

Actas de las
Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022

Editores
Francisco C. E. Taborda
Valentín Mansilla
Luciana Giron Sheridan

Editores

Francisco C. E. Taborda

Valentín Mansilla

Luciana Giron Sheridan

Actas de las
Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022

19, 20 y 21 de octubre de 2022

Modalidad virtual

Córdoba, Argentina

Asociación Argentina de Musicología

Actas de las Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022 / editado por Francisco C. E. Taborda; Valentín Mansilla; Luciana Giron Sheridan. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Asociación Argentina de Musicología, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-99271-6-2

1. Musicología. I. Taborda, Francisco C. E., ed. II. Mansilla, Valentín, ed. III. Giron Sheridan, Luciana, ed. IV. Título.

CDD 780.72

Diseño de portada y maquetación: Francisco C. E. Taborda.

Ilustración de portada: Valentín Mansilla

Los editores e instituciones no comparten necesariamente las posturas tomadas en los artículos, como así tampoco asumen el derecho de las imágenes, cuya entera responsabilidad recae en cada autor.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

La Asociación Argentina de Musicología es una asociación civil sin fines de lucro, fundada el 05/10/1985 y constituida legalmente el 19/12/1986. Obtuvo su Personería Jurídica en abril de 1988 por Resolución 268/88 de la Inspección General de Justicia. Su número de identificación es 360.1.09

Dirección postal: Paraná 998 - Piso 2, Dpto. B (CP 1017).

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: info@aamusicologia.org.ar — <https://www.aamusicologia.ar/>

El Centro de Producción e Investigación en Artes es un organismo de la Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba creado en el año 2002, que tiene como propósito estimular el desarrollo de la producción, la investigación y la difusión de proyectos que amplíen el conocimiento y la reflexión crítica sobre las artes.

Dirección postal: Av. Medina Allende s/n. Ciudad Universitaria, (CP 5000).

Córdoba, Argentina.

E-mail: cepia@artes.unc.edu.ar — <https://cepia.artes.unc.edu.ar/>

Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022

Comisión Organizadora

Prof. Luciana Giron Sheridan
(IdH-CONICET/SeCyT-UNC/AAM)

Lic. Valentín Mansilla
(IdH-CONICET-UNC/AAM)

Prof. Luciano Pascual
(IdH-CONICET-UNC)

Prof. Francisco Cesar Eduardo Taborda
(Facultad de Artes-SeCyT-UNC/AAM)

Comité Académico

Dra. Adriana Cerletti

Dr. Martín Liut

Lic. María Mendizábal

Dra. Marisa Restiffo

Prof. Ana Gabriela Yaya Aguilar

Editores de Actas

Prof. Francisco C. E. Taborda

Lic. Valentín Mansilla

Prof. Luciana Giron Sheridan

Autoridades

Centro de Producción e Investigación en Artes (CePIA)

Directora: Lic. Carolina Cismondi

Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba

Decana: Mgtr. Ana Mohaded

Vicedecano: Lic. Federico Sammartino

Asociación Argentina de Musicología (AAM) - Comisión directiva 2021-2023

Presidente: Adriana Valeria Cerletti

Vicepresidente: Cristian Villafañe

Secretaria: Marina Carrillo

Tesorera: María Mendizábal

Vocal titular: Ana Romaniuk

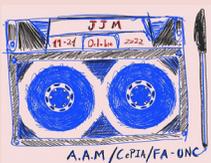
Vocal suplente I: Ariel Mamani

Vocal estudiantil titular: Luciana Giron Sheridan

Vocal estudiantil suplente: Raymi Acebo Vietto

Índice

	Págs.
Índice	vii
Nota de los editores	ix
Musicología histórica	
Los manuscritos musicales del siglo XIV en el Archivo Histórico Municipal de Sueca <i>Mireia Andreu Calzado</i>	1
La primera recepción de la música de Beethoven en España a través de la prensa histórica (1846-1882) <i>Cecilia Capdepón Pérez</i>	26
La utilización de recursos programáticos en la música para piano <i>Nicolás Ferreira Ruiz</i>	42
El modelo pedagógico para el piano utilizado por Alejo Abutcov al momento de crear el Conservatorio “Schubert” <i>Ignacio Figueroa Fernández</i>	63
El órgano de arca del convento del Corpus Christi de Zamora. Una <i>rara avis</i> en la organería hispana <i>David García Calvo</i>	75
El marco teórico editorial en la música impresa <i>Matías Gutiérrez Brunet</i>	86
Aclarando denominaciones: un vislumbre al uso de <i>monacillo, mozo de coro, seise, infante y colegial</i> en la Nueva España <i>Gustavo Medellín Luna</i>	98
Etnomusicología	
Ñande: El canto <i>Mbyá</i> guaraní como vehículo de reflexión para la práctica coral académica <i>Agustina Barrera Vázquez</i>	112



Corporeidad, experiencia y subjetividad en la práctica guitarrística: en búsqueda de una enseñanza musical de nivel superior situada 124
Matías Ezequiel Cantarelo

Las *Seis Danzas Afrocubanas* de Ernesto Lecuona: Encuentros de la música popular sobre la composición docta 136
Fabián Pérez Cares

Músicas contemporáneas y estudios sonoros

Cánones en la oscuridad: Una aproximación al pensamiento musical de Evan Johnson a partir del concepto del rizoma 146
Matías Álvarez Franks

Sonido y sentido a través de la literatura de Antonio Di Benedetto y Juan Dragui Lucero 163
Valentina Spina

Enfoques interdisciplinarios

Abordajes de la práctica de la interpretación musical desde su dimensión performática: dilucidando elementos escénico-musicales a través de los conceptos de *gesto* y *personaje* para nuevos enfoques de la praxis interpretativa 182
Paloma Castro Pavez

La experiencia musical y estética en la generación de identidad y colectividad en jóvenes de 15 a 29 años. El caso de *Lollapalooza Chile* 192
Mariana Peralta Garrido

¿Qué escuchan nuestro niños y adolescentes? El poder de la canción como contenido en la ESI 205
Rita Pérez Rey

Reflexiones sobre el abordaje de prácticas musicales como *performance*: un análisis de competencias de *freestyle rap* 219
Lucía Belén Vittorelli

Nota de los editores

Las Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022 se realizaron de manera virtual los días 19, 20 y 21 de octubre de 2022 y fueron coorganizadas entre la Asociación Argentina de Musicología (AAM) y el Centro de Producción e Investigación en Artes (CePIA), Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba.

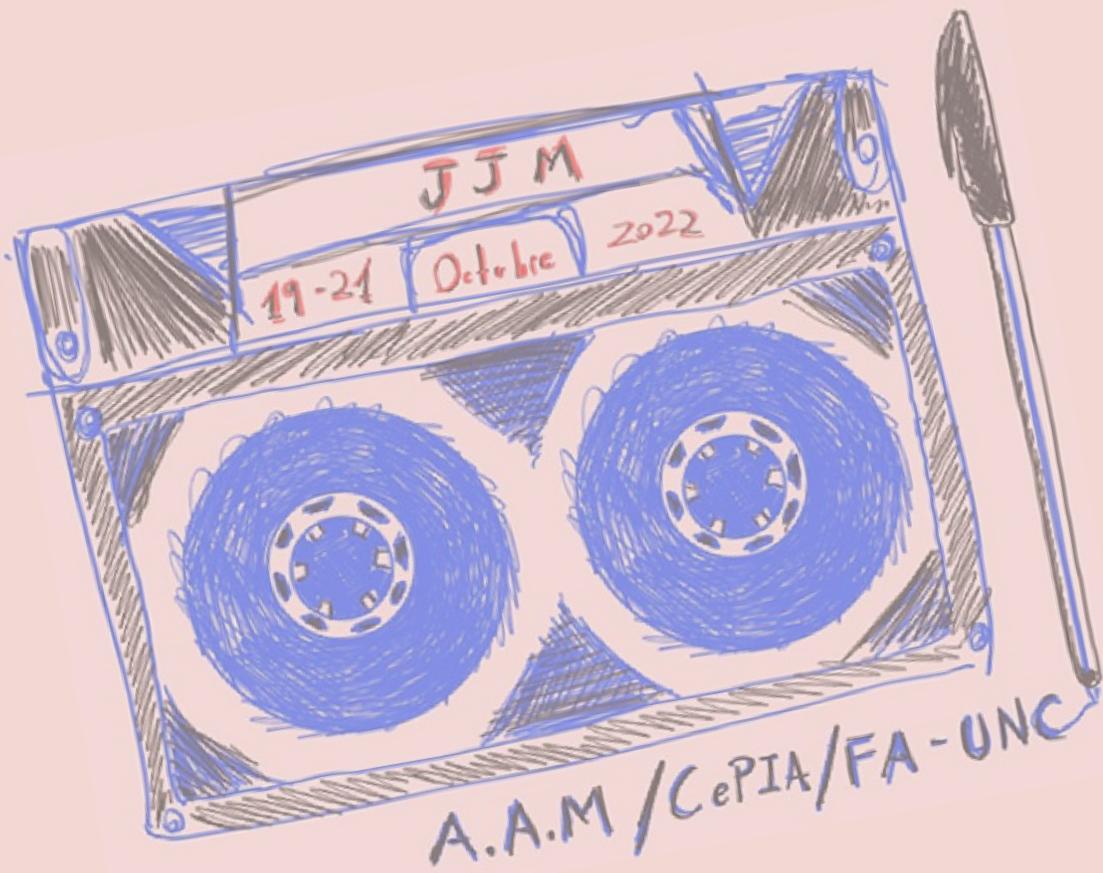
El objetivo de este encuentro fue propiciar un espacio de intercambio de experiencias, saberes y problemáticas entre quienes estamos iniciando nuestros recorridos en la investigación musicológica. Las actividades a desarrollar buscaron brindar herramientas que permitan hacer frente a las dificultades e interrogantes propios de esta etapa de la investigación sobre/para/en música. Además, estas jornadas buscaron promover la generación de redes entre los investigadores en formación, equipos de investigación y espacios de formación relacionados con el campo musicológico.

Teniendo en cuenta iniciativas como los tres encuentros de Jóvenes Musicólogos realizados en la década de 1990 por la Asociación Argentina de Musicología y otros encuentros de investigadores en formación en diversas disciplinas a nivel nacional e internacional, se organizaron estas Jornadas para generar un espacio de encuentro con un énfasis específico en problemáticas de las primeras etapas de la investigación musicológica.

Finalmente, en el marco de las jornadas, se llevó a cabo un concierto donde se estrenaron obras de *AO el verde es azul. Mujeres y diversas en la creación sonora*, para Quinteto de vientos. Dicho concierto puede volverse a ver ingresando [aquí](#).

Agradecemos a todes les participantes de las jornadas y a aquellas personas que decidieron colaborar con estas actas, compartiendo sus trabajos y producciones. Asimismo, quisiéramos agradecer al Lic. Cristian Villafañe, Prof. Lucas Reccitelli y Prof. Raymi E. Acebo Vietto por su paso transitorio por la Comisión Organizadora de estas jornadas.

Francisco C. E. Taborda
Valentín Mansilla
Luciana Giron Sheridan
Córdoba, Argentina, noviembre de 2023



Musicología histórica

Los manuscritos musicales del siglo XIV en el Archivo Histórico Municipal de Sueca

Mireia Andreu Calzado
Universidad de Salamanca
Salamanca, España
mireia@usal.es

Resumen

El *Arxiu Històric Municipal* de Sueca (Valencia, España) guarda dos bifolios pertenecientes a un Gradual del siglo XIV, que hasta la fecha no han sido estudiados. Estos contienen parte de los cantos del Domingo de Ramos y de la cuarta, quinta y sexta feria de la primera semana de Cuaresma. En este trabajo se pretende analizar sus características principales tanto a nivel paleográfico –por su notación aquitana–, como a nivel musical y litúrgico. Del mismo modo se pretende determinar su vinculación con la Iglesia de Sant Pere Apóstol y analizar las diferencias y similitudes con otros centros religiosos de las últimas centurias de la Edad Media.

Palabras clave: notación aquitana, liturgia, Edad Media, bifolios.



1. Introducción

El que estos manuscritos hayan llegado hasta nuestros días es todo un milagro, ya que desde pequeños, en el conservatorio y en el archivo, nos han contado historias de cómo la gente desde su ignorancia utilizaba los pergaminos musicales no solo como guarda libros, sino que lo hacían para envolver pescado en los mercados o para secar el embutido en las carnicerías.

Este trabajo de investigación tiene como principal interés dar a conocer estos dos manuscritos del siglo XIV¹ que forman parte del fondo musical del *Arxiu Històric Municipal* de Sueca. De igual modo, se pretende ponerlos en un contexto histórico-litúrgico concreto y estudiar las características musicales que los distinguen, o los asemejan, al mismo repertorio interpretado en otros centros litúrgicos repartidos por el panorama europeo.

Para entender el contexto en el que se interpretaban los cantos contenidos en estos manuscritos, hay que tener en cuenta tanto la mentalidad de las personas que vivían en las últimas centurias de la Edad Media, como el papel que tenía la música dentro de las sociedades cristianas, y en concreto el canto llano. Además, hay que tener en cuenta que Sueca se encontraba dentro del antiguo Reino de Valencia y que esta zona concreta estaba en manos de los musulmanes hasta la tercera década del siglo XIII^{2 3}.

Será durante este siglo, cuando la corona de Aragón (incluyendo dentro de esta el Reino de Valencia) experimente su mayor crecimiento ya que, lograrán tener posesiones a lo largo de toda la cuenca del mediterráneo, favoreciendo de este modo el intercambio cultural y musical entre los territorios⁴.

2. Estado de la cuestión

La investigación que posteriormente se desarrolla sobre estos manuscritos sigue una metodología propia de la rama de la musicología histórica. Este estudio comienza ponien-

1 Solo se estudiará en profundidad el bifolio 118.

2 Antón, J.M.M (2010). Atlas Histórico de la España Medieval. *En el reparto de las tierras* (Atlas históricos nº13). (1ª. Ed.). (p. 185) Editorial Síntesis, S.A.

3 Antón, J. M. M (2010). Atlas histórico de España y Portugal. *Desde el Paleolítico hasta el siglo xx. Las grandes conquistas cristianas del siglo XIII* (Atlas históricos nº 13) (1.ª ed.). (p. 108). Editorial Síntesis S.A.

4 Antón, J. M. M (2010). Atlas histórico de España y Portugal. *Desde el Paleolítico hasta el siglo xx. Expansión mediterránea de la Corona de Aragón (ss. XIII-XV)* (Atlas históricos nº 13) (1.ª ed.)(p.108). Editorial Síntesis S.A. Ver referencias 2, 3, 4 en anexo 1.

do de manifiesto los trabajos escritos anteriormente por grandes musicólogos y liturgistas como lo son Higinio Anglés, Eugène Cardine y con trabajos más recientes como son los de Juan Carlos Asensio, Joaquim Garrigosa y Santiago Ruiz.

Garrigosa (2003) define y caracteriza la notación aquitana que aparece en el territorio de la actual Cataluña. En su trabajo diferencia entre una notación catalana (anterior a la aquitana) y dos tipos de notación aquitana.

Por una parte, define la notación aquitana pura y por otra una notación aquitana evolucionada. Esta última puede aparecer de muchas formas ya que no todos los manuscritos tienen las mismas líneas de pauta. Además, hace una recopilación de las fuentes que se encuentran en el territorio catalán. Si bien este trabajo ya lo habían hecho con anterioridad otros musicólogos como Higinio Anglés o Gregori M. Suñol, él lo amplía y hace una catalogación exhaustiva de las piezas.

Ruiz (2014) expone los principales factores que dotaron al canto llano de una mensuración concreta después de Trento. Para ello, diferencia entre tres categorías de canto llano, la primera llamada canto llano común, la cual mantiene su interpretación homorrítmica; la segunda llamada canto mixto, la cual asimila el uso de la notación proporcional, pero con poca variedad de figuras; y una tercera llamada corpus cantilado, donde se hizo más frecuente el uso de los signos mensurales.

Rubio y Ruiz (2017) hacen una catalogación y análisis de 44 fragmentos litúrgico-musicales. Para ello abogan por la interdisciplinariedad e incorporan tanto aspectos propiamente musicológicos como históricos, litúrgicos y paleográficos.

Cardine (1970) pone de manifiesto los principales neumas gregorianos tanto en la notación propia de Laon como la de Saint-Gall. De cada una de las tipologías neumáticas que cataloga, expone las principales características estructurales y semiológicas, además los transcribe a notación cuadrada.

Asensio (2011) pone de manifiesto cómo fue la transición dentro del territorio hispano desde la liturgia de la Hispania paleocristiana hacia la liturgia Romana unificada y la conservación de esta primera en algunos centros localizados como es el caso de Toledo.

3. Objetivos

1. Contextualización del manuscrito.



- a. Histórica, geográfica y litúrgica
2. Identificación y descripción del tipo de notación.
 - a. Características de la notación aquitana.
 - b. Características de la notación textual.
3. Comparación con las piezas homólogas en el *Graduale Triplex* y en el *Graduale Novum*.
4. Catalogación del bifolio.
5. Transcripción de las piezas del bifolio.

4. Fuentes

Las fuentes primarias sobre las que se va a trabajar son los siguientes manuscritos:

- Sueca: Arxiu Històric Municipal s.s, Gradual, S.XIV f. 118 v.
- Sueca: Arxiu Històric Municipal s.s, Gradual, S.XIV f. 118 r.

Las fuentes secundarias son las que se utilizarán para la comparación de las piezas comprendidas en este bifolio con el repertorio del resto de Europa. Los graduales con los cuales se va a realizar la comparación son tanto el *Graduale Triplex* como el *Graduale Novum*.

Podemos afirmar de este modo que las fuentes empleadas son tanto primarias como secundarias, y el estudio de estas se realizará bajo una visión historicista con la que se pretende conseguir abrir un foco de investigación en una zona poco estudiada a nivel litúrgico por su tardía cristianización.

5. Metodología

En cuanto a la metodología, esta investigación se desarrollará principalmente desde una perspectiva cualitativa. Para ello se planteará un estudio objetivo de las fuentes, transcribiéndolas y poniendo de manifiesto tanto las semejanzas como las diferencias que tienen con respecto a las piezas homólogas que encontramos en el *Graduale Triplex* y en el *Graduale Novum*. Esta perspectiva se caracteriza como cualitativa por fundamentarse en el análisis de las fuentes, en su transcripción y en su catalogación.

En menor medida también se desarrollará parte del trabajo desde una perspectiva

cuantitativa, ya que se focaliza en un tipo de notación concreto y el resultado de las comparaciones con repertorio europeo se analizará de forma objetiva teniendo en cuenta las características generales y particulares de la notación aquitana de los manuscritos.

Por otra parte, hay que tener en cuenta los diferentes instrumentos que se utilizarán a lo largo de toda la investigación, ya que las transcripciones serán digitalizadas mediante el software Sibelius.

6. Contextualización

En cuanto a una contextualización geográfica, los manuscritos que son objeto de investigación en este trabajo han sido encontrados en el *Arxiu Històric Municipal* de Sueca. Sueca es un pueblo localizado a 30 kilómetros de Valencia, que se encuentra situado en la costa este de España y su nombre proviene del árabe قوس (sūq) que significa mercado.

Este nombre le viene dado por su localización costera, ya que cuenta con un pequeño puerto en el mediterráneo que convirtió al pueblo en un lugar clave para el comercio⁵. Además, se encuentra cerca del único puente que había en la desembocadura del río Júcar y en un cruce de caminos entre otras villas tanto del norte como del sur.

En cuanto al contexto litúrgico, los cantos que en estos dos bifolios se recogen pertenecen a un Gradual más amplio que actualmente no se conserva. Las piezas que han llegado hasta nuestros días forman parte del propio de la misa, en concreto se conservan los cantos de la primera semana de Cuaresma y del Domingo de Ramos.

En cuanto al contexto litúrgico en el que se realizaban estos cantos, podemos decir a ciencia cierta que se cantaban en la iglesia de San Pere Apóstol⁶, ya que hasta el siglo XVII es la única iglesia de la localidad. Si bien esta, en sus inicios, mostraba un claro estilo románico de finales del siglo XII, con el tiempo se ha ido ampliando y adaptando a las necesidades de los feligreses.

En cuanto al contexto histórico⁷ que envuelve a estos manuscritos, cabe destacar que

5 Actualmente el puerto es utilizado con fines recreativos.

6 Iglesia de San Pedro Apóstol en Sueca - Curiosidades y planes relacionados | Guía Repsol. (2022, 17 mayo). REPSOL. Recuperado 16 de junio de 2022, de: <https://www.guiarepsol.com/es/fichas/monumento/iglesia-de-san-pedro-apostol-19721/> Iglesia Parroquial de San Pedro Apóstol - Comunitat Valenciana. (s. f.). Generalitat Valenciana. Recuperado 16 de Junio de 2022, de: <https://www.comunitatvalenciana.com/es/valencia/sueca/monumentos/iglesia-parroquial-de-san-pedro-apostol-1>

7 Pi, J.F. (s.f.). Sueca-ressenya-historica. Arxiu Històric Municipal de Sueca. Recuperado 16 de junio de



en el año 1157 el territorio sobre el que se encuentra actualmente el pueblo fue donado a la Orden Militar de los Caballeros de San Juan del Hospital de Jerusalén⁸, por orden de Ramón Berenguer IV, quién fuera Conde de Barcelona por herencia paterna y príncipe de Aragón por su matrimonio con la reina Petronila de Aragón.

