una fila trasera de la marcha, en otra oportunidad más adelante pedirlo “por unas cuerdas”, hasta ir con su tambor al fondo de la marcha, previa anuencia del jefe de tambores antes del “arranque”.

(subidas a *youtube* en la Internet y a blogs) de individualidades que dirigen escuelas de percusión, o son invitados a realizar talleres, un fenómeno creciente a lo largo de la década por múltiples causas de cambio social y cultural cuyo análisis escapa a esta comunicación.⁸

Cristhiano Kolinsky, antropólogo y estudiante de música:

La sistematización de la enseñanza del *bombo legüero* en la escuela de música popular donde estudia opera en dos direcciones. Por un lado, la aplicación y valoración de ejercicios tomados de la amplia literatura del tambor redoblante o caja militar como referente tenido por “universal” que cubre todas las “manulaciones” posibles

(combinatorias con/sin repetición de la lateralidad corporal derecha/izquierda de las manos). Por otro lado, la circulación y exposición en un libro y CD de “modelos básicos”, “variantes” y “ejercicios” clasificados alfa-numéricamente, y organizados en capítulos para cada una de las “especies” del género “folklore” de la música popular argentina. La expectativa es que la habilidad para la improvisación surja de la fluidez en las manulaciones y, al parecer, de la habilidad en combinar linealmente ejercicios de variantes que el aprendiz practica individualmente. El contraste con esta forma de aprendizaje es cuánto esos repertorios son aprendidos en *peñas folklóricas*, en relación orgánica con el canto y las formas musicales de los distintos géneros argentinos en modalidades regionales (e identidades concomitantes), o en diálogo con los danzantes en el caso de la “especie” del *malambo* en particular.

Mauricio Cucien, músico:

Participante en un grupo urbano de práctica de aerófonos andinos *sikus*. Uno de los fundadores, y hasta hace poco tiempo líder del grupo, fijaba y transmitía las melodías a los novatos por medio de artefactos visuales en un librito: esquemas de dos líneas de pequeños círculos dentro de los cuales una letra corresponde a una nota. Se utiliza para las notas el sistema alfabético sajón en vez del silábico latino, una tentativa de “profesionalización” acercando la notación utilizada en el jazz y géneros populares. Esta opción no tuvo consecuencias musicales en cuanto a la performance colectiva. Pero sí la tuvo la representación gráfica de la alternancia entre una y otra fila del grupo de *sikus* que conforman entre ambas las notas de la melodía. Los novatos quedaban fijados a la representación visual estática en vez de desarrollar, desde el inicio, la habilidad conversacional de intercambio permanente manteniendo una pulsación constante. Las consecuencias de esta opción llevaron un tiempo para ser revertidas. Se separaba así el aprendizaje, entendido como situación individual, de la situación de práctica que es colectiva.

⁸ _ Al menos una consecuencia musical es constatable de este cambio y es que en algunos de los nuevos grupos de *tambor de candombe* en barrios de clase media de Montevideo, integrados por personas socialmente blancas formadas en talleres y escuelas de percusión, la autorregulación colectiva es muy baja. Particularmente el parámetro *tempo* es regulado jerárquicamente por el jefe de tambores quien ordena, por medio de señales con un pito, externas al sistema musical de tamboreo, parar y volver a comenzar tocando todos un patrón al unísono (similar al *clave* cubano) para acelerar el *tempo*. Contrasta este procedimiento con el de los grupos socialmente negros que “suben” el *tempo* y la intensidad del sonido por medio de cambios en el modo de hacer de los *tambores repique* utilizando los mismos patrones de percusión que forman parte del repertorio (un fenómeno de meta-mensajes en el sentido de Bateson 1998), y manteniendo la compleja trama sonora polirrítmica del *candombe*.

Mientras, el aprendizaje por transmisión oral en las situaciones de performance colectiva lograba que los novatos pusiesen atención en la calidad tímbrica del ataque de los sonidos emitidos. En este caso, un valor cultural en las músicas andinas consistente en el ataque con fuertes armónicos, implicaba un carácter de improvisación e imprevisibilidad difícilmente formalizable o inscribible en codificaciones gráficas.

Ana M. Romaniuk, etnomusicóloga, presentación:

La formación musical en la escuela de percusión estudiada por esta investigadora (en el marco del proyecto desarrollado en el IJET) se habría basado, inicialmente, en formas orales y performáticas más el agregado del aprendizaje de un código gestual para el ejercicio de la regencia de la banda de percusión.⁹ Sin embargo, con el crecimiento de esta escuela, comienzan a ofrecerse cursos en distintos “niveles” desde “iniciantes” a “avanzados”, así como de especialización en técnicas y repertorios de distintos géne-

ros de percusión (donde los léxicos son sistematizados y desarrolladas en “básicos” y “variantes”) culminando en la “profesionalización” con la alfabetización musical.