No será hasta 1245 cuando el rey Jaume I⁹ junto a los hospitalarios otorguen a Sueca “la carta pobla” en la que aparecen los nombres de 16 familias provenientes de la zona de Tarragona y el Baix Maestrat, las cuales se asentaron en Sueca para cultivar sus tierras y cristianizar la zona, ya que hasta el momento había estado bajo dominio musulmán¹⁰.

En el año 1317 el territorio caería en manos del rey Jaume II y este lo entregaría a la Orden Militar de Nostra Senyora de Montesa i Sant Jordi de Alfama. Esta decisión produjo un gran conflicto dentro de la población, ya que los habitantes habían jurado lealtad a la orden anterior.

Para mostrar su descontento se aliaron con los pueblos colindantes como Cullera, y los alcaldes intentaron que la transición fuera lo más pacífica posible¹¹. En este contexto se producen una serie de misivas entre los jueces¹² de ambos pueblos y los altos cargos de la orden y es en estas cartas donde aparecen los nombres de Fray Galcerá de Timor y Fray Berenguer D'Avinyó, pudiendo ser que alguno de estos dos, con su estancia en el pueblo, trajera con él el Gradual al que pertenecen ambos bifolios.

La iglesia de San Pere Apóstol no fue independiente de la diócesis de Cullera hasta el año 1566, y el pueblo no contaría con otra iglesia hasta 1613, cuando se terminó la construcción del Convent de Nostra Senyora de Sales, el cual se construyó sobre una vieja ermita en honor a la patrona de Sueca la Mare de Deu de Sales y estuvo habitado por los Franciscanos hasta 1836¹³.

Relacionado con el convento aparece en 1615 Fray Cosme Calbó quién era el encargado de proveer partituras a todas las parroquias rurales del reino y en uno de sus escritos

2022, de: <https://arxiu.sueca.es/pagina/sueca-ressenya-historica>

8 Orden militar de origen aragonés que combatió en las cruzadas y que a día de hoy sigue existiendo.

9 Belenguer, Ernest (2008). *Jaime I y su reinado*. Editorial Milenio. ISBN 978-84-9743-246-7.

10 Sueca, Arxiu Historic Municipal PEG-1/1. Sueca, Arxiu Historic Municipal PEG-1/4. Sueca, Arxiu Historic Municipal PEG-1/3.

11 Sueca, Arxiu Historic Municipal PEG-1/7. Sueca, Arxiu Historic Municipal PEG-1/9. Sueca, Arxiu Historic Municipal PEG-1/20.

12 Se llamaba jueces a los alcaldes y universidades a los ayuntamientos.

13 Secularizado por el proceso de desamortización de Mendizábal.

dejó constancia de que en sueca existían: “*Sinch quaderns en solfa y lletra y caplletres per al ofici de la Nativitat de Nostre Señor*”¹⁴.

7. Notación musical

La notación musical que se aprecia en ambos bifolios es una notación aquitana. Esta se caracteriza por aparecer en forma de neumas que indican las inflexiones que hace la voz humana a la hora de cantar. Esta notación surge en la zona geográfica de la Languedoc y más tarde con la expansión de la orden de Cluny, a finales del siglo XI, se comienza a implantar también en el norte de la Península Ibérica o, lo que es lo mismo, por la marca hispánica¹⁵. Posteriormente en el siglo XII con la fundación de centros cistercienses, se repueblan y cristianizan los territorios que han sido arrebatados al Imperio Almohade¹⁶.

Esta notación aquitana en concreto es del siglo XIV, por lo que aparece evolucionada. Esto se evidencia en los trazos neumáticos, ya que, inicialmente, la notación aquitana se caracteriza por formar los neumas con puntos superpuestos muy pequeños de contorno irregular, mientras que en estos manuscritos los neumas tienden a una geometrización y regularización de su contorno, siendo este muy similar entre los distintos neumas. Esta progresiva geometrización puede ser influenciada por la creciente notación cuadrada y el auge de la letra gótica.

La característica más relevante de estos bifolios recae en el modo de escritura, ya que los neumas se encuentran situados sobre el sistema Guidoniano¹⁷. Este sistema marca de una forma más precisa la diastematía de las notas, ya que pasa de marcar únicamente la línea del Fa en color rojo, a marcar también la línea del Do en color verde o amarillo. Además de estas dos líneas, los copistas realizaron dos líneas más a punta seca para tener mayor

14 Furió, A. (1984). Aproximació a la Sueca del Barroc. *Música barroca a Sueca*. (pp. 1-11). Editorial Palacios.

15 López-Davalillo, J. (Ed.). (1999). Atlas histórico de España y Portugal. Desde el Paleolítico hasta el siglo XX. *Expansión Mediterránea de la corona de Aragón (ss.XIII-XV)*. (p. 120). Editorial Síntesis. 1

16 López-Davalillo, J. (Ed.). (1999). Atlas histórico de España y Portugal. Desde el Paleolítico hasta el siglo XX. *Expansión Mediterránea de la corona de Aragón (ss.XIII-XV)*. (p. 120). Editorial Síntesis. 1

17 Este sistema es creado y descrito por Guido d'Arezzo en su tratado de teoría musical *Micrologus de disciplina artis musicae* de 1026. Este sistema de solmización nos permite crear una diastematía total de las notas y de este modo conocer a la perfección la altura de estas dentro de una pieza musical. El sistema de solmización de Guido d'Arezzo se construye sobre un sistema hexacordal con seis notas que cambian de nombre cuando cambian de octava.



precisión a la hora de identificar la altura de las notas.

Otra de las características de la notación de estos manuscritos aparece en el momento en el que analizamos los neumas, ya que estos aparecen de forma disgregada en puntos. Esto no se vuelve inconveniente en el momento de identificar neumas, puesto que todos los grupos neumáticos se escriben del mismo modo sin apenas variaciones en su morfología. Las únicas variaciones aparecen cuando son necesarias para mostrar una diastematía más clara ya que los grupos neumáticos se alargan o contraen para precisar los intervalos.

En estos bifolios también aparecen las claves de Fa y de Do sobre las líneas rojas y amarillas, de este modo se marca con mayor claridad y sin lugar a dudas la altura concreta de las notas, además se aprecia también la utilización del custos, que indica la altura de la nota siguiente cuando termina el reglón y se hace un salto a otro.

Todas estas características son las que nos llevan a concluir que la notación de estos manuscritos es una notación aquitana evolucionada, ya que presenta rasgos concretos que se encuentran sobre todo en los manuscritos copiados a partir del siglo XIII¹⁸.

8. Notación textual

En lo referente al sistema de notación textual podemos decir que el texto está escrito en letra gótica libraria. Esta tipología textual se caracteriza por el uso de una “R” redonda con forma de 2 detrás de letras cóncavas como pueda ser la letra “O”, por la superposición de trazos y por tener unos astiles y caídos poco pronunciados y que apenas salen de la saja de reglón¹⁹.

En cuanto a las notas que se encuentran escritas en el margen, cambian la tipología textual, ya que se añadieron al manuscrito con posterioridad. Esta tipología textual se corresponde a una escritura humanística, que entra en la corona de Aragón en los años cuarenta del siglo XV y que llega a la península mediante el reino de Nápoles perteneciente a la corona de Aragón. El secretario real en Nápoles desde 1436 hasta 1448, Arnau de Fonolleda, es el encargado de introducir la letra humanística en la cancillería real^{20 21}.

18 Garrigosa, J. (2003) Els manuscrits musicals a Catalunya fins al segle XIII. L'evolució de la notació musical. *L'arribada de la notació aquitana a Catalunya*. (pp. 373-378). Institut d'Estudis Ilerdencs.

19 Marín Martínez, Tomás (2018). Paleografía y diplomática, UNED, Madrid, pp. 273-332.

20 *Ibíd.*, pp. 363-415

21 Ver anexo 1.



9. Características

Para seguir un orden cronológico comenzaremos a describir las características particulares de cada pieza por los cantos del Domingo de Ramos.

9.1. *Ave rex noster*

Esta celebración comienza con la antífona procesional *Ave rex noster*.

Texto

Ave rex noster fili David redemptor mundi quem Prophetae praedixerunt salvatorem domui Israel esse venturum te enim ad salutarem victimam pater misit in mundum quem expectabant omnes sancti ab origine mundi et nunc hosanna filio David benedictus qui venit in nomine domini hosanna in excelsis

Análisis musical

Esta pieza se mueve en un rango de do_4 a mi_5 . Se encuentra en un Modo I o *gravis*, también llamado dórico, con un *protus* auténtico. Este modo se caracteriza por tener como nota final el re y como dominante salmódica el la, la nota fa actúa como adorno superior del mi e inferior del sol y nota de paso. Se utiliza en la repetición de las notas al unísono como pueden ser las *tristrophas* lo que hace que se confunda con la cuerda de recitado por su abundancia, aunque esta no es su función. También encontramos que tanto el re agudo como el mi agudo son notas de paso o adornos del re y del do respectivamente. Esta pieza no se encuentra ni en el *Graduale Triplex* ni en el *Graduale Novum*, pero la hemos podido encontrar digitalizada en otras bases de datos como *Cantus Index*, *Cantus Manuscripts Database Univ. of Waterloo* y *Grego Base*²².

Ad processionem 17

Omnes genua flectant

Ant. A - ve, * Rex no- ster, Fi- li Da- vid, Red-
Omnes surgant

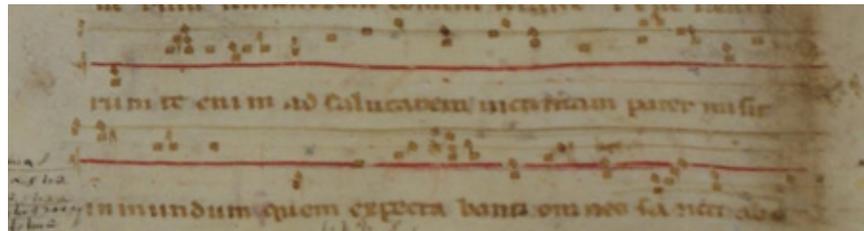
émptor mun- di, quem prophé- ta pra- di- xé- runt Salva-
tó-rem dómu- i Isra- òl esse ventú- rum. Te e-
nim ad sa- lu- tá- rem victi- mam Pa- ter mi- sit in
mundum, quem expec- tá- bant omnes sancti ab o-
rí- gi- ne mun- di. Et nunc : « Ho- sanna Fi-
li- o Da- vid : Be- ne- dicitus qui ve- nit in nómi- ne
Dó- mi- ni : Ho- sán- na in excél- sis ».

La principal diferencia es el modo en el que aparece, ya que en el manuscrito aparece en Modo I, mientras que en esta copia²³ aparece en modo II. Esta diferenciación se vuelve

²² Culshaw, M. (s. f.). *Cantus Manuscript Database*. Cantus Manuscript Database. Recuperado 24 de junio de 2022, de <https://cantus.uwaterloo.ca/source/693577>

²³ Culshaw, M. (s. f.-a). *Ave rex noster fili David* | *Cantus Manuscript Database*. Cantus Manuscript Database. Recuperado 24 de junio de 2022, de <https://cantus.uwaterloo.ca/chant/694890>

relevante especialmente en el pasaje de la tercera sección, “*Te enim ad salutem victimam Pater misit in mundum*”. Es en este pasaje donde la melodía se torna más aguda en los manuscritos y por lo que nos decantamos a pensar que está en un Modo I y no en un Modo II.



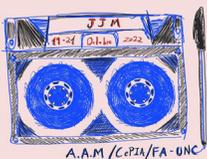
9.2. Gloria laus

La segunda pieza que aparece es el himno *Gloria laus*.



Este se encuentra en el *Graduale Triplex* en la página 141²⁴ y en el *Graduale Novum* en la

24 Aparece también en el manuscrito de Einsiedeln, Stiftsbibl. 121 (P.M t. IV; beginning of the XIth cen-



página 99, tiene como particularidad principal la ausencia de los dos últimos versículos.

La composición de los versos del texto recuerda a las coplas elegíacas. Estas comprenden tanto el hexámetro dactílico como el pentámetro dactílico, también conocidos como los versos de la “métrica de la epopeya”²⁵. Esta métrica se basa en una sílaba larga y dos cortas y el juego entre estas, pudiendo cambiar en ocasiones dos cortas por una larga. Este uso de la métrica era poco común dentro de la escritura de himnos cristianos.

Este texto pertenece a Theodulphus, episcopus Aurealensis (+821)

Texto

Omnes:

*Gloria, laus, et honor, tibi sit Rex Christe Redemptor:
cui puerile decus prompsit Hosanna pium.*

Chorus:

Israel es tu Rex, Davidis et inclyta proles:

nomine qui in Domini, Rex benedicte venis. Gloria, laus

Coetus in excelsis te laudat caelitus omnis,

et mortalis homo, et cuncta creata simul. Gloria, laus

Plebs Hebraea tibi cum palmis obvia venit: cum prece, voto, hymnis, adsumus ecce tibi.

Gloria, laus

Análisis musical

El ámbito en el que se mueve este himno es de do₄ a re₅. En cuanto al modo en el que se encuentra podemos decir que es un Modo I o *gravis*, con un *protus* auténtico de nota final re y dominante salmódica la. La nota si puede ser bemol cuando participa en cadencias sol o fa. Este bemol no aparece escrito, pero lo utilizaban en sus interpretaciones para evitar tritonos e intervalos disonantes; a este uso de las alteraciones se le llama semitonía *subintelecta*. El sol aparece como adorno del la o del fa, al igual que el mi aparece como adorno del re.

9.3 Ingrediente Domino

Siguiendo con el orden aparece el responsorio *Ingrediente Domino*, del cual solo se nos presenta el comienzo a modo de incipit. Esta se encuentra en el *Graduale Triplex* en la tury).

25 Strittmatter, Eugene J., "Elementos clásicos de la liturgia romana", *The Classical Journal* 18, no. 4 (1923): 95-196, <https://www.jstor.org/stable/3288702>.

página 143.



Texto extraído de: V. Io. 12, 12.13.

Texto

Ingrediénte Dómino in sanctam civitátem, Hebraeorum púeri resurrectionem vitae pronuntiántes, Cum ramis palmárum: “Hosánna, clamábant, in excélsis”. Cumque audísset pópulus, quod Iesus veníret Ierosólymam, exiérunt óbvan ei. Cum ramis.

Como solo tenemos una pequeña parte de la pieza el texto ha sido extraído del *Graduale Triplex*, de igual modo nos basaremos en esa copia para realizar el análisis musical.

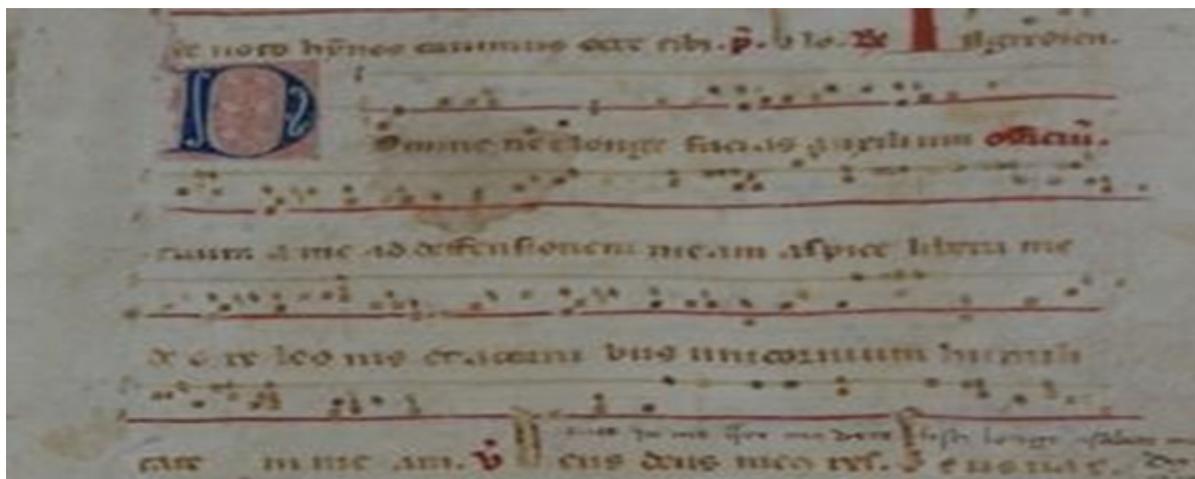
Análisis musical

El ámbito en el que se mueve este responsorio es de do_4 a la_4 . Esta pieza se encuentra en un Modo IV o *harmonicus*, con un *deuterus* plagal. Este se caracteriza por tener como nota final el mi y dominante salmódica el la. Es frecuente en este modo que la nota fa se utilice en las *tristrophas* y hacer que esta nota parezca la de la cuerda de recitado por su abundancia, pero en este caso no cumple esta función, sino que más bien funciona como adorno superior o inferior de las notas mi y sol.

9.4. Domine ne longe

En cuarto lugar, encontramos el introito *Domine ne longe*. Este se encuentra localizado en el *Graduale Triplex* en la página 132²⁶.

²⁶ También se encuentra localizado en el Cantatorium de Monza, en el Gradula de Rheinau, en el Gradual



Texto extraído de: Ps. 21, 20.22

Texto

Domine ne longe facias auxilium tuum a me, ad defensionem meam aspice libera me de ore leónis, et a cornibus unicornuorum humilitatem meam. Deus, deus meus, respice in me, quare me dereliquisti longe a salute mea verba delictorum meorum

Análisis musical

El ámbito de esta abarca desde un do_4 a un do_5 .

Este introito se encuentra en un Modo VIII o *perfectus*, con un *tetrardus* plagal. Este modo se caracteriza por tener una nota final sol y una dominante salmódica do. La nota sol actúa en ocasiones como cuerda de recitado y aparece adornada por la nota la esta mantiene y reafirma la importancia del sol. El si puede aparecer tanto con función de adorno del do como cuerda de recitado (este último no es el caso de esta pieza). En la pieza se aprecia una superposición de cuerdas estructurales ente la cuerda de recitado do y la cuerda sol.

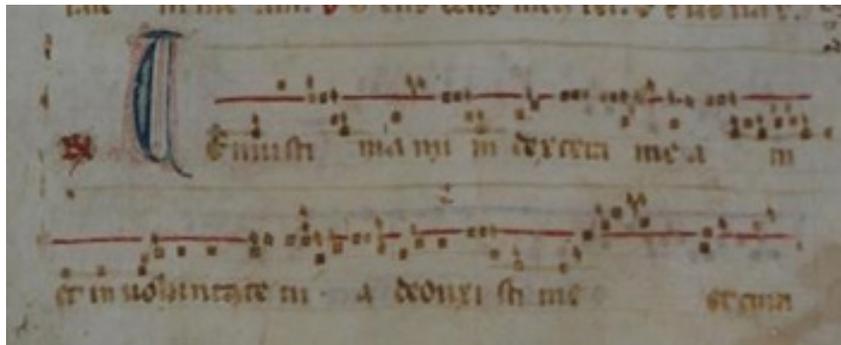
9.5. *Tenuisti manum*

La siguiente pieza es el gradual *Tenuisti manum*. Esta se encuentra en el *Graduale Triplex* en la página 133²⁷.

de Mont-Blandin, en el Gradual of Compiègne, en el Gradual of Corbie y en el Gradual de Senlis. Además, está en el gradual de Laon y en el de Einsiedeln.

²⁷ También se encuentra localizado en el Cantatorium de Monza, en el Gradula de Rheinau, en el Gradual de Mont-Blandin, en el Gradual de Compiègne, en el Gradual de Corbie y en el Gradual de Senlis. Además, está en el gradual de Laon y en el de Saint- Gall.

Texto extraído de: Ps. 72, 23.24. V. 1-3.



Texto

Tenuisti manum dexteram meam: in voluntate tua deduxisti me: et cum gloria assumpsisti me. Quam bonus Israel Deus rectis corde mei autem pene moti sunt pedes, pene effusi sunt gressus mei: quia zelavit in peccatoribus pacem peccatorum videns.

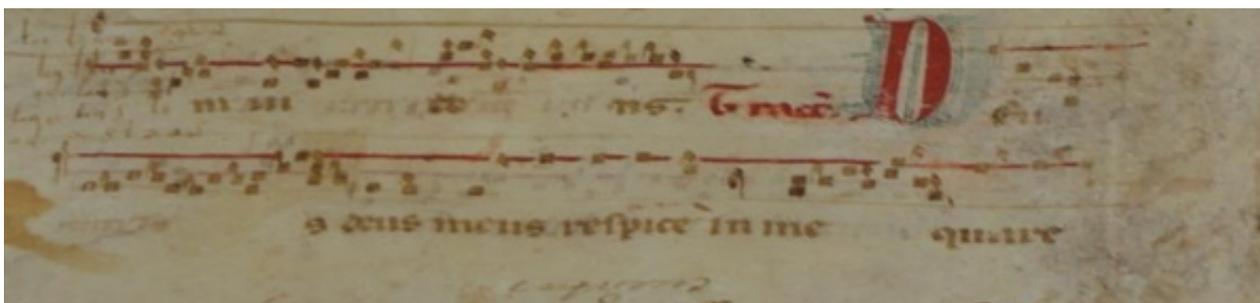
Análisis musical

Esta pieza tiene un ámbito de octava, do_4 a do_5 . Esta pieza se encuentra en un Modo IV o *harmonicus*, con un *deuterus* plagal. Este se caracteriza por tener como nota final el mi y como dominante salmódica el la. Es frecuente en este modo que la nota fa se utilice en las *tristrophas* y hacer que esta nota parezca la de la cuerda de recitado por su abundancia, pero en este caso no cumple esta función, sino que más bien funciona como adorno superior o

inferior de las notas mi y sol.

9.6. *Deus, Deus meus*

La última pieza que se conserva referente a la festividad del Domingo de Ramos es el tracto *Deus deus meus* que no se conserva completa. Esta se encuentra también en el *Graduale Triplex* en la página 144²⁸ y en el *Graduale Novum* en la página 103.



Texto extraído de: Ps. 21, 2-9. 18. 19. 22. 24. 32

Texto

Deus, Deus meus, respice in me: quare me dereliquisti? Longe a salute mea verba delictorum meorum. Deus meus clamabo per diem, nec exaudies: et nocte, et non ad insipientiam mihi. Tu autem in sancto habitas, laus Israel. In te speraverunt patres nostri: speraverunt, et liberasti eos. Ad te clamaverunt, et salvi facti sunt: in te speraverunt, et non sunt confusi. Ego autem sum vermis, et non hobis. Omnes qui videbant me, aspernantur me: locuti sunt labiis, et moverunt caput. Speravit in Domino, eripiat eum: salvum faciat eum, quoniam vult eum. Ipsi vero consideraverunt, et conspexerunt me: diviserunt sibi vestimenta mea, et super vestem meam miserunt sortem. Liberame de ore leonis: et a cornibus unicornuorum humilitatem meam. Qui timetis Dominum laudate eum: universum semen Jacob, magnificate eum. Annuntiabitur Domino generatio ventura: et annuntiabunt Caeli justitiam ejus. Populo qui nascetur, quem fecit Dominus

Análisis musical

Este tracto tiene un ámbito que va desde un la_3 hasta un la_4 .

En cuanto al modo en el que escrito podemos decir que se encuentra en un Modo II o

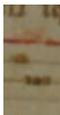
²⁸ También se encuentra localizado en el Cantatorium de Monza, en el Gradula de Rheinau, en el Gradual de Mont-Blandin, en el Gradual de Compiègne, en el Gradual de Corbie y en el Gradual de Senlis. Además, está en el gradual de Laon y en el de Saint- Gall.

tritis con un *protus* plagal. Este se caracteriza por tener una nota final re y una dominante salmódica sobre fa. La nota la aparece al principio en la entonación con un movimiento de 4º hacia el grave, y el sol actúa como nota de paso o adorno de esta. El do puede tener actuar de dos modos, el primero haciendo función de nota escapada y el segundo con función de nota ornamental del re.

10. Neumas

En cuanto a los neumas que encontramos en las diferentes piezas podemos decir que aparecen de forma disgregada y que son fáciles de diferenciar.

En la tabla presentada a continuación se muestra una representación gráfica de los neumas más recurrentes:

PUNCTUM		Indica un sonido ascendente. (Neuma de acento)
VIRGA		Indica un sonido que se mueve hacia el grave. (Neuma de acento)
BIVIRGA		Indican movimiento al agudo y marcan los golpes de voz que se tienen que dar dentro de la misma sílaba.
TRIVIRGA		
PES		Indica el movimiento de dos notas ascendentes. (Neuma de acento)
CLIVIS		Indica el movimiento de dos notas descendentes. (Neuma de acento)
TORCULUS		Indica que el neuma tiene tres notas, la primera y la tercera suelen ser la misma nota. (Neuma de acento)



TORCULUS RESUPINUS		Este tiene cuatro notas, estas suelen ir por grados conjuntos. (Neuma de acento desarrollado)
CLIMACUS		Indica que la melodía hace un movimiento descendente. (Neuma de acento)
SCANDICUS SUBBIPUNCTIS		Surge de la unión entre un pes y un climacus. (Neuma de acento desarrollado)
SCANDICUS FLEXUS		Es el resultado de combinar un pes y una clivis. (Neuma de acento desarrollado)
SCANDICUS		Marca un movimiento ascendente de tres notas. (Neuma de acento)

11. Catalogación

Para llevar a cabo la catalogación de los bifolios, cuyo análisis vertebró esta investigación, nos hemos basado en sistemas de catalogación anteriores llevados a cabo por otros investigadores como Santiago Ruiz²⁹ o Joaquim Garrigosa³⁰. Además de los sistemas de estos investigadores hemos seguido las normas de catalogación RISIM. Teniendo en cuenta todos estos precedentes para esta catalogación se ha creado un sistema que combina características de todos los anteriores, de este modo se adapta a las necesidades específicas de estos manuscritos.

(Fragmentos) Bifolio 118.

Numeración currens: IX·I (118 v) Gradual.

Siglo XIV.

Proviene del Arxiu Historic Municipal de Sueca (Valencia).

²⁹ Ruiz, S., & Rubio, J. P. (2017). Catálogo de los fragmentos litúrgico-musicales del obispado de Sigüenza (siglos XI-XVI). *Medievalia*, 225–264.

³⁰ Garrigosa, J. (2003) Els manuscrits musicals a Catalunya fins al segle XIII. L'evolució de la notació musical. *L'arribada de la notació aquitana a Catalunya*. (pp. 373–378). Institut d'Estudis Ilerdencs.

Bifolio.

Texto en 8 líneas con música, bien pautado.

Notación: Aquitana sobre cuatro líneas (amarilla/ verde, roja y dos a punta seca).

Tiene clave de fa (línea roja) y clave de do (línea amarilla).

Contenido: cantos del Domingo de Ramos.

- Antífona → *Ave rex noster*
- Himno → *Gloria Laus*
- Responsorio → *Ingrediente domino*
- Introito → *Domine ne longe*
- Gradual → *Tenuisti manum*
- Tracto → *Deus deus meus*

Tipología textual: letra gótica libraria.

- Letras capitales en azul, rojo y verde adornadas con miniaturas con motivos florales.

Pergamino utilizado como guarda de libro de cuentas del 1542.

- Muestra anotaciones marginales en letra carolina tardía y cuentas con números arábigos³¹.

Actualmente conservado y restaurado en 2010 por el *Institut Valencià de conservació i restauració de béns culturals*, guardado en cartón y plástico de pH neutros e hipoalergénicos.

12. Conclusiones

Si bien estos cantos aparecen recogidos por todo el repertorio europeo, en estas copias se aprecian pequeñas variantes, tanto en la agrupación de los neumas como en la extensión de algunos melismas que se suele reducir. Estos cantos aparecen en distintos modos, pero todos tienen como nexo común el sistema de notación aquitana, el pautado y la diastematía perfecta a la que están sometidos, ya que en ocasiones se atisban hasta cuatro líneas simulando lo que posteriormente se conocerá como tetragrama.

Estos bifolios además de ser del siglo XIV tienen mucha historia posterior, ya que, de cumplir su función en los oficios diarios de la vida litúrgica de Sueca, pasaron a guardar los libros de cuentas de esta villa, y no es hasta el 2010 en el que el archivero Joan Pí les otorga

³¹ Transcripciones en Anexo 2.



un descanso y colabora en su recuperación como patrimonio independiente.

Desde entonces estos manuscritos tienen más vida que nunca, ya que mediante excursiones al archivo e historias al fresco se cuenta a los niños la importancia que tuvieron en nuestra historia.

Referencias bibliográficas

Antón, J. M. M. (2010). Atlas Histórico de la España Medieval (Atlas históricos no 13) (1.a ed.). Editorial Síntesis, S. A.

Asensio, J.C (2011) Liturgia y música en la Hispania de la alta edad media: el canto visigótico, hispánico o mozárabe. (pp. 135-155).

Belenguer, Ernest (2008). Jaime I y su reinado. Editorial Milenio. ISBN 978-84-9743246-7.

Cantus Index for Office and Mass. (s. f.). Cantus Index. Recuperado 24 de junio de 2022, de <http://cantusindex.org/id/001543>

Cardine, E., & Fowells, R. M. (1982). Gregorian Semiology. Solesmes.

Culshaw, M. (s. f.-a). Ave rex noster fili David |Cantus Manuscript Database. Recuperado 24 de junio de 2022, de

_____ (s. f.-b). Cantus Manuscript Database. Cantus Manuscript Database. Recuperado 24 de junio de 2022, de <https://cantus.uwaterloo.ca/source/693577>

Dostal, C. J. B. G. (2022). Graduale Novum - Editio Magis Critica Iuxta SC 117 [German]. Conbri Verlagsges.Mbh.

Furió, A. (1984). Aproximació a la Sueca del Barroc. Música barroca a Sueca (pp. 1-11). Editorial Palacios.

Garrigosa, J. (2003). L'arribada de la notació aquitana a Catalunya. En *Els manuscrits musicals a catalunya fins al segle XIII. L'evolució de la notació musical*. (pp. 373-378). Institut d'Estudis Ilerdencs.

Iglesia de San Pedro Apostol en Sueca - Curiosidades y planes relacionados | Guía Repsol. (2022, 17 mayo). REPSOL. Recuperado 16 de junio de 2022, de:

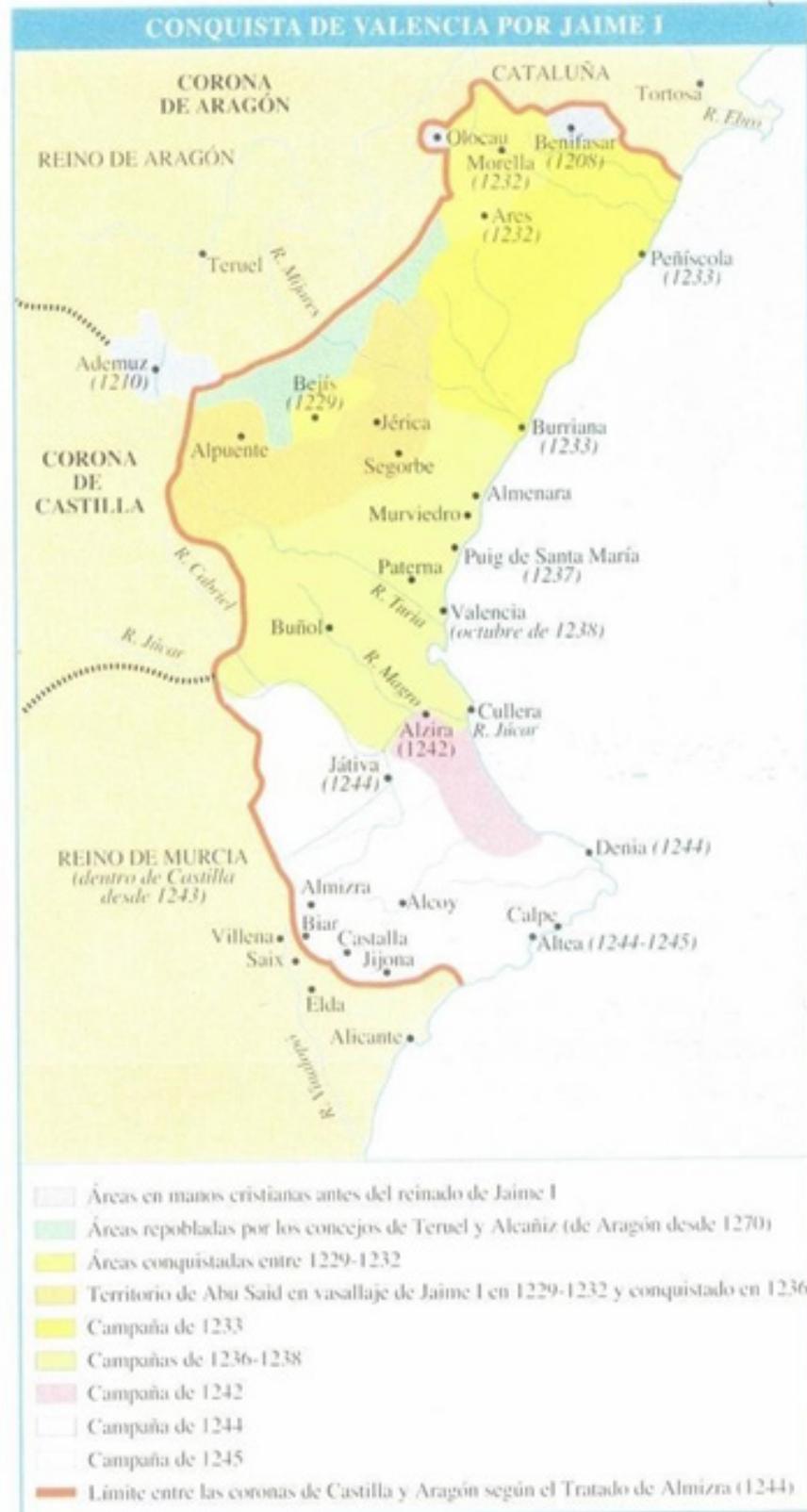
<https://www.guiarepsol.com/es/fichas/monumento/iglesia-de-sanpedro-apostol20273/>

Iglesia Parroquial de San Pedro Apóstol - Comunitat Valenciana. (s. f.). Generalitat Valenciana. Recuperado 16 de junio de 2022 de:

<https://www.comunitatvalenciana.com/es/valencia/sueca/monumentos/iglesia-parroquial-de-san-pedro-apostol-1>

- López-Davalillo, J. (Ed.). (1999). La orden benedictina. Cluniacenses y cistercienses (ss. X-XIII). En *Atlas histórico de España y Portugal. Desde el Paleolítico hasta el siglo XX* (p. 112). Editorial Síntesis.
- Marín Martínez, Tomás (2018): *Paleografía y diplomática*, UNED, Madrid, pp. 273-332.
- _____ (2018): *Paleografía y diplomática*, UNED, Madrid, pp. 363-415.
- Monks, A. O. S. P. O. S. (1979). *Graduale Triplex* (0 ed.). Paraclete Pr.
- Monsacho, J. M. (s. f.). *Atlas histórico de España y Portugal. Desde el Paleolítico hasta el siglo XX*. En *Las grandes conquistas cristianas del siglo XIII* (p. 108). Editorial Síntesis S.A.
- Pi, J. F. (s. f.). *Sueca-ressenya-historica*. Arxiu Històric Municipal de Sueca. Recuperado 16 de junio de 2022, de: <https://arxiu.sueca.es/pagina/sueca-ressenya-historica>
- Ruiz, S. (2014). En torno a la mensuración del canto llano: una nueva aproximación a partir del examen crítico de sus fuentes. *El entorno musical del Greco*. (pp. 49-55)
- Ruiz, S., & Rubio, J. P. (2017). Catálogo de los fragmentos litúrgicomusicales del obispado de Sigüenza (siglos XI-XVI). *Medievalia*, (pp.225-264).

Anexo 1







Anexo 2



Bifolio 118 v



Bifolio 118r

Anexo 3

Transcripciones de las piezas [aquí](#).

Este trabajo puede citarse como:

ANDREU CALZADO, M. (2023). Los manuscritos musicales del siglo XIV en el Archivo Histórico Municipal de Sueca. En Taborda, F. C. E.; Mansilla, V.; Giron Sheridan, L. (eds.) *Actas de las Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022*, (pp. 1-25). Asociación Argentina de Musicología. ISBN: 978-950-99271-6-2



La primera recepción de la música de Beethoven en España a través de la prensa histórica (1846-1882)

Cecilia Capdepón Pérez
Universidad Complutense
Madrid, España.
cecilcap@ucm.es

Resumen

El presente artículo se centra en la recepción de la música de Beethoven en la España de la segunda mitad del siglo XIX, cuando adquirió un impulso inusitado gracias, fundamentalmente, al convencimiento de que la adopción del canon clásico germánico contribuiría decisivamente a la necesaria modernización de las caducas estructuras musicales. Se considera dicha recepción a través de las crónicas y artículos en la prensa histórica de aquella época y se analiza el papel desempeñado por nuevas instituciones musicales, como la Sociedad de Cuartetos, fundada en 1863, y la Sociedad de Conciertos, creada tres años más tarde, la cual propiciará que la nueva orquesta asociada a la mencionada Sociedad estrene en Madrid en 1866 la primera sinfonía completa del compositor alemán (la *Séptima Sinfonía*), iniciándose de esta manera el conocimiento pleno de todas las sinfonías del coloso alemán en España, proceso que culminará en 1882 con el estreno de la *Novena Sinfonía*.

Palabras claves: Beethoven, recepción, España, siglo XIX, prensa histórica.

1. Introducción

Las investigaciones sobre la recepción de la música de Beethoven han suscitado un gran interés y la publicación de estudios en países de habla germánica (Kunze 1996) o Francia (Kraus, 2001; Brzoska, 2014). Sin embargo, en España solo en tiempos recientes han comenzado a compilarse trabajos en torno a dicha temática: después del trabajo pionero de

Etzion (1998) o la contribución de Carreras (2018), la edición de dos recientes monografías con motivo del 250 aniversario beethoveniano (Capdepón y Pastor, 2021; Cascudo, 2021) supuso un significativo avance en el conocimiento de la recepción beethoveniana en España.

2. Contexto histórico-musical

Dos hechos de incalculables consecuencias conmocionaron la vida política de España: la Revolución de 1868, que destronó a Isabel II, y la consiguiente liberalización de costumbres y ordenanzas, que trajeron consigo las nuevas reglamentaciones del denominado Sexenio democrático y que afectaron al ámbito teatral, lo cual se traduce en la consolidación del género chico, entre otros aspectos. El nuevo impulso derivado de las medidas adoptadas por los sucesivos gobiernos españoles se plasma asimismo en la aparición de las primeras sociedades musicales de cámara y de conciertos, gracias a las cuales se constata la definitiva primacía de la música clásica germánica, tal como ha destacado Etzion (1998). Sobre la influencia de la cultura alemana se pronuncia Carreras (2018) cuando afirma que

La creciente germanofilia, manifiesta en el auge de los conciertos y en la polémica recepción de Wagner, no constituyó, desde luego, un fenómeno exclusivamente musical, sino que formó parte de un proceso más amplio –el de la influencia directa de la cultura alemana– que marcó profundamente el ambiente intelectual y literario de la época. La primera recepción en los años sesenta de la filosofía idealista alemana de la mano del krausismo¹... abrió nuevas perspectivas políticas y culturales al reivindicar esta doctrina la irrenunciable libertad del individuo frente a los poderes del Estado y de la Iglesia (p. 480).

Un hecho significativo, que demuestra que el proceso de modernización de la vida musical española comenzaba a ser un hecho a partir de los años 60 del ochocientos, se confirma con la creación en 1873 de la sección de música en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando: la música no era considerada ya como un mero entretenimiento de carácter artesano, sino que recibía, si bien tardíamente en comparación con el resto de las artes, el más alto reconocimiento institucional². En este mismo sentido, Giner de los Ríos (1878, 23 de octubre) reivindicaba el valor de la reflexión y estudio en los estudios musicales, frente a una educación destinada a formar virtuosos: aboga Giner por una formación integral en la que el estudiante conozca la cultura, ideas y estilo de cada obra musical, por lo que defiende

1 Sobre la doctrina del krausismo y su relación con la música española, véase Sánchez de Andrés (2009).

2 En torno a la historia de dicha sección de música, consúltese Subirá (1980).

una renovación radical de las enseñanzas musicales en España (reeditado en *Obras completas*, XV, p. 219). A ello se refería también el célebre compositor y teórico belga Gevaert (1852, 10 de junio) cuando desaconsejaba a Jesús de Monasterio su regreso a Madrid, después de haber concluido sus estudios en Bélgica, afirmando que en España apenas se apreciaba el talento de un instrumentista y solo existía interés por la ópera y los cantantes italianos (pp. 504-505). Las opiniones de Gevaert aludían a un aspecto fundamental del ambiente musical español de mediados de siglo: la necesaria modernización de las estructuras musicales de España, algo que se logró progresivamente gracias a la creación de formaciones orquestales estables, la fundación de sociedades que fomentaran los repertorios instrumentales de cámara y sinfónico³, y el reconocimiento de la música a nivel institucional.



Imagen 1: F. Auguste Gevaert (1828-1908), tomada en 1896.⁴

En este proceso la adopción del estilo clásico vienés como paradigma de los valores musicales, estéticos y morales más elevados del arte sonoro, desempeñó un papel esencial la figura de Beethoven y la difusión de sus obras en la segunda mitad del siglo XIX: en este sentido, su recepción positiva fue decisiva para la consolidación tanto del repertorio clásico en España como de los conciertos instrumentales. Las poco más de doscientas interpretaciones de sinfonías completas del compositor alemán en un período de cuarenta años (1860-1900) en España dan fe de la gran aceptación con que fueron recibidas entre las for-

³ Jesús de Monasterio fundó en 1863 la Sociedad de Cuartetos y, tres años más tarde, Barbieri creaba la Sociedad de Conciertos.