En las reuniones del grupo del IJET constatamos cuánto esas escuelas, clases particulares, talleres o *Workshops*, parecen legitimarse socialmente como “lugares para aprender”, diferenciados, recortados u en oposición, a las situaciones de performance real entendibles como “lugares para usar lo aprendido”. Una inversión sin duda de las formas de aprendizaje orgánicas y comunitarias de sólo una década antes, en forma evidente en el caso de Montevideo en barrios multirraciales de tradición de *candombe*. Pero en los demás casos presentados arriba, salvo en menor grado en las prácticas de *sikus*,¹⁰ encontramos también esta separación, entre momentos y lugares “para aprender” y “para usar lo aprendido”, que consideramos como una primera tendencia.

10 _ Aunque se podrían entender las reuniones periódicas como una forma mixta de lugar para aprender y para usar lo aprendido; mientras, las actuaciones en contextos “tradicionales” del Noroeste argentino o la participación en procesiones “tradicionales” de afirmación étnico-regional en un barrio de la ciudad de Buenos Aires, pueden ser comprendidas como formas de peregrinación – rituales de pasaje de los integrantes del grupo.

Una segunda tendencia es al aprendizaje con esquemas gráficos y clasificatorios donde se impondría el sesgo visualista que distintos autores han señalado para la cultura euro-occidental desde el Iluminismo (Goody 1968; Fabian 1983; Stoller 1996, entre otros). Este sesgo aparece en particular en el caso del grupo de *sikus* como dimensión de una colonialidad sobre los saberes más profunda que la opción por la notación musical sajona en vez de la latina. En la escuela de la banda de percusión estudiada por Romaniuk, por otro lado, la tendencia aparece en el programa de alfabetización como aspecto de la “profesionalización” y en la individuación de la improvisación en el regente de la banda. Mientras, este es un aspecto central en el método de aprendizaje de *bombo legüero* referido. Por el contrario, en el aprendizaje del tamboreo de *candombe* no son utilizados los medios visuales como transmisores de la práctica musical, apareciendo textos gráficos y representaciones verbalizadas sólo en función de la legitimación social de la práctica en términos de su significación – historia del *candombe* y de los afrodescendientes, contextos culturales, etc.

Una tercera tendencia que observamos es a la formación de repertorios que reúnen lo que tradicionalmente constituyen signos y modalidades diacríticas vinculados a la constitución de identidades

9 _ En el regente se concentran las decisiones “compositivas” pese a que eventualmente pueda indicar que un músico o un sector del grupo genere una propuesta o patrón musical en concreto. El modelo fue tomado de la propuesta del compositor afro-norteamericano Lawrence Morris (cf. Cassin 2009).

sociales específicas: de parentesco y barriales, socialmente racializadas, en el caso del *candombe* (Ferreira); regionales y étnicas en el *folklore* (Kolinsky, Cucien); étnicas y multi-nacionales en la banda de percusión (Romaniuk). Los signos sonoro/musicales aparecen desvinculados de la construcción social de esas identidades y los significados presentados a los aprendices consisten en referencias o informaciones contextuales mínimas. La formación musical en muchos de estos lugares, a excepción del grupo de *sikus*, operaría por lo tanto reuniendo y clasificando conjuntos de signos en base a criterios de “dificultad técnica”, abstraídos de las modalidades de transmisión cultural en los contextos sociales de donde provienen dichos signos. Las prácticas se proponen en mayor o menor medida la formación para la performance y/o la improvisación en músicas populares, procediendo a una formalización, en mayor o menor medida, de un conjunto de lenguajes musicales, consistente en la lexicalización de patrones musicales.

Es privilegiado así un conocimiento generalizado, sistematizado en colecciones de elementos (clasificados como “variantes” y “ejercicios”) y practicado en combinatorias lineales de los mismos.¹¹ Esta

tendencia tendría, a nuestro juicio, afinidades selectivas con la museificación de la alteridad en la cultura euro-occidental, señalada por James Clifford (1988), en contextos de colonialidad interna de la nación; en su límite, una forma de enciclopedismo musical con la fijación de géneros y la clausura de territorios e identidades sociales (Carvalho y Segato 1994). Por otro lado, puede ser comprendida como parte de la circulación y proliferación de signos en la posmodernidad, como sugirió Berenice Corti especialmente con respecto a la banda de percusión estudiada por Ana Romaniuk.