⁴ Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois-Auguste_Gevaert

maciones orquestales, la crítica y el público, si bien es necesario subrayar que su recepción fue más tardía que en el resto de Europa⁵: al respecto, es significativo que la audición de la primera sinfonía completa de Beethoven en España se remontase a una fecha tan tardía como 1866, como veremos posteriormente. No es casualidad que dicho estreno coincidiese con la fundación de la Sociedad de Conciertos de Madrid en 1866⁶, la primera orquesta auténticamente profesional de España, pues hasta ese momento las agrupaciones orquestales existentes estaban asociadas a teatros de óperas o a las escasas capillas catedralicias que habían sobrevivido a las distintas desamortizaciones durante las etapas anteriores de los gobiernos liberales. El repertorio musical que el público español de aquella época demandaba, se basaba fundamentalmente en ópera italiana (con un claro predominio de Rossini, Bellini, Donizetti y Verdi), mientras que en los salones y cafés predominaba la canción popular o las adaptaciones operísticas, como ha destacado Sobrino (1995): en consecuencia con dicha predilección, el repertorio orquestal consistía mayoritariamente en oberturas, interludios o fragmentos orquestales de óperas, por lo que los conciertos antes de la década de los años 60 eran una sucesión de números de ópera y de oberturas operísticas (Etzion, 1998).

3. Recepción de Beethoven en España a través de la prensa histórica

3.1 Primeras audiciones

Con cierta tardanza con respecto a otros países, desde 1846 pueden confirmarse las primeras audiciones de movimientos de sinfonías de Beethoven: así por ejemplo, el 15 de diciembre de aquel año se pudieron escuchar en la Real Cámara del Palacio Real de Madrid los dos primeros movimientos de la *Primera Sinfonía*, dirigidos por Francisco Frontera Valldemosa (López Gómez, 2021) y tres años después se programó en el Conservatorio de Música y Declamación de Madrid la «Marcha fúnebre» de la *Tercera Sinfonía*, que, en opinión de Hernando (1849, 15 de abril), constituía “un magnífico fragmento, que, además de unirse bien al carácter del concierto, reúne el ser uno de los mejores entre los muchos inimitables

5 Como dato que confirma este hecho, la ópera *Fidelio* fue estrenada en España en una fecha tan tardía como 1893 (véase Queipo y Domínguez, 2021), mientras que la *Missa Solemnis* aún debió esperar más tiempo para ser estrenada en Madrid en 1927, a cargo de la Orquesta Sinfónica de Madrid y el Orfeón de Pamplona, con motivo de los numerosos actos del centenario de Beethoven en la capital española: sobre las circunstancias que rodearon el estreno de dicha misa, consúltese Capdepón (2021)

6 Sobre esta Sociedad y la orquesta denominada como la propia Sociedad, véase Sobrino (1992; 1995; 2001).

que ha compuesto el gran coloso de la instrumentación” (p. 4).

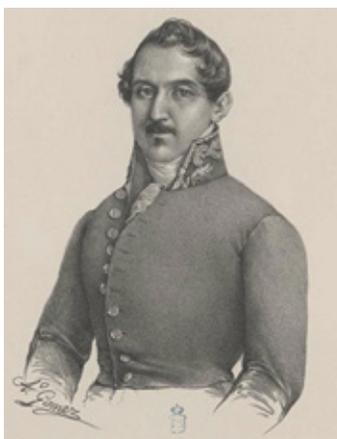


Imagen 2: Antonio Gómez i Cros: Retrato Francisco Frontera de Valldemosa (ca. 1840)⁷

Otra iniciativa destacada fue la protagonizada por el pianista de origen húngaro afinado en España, Oscar de la Cinna: sus programas de 1855 y 1856, interpretados en Madrid y otras ciudades españolas significaron un avance sustancial en el conocimiento de obras desconocidas del repertorio clásico, especialmente de Beethoven, ya que por primera vez se pudieron escuchar obras como la *Sonata para violín y piano* «Kreutzer» Op. 47, un buen número de sonatas para piano o el *Concierto para piano y orquesta* «Emperador» Op. 73. Sobre la trascendencia de los conciertos de Cinna se pronunciaba Gil (1855, 20 de mayo), para quien el ideal clásico estaba representado en “Las grandes concepciones del ingenio humano, consignadas en las obras inmortales de Haendel, Haydn, Mozart, Beethoven y de todas esas eminencias del siglo XVIII y principios del siglo XIX, tan grande en los anales del arte moderno” (p. 121, citado en Carreras, 2018, p. 491).

Momento culminante en la historia de la recepción española de Beethoven en el siglo XIX se alcanzó en marzo de 1859 cuando el director y compositor Francisco Asenjo Barbieri organizó en el Teatro madrileño de la Zarzuela un ciclo de seis conciertos que incluían obras instrumentales de autores como Haydn, Mozart, Beethoven (concretamente, el *Septeto* Op. 20) y Weber: la reacción del público no fue precisamente entusiasta, como el propio Barbieri (1867, 27 de julio) se encargó de recordar años después en *La Correspondencia musical* cuando escribió que

⁷ Fuente: Biblioteca Digital Hispánica. <http://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000029917>

Debido tal vez a lo imperfectamente que interpretamos entonces dichas obras o a lo nuevas que estas eran para el gusto del público, es lo cierto que este no pronunció un voto unánimemente favorable a ellas; y aún mucho tiempo después siguieron los críticos (permítaseme esta frase vulgar) mascando, pero no tragando, la que con cierto desdén llamaban *música sabia* (p. 4).

La crítica madrileña tampoco se mostró entusiasta ante tal iniciativa de Barbieri, tal como lo manifestó Morphy (1862, 24 de abril) cuando afirmaba que no se contó “Con artistas ni con dirección acertada para dar a conocer al público las grandes producciones propias de semejantes espectáculos” (p. 13).

Los nuevos intentos para difundir la música vienesa clásica que se sucedieron en 1862 gracias a los esfuerzos protagonizados por la Sociedad Musical de Socorros Mutuos⁸ en un ciclo celebrado en el Conservatorio de Madrid, concitaron, sin embargo, mayor entusiasmo, alabándose la perfección técnica exhibida por los intérpretes bajo la dirección de Gaztambide. A este ciclo se refirió el propio Morphy en su artículo antes citado (1862, 24 de abril) en términos muy distintos, cuando escribió que se alcanzó “Un legítimo entusiasmo producido (...) en los elogios de todos los espectadores (...) Al oír aquellos secos y nutridos acordes o aquel *pianissimo* apenas perceptible, no parecía sonar una orquesta, sino un solo instrumento tocado por la mágica batuta del director” (p. 13). El “entusiasmo” al que se refería Morphy indicaba un cambio de tendencia favorable en la percepción de la crítica y el público a lo que anteriormente se consideraba un estilo musical excesivamente erudito o “música sabia”, en relación con el repertorio clásico germánico.

Por otra parte, entre febrero y abril de 1864 se interpretaron el “Andante” de la *Quinta Sinfonía*, así como el “Allegretto scherzando” de la *Octava*, ambas de Beethoven y bajo la dirección de Jesús de Monasterio (Sobrino, 1995): si bien se trataba de movimientos sinfónicos aislados, serían los preferidos por parte del público y los que obtuvieron posteriormente una mejor recepción. Al respecto, la crítica anónima Variedades: primer concierto de la Sociedad Artístico-Musical... (1864, 28 de febrero) en *El Contemporáneo* es significativa de la visión de Beethoven como modelo de imitación y perfección, si bien confiesa el crítico que la música italiana todavía ocupaba la atención preferente del público:

La música clásica es casi desconocida, o, por lo menos, mal apreciada generalmente en Es-

8 Sobre esta Sociedad véase Díez Huerga (2003).



paña. El gusto del público (...) no se aviene fácilmente con la severidad majestuosa que caracteriza las obras clásicas, sobre todo las de los grandes maestros de la escuela alemana. Y sin embargo, estas han sido y serán mucho tiempo el manantial fecundísimo donde beben su inspiración la mayor parte de los compositores modernos; en ellas se contienen los más elevados modelos de ciencia musical. Por desgracias, muy rara vez se nos presenta ocasión de saborear esa clase de música. Verdi ocupa el trono de Mozart y de Beethoven (p. 4).

Lo cierto es que el papel jugado por músicos como Monasterio y Barbieri fue fundamental para la aceptación del repertorio centroeuropeo en la España de aquella época. Por lo que se refiere a Jesús de Monasterio⁹, formado en Bruselas bajo la tutela de Gevaert y de Fétis, se le ofreció convertirse en profesor de violín del Conservatorio de la capital belga, pero rechazó la proposición por su deseo de regresar a España y contribuir a la difusión de la música clásica europea y a la modernización musical del país, razón por la que fundó en 1863 la Sociedad de Cuartetos, con la finalidad de dirigirse no tanto a un público elitista o aristocrático, sino a la clase media y a los aficionados, tal como ha señalado Aguado (2000-2002)¹⁰. Es sintomático que el primer concierto de la Sociedad, celebrado el 1 de febrero de 1863, estuviera formado por dos obras de Beethoven (el *Tercer Cuarteto*, Op. 18 y la *Sonata para violín y piano*, Op. 24) así como por el *Primer cuarteto*, Op. 77, de Haydn, lo cual constituía toda una declaración de intenciones en torno a la filosofía que iba a inspirar la programación de la mencionada Sociedad, centrada fundamentalmente en el gran repertorio camerístico de la Escuela de Viena.



Imagen 3: August Weger: Retrato de Jesús de Monasterio (1836-1903)¹¹

⁹ En torno a Jesús de Monasterio, véanse Miralles (2017) y García Velasco (2002; 2003).

¹⁰ Para profundizar en las actividades de la Sociedad de Cuartetos, consúltense también los estudios de García Velasco (2001); Hernández (2019); y Cascudo y Queipo (2021).

¹¹ Fuente: New York Public Digital Library (ID: 1407424)

En su densa y fructífera historia a lo largo de treinta años, la Sociedad de Monasterio se atuvo estrictamente a los géneros camerísticos (en su declaración constituyente reafirmaban su deseo de crear un tipo de música como “género íntimo” para diferenciarlo del sinfonismo orquestal y de la música teatral) y se organizó conforme a temporadas y un sistema de abonos. El autor más programado fue Beethoven, siendo el compositor al que la Sociedad más sesiones monográficas dedicó (cuatro entre 1874 y 1880), si bien es necesario matizar que los cuartetos de la etapa de madurez no fueron incluidos en las sesiones, por lo que puede definirse la programación como clasicista y conservadora (Carreras, 2021).

El influyente escritor Castro y Serrano (1866) defendía la actividad de la Sociedad de cuartetos al afirmar que la música clásica era la que se cultivaba en las naciones adelantadas y que su fomento en España solo podía contribuir a la necesaria modernización musical del país, desempeñando un papel estelar la música del coloso de Bonn, presentado como un héroe, “verdadero orador de los sonidos, gigante con sobradas fuerzas para recoger de un solo impulso todo lo que le dejan los otros; obtiene, ya dentro de este siglo, el privilegio de engrandecer cuanto concibe” (p. 152).

3.2 Estreno de la primera sinfonía completa de Beethoven (1866)

Lo cierto es que el impacto de la organización de temporadas orquestales superó en gran medida la repercusión de las sesiones camerísticas organizadas por Monasterio. La fundación de la Sociedad de Conciertos de Madrid en 1866 representó un cambio trascendental en la vida musical española de la segunda mitad del siglo XIX, pues se trataba de la primera entidad orquestal profesional estable, convirtiéndose desde entonces en el principal elemento de difusión de la música sinfónica de Beethoven en España. En referencia a ello, afirma López Gómez (2021) que

De los más de 400 registros de conciertos con obras sinfónicas de Beethoven que hemos localizado en España en el periodo estudiado [1840-1903], un 70% los protagonizó la Sociedad de Conciertos de Madrid. Las demás orquestas de las que hemos registrado conciertos con presencia de sinfonías beethovenianas fueron: la Sociedad Catalana de Conciertos (7,8%), la Orquesta del Liceo de Barcelona (4%), la Unión Artístico-Musical (3,2%), la Orquesta Barbieri (2,4%), la Sociedad Artístico-Musical de Socorros Mutuos (2%), la Orquesta Filarmónica de Berlín, la Orquesta Goñi de Valencia –de estas dos nos constan dos conciertos con sinfonías de Beethoven–, la Orquesta del Teatro Principal de Valencia, la Sociedad

Filarmónica de Málaga, y la Orquesta Colonne –de estas tres últimas, nos consta tan solo un registro (p. 297).

Así pues, todos los esfuerzos anteriores en el ámbito orquestal desde 1846 desembocaron finalmente en el estreno de la primera sinfonía completa del autor alemán el 16 de abril de 1866 en el Teatro Circo del Príncipe Alfonso de Madrid, coincidiendo con el primer concierto de la orquesta de la Sociedad de Conciertos, dirigida por Francisco A. Barbieri: se trataba de la *Séptima Sinfonía* y las restantes obras que completaban el programa¹² fueron una variopinta mezcla de obras vocales e instrumentales, pues no puede obviarse que la Sociedad de Conciertos madrileña estaba integrada tanto por instrumentistas como por cantantes. En el artículo anónimo de la *Gaceta Musical de Madrid* Conciertos del señor Barbieri... (1866, 14 de abril) se justificaba el protagonismo de la sinfonía beethoveniana de la siguiente manera: “La colocación de la sinfonía de Beethoven en el centro del concierto, se presentaba a nuestra imaginación como el cedro majestuoso y secular, del cual se desprendían los bellos y poderosos brazos que componían las obras instrumentales de Meyerbeer, Auber y Mercadante” (p. 1).

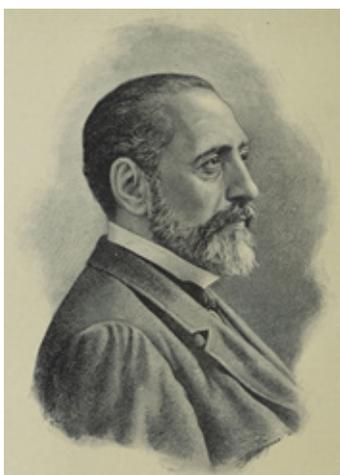


Imagen 4: Francisco Asenjo Barbieri (ca. 1894)¹³

12 El programa fue el siguiente: Primera parte. 1. *Gran Obertura*, escrita para la inauguración de la Exposición de Londres en 1862, de Auber. 2. *Panis Angelicus*, motete a voces solas, de Eslava. 3. *Sinfonía en Do*, Andante con variaciones, de Haydn. 4. Preludio, introducción y coros de señoras de la ópera *Gli Orazi e Curazi*, de Mercadante. Segunda parte. 5. *Séptima Sinfonía en La*, de Beethoven. Tercera parte. 6. Obertura de *L'Étoile du Nord*, de Meyerbeer. 7. El Tirol, gran escena coral a voces solas de hombres, de Thomas. 8. *Sinfonía característica napolitana*, de Mercadante.

13 Fuente: *Allgemeine Kunst-chronik. Illustrierte Zeitschrift für Kunst, Kunstgewerbe, Musik, Theater und Litteratur*, 15 de junio de 1894, p. 378. Recuperado de <http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?aid=okc&datum=18940615&seite=16&zoom=33>

El estreno español de esta obra constituyó todo un acontecimiento e incluso en la prensa se dieron a conocer las biografías de los compositores, analizando además las obras y su contexto histórico-musical, todo lo cual significó una auténtica novedad en el panorama periodístico musical español. A la recepción positiva del concierto contribuyó asimismo que los precios de las entradas fueran moderados, tomando como modelo los *Concerts Populaires* de Padeloup en París, tal como ha señalado Casares (1994). Por su parte, Goizueta (1866, 31 de marzo) destacaba en *La Época* que la *Séptima* de Beethoven: “A pesar de sus grandes dimensiones es la que más veces se ha ejecutado en París de las nueve de que se compone el repertorio sinfónico de Beethoven; lo cual prueba su supremacía sobre los demás” (p. 4).



Imagen 5: Juan Comba García: Teatro Príncipe Alfonso de Madrid¹⁴

Las sinfonías de Beethoven gozaron del privilegio de ocupar la parte central de los programas de la Sociedad de Conciertos y en el transcurso de diez años (1866-1876) se estrenaron siete de sus sinfonías, dándose a conocer más tarde la *Segunda* y la *Novena*. Por otra parte, cabe constatar que la difusión de este repertorio no se limitó a Madrid o Barcelona, sino que se extendió a otras provincias españolas como Bilbao, Granada, Málaga, Coruña, Valencia o San Sebastián.

3.3 El estreno de la Novena (1882)

Un hito en la recepción de la obra musical de Beethoven en España estuvo marcado por el estreno en el Teatro Principal de Madrid de la última sinfonía de Beethoven, que tuvo

¹⁴ Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Teatro_del_Príncipe_Alfonso

lugar el 2 de abril de 1882, dirigida en esa ocasión por Mariano Vázquez al frente de la Orquesta de la Sociedad de Conciertos de Madrid¹⁵. Antes del estreno hubo un ensayo general con la asistencia de eminentes compositores españoles de la época, confirmando la expectativa que se había generado, como se relata en el artículo anónimo de *El Liberal*, titulado «La novena sinfonía de Beethoven» (1882, 2 de abril):

Invitados por la Sociedad de Conciertos, hemos tenido el gusto de asistir ayer tarde al ensayo general de la novena sinfonía de Beethoven. Poco público o, mejor dicho, un *petit comité*, el distinguido maestro Arrieta, director del Conservatorio, los maestros Barbieri, Zubiaurre, Hernández, Caballero y Chapí, algunos profesores del Conservatorio, entre ellos Monasterio, algunos *dilettanti* y algunos representantes de la prensa y de la crítica musical. El ensayo general ha demostrado los esfuerzos de la Sociedad de Conciertos que ha conseguido en poco tiempo presentar al público, como lo hará esta tarde, la grandiosa obra de Beethoven, a pesar de no contar con todos los elementos que habrían sido necesarios en punto a masas corales, aunque preciso es decir que las alumnas del Conservatorio, que por disposición del maestro Arrieta prestan su concurso a este verdadero acontecimiento musical, hacen mucho más de lo que se habría podido esperar, dadas las dificultades y la elevada tesitura en los coros del último tiempo. La opinión general es que la ejecución de la novena Sinfonía será bien recibida por el público... (p. 4).



Imagen 6: Mecachis: caricatura de Mariano Vázquez (Semana Crónica, 21 de septiembre de 1988)¹⁶

La prensa madrileña recibió en general de manera entusiasta dicho estreno, tal como

¹⁵ El estreno de la *Novena* en Barcelona fue más tardío: 1900. Véase al respecto Carbonell y Aviñoa (2021).

¹⁶ Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Mariano_Vazquez_Gomez

puede comprobarse nuevamente en *El Liberal*, en cuya crónica del día siguiente, titulada «Sociedad de Conciertos» (1882, 3 de abril), se deja entrever que una de las posibles causas del tardío estreno de la *Novena* beethoveniana en suelo español haya podido estribar en la prolijidad técnica de su interpretación:

Ayer, según estaba anunciado, se verificó por primera vez en Madrid la ejecución de la novena sinfonía de Beethoven, verdadero acontecimiento musical, por la importancia de esta obra colosal y por las dificultades de su ejecución. Solo hace tres años que en París y dos en Milán se decidieron a acometer tamaña empresa, y aunque el éxito en Madrid, como ejecución, hubiera sido débil, habría que agradecer al maestro Vázquez y a la Sociedad de Conciertos que hubiese dado a conocer al público la novena sinfonía...” (p. 4).

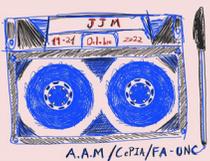
En una nueva crónica periodística (1882, 17 de abril) de *El Liberal* se insiste en el aspecto de la complejidad interpretativa a la que tuvieron que enfrentarse los músicos de la orquesta de la Sociedad de Conciertos de Madrid, alabando al mismo tiempo la pulcritud con la que se afrontó una partitura ciertamente novedosa:

La orquesta, que domina ya por completo las multiplicadas dificultades de la obra, puede hacer resaltar los más pequeños matices y otros, como en el final la entrada de los violoncellos con el motivo que después toma la masa coral, y que ayer se ha dicho pianísimo, formando así con la entrada de las violas y después de los violines con el mismo motivo hasta el fuere de toda la orquesta, una gradación de excelente efecto (p. 4).

Las repercusiones del estreno de la *Novena* en Madrid fueron muy notables y la revista *Crónica de la Música* dedica casi exclusivamente un número especial a glosar el evento incluyendo no solo la crítica del concierto sino también un análisis a cargo del compositor Ildefonso Jimeno (1882, 5 de abril), para quien el último movimiento es “un poema sin rival”:

La agregación de las voces a la orquesta, el recitado que a ésta confía y, por fin, la idea concreta que quiere expresar musicalmente, y que fija el pensamiento de su creador por medio de los bellos conceptos contenidos en la *oda* de Schiller *A la Alegría*, dan a esta pieza un carácter tal, que participa de cuanto en música se ha escrito: los géneros dramático, religioso, popular, sinfónico, todo está contenido en ella (p. 2).

De la *Novena* se escucharán aún tres audiciones más durante la temporada 1881-1882: “muy pocas”, en opinión del crítico Mariano del Todo (1882, 17 de mayo), para el que



“la novena sinfonía debe ser eterna en el oído del músico y del aficionado, porque cada vez que se oiga se encontrarán en ella nuevas bellezas” (p. 5). Sigue diciendo el mencionado crítico que

la parte del canto de la *Oda a la libertad o a la alegría* necesita unos cantantes de primer orden. Esto, tal como está el arte en España, hubiera sido muy dispensioso para la Sociedad y por esta razón, los solistas y coros que la han desempeñado solo merecen agradecimiento (p. 5).

4. Conclusiones

Los numerosos estrenos de obras de Beethoven a partir de la década de los años 40 del siglo XIX en España atestiguan con claridad que la audición de sus obras más emblemáticas generó una aceptación muy amplia entre intérpretes, crítica y público. La prensa contribuyó a fomentar el proceso de creación del mito de Beethoven con acepciones como “coloso”, “héroe”, “eminencia” o “gigante”, como hemos tenido la oportunidad de comprobar en este artículo. La concepción del estilo clásico vienés, en general, y de la obra del compositor de Bonn en particular, como modelo de perfección y de elevadas cualidades estéticas y morales consolidó la creación de un canon que se identificó con la necesaria modernización de las estructuras musicales de España, ancladas desde comienzos del ochocientos en la ópera italiana. En dicho proceso modernizador participaron de manera muy destacada compositores como Jesús de Monasterio y Francisco A. Barbieri, fundadores de la Sociedad de Cuartetos (1863) y de la Sociedad de Conciertos (1866), respectivamente, en cuyas programaciones la música del genio alemán ocupó un destacado protagonismo. No fue casualidad que la fundación de la primera orquesta profesional de España, la Orquesta de la Sociedad de Conciertos de Madrid, coincidiera con el estreno de la primera sinfonía completa de Beethoven en 1866 en la capital de España: la *Séptima Sinfonía*. Con el estreno de la *Novena Sinfonía* en 1882, también a cargo de la mencionada Orquesta de la Sociedad de Conciertos, culminaría la audición de todas las sinfonías completas del genio alemán en España.

Referencias bibliográficas

- (1864, 28 de febrero). Variedades: primer concierto de la Sociedad Artístico-Musical de Socorros Mutuos. *El Contemporáneo*, p. 4.
- (1866, 14 de abril). Conciertos del señor Barbieri. Programa histórico-artístico del primero

- que se verificará el lunes, 16, a las tres de la tarde en el Circo del Príncipe Alfonso. *Gaceta Musical de Madrid* (Suplemento al nº 28), pp. 1-9.
- (1882, 2 de abril). La novena sinfonía de Beethoven. *El Liberal*, p. 4.
- (1882, 3 de abril). Sociedad de Conciertos. *El Liberal*, p. 4.
- (1882, 17 de abril). Sociedad de Conciertos. *El Liberal*, p. 4.
- Aguado, E. (2000-2002). El repertorio interpretado por la Sociedad de Cuartetos de Madrid (1863-1894). *Música: Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, 7-9, pp. 27-142.
- Barbieri, F. A. (1867, 27 de julio). La verdad en su lugar. *La Correspondencia musical*, p. 4.
- Brzoska, M. (2014). Beethoven der Gekreuzigte: Aspekte frenetischer Beethoven-Rezeption in Frankreich. *Archiv für Musikwissenschaft*, 71, pp. 85-98.
- Capdepón, P. (2021). La Orquesta Sinfónica de Madrid y los actos conmemorativos del Centenario de Ludwig van Beethoven (1927). En P. Capdepón, y J. J. Pastor (Eds.) (2021). *Beethoven desde España. Estudios interdisciplinarios y recepción musical*, pp. 359-454. Madrid: Tirant lo Blanch.
- Capdepón, P., y Pastor, J. J. (Eds.) (2021). *Beethoven desde España. Estudios interdisciplinarios y recepción musical*. Madrid: Tirant lo Blanch.
- Carbonell, J., y Aviñoa, X. (2021). Beethoven, garante de la modernidad en el cambio de siglo: el estreno de la Novena Sinfonía en Barcelona en el contexto del catalanismo (1900). En T. Cascudo (Ed.), *Un Beethoven ibérico. Dos siglos de transferencia cultural*, pp. 129-148. Granada: Comares.
- Carreras, J. J. (2018). La consolidación de una cultura musical. En J. J. Carreras (Ed.), *Historia de la música en España e Hispanoamérica. Vol. 5. La música en España en el siglo XIX*, pp. 479-507. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Casares, E. (1994). *Francisco Asenjo Barbieri. I El hombre y el creador. II Escritos*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- Cascudo, T. (Ed.) (2021). *Un Beethoven ibérico. Dos siglos de transferencia cultural*. Granada: Comares.
- Cascudo, T., y Queipo, C. (2021). Una práctica moderna y capitalista: escuchar música clásica en los primeros años de la Sociedad de Cuartetos de Madrid (1863-1866). *Artigrama: Revista del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza*, 36, pp. 263-280.



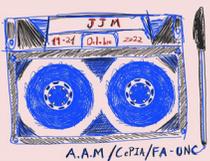
- Castro y Serrano, J. de (1866). *Los cuartetos del Conservatorio. Breves consideraciones sobre la música clásica*. Madrid: Imprenta de T. Fontanet.
- Díez Huerga, M. A. (2003). Las sociedades musicales en el Madrid de Isabel II (1833-1868). *Anuario Musical*, 58, pp. 253-277.
- Etzion, J. (1998). Música sabia: The reception of Classical Music in Madrid (1830s-1860s). *International Journal of Musicology*, 7, pp. 185-232.
- García Velasco, M. (2001). La Sociedad de Cuartetos de Madrid (1863-1864). *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 8-9, pp. 149-194.
- _____ (2002). Monasterio y Agüeros, Jesús. en E. Casares (Dir.), *Diccionario de Música Española e Hispanoamericana*, VII, pp. 664-676. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.
- _____ (2003). *El violinista y compositor Jesús de Monasterio. Estudio biográfico y analítico* [tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Oviedo, España.
- Gevaert, F. A. (1852, 10 de junio). Carta de Gevaert a B. Montoya. En A. Peña y Goñi, *La ópera española y la música dramática en España en el siglo XIX*, pp. 503-507. Madrid: El Liberal. (ed. facsímil: Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales, 2004).
- Gil, F. de A. (1855, 20 de mayo). Concierto del pianista húngaro Mr. Oscar de la Cinna. *Gaceta Musical de Madrid*, p. 121-123.
- Giner de los Ríos, F. (1878, 23 de octubre). Sobre la Institución y el Conservatorio. *El Pueblo Español* (Reeditado en Estudios sobre Artes industriales y cartas literarias, *Obras completas*, XV, Madrid, 1926, pp. 217-229).
- Goizueta, J. M. de (1866, 31 de marzo). Revista Musical. *La Época*, p. 4.
- Hernández, B. (2019). La nueva Sociedad de Cuartetos de Madrid: un vistazo a la práctica camerística de fin de siglo a través de la prensa periódica local y generalista (1899-1900). En C. Queipo, y M. Palacios (Eds.): *El asociacionismo musical en España: estudios de caso a través de la prensa*, 1-32. Logroño: Calanda Ediciones musicales.
- Hernando, R. (1849, 15 de abril). Conservatorio de Música y declamación. Ejercicios Mensuales. *El Herald*, p. 4.
- Jimeno, I. (1882, 5 de abril). La Novena Sinfonía de Beethoven. *Crónica de la Música*, p. 2.
- Kraus, B. A. (2001). *Beethoven-Rezeption in Frankreich. Von ihren Anfängen bis zum Untergang des Second Empire*. Bonn: Verlag Beethoven-Haus.
- Kunze, S. (1996). *Ludwig van Beethoven: die Werke im Spiegel seiner Zeit: gesammelte Kon-*

zertberichte und Rezensionen bis 1830. Laaber: Laaber Verlag.

- López-Gómez, F. (2021). Las sinfonías de Beethoven en España (1840-1903). En P. Capdepón y J. J. Pastor (Eds.), *Beethoven desde España. Estudios interdisciplinarios y recepción musical*, 289-357. Madrid: Tirant lo Blanch.
- Miralles, A. (2017). Jesús de Monasterio. En *Diccionario Biográfico Electrónico*. Recuperado de <https://dbe.rah.es/biografias/13001/jesus-de-monasterio-y-agueros>
- Morphy, G. (1862, 24 de abril). Revista Musical. Conciertos en el Real Conservatorio de Música y Declamación. *La América*, p. 13.
- Queipo, C., y Domínguez, J. M. (2021). *Fidelio* en España: el estreno madrileño de 1893. En T. Cascudo (Ed.), *Un Beethoven ibérico. Dos siglos de transferencia cultural*, 129-148. Granada: Comares.
- Sánchez de Andrés, L. (2009). *Música para un ideal: pensamiento y actividad musical del krausismo e institucionismo españoles (1854-1936)*. Madrid: Sociedad Española de Musicología.
- Sobriño, R. (1992). *El sinfonismo español en el siglo XIX: la Sociedad de Conciertos de Madrid* [tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Oviedo, España.
- _____ (1995). La música sinfónica en el siglo XIX. En E. Casares y C. Alonso (Eds.), *La música española en el siglo XIX*, 279-324. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- _____ (2001). La Sociedad de Conciertos de Madrid: un modelo de sociedad profesional. *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 89, pp. 125-148.
- Subirá, J. (1980). *La música en la Academia: historia de una sección*. Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- Todo, M. del (1882, 17 de mayo). Sociedad de Conciertos 1882. *Crónica de la Música*, p. 5.

Este trabajo puede citarse como:

CAPDEPÓN PÉREZ, C. (2023). La primera recepción de la música de Beethoven en España a través de la prensa histórica (1846-1882). En Taborda, F. C. E.; Mansilla, V.; Giron Sheridan, L. (eds.) *Actas de las Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022*, (pp. 26-41). Asociación Argentina de Musicología. ISBN: 978-950-99271-6-2



La utilización de recursos programáticos en la música para piano

Nicolás Ferreira Ruiz
Facultad de Artes y Diseño
Universidad Nacional de Cuyo,
Mendoza, Argentina.
nicolasferreira24@gmail.com

Resumen

El concepto de música programática fue establecido por Franz Liszt (1811-1866), aunque los ejemplos se remontan a compositores anteriores. En esencia, busca representar musicalmente elementos extramusicales, pero sin la presencia de un texto cantado. La música programática ha sido ampliamente estudiada, ya que es uno de los recursos representativos de la música en el Romanticismo. Sin embargo, tanto la aplicación de la música programática, como los intentos por definirla, han generado un extenso y anacrónico debate. Para los compositores y pensadores de este período, la música tenía tanto poder expresivo que no necesitaba de la presencia de un texto cantado para comunicar un sentimiento o para narrar una historia. Autores como Fubini (2008), Kregor (2015) y Meyer (2000, 2001), hacen un repaso del debate interminable alrededor de música y significado, contemplando las distintas veredas de pensamiento. En pocas palabras, la música está cargada de significados, aunque estos sean de diversas índoles y requieran una aproximación específica para comprenderlos y definirlos.

Si bien el género más representativo de la música programática es el poema sinfónico, también encontramos este tipo de recursos en obras para piano. Justamente, el objeto de

estudio de la investigación en curso es la obra para piano de *Élégie*, Op. 327, del compositor ruso Alejo Abutcov (1875-1945). La pieza fue publicada en 1938 como “ilustración musical” del poema “En el cementerio”, de José Lomoc. Apoyándose en la presencia de dicho poema adjunto a la partitura, la hipótesis planteada es que la obra presenta recursos programáticos. Parte de la etapa heurística ha consistido en la compilación y análisis de obras para piano de otros compositores que estuvieran basadas en alguna fuente literaria. Dado que no existe una sistematización de recursos programáticos, dicha compilación funcionaría como antecedente para contrastar con la pieza de Abutcov.

Palabras claves: música programática, programa, piano, Abutcov, elegía.

Como tema de la presente ponencia, se analizará la utilización de recursos programáticos en algunas obras de música para piano ligadas a un programa literario. El tema deriva del proceso metodológico heurístico que se diagramó para la investigación en curso, cuyo objeto de estudio específico es la obra *Elégie*, Op.327, del compositor ruso Alejo Abutcov. La hipótesis planteada es que dicha obra presenta recursos programáticos, apoyándose en la presencia de un poema adjunto a la partitura. Como objetivos generales de la investigación se propuso: identificar recursos programáticos a través de los cuales se represente el poema; determinar a qué tipo de programa se ajustaría este caso, tomando como referencia la clasificación de programas pensada por Grout y Palisca (2000). Además de aplicar estos mismos objetivos sobre las obras seleccionadas, se dedicarán algunas palabras sobre aspectos generales de la música programática y finalmente se esbozarán conclusiones.

1. Consideraciones generales sobre la música programática

La música programática es “música que expresa una idea extramusical de carácter narrativo, emocional o gráfico” (Tucker y Chalmers, 2008, p. 1024). El concepto fue establecido por Franz Liszt (1811-1866), aunque los ejemplos se remontan a compositores anteriores¹.

1 Fubini (2005, p. 320) nos recuerda que la música programática en sí misma no era una “novedad absoluta”, dado que compositores como Andrea Gabrieli, Kuhnau y Beethoven ya habían explotado el poder descriptivo de la música (aunque en este caso sin la compañía de un texto). Cabe aclarar que, extrañamente, Fubini incluye a las *Estaciones* de Vivaldi como ejemplo de música descriptiva sin texto, pese a ser de público conocimiento la vinculación con una fuente literaria.



En esencia, busca representar musicalmente elementos extramusicales, sin la presencia de un texto cantado. La música programática ha sido ampliamente estudiada, ya que es uno de los recursos representativos durante el Romanticismo, período durante el cual la música se afirmó en una posición privilegiada dentro de las artes². Sin embargo, tanto la aplicación de la música programática, como los intentos por definirla, han generado un largo y anacrónico debate.

Resulta ineludible partir de la premisa original pensada por Liszt. En línea con la síntesis de Scruton (2001): “para seguir la concepción de Liszt, la música programática es música que busca ser entendida en términos de su programa; su movimiento y lógica derivan del objeto que intenta describir”³ (p. 397). Queda claro que la música no puede separarse de su programa. En principio, el sentido general de esta se malinterpretaría, puesto que el programa tiene como función guiar o sugerir al oyente, de modo tal que realice la asociación correcta entre lo musical y lo extramusical⁴. En segundo plano, ni la sintaxis ni la sucesión de eventos formales y funcionales se comprenderían correctamente, ya que la “delineación de lo extramusical proporcionaba (y en la música instrumental prácticamente exigía) el uso de medios que se salían de lo normal” (Meyer, 2000, p. 326). Es decir, si el desarrollo de la música está sujeto al programa, implica que la estructura de la obra no se construya en función de los convencionalismos formales: detrás de la concepción de Liszt, existía un “deseo de renovación de las formas tradicionales” (Fubini, 2005, p. 309).

Esto evidencia un factor por el cual la música programática ha sido ampliamente discutida y criticada. Es improbable que, ante la ausencia del programa, o de la noción de este, se logre reconocer qué está siendo representado, valiéndose únicamente de la composición musical. Otro debate ha recaído sobre la necesidad de realizar, en el contexto netamente musical, una distinción entre “representación” y “evocación”, como así también entre “representación” e “imitación”. Según Scruton (2001), “representar un objeto es ofrecer una

2 “La exaltación de la música programática se encuadra perfectamente, de este modo, en la aspiración romántica de la convergencia de las artes bajo el dominio de la música” (Fubini, 2008, p. 125).

3 “to follow Liszt's conception, programme music is music that seeks to be understood in terms of its programme; it derives its movement and its logic from the subject it attempts to describe” (Scruton, 2001, p. 397).

4 Meyer (2000) infiere que los programas surgen, entre otras cosas, como necesidad frente al creciente público de clase media, quienes, presumiblemente, no podían seguir los procesos formales de las obras extensas. Además, hay que considerar que, por lo general, las fuentes literarias eran leyendas populares o poemas en lengua vernácula, afines a distintas clases sociales y de público conocimiento.

descripción o una caracterización del mismo [...] Esta descripción puede o no estar acompañada de la expresión de sentimientos”⁵ (p. 397). Dicho esto, la “representación” en música busca, esencialmente, ser descriptiva, distanciándose de la mera “evocación” y más aún de la “imitación”, que es una simple copia.

El género más representativo de la música programática es el poema sinfónico. Diversos compositores se destacaron con sus poemas sinfónicos, alentados por las grandes posibilidades que ofrecía la orquesta y los programas. Grout y Palisca (2000, p. 856) clasifican a los programas en: filosófico, dentro del “ámbito de las ideas y las emociones generales”; o descriptivo, el cual “exige que el compositor plasme o intente ilustrar musicalmente determinados sucesos extramusicales”. No obstante, los autores advierten que no siempre puede realizarse una distinción satisfactoria⁶.

El componente programático no es exclusivo de géneros orquestales. En palabras de Kregor (2015): “la gran mayoría de música programática del siglo XIX fue compuesta tanto para orquesta como piano solo”⁷ (p. 25). Es obvio que las posibilidades que brinda una orquesta se verán reducidas en un piano o, en todo caso, serán posibilidades muy diferentes. No obstante, esto no atenta directamente contra la utilización de recursos programáticos.

2. Análisis de las obras seleccionadas

El primer caso seleccionado es *Études d'exécution transcendante*, N.º. 4, *Mazeppa* (1852), de Liszt, quien rotula al estudio con el poema homónimo del escritor francés Victor Hugo. El poema relata el castigo que recibió el noble cosaco Iván Mazeppa, quien fue atado desnudo a un caballo. Hugo describe el tortuoso galope del caballo y las distintas emociones por las que atraviesa Mazeppa, quien, después de todo, resurgirá triunfante, según fue predicho.

El andar del caballo⁸ se representa mediante la textura del acompañamiento, me-

5 “To represent a subject is to give a description or characterization of it [...] Such a description may or may not be accompanied by an expression of feeling” (Scruton, 2001, p. 397).

6 Concretamente, afirman que los programas filosóficos usualmente incluyen algún elemento descriptivo, mientras que los programas descriptivos habitualmente acarrearán un significado más amplio. Sin embargo, sugieren que, si la descripción musical de los objetos es muy evidente, efectivamente debe considerarse como descriptivo.

7 “The overwhelming majority of nineteenth-century program music was written either for the orchestra or solo piano” (Kregor, 2015, p. 25).

8 “Un cri part; et soudain voilà que par la plaine, / Et l'homme et le cheval” [Un grito sale; y de repente solo la llanura, / El hombre y el caballo] (Hugo, 1829, p. 207).

diante la figuración rítmica de semicorcheas y el avance por terceras dobles (imagen 1). En adición, algunos autores y pianistas afirman que la digitación indicada por el propio Liszt, causa una impresión sonora que aporta al componente programático, es decir, a la representación del galope⁹.



Imagen 1: Liszt, F. (1852). Étude 4 'Mazeppa', en Breitkopf und Härtel (Eds.), *Études d'exécution transcendante*, S.139, p. 15.

Es posible interpretar que la caída del caballo está representada por el abrupto freno del ininterrumpido y frenético impulso rítmico (imagen 2). En suma, tanto la indicación *ritenuto* y *più ritenuto*, como el *rallentando* implícito por la disminución de la figuración rítmica, sugieren la progresiva pérdida de energía del caballo.



Imagen 2. *Ibidem*, p. 26.

Es interesante que Liszt recién delata el programa al añadir el último verso del poema

⁹ La interpretación de James Conwey (1969) es que se trata del jadeo del caballo, apoyándose en la expresión *hors d'haleine* [sin aliento] del poema de Victor Hugo. Por su parte, Han Wang (2018) sugiere sencillamente que representa el galope del animal.

debajo de los compases finales de su composición: “corre, vuela, cae, / y se levanta como rey”¹⁰ (imagen 3). El estudio gira en torno a la tonalidad de Re menor, pero se produce un cambio de modo hacia el final. Este movimiento armónico sorpresivo y contrastante con el resto de la composición, sumado a la cita textual incluida por el compositor, sugieren la profecía triunfal de Mazeppa.

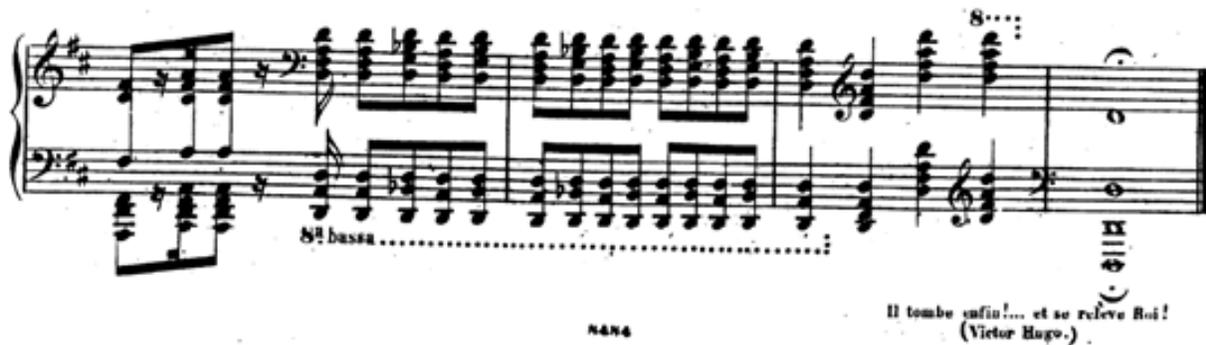


Imagen 3. Ibídem, p. 27.

Otro caso interesante del mismo compositor es *Mephisto Waltzer*, N.º 1 (S.514), compuesto entre 1856 y 1861, aproximadamente¹¹. La primera edición publicada de la obra lleva como subtítulo: “Episodio (baile en la posada del pueblo) del Fausto de Lenau”¹², haciendo referencia a un fragmento del Fausto (1836), del escritor alemán Nikolaus Lenau (1802-1850). La trama se ubica en la celebración de una boda, a la cual ingresan Fausto y Mefistófeles. Este último anima la fiesta haciéndose con un violín afinado a su manera, cuyas melodías aportan una cuota “diabólica” y sensual al mesurado baile. Así, se divierte hechizando con fines eróticos a Fausto y a la dama que éste toma como pareja de baile.