Como una herramienta interpretativa de este conjunto de tendencias advertidas en los casos presentados, Ferreira propone la noción de “semblanzas de familia”, tomando esta noción de Wittgenstein y sugerida para el estudio de las culturas populares en antropología (Míguez y Semán 2006). La metáfora refiere a ciertos fenómenos semejantes a los de los fenotipos familiares que permiten reconocerlos por su similitud, una cierta *recurrencia parcial* de rasgos comunes sin que reproduzcan una identidad exacta, pero que permite atribuirseles una misma “ascendencia”. Las similitudes de familia se diferencian de los sistemas clasificatorios en la que los elementos deben siempre repetirse para ubicarlos en alguna categoría. Decir que algo tiene

“semblanzas de familia” con otra cosa no implica postular la identidad entre ambas entidades sino sólo la identidad entre algunos aspectos de ambas (Condé 1998).

Estas semblanzas de familia comprenderían entonces distintos aspectos que aparecen compartidos *parcialmente* entre los casos analizados: los talleres y escuelas particulares de *candombe*; la enseñanza del *bombo legüero* en una escuela estatal de música popular; un grupo abierto auto-gestionado de práctica de *sikus*; una escuela de percusión popular sostenida como pequeña empresa y por la fundación de una corporación minera transnacional. El primer aspecto es la distinción entre “lugares para aprender” y “lugares para practicar”. El segundo es la impregnación de un sesgo visualista por el cual pasan a ser valorizadas aquellas dimensiones inscribibles gráficamente. El tercero es la formación a partir de conjuntos de repertorios descontextualizados y de modalidades de aprendizaje y transmisión que implican procesos de formación de identidad musical muy diferentes a las de los contextos sociales de donde provienen históricamente dichos signos y sistemas musicales.

La hipótesis que al respecto sugiere Ferreira es que en estas semblanzas de familia puede verse la reproducción de las pautas de la formación en la música erudita euro-occidental porque es éste el

11 _ En desmedro de formas creativas basadas en el desarrollo de ideas-semilla en la música africana de percusión (Jones 1959), en concatenaciones cíclico-lineales (espiralares) y modalidades de elaboración de patrones básicos en los tambores de *candombe* (Ferreira

2002: 161, 124-128).

modelo de sistematización que los actores toman y porque hacerlo así les otorga legitimidad a ellos y a sus prácticas de formación, atravesadas muchas por una dimensión económica y simbólica que no puede desconsiderarse. En otras palabras, se trata de hegemonía en el campo cultural¹² por el cual los actores toman ya pronto ese modelo dominante (y por tanto legitimado), en desmedro del trabajo de elaboración de modelos propios basados en la experiencia acumulada de prácticas culturales no dominantes (y por tanto no legítimas).

En primer término advertimos en la formación en música popular los sesgos visualista y no-procesualista del aprendizaje puesto que implican, a nuestro juicio, la desconsideración de aquellas dimensiones del sonido/música y de la performance menos pasibles de inscripción visual-gráfica. Esta misma problemática ha sido señalada por David Borgo (2007) en su análisis de la academización de la formación de músicos de jazz en los EUA; también ha sido sugerida por Margarete Arroyo (1999) respecto a la música de los *congados* en una investigación sobre educación musical en la región centro-oeste de Brasil. Significa este aspecto que son dejadas por fuera varias dimensiones importantes de la práctica musical de difícil representa-

ción visual, inclusive de conceptualización como las experiencias de conciencia práctica y las dimensiones corporales e interaccionales durante la performance musical.

La formación canonizada, especialmente en relación a la improvisación, tiende a enfatizar sólo aquello que la notación euro-occidental puede representar: notas (duraciones y alturas), acordes, progresiones de acordes. Deja fuera aspectos musicales centrales como la concepción de tiempo – los ataques de los sonidos, los puntos de sintonización/discrepancia colectiva (Keil y Feld 1994) –, los matices tímbricos y expresivos difícilmente traducibles en papel (Dresser *apud* Borgo 2007:67). Una disyuntura se produce entre formas inscriptas – normalizadas, abstractas, separadas – e incorporadas – oído, conectividad mente/manos (Turetzky *apud* Borgo 2007:67). Esta problemática junto con la sistematización y fijación de un cierto período histórico en el caso del jazz (las décadas de 1950-60) como canon interno de la práctica de formación musical, es advertida también por músicos y docentes de jazz en Argentina como Ernesto Jodos, entrevistado por Corti en su investigación.