En línea con lo analizado por Barrington (1992), la perturbadora presencia de Mefistófeles se advierte tanto por la indicación de *tempo quasi presto*, como por las insistentes apoyaturas sobre el tiempo fuerte, que generan una sensación contraria al ritmo danzante de un vals corriente. Además, se observa la afinación del violín (imagen 4) mediante el insis-

10 “...il court, il vole, il tombe, / Et se relève roi!” (Hugo, 1829, p. 212).

11 Dicho vals habría sido escrito en paralelo con el ciclo orquesta *2 Episoden aus Lenau's Faust* (S.110/2), inspirado en la misma fuente literaria. Por desgracia, aún no se ha determinado efectivamente cuál de estas obras fue compuesta en primera instancia, ya que, relata Grobler (2007), fueron entregadas a la editorial Schubert al mismo tiempo, y publicadas por separado y en distintos años.

12 *Episode (“Der Tanz in der Dorfschenke”) aus Lenau's “Faust”*.

tente y progresivo ataque de cuatro notas, una por cada cuerda del instrumento¹³.

Mephisto-Walzer.

EPISODE („der Tanz in der Dorfschenke“) aus Lenau's „**FAUST.**“

Allegro vivace (quasi presto.) Franz Liszt.

Imagen 4. Liszt, F. (1862). *Mephisto Waltz*, N^o 1, S. 514, p. 3. Leipzig: J. Schuberth & Co.

Por otra parte, el pasaje indicado como *espressivo amoroso* (imagen 5), es considerado por Barrington como el tema de la pareja, siendo la melodía más cantáble de la obra. El veloz pasaje de sextas y terceras paralelas en *staccato*, que procede al tema romántico, alude a la risa de Mefistófeles (imagen 6). En efecto, el tema romántico reaparece, aunque deformado por cromatismos y disonancias, en función del retorcido hechizo de Mefistófeles.

¹³ Más allá de que las notas no coincidan con la afinación real de las cuerdas al aire, Barrington desestima este detalle “potencialmente problemático”, ya que, en su opinión, el efecto de la afinación está muy bien logrado mediante los acordes resultantes.



Imagen 5. Ibidem, p. 11

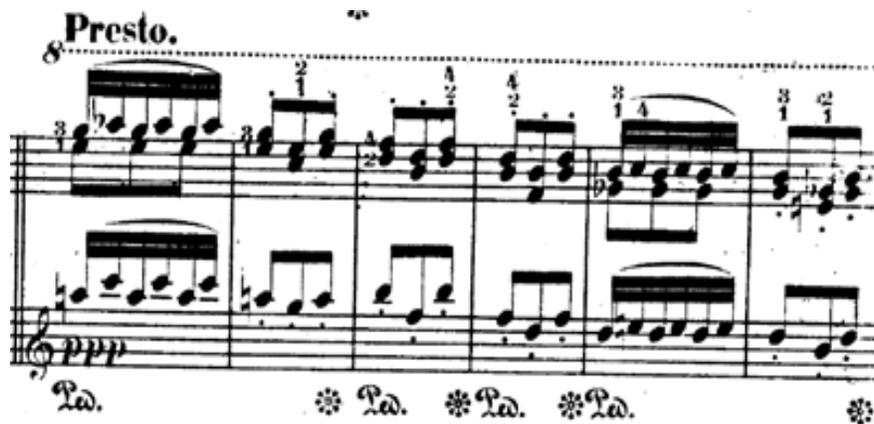


Imagen 6. Ibidem, p. 13.

En tercer lugar, se atenderá el caso de *Balladen*, Op.10, N^o1 (1854) del compositor Johannes Brahms. Como subtítulo se lee: “Según la balada escocesa ‘Edward’ (en ‘Voces de los pueblos’ de Herder)”¹⁴. En resumen, la balada pone en escena el diálogo que se da entre Edward y su madre, cuando esta última nota que la espada de su hijo está cubierta de sangre.

14 *Nach der schottischen Ballade “Edward” (in Herders “Stimmen der Völker”)*. Brahms resalta que se basó en la traducción al alemán del poeta y filósofo Johann Gottfried von Herder (1744-1803). Hacia el año 1778, Herder publicó una colección de textos y leyendas folklóricas de diversas regiones europeas. Respecto de la traducción hecha sobre el título de esta colección, una opción menos literal y más coloquial sería “Canciones populares”.

Tras varias respuestas evasivas, Edward confiesa que asesinó a su padre y responsabiliza a su madre, denunciando que ella lo indujo a cometer dicho crimen.

La obra ha sido profundamente discutida¹⁵, pero independientemente de las distintas posturas, hay consenso entre los autores a la hora de considerar que existe una representación del diálogo entre los personajes. Según Gran (2014), fue el escritor y crítico Max Kalbeck quien originalmente identificó la naturaleza declamatoria de las dos frases que conforman la primera sección¹⁶. Las frases se ajustan a las interrogaciones de la madre y a las respuestas de Edward, respectivamente (imágenes 7 y 8). De hecho, Akhlaghi (2000) afirma que deliberadamente los registros distinguen entre voz femenina y masculina. Por otra parte, Shih (2005) hace hincapié en el proceso tonal como factor caracterizador de los personajes¹⁷. Más interesante aún, es su lectura de la irregularidad del fraseo, que no coincide con el acento métrico¹⁸. Sugiere que la asimetría aparece en ambas frases como indicando el parentesco por filiación.

1.

Nach der schottischen Ballade „Edward“
(in Frederic's „Stimmen der Völker.“)

Johannes Brahms, Op. 10.

Imagen 7. Brahms, J. (1856). *Balladen Op. 10*, N° 1, p. 3. Leipzig: Breitkopf und Härtel.

15 El debate gira en torno a determinar si Brahms compuso esta obra utilizando recursos programáticos, o bien, si solo se trata de captar la esencia del poema e intentar evocarlo. Incluso, dentro del grupo que se inclina hacia lo programático, la discusión pasa por el desarrollo de los sucesos: ¿sigue Brahms el curso narrativo del poema, o construye la forma de manera no lineal?

16 Esta conexión ha motivado la idea de que, en un principio, Brahms diagramó la composición como una pieza vocal. Sin ir más lejos, casi veinticinco años después retomó el poema en su opus 75, para ser interpretado por contralto, tenor y acompañamiento de piano.

17 Mientras que la frase *a*, correspondiente a la madre, se desarrolla en la tonalidad principal de Re menor, la frase *b* no solo se diferencia por el tipo de escritura y textura, acaso más coral, sino que su centro tonal gira en torno a Si bemol mayor (VI grado de Re menor) y modula hacia Mi bemol mayor (IV de Si bemol, y a la vez II napolitano de Re menor).

18 A saber, el fraseo se extiende a cinco pulsos de negra, siendo el compás de 4/4.



Imagen 8. Ibídem, p. 3.

A diferencia de lo que sucede en la sección A, Shih (2005) advierte que “en la sección B ya no se puede seguir el texto palabra por palabra, pero el carácter dramático de esta sección aún sugiere el violento ánimo del poema”¹⁹ (p. 68). Al respecto, Shih aporta una cita de Kalbeck, quien interpreta el proceso en que Edward, abrumado por la culpa, acaba confesando el crimen. La contraposición entre corcheas y tresillo de corcheas (imagen 9), bien polarizadas en cuanto a tesitura y en un contexto de crecimiento orgánico impredecible, representa al Edward evasivo y su madre cada vez más desesperada.



Imagen 9. Ibidem, p. 4.

Otra obra a mencionar del mismo compositor alemán, es el ciclo *Drei Intermezzi*, Op. 117 (1892). Sobre la parte superior derecha de la partitura del *Intermezzo N.º 1*, el compositor cita nuevamente la colección de Herder y también alude a un texto de origen escocés²⁰

¹⁹ “In the B section the text of the poem can no longer be followed word for word, but the dramatic character of this section still suggests the violent mood of the poem” (Shih, 2005, p. 68).

²⁰ *Schottisch. Aus Herder Volksliedern* [Escocesa. De las canciones populares de Herder].

(imagen 10). En esta oportunidad, Brahms va más allá extrayendo dos versos del poema *Canción de cuna de una madre infeliz*²¹, y colocándolos sobre el margen superior derecho de la partitura: “Duerme tranquilo, hijo mío, duerme tranquilo y bien, / Me cuesta mucho verte llorar”²².

3

Drei Intermezzi.

von
Johannes Brahms, Op. 117.

1.

*Schlaf sanft, mein Kind, schlaf sanft und schön!
Mich dauert's sehr, dich weinen sehn.
(Sibottisch-Aus Herder's Volksliedern.)*

Andante moderato.

p dolce

Imagen 10. Brahms, J. (1892). *3 Intermezzi*, Op. 117, N° 1, p. 3. Berlin: Simrock.

Según Parmer (2007), quien se basa en la correspondencia personal de Brahms recabada por otros autores a lo largo de los años, es posible que el compositor no se haya mostrado en favor de lo programático para cuidar su imagen artística²³. A los efectos de esta obra, Parmer cita una memoria de Rudolf von der Leyen, íntimo amigo de Brahms, en donde este se refiere a su opus 117 como “tres arrullos de mi dolor”. En suma, estos indicios alertan que podemos estar frente a una obra con intenciones programáticas²⁴.

21 *Wiegenlied einer unglücklichen Mutter*. Cabe aclarar que esta es una traducción no literal al alemán del poema original y anónimo, que Herder recopiló a partir de la colección de Thomas Percy, *Reliques of Ancient English Poetry* (el poema suele conocerse como *Lady Anne Bothwell's Lament*, debido a la sospecha de que la historia está inspirada en ella).

22 “Schlaf sanft, mein Kind, schlaf sanft und schön! / Mich dauert's sehr, dich weinen sehn”.

23 Está claro que el rechazo por lo programático fue contundente y algo condenatorio hacia los compositores que se posicionaran a favor. Por ende, Parmer estima que Brahms reservó algunas pistas programáticas únicamente para su entorno más cercano, para no tener que lidiar con la estigmatización presente durante aquellos años.

24 Parmer (1997) insiste que el mero hecho de adjuntar un verso como “prefacio programático” no es suficiente para emparejarlo con el concepto de programa que originalmente ideó Liszt. De todas formas, Kregor (2015) es enfático al decir que, ante cualquier indicio extramusical, como puede ser un título evocativo o sugerente, quienes analizan y oyen deben decidir si concebir dicho elemento como extrínseco de la obra, y en caso de hacerlo, pensar cómo interpretarlo dentro del significado general de esta.

Fue enriquecedor el análisis de Crosett (2019), ya que demuestra fehacientemente cómo el texto se ajusta perfectamente a las notas del tema inicial. Siguiendo las lecturas de Parmer y Crosett, el carácter declamatorio, la métrica de 6/8 y la suave dinámica de la primera sección representan el arrullo de la madre a su hijo. Además, Parmer, consciente de que Brahms cita únicamente dos versos, entiende que el cambio de modo y la ambigüedad tonal de las secciones procedentes reflejan el conflicto que se desarrolla en la continuidad de la trama²⁵.

En quinto lugar, se pondrá el foco sobre *Clair de Lune*, perteneciente a la *Suite Bergamasque* (1905), del compositor francés Claude Debussy (1862-1918). Según Gou (2019), la pieza originalmente se titulaba “Paseo Sentimental”²⁶, aunque el compositor modificó el título durante la revisión final de la suite. Guiándonos por el título definitivo, la pieza estaría inspirada en el poema homónimo de su compatriota Paul Verlaine (1844-1896). En dicho poema reina una sensación de melancolía y nostalgia que Debussy habría captado y expresado fielmente.

La pieza abre con un diseño melódico de terceras descendentes sobre un acorde prolongado durante todo el compás, acompañado por las indicaciones *andante très expressif* y *pp* con *sordina* (imagen 11). Este es el motivo principal y caracterizador de la composición, por lo cual se asocia con la frase que opera del mismo modo en el poema: “el calmo claro de luna, triste y bello”²⁷. Al respecto de ello, Gou (2019) define el motivo como una sensación de suspiro, noción que también aplica sobre el ritmo armónico lento. En suma, estos elementos engloban un sentimiento de pena y nostalgia.



Imagen 11. Debussy, C. (1905). *Clair de Lune*, en E. Fromont (Ed.), *Suite Bergamasque*, p. 14.

25 En la continuidad de la trama, la situación se torna un tanto trágica y se carga de resentimiento, puesto que la mujer no puede evitar perturbarse al ver reflejado al padre del bebé en los ojos y rostro de este, hombre que abandonó el hogar. Poco a poco la mujer se convence así misma de ignorar el conflicto y aferrarse a su hijo, a quien amará pese a todo.

26 *Promenade Sentimentale*.

27 “Au calme clair de lune triste et beau” (Verlaine, 1869, p. 6).

Mayormente, la obra se construye a partir de arpeggios (imagen 12), algo que podría guardar relación con las frases “tañendo el laúd y danzando...”²⁸ y “sollozar de éxtasis las fuentes de agua / los grandes chorros de agua esbeltos entre los mármoles”²⁹. Por otro lado, la modulación enarmónica³⁰ evidenciada por el cambio de armadura, sugiere Gou, podría simbolizar el sentido de la estrofa “cantando en modo menor”³¹.



Imagen 12. Ibidem, p. 15.

El último caso a exponer es *Élégie*, Op. 327 (1939), del compositor ruso Alejo Abutcov (1875-1945). Abutcov fue un heredero de la tradición romántica y publicó la mayoría de sus obras en su país natal. Además de una buena base musical durante su infancia, cuenta Bosquet (2014), Abutcov estudió composición en el Conservatorio de San Petersburgo, bajo la tutela de destacados personajes como Rimsky-Korsakov y Glazunov. Eventualmente, se destacó como profesor de piano, armonía, contrapunto y fuga, en la Capilla Coral Imperial. En algún punto de su vida conoce a Tolstoi y este hecho lo marcó considerablemente. Tras ser falsamente acusado por el régimen soviético, entre otras cosas, termina exiliándose en la Argentina en 1923, y un año más tarde se radicó en la localidad mendocina de San Pedro del Atuel. Allí, asegura Bosquet, tuvo la intención de formar una colonia tolstoiana, la cual no tuvo gran éxito, y en cambio acabó convirtiéndose en “pionero de la enseñanza musical ins-

28 “jouant du luth et dansant...” (ibidem, p. 5).

29 “Et sangloter d’extase les jets d’eau, / les grands jets d’eau sveltes parmi les marbres” (ibidem, p. 6).

30 A saber, Re bemol mayor como tónica principal, modula enarmónicamente a Do sostenido menor.

31 “Tout en chantant sur le mode mineur” (ibidem, p. 5).

titucionalizada en el sur de la provincia de Mendoza al crear en la ciudad de General Alvear el Conservatorio ‘Schubert’, en 1928” (Bosquet, 2014, p. 21).

Pocas son las obras que se han encontrado de su período argentino, pero entre ellas destaca *Élégie*, Op. 327, que fue publicada en 1938 como “ilustración musical”³², junto con el poema *En el cementerio*³³, de José Lomoc (1904-1977), también un ruso emigrado³⁴. El poema completo precede a la partitura, con lo cual podría aventurarse que se ajusta a la definición de programa. A simple vista, es una pieza instrumental (para piano solo), ligada clara e intencionalmente a un programa “ilustrado musicalmente”.

Las primeras estrofas ambientan la escena donde transcurre la acción, en donde abundan los sentimientos de tristeza y dolor. Lomoc describe dinámicas conflictivas por las que pasaba su matrimonio, pero, rápidamente, rememora las posteriores reconciliaciones y el clima se vuelve algo más cálido. Mientras asimila la muerte de su esposa, se muestra arrepentido y descreyendo del amor. Como despedida, jura cumplirle todos sus deseos y promete fidelidad hasta el fin de sus días, negándose la posibilidad de ser feliz con alguna otra persona.

Atendiendo a la definición de Boyd (2001), una elegía puede implicar la “musicalización de un poema, o una pieza instrumental, lamentando la pérdida de un difunto”³⁵ (p. 111). En efecto, además del poema que Lomoc escribió tras la defunción de su esposa, en la publicación encontramos una dedicatoria especial del poeta, que antecede dos fotografías: una de su esposa, y otra de él mismo posando junto a la lápida. Es curioso el subtítulo “ilustración musical” escrito por Abutcov. En efecto, no se trata de un género formalizado, o que necesariamente se relacione en primer término con una obra fúnebre. Este peculiar subtítulo cautivó la atención de Bosquet, quien se abocó al análisis de la partitura en busca de alguna justificación para dicho subtítulo, o de cualquier otro indicio programático.

Para Bosquet (comunicación personal, 19 de marzo de 2022), la obra comienza con

32 *Muzykalnaia illiustratsia*.

33 *Na kladbische*.

34 Al respecto, Bosquet relata que, tras su arribo a la Argentina en 1926, Lomoc impulsó ediciones de revistas para los emigrados rusos en la Argentina. Además, gracias a los registros de correspondencia entre poeta y compositor, quedó en evidencia que mantenían una relación amistosa, e incluso que coincidían en algunas ideas políticas y preocupaciones respecto de la situación de Rusia y los problemas de la emigración.

35 “A setting of a poem, or an instrumental piece, lamenting the loss of someone deceased” (Boyd, 2001, p. 111).

una sola voz presentando la melodía del *Dies irae* (imagen 13), aunque no está citada literalmente: es el contorno de las tres primeras notas lo que remite rápidamente al característico giro inicial del himno latino. En adición, Bosquet sugiere que el giro descendente siguiente podría vincularse con la segunda frase del himno. Sin embargo, también recurre a otros puntos para sostener su hipótesis. Estos son la premeditada ubicación de la cita al comienzo; el registro grave, como los bajos profundos típicos de la música ortodoxa rusa; y la variante de dicha melodía, aunque armonizada a tres voces, emulando el canto responsorial litúrgico. Por último, Bosquet concluye que no debe ignorarse la indicación *religioso* que el propio Abutcov escribe al comienzo de la partitura, y que se prolonga durante toda la introducción.



Imagen 13. Lomoc, J. y Aboutcow, A. (1938). Na kladbische; *Élégie*, p. 7. Buenos Aires: Garrot, Tasso & Vita.

Por otra parte, Bosquet hace hincapié en un fragmento de la tercera y última sección de la obra, que cautivó su atención por romper sorprendentemente con la predominante textura de melodía acompañada. En efecto, el pasaje se presenta en escritura de tipo coral, de textura homófona a cuatro voces (imagen 14). Bosquet llegó a pensar que nuevamente podría tratarse de una referencia a la música ortodoxa rusa, consciente de la obra coral *Pamiat vechnaia vam, bratia!*, Op. 19. En esta obra, Abutcov cita el canto *Memoria eterna*³⁶, que se

³⁶ *Vechnaya pamyat*.

entona al final del oficio fúnebre ortodoxo, en donde también agrega la indicación *religioso*. Eventualmente, se llegó a la conclusión de que Abutcov cita el canto ortodoxo de manera literal.



Imagen 14. Ibidem, p. 11.

3. Conclusiones

Es necesario advertir que *Mazeppa*, como estudio técnico, sufrió diversas modificaciones. Elementos como la textura del acompañamiento y el final “picardo” en modo mayor fueron pensados por Liszt desde el principio, incluso antes de colocar el título sugerente³⁷. Únicamente el pasaje interpretado como la caída del caballo fue la novedad que trajo consigo el título “Mazeppa” y la dedicatoria a Hugo. La cita textual sobre los compases finales fue añadida en la última y definitiva versión del estudio. De esta forma, sería algo incoherente interpretar los primeros dos puntos señalados como recursos programáticos. No obstante, esta misma conducta que rige otras obras de Liszt, como *Les Préludes*, en donde primero es compuesta la música y luego se le añade el programa, nos ofrece otra lectura que no atenta contra el sentido programático. Por el contrario, la intención de Liszt es reforzar la idea de que la música puede ser resignificada y reinterpretada, arrojando una nueva perspectiva sobre su estudio técnico. Si bien la obra tuvo su origen dentro de los márgenes de la música pura, Liszt reconoció paralelismos entre su música y la trama del poema. Posicionándose desde este lugar, no sólo cobrarían validez los recursos programáticos mencionados, sino que también podría sentenciarse que el programa se ajustaría al tipo descriptivo.

Indudablemente la intención original detrás de *Mephisto Waltz* es programática: de hecho, ediciones posteriores de la partitura adjuntan el programa completo antecediendo

37 Al respecto, Rodríguez (2018) traza una línea del tiempo muy útil y esclarecedora, desde el primer borrador del estudio técnico hasta la versión analizada en este trabajo.



a la música, para rectificar el malentendido entre Liszt y la editorial³⁸. En mi opinión, la pieza se construye de una manera más o menos lineal, al menos desde la cuarta interacción de Mefistófeles, cuando solicita el instrumento. En un nivel general, considero que el curso de la historia tendería a desarrollarse de manera descriptiva. Dado que la música hace que parezca lejana y vaga la referencia a una danza característica como el vals, se reforzaría la hipótesis de que la obra fue diagramada en función del programa.