En los casos examinados en el grupo de estudio del ILET, la formación en música popular presenta parcialmente también esta tendencia a enfatizar los aspectos gráficamente representables y al entre-

namiento individual con la absorción acumulativa de elementos. Al parecer, esta tendencia se evidencia aún más en la formación para la improvisación donde se enfatiza la provisión de mapas cognitivos ya prontos, en vez de la incorporación y exploración de territorios sonoro/corporales. En efecto, el proceso de aprendizaje es basado en el “qué” – léxicos musicales, “variantes”, “ejercicios” – y el “cómo” – combinatorias lineales de elementos – en forma previa y separada de la improvisación como “hacer” colectivo y a otras concepciones de tiempo cíclicas/espirales¹³ de la música. Distintamente otras perspectivas, entre ellas la etnomusicológica, vienen entendiendo el conocimiento como capacidad en acción, producido y existente en forma socialmente compartida entre individuos en contextos específicos, y no como un artefacto almacenado. El conocimiento es modelado con descripciones de hechos y de reglas, pero no consiste en tales descripciones: el mapa no es el territorio (Korzybsky y Clancey *apud* Borgo 2007:65).

En segundo término, una consecuencia en la formación en música popular, especialmente para la improvisación, es que el aprendizaje y luego la performance con el uso de lo aprendido, se vuelven actividades abstraídas de los “nudos

12 _ En el sentido de dominación simbólica (Grignon y Passeron 1991): una naturalización en las formas de pensamiento, la impregnación de la cultura popular por la dominante.

13 _ Como sugiere Ferreira (2002:161) en el caso de la improvisación del *tambor repique* del *candombe*.

de circunstancias” en los cuales los lenguajes de las músicas populares fueron creados e inscriptas sus circunstancias en sus enunciados musicales. Es decir, abstraídos de los contextos étnicos, racializados y subalternos que constituyen las nudosidades de sus enunciados musicales. Más específicamente, autores como Paul Gilroy (2001), Samuel Floyd (1995), Guthrie Ramsey (2003) han señalado a la improvisación como uno de los aspectos más importantes de la música popular de los africanos y afrodescendientes, junto con el sistema de llamado/respuesta, la corporalidad y la performatividad. Gilroy, sobre todo, sugiere cómo el jazz consiguió resolver las tensiones entre el individuo y el colectivo, entre la voz propia y la creatividad y la tradición colectiva.

A tal respecto, Corti viene analizando en su investigación las tensiones vivenciadas en estructuras de sentimiento por los actores, aprendices y músicos de jazz en Argentina: entre las prácticas culturales marcadas (racializadas, etnicizadas, regionalizadas, nacionalizadas) que eligen, y sus identidades sociales (también racializadas, etnicizadas, regionalizadas, nacionalizadas) de acuerdo a interrelaciones y clivajes de identidad que no eligen, promovidos por la configuración de alteridad del estado-nación¹⁴ del que forman parte, y a cómo in-

tentan resolver y en qué nivel (psicológico, social, cultural) esas tensiones.

A modo de conclusión provisoria, al relacionar esa semblanza de familia y la dimensión de la dominación simbólica, Ferreira sugiere cuánto la formación en música popular se basa en referencias “lingüísticas” y no en referencias “polemológicas” (en el sentido que señala Michel de Certeau (1996) para el estudio de las culturas populares). Es decir, la formación actual tiende a dejar por fuera referencias capaces de exponer las relaciones de fuerza donde se inscriben y delimitan las circunstancias de la enunciación musical. Esta cuestión permite preguntarse, en una perspectiva política sobre las formas de dominación simbólica (Hall 1984; Grignon y Passeron 1991), el lugar que la improvisación ocupa en las músicas populares en las formaciones de identidad/alteridad nacional, especialmente en aquellas que, como la argentina, han valorizado la inscripción y la fijación letrada de la música en desmedro de la improvisación, identificada con la alteridad de la nación. Y no menos también, preguntarse sobre las relaciones de fuerza y segmentaciones de los sectores populares que atraviesan a las prácticas de formación en música popular.

14 _ En el sentido formulado por Rita Segato (2007) de configura-

ción nacional de diversidad.