En cuanto a las obras de Brahms, considero que los elementos expuestos podrían concebirse como recursos programáticos. Sumando a lo señalado por Shih, entiendo que la evasión de la regularidad del fraseo puede ser la misma que caracteriza las respuestas de Edward, quien demora la confesión. Con relación a la última sección, Hastings (2008) asegura que “plantea una dificultad insuperable para el programa”³⁹ (p. 85), ya que supone una reexposición mucho más calmada, lo cual no coincide con el dramatismo final del poema. Pese al “escepticismo” de Hastings en relación con esta sección, pienso que la reexposición podría seguir sujeta al programa. Considerando el ánimo más oscuro que imprimen el cambio de tonalidad y la figuración es posible que tales modificaciones al tema de la madre estuvieran sugiriendo la incidencia que esta tuvo sobre el crimen. Es cierto que ambos casos encajarían como excelentes evocaciones de escenas, ciertamente dramáticas y complejas⁴⁰, pero creo que puede ser más representativas y descriptivas de lo que parecen. Mi postura se basa en la evidencia de la correspondencia personal de Brahms, compilada por Parmer (2007). El compositor esboza algunas pistas sobre cómo él reconocía sus propias obras y cómo su círculo, indirectamente, debía prepararse ante estas. Se infiere entonces, una clara intención y significación personal en favor de lo extramusical. No obstante, surge una contradicción conceptual, dado que las referencias literarias no parecen gobernar la estructura formal, sino que esta se rige por fundamentos netamente musicales. Si se pudiera hablar de programas, ambos casos tenderían hacia lo descriptivo.

38 Grobler (2007) cita a Mary Hunt (1979), para agregar que la editorial Schuberth no siguió las indicaciones del compositor y publicó las piezas por separado. No solo separaron los dos números del ciclo orquestal entre sí, sino que también despojaron del programa a la pieza para piano solo. Curiosamente, el programa completo antecede a la música en la primera edición publicada del segundo número del ciclo orquestal, *Der Tanz in der Dorfschenke*, que está basado en la misma fuente literaria que *Mephisto Waltz*.

39 “The final section, however, poses an insurmountable difficulty to a program” (p. 85).

40 Crosett prefiere hablar de una evocación antes que una descripción de estrofa por estrofa y compara esta inspiración de Brahms en su *Intermezzo* con la evocación semejante que buscó Beethoven en su *Pastoral*.

En general, la pieza de Debussy es entendida como una evocación muy bien lograda del poema al que, indirectamente, está ligada la obra. Es indirecta porque, a diferencia de los demás casos expuestos, la partitura no advierte ningún indicio concreto más que el título homónimo⁴¹. No obstante, hay evidencias que sustentan la conexión entre poeta y músico⁴². En mi opinión, es un tanto más complejo y forzado hablar de programa, al no contar con evidencias más consistentes. Las indicaciones de tempo, las dinámicas e intensidades son aspectos que podrían contribuir más hacia la evocación del poema, antes que a su representación.

En cuanto a *Élégie*, me ocupé de analizar las características del tema principal y cómo este, por ejemplo, se relacionaba con las estrofas. Dado que estas podrían agruparse según su sentido y carácter general⁴³, probablemente coincidirían con las entradas del tema, pero esta hipótesis no se cumplió. Por otro lado, una de mis primeras intuiciones giró alrededor de la sección contrastante en tonalidad de Re mayor, como posible representación de la sexta y séptima estrofas, también contrastantes dentro del poema. Antes de sacar una conclusión apresurada, desvié el foco hacia otra elegía para piano del compositor ruso, con el fin de comparar la forma general. La *Elegía* (sin número de opus), dedicada a un alumno de su conservatorio, coincide con la forma A-B-A', siendo B la sección contrastante en modo mayor. Incluso, analicé otras elegías para piano pertenecientes a compositores contemporáneos de Abutcov, y el resultado fue prácticamente el mismo. Habiendo realizado este proceso, descarté la posibilidad de relacionar el cambio de tonalidad con el cambio de ánimo de la sexta y séptima estrofas, puesto que este responde a un orden formal convencional.

Indudablemente la cita del canto ortodoxo está cargada de significado. Cualquier ruso ortodoxo conocedor de este coral entendería la lógica de Abutcov al incorporar la cita como símbolo de la memoria eterna, reforzando el sentido de una obra esencialmente conmemorativa⁴⁴. Pero esto no implica, necesariamente, que se trate de un elemento programático.

41 En comparación con lo visto en Brahms, este optó por resaltar detalladamente la fuente de su inspiración en ambas piezas.

42 Por ejemplo, existe una musicalización para voz y piano precedente sobre el mismo poema y escrita por el compositor francés. Titulada según el primer verso del poema (*Votre âme est un paysage choisi*), y compuesta en 1882, esta difiere considerablemente en tanto a los materiales con los que Debussy trabaja en su versión para piano solo. Por mencionar otra evidencia, están las *Trois mélodies* (1891), también con textos de Verlaine.

43 Es decir, aquellas estrofas que exponen el duelo, el dolor tras la partida, la tristeza, la melancolía, el conflicto entre la pareja, etc.

44 Si trasladamos este caso al concepto de relación “triádica” de Cohen y Mead (como se citó en Meyer,



Para justificarlo como tal, por ejemplo, el pasaje debería desarrollarse en consonancia con el texto. En todo caso, la cita se perfila más como evocativa antes que representativa. Del mismo modo opera la cita del *Dies irae*. Independientemente de la connotación histórica que la vincula con la muerte, que sin duda le imprime un valor agregado⁴⁵, existen muchos casos de músicas cargadas de significado o evocaciones que distan de ser programáticas⁴⁶.

En función de lo expuesto, la hipótesis planteada al inicio de mi investigación debería ser reformulada. Más allá de las alentadoras lecturas preliminares, no he logrado advertir ningún elemento consistentemente programático en la obra de Abutcov. Por consiguiente, la pieza se ajusta a parámetros netamente musicales y formales.

Referencias bibliográficas

- Akhlaghi, P. (2000). *Brahms & "Edward": Asymmetry and performance issues in Brahms' Ballade in Dm, Op. 10, No.1*. [tesis de grado, University of California] Los Angeles.
- Barrington, B. (1992). *The four Mephisto Waltzes of Franz Liszt*. [tesis de doctorado, University of British Columbia] British Columbia, Canada.
- Bosquet, D. (2014). De San Petersburgo a San Pedro del Atuel: aproximación a la biografía de Alejo Abutcov. *Huellas: búsquedas en artes y diseño*, (8), pp. 21-30.
- Boyd, M. (2001). Elegy. In S. Sadie & J. Tyrell (ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2^a ed. (Vol. 8, pp. 111-112). London: Macmillan.
- Brahms, J. (1856). *Balladen Op. 10, N^o 1*, pp. 3-5. Leipzig: Breitkopf und Härtel. Recuperado de: [https://imslp.org/wiki/4_Ballades,_Op.10_\(Brahms,_Johannes\)](https://imslp.org/wiki/4_Ballades,_Op.10_(Brahms,_Johannes))
- _____ (1892). *3 Intermezzi, Op. 117, N^o 1*, pp. 3-5. Berlin: Simrock. Recuperado de: [https://imslp.org/wiki/3_Intermezzi,_Op.117_\(Brahms,_Johannes\)](https://imslp.org/wiki/3_Intermezzi,_Op.117_(Brahms,_Johannes))
- Conway, J. (1969). *Musical sources for the Liszt Etudes d'execution transcendante: a study in the evolution of Liszt's compositional and keyboard techniques*. [tesis de doctorado, University of Arizona] Arizona.
- Crosett, A. (2019). *Brahms's piano poetry: hidden programs in opp. 5, 10 and 117*. [tesis de

2001), el significado brota de: a) un estímulo, o el coral ortodoxo; b) aquello que el estímulo señala, o la conmemoración eterna; c) un observador consciente, o una persona de nacionalidad rusa.

45 Para reforzar la idea, Grainger (como se citó en Meyer, 2001) afirma que "cualquier cosa adquiere significado si indica, está conectada o se refiere a algo que está más allá de sí misma, de modo que su plena naturaleza apunta a y se revela en dicha conexión".

46 Como puede observarse en mucha de la música de Schumann, o la *Novena* de Beethoven, o el mismo *Clair de Lune* de Debussy, sin ir más lejos.

- doctorado, University of Georgia]. Athens, Georgia.
- Debussy, C. (1905). Clair de Lune, en E. Fromont (Ed.), *Suite Bergamasque*, pp. 14-19. Recuperado de: [https://imslp.org/wiki/Suite_bergamasque_\(Debussy%2C_Claude\)](https://imslp.org/wiki/Suite_bergamasque_(Debussy%2C_Claude))
- Fubini, E. (2005). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo xx*. Madrid: Alianza.
- _____ (2008). *Estética de la música*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Gran, J. (2014). *Tonal and Topical Coherence in Brahms's Op. 10 Ballades*. [tesis de maestría, Louisiana State University] Louisiana.
- Grobler, P. J. C. (2007). *Franz Liszt (1811-1886): The Two Episodes from Lenau's Faust as a Unified Work*. [tesis de doctorado, University of North Texas] Texas.
- Grout, D. J. & Palisca, C. V. (2000). *Historia de la música occidental*. Vol. II (5ª ed.). Madrid: Alianza.
- Hastings, C. (2008). From Poem to Performance: Brahms's "Edward" Ballade, Op. 10, No. 1. *College Music Symposium*, (48), pp. 83-97.
- Hugo, V. (1829). Mazeppa. En J. Hetzel (ed.), *Les Orientales*, pp. 205-212. Paris: Maison Quantin.
- Kregor, J. (2015). *Program Music*. Cambridge: Cambridge University.
- Liszt, F. (1852). Étude 4 'Mazeppa', en Breitkopf und Härtel (Eds.), *Études d'exécution transcendante*, S.139, pp. 14-27. Recuperado de: [https://imslp.org/wiki/%C3%89tudes_d%27ex%C3%A9cution_transcendante,_S.139_\(Liszt,_Franz\)](https://imslp.org/wiki/%C3%89tudes_d%27ex%C3%A9cution_transcendante,_S.139_(Liszt,_Franz))
- _____ (1862). Mephisto Waltz, N° 1, S. 514. Leipzig: J. Schuberth & Co. Recuperado de: [https://imslp.org/wiki/Mephisto_Waltz_No.1,_S.514_\(Liszt,_Franz\)](https://imslp.org/wiki/Mephisto_Waltz_No.1,_S.514_(Liszt,_Franz))
- Lomoc, J. y Aboutcow, A. (1938). Na kladbische; Élégie. Buenos Aires: Garrot, Tasso & Vita.
- Meyer, L. (2000). *El estilo en la música: teoría musical, historia e ideología*. Madrid: Pirámide.
- _____ (2001). *La emoción y el significado en la música*. Madrid: Alianza.
- Parmer, D. (1997). Brahms and the Poetic Motto: A Hermeneutic Aid?. *The Journal of Musicology*, 15 (3), pp. 353-389.
- _____ (2007). Musical Meaning for the Few: Instances of Private Reception in the Music of Brahms. *Current Musicology*, (83), pp. 109-130.
- Rodriguez, H. (2018). Rewriting Mazeppa: Meaning and communication in Liszt's virtuoso and program music. *Musicae Scientiae*, 22 (4), pp. 494-518.
- Scruton, R. (2001). Programme music. En S. Sadie & J. Tyrell (ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2ª ed., (Vol. 20, pp. 396-400). London: Macmillan.



- Shih, H. (2005). *The Four Ballades, Op. 10 of Johannes Brahms: A Song Cycle Without Words*. [tesis de doctorado, Boston University College of Fine Arts] Massachusetts.
- Tucker, G. M. y Chalmers, K. (2008). Música programática. En A. Latham (Coord.), et. al., *Diccionario enciclopédico de la música*, pp. 1024-1025 México: Fondo de Cultura Económica.
- Verlaine, P. (1869). Clair de lune. En L. Vanier (ed.), *Fêtes galantes*, pp. 5-6. Paris: León Varnier.
- Wang, H. (2018). *A performance guide to Liszt's 12 Transcendental Etudes, S. 139*. [tesis de doctorado, University of Kansas] Kansas.

Este trabajo puede citarse como:

FERREIRA RUIZ, N. (2023). La utilización de recursos programáticos en la música para piano. En Taborda, F. C. E.; Mansilla, V.; Giron Sheridan, L. (eds.) *Actas de las Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022*, (pp. 42-62). Asociación Argentina de Musicología. ISBN: 978-950-99271-6-2

El modelo pedagógico para el piano utilizado por Alejo Abutcov al momento de crear el Conservatorio “Schubert”

Ignacio Figueroa Fernández
Facultad de Artes y Diseño
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina.
igna250999@gmail.com

Resumen

A partir de este trabajo se propone comunicar avances en la investigación sobre la orientación pedagógica del piano en el primer conservatorio del sur mendocino, el Conservatorio “Schubert”, fundado por el compositor ruso Alejo Abutcov (1875-1945) en el año 1928. La figura de Abutcov, graduado del Conservatorio de San Petersburgo de Rusia, ha motivado el interés en ahondar sobre su propuesta pedagógico-pianística. La importancia de esta institución radica, entre otras cosas, en que fue creada en la localidad General Alvear (Mendoza, Argentina) en la que no había un desarrollo musical y cuyos alumnos eran principalmente agricultores. El acceso al Fondo Documental “Alejo Abutcov”, alojado en el Museo Municipal de Historia Natural de General Alvear, ha posibilitado la tarea de comenzar a determinar el modelo pedagógico para el piano propuesto y utilizado por Alejo Abutcov.

Entre los documentos pedagógicos del mencionado repositorio se han identificado partituras varias y programas de concierto del alumnado del conservatorio, lo que ha permitido el desarrollo de una sistematización enfocada en las obras para piano solista. Estos documentos podrían mostrar, de manera implícita, cierto modelo pedagógico sugerido. De allí que se considera imperante recurrir al análisis profundo de los escritos realizados por el



propio Alejo Abutcov, lo que podría evidenciar, de manera más explícita, su propuesta pedagógica. Sin embargo, no hay una seguridad absoluta que este modelo se haya mantenido en el tiempo durante el cual este conservatorio estuvo activo, ya que la mayoría del alumnado buscaba aprender música en sus horas de descanso, sin la intención de dedicarse a esta disciplina de manera profesional.

Finalmente, se puede decir que estos aportes para la comunidad pianística y musicológica argentina son de relevancia para comprender el impacto, diversidad e influencia que ejercieron maestros como Alejo Abutcov, quienes necesitan ser conocidos y revalorizados dentro de nuestros entornos musicales.

Palabras claves: Alejo Abutcov, Música para piano, Pedagogía musical, Conservatorio.

1. Alejo Abutcov: vida y labor pedagógica

Alejo Vladimir Abutcov nació el 28 de febrero de 1875 en la provincia de Simbirsk (hoy Uliánovsk), dentro de una familia que formaba parte de la nobleza (Bosquet, 2020-2021). Él mismo afirma haber comenzado sus estudios pianísticos a la edad de siete años de forma particular (Abutcov, 1938). Sus estudios formales, como compositor en este caso, comienzan en 1899 al ingresar al Conservatorio de San Petersburgo, obteniendo el diploma de Artista Libre¹ en 1907 (Bosquet, 2014). Entre sus profesores, podemos destacar a Nikolai Feopemptovich Soloviov (1846-1916), Nikolai Andreyevich Rimski-Korsakov (1844-1908), Aleksandr Konstantinovich Glazunov (1865-1936) y Piotr Iosifovich Gubitski (1845-1915) (Bosquet, 2014).

En cuanto a su labor profesional, Bosquet (2020-2021) afirma que Abutcov se desempeñó como profesor de Piano, Armonía, Contrapunto, Canon y Fuga en la Capilla Coral Imperial de San Petersburgo entre los años 1907 y 1914. Sin embargo, Dunlop (2000), al mencionar las materias que allí se dictaban, no hace referencia a las de Contrapunto, Canon y Fuga. Bosquet (2014) supone que podrían haber formado parte de Armonía. Para los años 1912 y 1913 publicó su *Manual de contrapunto, canon y fuga* que se convirtió en un texto oficial para las clases que él impartía (Bosquet, 2014). Gracias a Dunlop (2000) podemos inferir que los años 1895-1917, época que enmarca la enseñanza de Abutcov en esta institución, significaron el declive y la inestabilidad dentro de la Capilla Coral Imperial. Entre

1 Según Alekseyev-Boretskiy (2012) y Trubinov (2015), este título era alcanzado solamente por quienes completaban un curso y aprobaban un riguroso examen.

los factores que caracterizaron estos años, podemos mencionar: (1) asunción de Anton Stepanovich Arenski (1861-1906) como director de la Capilla en 1895; (2) la rivalidad que se gestó frente al crecimiento de la Escuela Sinodal de Moscú; (3) la asunción de Aleksandr Dmitrievich Sheremetev (1859-1931) y de Stepan Vasilievich Smolenski (1848-1909) como director en 1901, la cual trajo una especie de reorganización frente a los descuidos, no solamente de los asuntos administrativos y educacionales, sino al coro mismo por parte de Arenski (Dunlop, 2000, p. 47); (4) cambios de funciones y renombre de puestos administrativos a partir de 1903; (5) la asunción como director asistente de Nikolai Semenovich Klenovski (1857-1915) en 1904, la cual no trajo innovaciones educacionales o administrativas (Dunlop, 2000, p. 49); (6) asunción de Nikolai Feopemptovich Soloviov en 1906. Este último elaboró cambios en lo que se refiere al estatuto y programa de *Presentors' Class* (Dunlop, 2000, p. 49) y tenía que ver principalmente con la finalización de las clases para estudiantes privados; (7) asunción de Khristofor Nikolaevich Grozdov (1854-1919).

Además de los factores mencionados, Dunlop (2000) destaca el grado de incertidumbre político que invadió la Capilla Coral Imperial, perjudicando el desarrollo artístico de dicha institución.

Si queremos profundizar sobre el trabajo pedagógico de Abutcov dentro de la Capilla Coral Imperial, es necesario remitirnos a los programas de estudios. Sin embargo, se han identificado solamente los programas que fueron compilados por el entonces director asistente de la Capilla Coral Imperial, Rimski-Korsakov, para el año 1883 y aportados por Dunlop (2000). Entendiendo que Abutcov fue bastante posterior a este momento, suponemos que no se habrán realizado cambios de gran envergadura al programa vigente, principalmente porque la enseñanza del piano en la Capilla Coral Imperial no era troncal, sino más bien complementaria. Dicho esto, los programas de estudio proponían un énfasis técnico a través del estudio de todas las escalas y arpegios mayores y menores junto con estudios y piezas de relativa dificultad de acuerdo con el nivel del estudiante. El acompañamiento instrumental y la lectura a primera vista eran obligatorias en cada nivel y, en el último año, se evaluaba el transporte a primera vista.

Bosquet (2020-2021) considera que, hacia 1917, Abutcov vuelve a su provincia natal y en 1918 funda el Conservatorio Popular de Simbirsk. Sin embargo, los conflictos que se dieron como consecuencia de la Revolución Bolchevique y la posterior guerra civil rusa llevaron a Abutcov a ser arrestado y posteriormente trasladado a Moscú (Bosquet, 2020-



2021). Luego de haber sido liberado de la cárcel, Abutcov intentó formar una colonia tolstoiana² en varias ciudades rusas y ucranianas, además de trasladarse finalmente a Varna (Bulgaria), pero no tuvo éxito alguno (Bosquet, 2020-2021).

La llegada de Abutcov a la Argentina se identifica en 1923, instalándose en Buenos Aires (Bosquet, 2014). Debido a su trabajo allí, Bosquet (2014), afirma que su principal actividad fue la docencia. También fue socio de la Asociación de Profesorado Orquestal (APO) (Abutcov, 1938; Bosquet, 2015). Posiblemente Abutcov haya formado parte del intento de llevar a cabo la Filarmónica Zaslowsky: “El conservatorio que intentó crear Zaslowsky en Buenos Aires era una réplica del que tenía, primero en San Petersburgo, y luego en París, manteniendo no sólo el nombre, sino también sus cuatro secciones: música, ópera, drama y ballet” (Bosquet, 2015, p. 5). Es interesante detenernos en la propuesta del programa de estudios que se llevaría a cabo en este conservatorio que se describe en el Programa General de la Filarmónica Zaslowsky (Zaslowsky, s.f.). El curso de piano específicamente constaba de ocho años más un año preparatorio. Podemos afirmar que los programas de cada curso eran mucho más abarcadores y amplios de los que hoy en día podemos observar en conservatorios y universidades. Esto podría tener su fundamento en la mayor cantidad de años. Sin embargo, desde cursos tempranos, cada estudiante debería mostrar un alto grado de desempeño y virtuosismo. Es interesante destacar la variedad de métodos que sugiere el programa de estudios, no apoyándose en una escuela pianística en particular, sino, de alguna manera, buscando el desarrollo del intérprete a partir del conocimiento y del empleo de diversas propuestas metodológicas. Deberíamos recalcar, según anuncia Abutcov (s.f.) en un texto sobre la Filarmónica Zaslowsky, que los cursos de piano serían dictados por Jorge de Lalewicz (1875-1951), pianista y pedagogo polaco que, en 1921, se radicó en Argentina realizando una destacada labor como intérprete y profesor (Arizaga, 1971). Además, fue el sucesor de Ernesto Drangosch (1882-1925) en la Cátedra Superior de Piano del Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico (Arizaga, 1971) alrededor del año 1925. Por otro lado, Abutcov se dedicaría a la enseñanza de composición y teoría musical (Abutcov, s.f.).