Referencias bibliográficas:

- Arroyo, Margarette. "Fazer Musical no ritual afro-católico do Congado de Uberlândia, MG, Brasil". Ponencia presentada en la III Reunión de Antropología del MERCOSUR. Posadas: noviembre de 1999.
- Bateson, Gregory. 1998. "Estilo, gracia e información en el arte primitivo". En *Pasos hacia una Ecología de la Mente*, 155-180. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Blum, Stephen. 1998. "Recognizing Improvisation". En *In the Course of Performance - Studies in the World of Musical Improvisation*, eds. Nettl, Bruno y Russel, Melinda, 22-45. Chicago: The University of Chicago Press.
- Borgo, David. 2007. "Free Jazz in the Classroom: An Ecological Approach to Music Education". *Jazz Perspectives* 1(1):61-88.
- Carvalho, José Jorge de y Segato, Rita Laura. 1994. "Sistemas Abertos e Territórios Fechados: para uma nova compreensão das interfaces entre música e identidades sociais". *Série Antropologia* 164, Brasília: Universidad de Brasília.
- Cassin, Alessandro. 2009. "Interview: Butch Morris" [en línea]. En *lacanian ink*, 2009. Disponible en: <http://lacan.com/frameXII7.htm>. [Consulta: 29 de mayo de 2010].
- Clifford, James. 1988. *Dilemas de la Cultura: Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Conde, Mauro Lúcio Leitão. 1998. *Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume.
- Cook, Nicholas. 2007a. "Fazendo música juntos ou improvisação e seus outros". *Per Musi* (16): 07-20, UFGM.
- _____ 2007b. "Mudando o objeto musical: abordagens para a análise da performance". *Música em Contexto* 1(1): 7-32, PPGM/UnB.
- Corti, Berenice. 2006. "The feeling of jazz - Llamada y respuesta como gramática del discurso jazzístico". Trabajo para el Seminario Música y Comunicación (Cátedra Rocha/Larregle), FCS/UBA. Buenos Aires: s/e.
- Certau, Michel de. 1996. "Introdução"; "Culturas populares". En *A invenção do cotidiano*, I. Artes de fazer, xl-lv, 19-48. Petrópolis: Vozes.

Fabian, Johannes. 1983. *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object*. New York: Columbia University Press.

Ferreira, Luis. 2002. *Los tambores del candombe*. Buenos Aires: Colihue.

_____. 2007. "An Afrocentric Approach to Musical Performance in the Black South Atlantic: The Candombe Drumming". *Revista Transcultural de Música - Transcultural Music Review* 11 (Músicas de África) [en línea]. Barcelona. Disponible en: <<http://www.sibetrans.com/transtrans11art12.html>>. [Consulta: 15 de enero de 2007].

_____. 2008. "El estudio de la performance musical como proceso de interacción: entre el análisis musical y el escenario sociocultural". En *De cerca, de lejos. Miradas actuales en Musicología de/sobre América Latina*, ed. M. Fornaro. Montevideo: Universidad de la República (CSEP/EUM/UdelaR)].

Floyd, Samuel A. 1995. *The Power of Black Music: Interpreting Its History from Africa to the United States*. New York: Oxford University Press.

Goody, Jack (ed.). 1968. *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grignon, Claude y Passeron, Jean-Claude. 1991. *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en la sociología y en la literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Hall, Stuart. 1984. "Notas sobre la deconstrucción de 'lo popular'". En *Historia popular y teoría socialista*, ed. Raphael Samuel, 93-110. Barcelona: Crítica.

Jones, Arthur M. 1959. *Studies in African Music*. London: Oxford University Press.

Keil, Charles y Feld, Steven. 1994. "Grooving on Participation". En *Music Grooves*, eds. Charles Keil y Steven Feld, 151-180. Chicago: The University of Chicago Press.

Míguez, Daniel y Semán, Pablo. 2006. "Diversidad y recurrencia en las culturas populares actuales". En *Entre santos, cumbias y piquetes – Las culturas populares en la Argentina reciente*, eds. Daniel Míguez y Pablo Semán, 11-30. Buenos Aires: Biblos.

Nettl, Bruno. "Thoughts on Improvisation: A Comparative Approach". *The Musical Quarterly* 60(1): 1-19, 1974.

Ramsey, Guthrie P., Jr. 2003. *Race Music – Black Cultures from Bebop to Hip-Hop*. Berkeley. Los Angeles: University of California Press.

Sawyer, R. Keith. 2006. "Group creativity: musical performance and collaboration". *Psychology of Music* (34): 148-165, 2006.

Schutz, Alfred. 1977. "Making Music Together - A Study in Social Relationship". En *Symbolic Anthropology - A Reader in the Study of Symbols and Meanings*, eds. Janet Dolgin, David Kemnitzer y David Schneider, 106-120. New York: Columbia University Press.

Segato, Rita. 2007. *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Stoller, Paul. 1996. "Sounds and things - Pulsations of Power in Songhay". En *The Performance of healing*, eds. Carol Laderman, y Marina Roseman, 165-184. London: Routledge.

Travassos, Elizabeth. 1999. "Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes e Diversidade Musical". *Horizontes Antropológicos* 5(11): 119-144.