Para el año 1928, según considera Bosquet (2014), ya instalado Alejo Abutcov en la Colonia de San Pedro del Atuel (hoy Carmensa), provincia de Mendoza, fundó el primer

2 Según Bosquet (2020-2021) el tolstoianismo fue un movimiento que seguía los principios ideológicos promovidos por Lev Nikolaievich Tolstoi (1828-1910): “el tolstoianismo es anarquista en esencia, llamado muchas veces ‘anarcocristianismo’ por su base en las enseñanzas de Jesús, y considerando que el cristianismo fue en su origen un movimiento anárquico pacifista”.

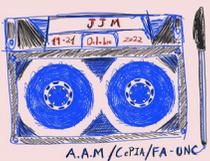
conservatorio del sur mendocino, el Conservatorio “Schubert”, del cual fue el director y único profesor. Allí se desempeñó como profesor de Teoría y Solfeo, Piano, Violonchelo, Viola, Violín, Canto, Guitarra, Armonio, Mandolín, Trombón, Acordeón, Bandoneón, Composición e Historia de la Música (Bosquet, 2014).

El Conservatorio “Schubert” funcionó hasta 1945, año del fallecimiento de Alejo Abutcov el 25 de agosto de 1945 (Bosquet, 2020-2021).

2. Métodos y modelos pedagógicos que nacen y se desarrollan durante los siglos XIX y XX

En su libro *Historia de la técnica pianística*, el pianista y musicólogo Luca Chiantore afirma que, a principios del siglo XIX, se comenzaba a gestar de forma importante la figura del teórico “que, sin pretender presentar de una manera individual de enfocar el instrumento, busca las ‘reglas generales’, las ‘leyes’ que permiten catalogar los movimientos, localizar las posturas más convenientes y encontrar las fórmulas pedagógicas para aplicarlas” (Chiantore, 2001, p. 578). Más adelante y de forma similar, esta figura va a ser definida por la pedagoga musical Violeta Hemsy de Gainza (2013) cuando considera que un modelo pedagógico se refiere a la forma en la que “se transmiten o se aprende determinado saber” (p. 60).

Sin embargo, como plantea Chiantore (2001), “la pedagogía adecua siempre con retraso su metodología a los caminos abiertos por el arte” (p. 580). Es por ello que el autor trae a consideración la obra *Le Pianiste Virtuose* de Charles-Louis Hanon, que hasta el día de hoy posee gran renombre. Al ser escrita alrededor de 1870, nos lleva a preguntarnos si esta serie de ejercicios puede conducirnos realmente al virtuosismo que requerían las obras pianísticas del posromanticismo musical. Frente a los numerosos cambios mecánicos que fue sufriendo el piano del siglo XIX, cada vez se tornó más difícil el descenso de una tecla con el solo movimiento del dedo, a como estaba acostumbrado un intérprete de clave, clavicordio o fortepiano dieciochesco. Paradójicamente, las nuevas posibilidades tímbricas y dinámicas que proponía el piano del siglo XIX fueron sumidas en el objetivo de una igualdad absoluta a través de un “hiperdesarrollo de los músculos flexores” (Chiantore, 2001, p. 581). Es así que el autor nos conduce a la consecuente creación de los conservatorios durante la segunda mitad del siglo XIX considerando que “la voluntad era siempre la misma, perfectamente reflejada en el término que se adoptó: ‘conservar’. Y este propósito implicaba la idea de que lo que



había debía mantenerse tal y como estaba, sin reparar en su posible evolución” (Chiantore, 2001, p. 582). De esta forma, aunque brevemente, podemos ejemplificar esta problemática a partir de la *Grosse theoretisch-praktische Klavierschule* propuesta por Sigismund Lebert y Ludwig Stark (1858), fundadores del Conservatorio de Stuttgart. Dentro de esta metodología, se reducen al mínimo los movimientos gestuales, ya sean del brazo, antebrazo o muñeca, dejando la mano en una posición fija y otorgándole a los dedos el centro de la actividad pianística. En el marco de la práctica individual, Lebert y Stark consideran que el estudio de una obra nueva debe llevarse a cabo con demasiada fuerza y de forma lenta. Cuando el estudiante sea capaz de tocar toda la pieza sin errores, recién será oportuno el momento de incluir los matices (Lebert y Stark, 1858, p. 22).

A partir de esta aparente incertidumbre, Gainza (2013) sostiene que “las verdaderas innovaciones siempre aparecieron al margen del sistema” (p. 70). Es por ello que, en el ámbito de la pedagogía pianística podemos describir diferentes metodologías propuestas por grandes pedagogos de la historia, cuyo objeto era el de comenzar a esbozar las problemáticas actuales y brindar una posible solución. Uno de ellos, fue el pianista y pedagogo alemán Louis Plaidy. Su obra *Technische Studien für das Pianofortespiel* (1852) evidencia, según afirma Chiantore (2001), que descarta la posición fija de la mano, trayendo a consideración, como antes mencionamos, las problemáticas actuales. Si bien las ideas que aporta Plaidy no son nuevas, su forma de sistematizar dos tipos de ataque (*legato* y *staccato*) empiezan a traer claridad a cada alumno (Chiantore, 2001).

Para mediados del siglo XIX, la obra *Die Ästhetik des Klavierspiels* publicada por primera vez en 1860 por Adolph Kullak, fue de gran importancia, según afirma Chiantore (2001), no solo por la distinción de siete modos de ataque diferentes sino por la nueva y “extraña” propuesta del papel que desempeña el brazo dentro de la técnica pianística. Este último actúa en la técnica de manera protagónica: promovió la economía y la uniformidad de la ejecución mecánica; la flexibilidad del pulgar dependía en gran medida de su postura; el peso del brazo actúa sobre la presión de los dedos aumentando su canto; presupone un toque aun mayor y más contundente que el de la muñeca (Kullak, 1861, pp. 203-206).

Kullak no solo trae a nuestro conocimiento las funciones del brazo, sino también la manera de producir dicho movimiento: se levanta por la articulación del codo y cae, desde una altura proporcional al sonido que se busca, sobre la tecla con todo su peso. Para que el mismo funcione en su totalidad, y no se debilite por una contracción del hombro justo an-

tes del impacto, el movimiento en la articulación del codo debe ser suelto y flexible (Kullak, 1861, p. 207).

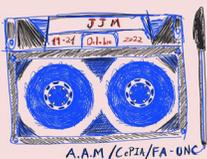
Otro de los teóricos que trajeron mayor claridad sobre el asunto de la técnica pianística fue William Mason al presentar *Touch and Technic* (1889). Él habla de un sistema de entrenamiento cuyo objetivo es el de desarrollar tanto sintéticamente como analíticamente, las facilidades de los dedos (Mason, 1889, p. 5). Asimismo, Mason (1889) considera que hay dos elementos que resultan esenciales para la técnica pianística: la elasticidad y la fuerza (p. 5). De esta forma, estos elementos deberían estar unidos en una suerte de equilibrio que trajera los resultados esperados.

La visión de Mason (1889) sobre el *staccato* o *elastic touch*, como él lo llama, es de gran importancia. Consiste en el ataque y abandono rápido de la tecla mediante la flexión de los dedos hacia la palma de la mano, por lo que hablaríamos de un sonido más rico en armónicos (p. 9, 10).

Con la llegada del siglo xx, Chiantore (2001) nos advierte del surgimiento de la figura del pedagogo moderno que se especializa “en la actividad docente y alejado de la carrera concertística” (p. 615). En este siglo, la figura que más nos interesa destacar es la de Theodor Leschetizky y su labor como pedagogo. Chiantore (2001) afirma que las clases del maestro “se basaban en un fuerte sentido de la autoridad, unas pocas recomendaciones técnicas fundamentales y un profundo respeto por las actitudes de cada alumno” (pp. 630-631). Además, el autor expresa la influencia de Leschetizky dentro del Conservatorio de San Petersburgo, ya que se desempeñó como profesor por más de diez años (Chiantore, 2001). Un detalle importante, es que Leschetizky prefería la formación de pianistas desde edades muy tempranas (Chiantore, 2001).

Para aproximarnos a su modelo pedagógico, es necesario recurrir al testimonio de algunos de sus alumnos. En *The Groundwork of Leschetizky Method*, Malwine Brée (1902) pone de manifiesto los fundamentos de este modelo. En lo que se refiere a la postura frente al piano, “los codos deberían encontrarse al mismo nivel o un poco por encima del nivel del teclado” (p. 1). Por otro lado, luego de haber propuesto la postura de la mano, Brée proporciona un ejercicio para la muñeca, la cual “no se debe elevar por encima de su posición original y que el brazo no siguiera el movimiento de la muñeca” (Brée, 1902, p. 4).

A pesar de estos detalles técnicos, debemos saber que Leschetizky no era amigo de los métodos pianísticos (Brée, 1902). Es por ello relevante destacar la visión de Annette Hullah



quien, citando al mismo Leschetizky, es contundente al decir que no tenía un método específico o una técnica única. Leschetizky consideraba que, si bien hay ciertas formas de producir tal o cual efecto sonoro, cada alumno es un caso único y diferente (Hullah, 1906, pp, 41-42). Por ello, en este punto, no cabría la idea de tabular normas inalterables de interpretación.

3. Aproximación al modelo pedagógico presente en el Conservatorio “Schubert”

El curso de piano en el Conservatorio “Schubert” estaba constituido por diez años de estudios, junto con un año de preparatorio, en donde se instruía al alumno sobre los fundamentos técnicos adoptados por Abutcov y su aplicación por medio de diversos métodos. En una de sus cartas al Conservatorio De Andrea (Buenos Aires), Abutcov (1941) se muestra crítico a aquellos conservatorios que dividen los cursos de instrumento en siete años, ya que el estudiante no podría enfrentar la dificultad técnica que pueden presentar obras de Liszt, Brahms, Bach, por mencionar algunos. Para decir esto, el compositor (1941) se vale de sus experiencias al escuchar a egresados de algunos conservatorios y considera que no eran capaces de ejecutar vales sencillos de Chopin o leer a primera vista obras relativamente sencillas. Paradójicamente, afirma Abutcov (1941), los programas de estudios de los años superiores incluían obras de Liszt o sonatas del tercer período de Beethoven. Sin embargo, en otra de sus cartas, Abutcov (s.f.) afirma que la extensión de diez años del curso de piano se debía a que la mayoría de sus alumnos eran de clase trabajadora y no podían dedicar más de un par de horas al estudio del instrumento.

Al realizar un análisis detallado de las planillas de exámenes del conservatorio y del repertorio del grupo estudiantil, tanto en exámenes como en conciertos, podríamos decir que Abutcov prefería formar a sus alumnos mediante una enseñanza progresiva distribuida en una cantidad de niveles que difiere significativamente de lo habitual en la actualidad. A través de ella buscaba la construcción de una técnica sólida y el desarrollo musical del alumno. Es interesante destacar la variedad de metodologías y compositores a los que acudía Abutcov para llevar a cabo la enseñanza del piano. Esto podría deberse a una dedicación personal hacia cada estudiante, respetando su individualidad, así como era característico de Theodor Leschetisky (Chiantore, 2001; Hullah, 1906).

A continuación, se presentan algunos de los compositores a los cuales Abutcov acudía para enseñar en los distintos cursos del conservatorio. Se considerarán más relevantes aquellos compositores cuyas obras se hayan utilizado dos o más veces en determinado nivel:

- Preparatorio: Félix Le Couppey (1811-1887), Carl Czerny (1791-1857), Louis Köhler (1820-1886), Johann Friedrich Franz Burgmüller (1806-1874), Adolphe Claire Le Carpentier (1809-1869), Jean Louis Gobbaerts (1835-1886), Franz Behr (1837-1898).
- Primer curso: Henri Bertini (1798-1876), Johann Friedrich Franz Burgmüller, Adolphe Claire Le Carpentier, Jean Louis Gobbaerts, Henri van Gael (1860-1918), Louis Köhler, Carl Reinecke (1824-1910), Piotr Ilich Chaikovski (1840-1893), Franz Behr, Cornelius Gurlitt (1820-1901).
- Segundo curso: Henri van Gael, Carl Czerny, Robert Schumann (1810-1856), Piotr Ilich Chaikovski, Jean Louis Gobbaerts, Johann Friedrich Franz Burgmüller, Franz Behr.
- Tercer curso: Johann Sebastian Bach (1685-1750), Piotr Ilich Chaikovski, Franz Schubert (1797-1828), Joseph Haydn (1732-1809), Henri van Gael, Robert Schumann, Friedrich Kuhlau (1786-1832), Cornelius Gurlitt, Edvard Grieg (1843-1907).
- Cuarto curso: Johann Sebastian Bach, Benjamin Godard (1849-1895), Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), Gustav Lange (1830-1889), Auguste Durand (1830-1909), Jean Louis Gobbaerts.
- Quinto curso: Johann Sebastian Bach, Felix Mendelssohn (1809-1847), Franz Schubert, Frédéric Chopin (1810-1849).
- Sexto curso: Stephen Heller (1813-1888), Frédéric Chopin, Edvard Grieg, Franz Schubert, Mijail Glinka (1804-1857).
- Séptimo curso: Frédéric Chopin, Edvard Grieg.
- Octavo curso: Franz Schubert, Frédéric Chopin, Edvard Grieg, Benjamin Godard, Franz Liszt (1811-1886).
- Noveno curso: Franz Liszt.
- Décimo curso: Franz Liszt.

Es interesante destacar que recién a partir del tercer año del cursado se introduce a Bach, tan presente en las carreras de piano actuales desde comienzos de los estudios. En la última carta mencionada, Abutcov (s.f.) explica que antes del quinto o sexto año no daba a estudiar fugas de Bach, ya que encontraba que a sus alumnos les resultaba complejo abordar *El clave bien temperado*.

Así como la estructura del plan de estudios estaba determinada por los compositores



anteriormente presentados, es crucial también conocer, según nos advertía Gainza (2013), cómo Abutcov transmitía su saber técnico-pianístico. Gracias a un único texto sobre pedagogía pianística, hallado en el Fondo Documental “Alejo Abutcov”, podemos ampliar lo anteriormente sugerido. Este texto lleva como título *La Formación del pianista* (s.f.) y, a través de siete lecciones, se esbozan los fundamentos de la técnica pianística preferidos por Abutcov para la enseñanza. En esta ponencia se ponderarán aquellos puntos de algunas lecciones que se relacionan con los teóricos y pedagogos de los siglos XIX y XX anteriormente descritos.

La segunda lección se centra en la postura ante el piano y la posición de brazos, manos y dedos. Captaron nuestra atención algunas similitudes escritas por Abutcov y también enunciadas por el pedagogo Theodor Lechetisky en lo que se refiere a la altura del codo un poco por encima del nivel del teclado (Brée, 1902). Así también, la posición de la muñeca descrita por Abutcov se podría poner en práctica a través del ejercicio proporcionado por Leschetisky y mencionado por Brée (1902).

A partir de la tercera lección se introducen los distintos tipos de ataques que pueden favorecer o no el sonido. Aquí fue interesante notar la similitud que existe entre la explicación que Abutcov provee sobre el ataque staccato y la propuesta de Mason (1889) sobre el *elastic touch*. Ambos coinciden al considerar este ataque como un movimiento de ataque y retroceso que sea lo suficientemente rápido y se perciba como un único gesto (Abutcov, s.f.; Mason, 1889).

Los ataques descritos de presión pura y ataque profundo para *cantabile*, descritos en la lección siete, guardan alguna relación con lo propuesto por Adolph Kullak (1861), en los conceptos de presión y *cantabile*. Si bien Abutcov no hace mención del brazo, a partir de sus escritos se puede inferir cierta intervención de este.

Por otro lado, es interesante notar que Abutcov prefiere describir aspectos técnico-pianísticos a partir de modos de ataques, similar a lo que en su momento comenzó a proponer Louis Plaidy (1852) y que están sumamente vinculados a la acción corporal. Esto se contrapone a los principios sentados por Lebert y Stark (1858), en donde reducir al mínimo los movimientos corporales es un punto estructural. Además, los métodos a los cuales recurre Abutcov para la enseñanza pianística escapan a la propuesta de estudiar fuerte y lento de Lebert y Stark (1858), buscando el desarrollo técnico-pianístico y el estímulo del “sentido musical del alumno” (Chiantore, 2001, p. 588).

Por lo expuesto, la propuesta pedagógica de Alejo Abutcov guarda una influencia de diversos compositores, teóricos y pedagogos, que favoreció el desempeño y formación del estudiantado de piano del Conservatorio “Schubert”. No identificamos que el compositor se haya fundamentado en una escuela pianística en particular para su enseñanza, sino que, a partir de las influencias recibidas en su formación y de su labor como profesor de piano, logró crear una metodología propia que buscaba desarrollar las facultades del alumnado y convertir a este grupo en grandes intérpretes de piano.

Finalmente, al tratarse este trabajo de una comunicación de avances en la investigación, es necesario enunciar aquellos puntos que faltan por analizar. Ellos son: 1) incorporación del Conservatorio “Schubert” al Instituto Musical “Santa Cecilia” (Bs. As.) en 1938 y los efectos, si los tuviera, en el modelo pedagógico de Abutcov; 2) debido a que Abutcov afirmaba que en el Conservatorio “Schubert” regían los mismos programas del “Real Liceo Musical de Roma”, es necesaria la revisión y el análisis de dichos programas de estudios para realizar comparaciones y conclusiones; 3) revisar los listados por niveles de las obras publicadas por Abutcov cuando era profesor en la Capilla Coral Imperial que podrían aproximarnos hacia un modelo pedagógico más claro.

Referencias bibliográficas

- Alekseyev-Boretskiy, A. (2012). Diplom Antona Rubinshteyna. *Ópera Musicológica*, 2(12), pp. 6-12. ISSN N° 2075-4078.
- Arizaga, R. (1971). Lalewicz, Jorge de. En *Enciclopedia de la música argentina*. (pp. 195-196). Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- Bosquet, D. (2014). De San Petersburgo a San Pedro del Atuel: aproximación a la biografía del compositor Alejo Abutcov. *Huellas. Búsquedas en artes y diseño*, No. 8, pp. 21-30. ISSN N° 1666-8197.
- _____ (2015, 10-15 de agosto). *La trayectoria pedagógica de Aleksey Abutkov, antes y después del exilio* [ponencia]. VI Simpósio Internacional de Musicologia da UFRJ & Colóquio Internacional do Instituto Ibero-Americano De Berlim e da Universidade das Artes de Berlim “Trânsitos Culturais: Música entre América Latina e Europa”. Rio de Janeiro, Brasil.
- _____ (2020-2021). Alejo Abutcov: proceso de reconstrucción de su biografía. *Revista de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza*, N°18.



- Brée, M. (1902). *The Groundwork of Leschetizky Method*. New York: G. Schirmer.
- Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza.
- Dunlop, C. (2000). *The Russian Court Chapel Choir 1796-1917*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers.
- Hemsey de Gainza, V. (2014). *El rescate de la pedagogía musical*. Buenos Aires: Lumen.
- Hullah, A. (1906). *Theodor Leschetizky*. Londres: John Lane, The Bodley Head.
- Kullak, A. (1861). *Die Ästhetik des Klavierspiels*. Berlín: J. Guttentag.
- Lebert, S. y Stark, L. (1858). *Grosse theoretisch-praktische Klavierschule für den systematischen Unterricht nach allen Richtungen des Klavierspiels vom ersten Anfang bis zur höchsten Ausbildung*. Stuttgart; Berlin: J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger.
- Mason, W. (1889). *Touch and Technic for Artistic Piano Playing*. Philadelphia: Theodore.
- Trubinov, P., Yu. (2015). Sankt-Peterbúrgskaya Konservatóriya. En *Bol'shaya rossiyskaya entsiklopediya* (vol. 29, pp. 347-348). Moscú: Nauchnoye.
- Трубинов П. Ю. САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ КОНСЕРВАТОРИЯ // Большая российская энциклопедия. Том 29. Москва, 2015, стр. 347-348
- Zaslowsky, G. (s.f.). *Programa General de la Filarmónica Zaslowsky*. Buenos Aires.

Documentos varios. Fondo Documental “Alejo Abutcov”, Museo Municipal de Historia Natural de General Alvear:

- Abutcov, A. (1938). *Memoria del primer decenario escolar*. Gral. Alvear: Nueva Época.
- _____ (1 de abril de 1941). [Carta de Abutcov dirigida al Conservatorio De Andrea, Buenos Aires].
- _____ (s.f.). [Carta de Abutcov posiblemente dirigida a Miguel M. Pierre].
- _____ (s.f.). *La formación del pianista*.
- _____ (s.f.). *Uspekhi russkogo iskusstva v Argentine*.

Este trabajo puede citarse como:

FIGUEROA FERNÁNDEZ, I. (2023). El modelo pedagógico para el piano utilizado por Alejo Abutcov al momento de crear el Conservatorio “Schubert”. En Taborda, F. C. E.; Mansilla, V.; Giron Sheridan, L. (eds.) *Actas de las Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022*, (pp. 63-74). Asociación Argentina de Musicología. ISBN: 978-950-99271-6-2

El órgano de arca del convento del Corpus Christi de Zamora. Una *rara avis* en la organería hispana

David García Calvo
Universidad de Valladolid
Valladolid, España.
info.david.garcia.calvo@gmail.com

Resumen

En la actualidad, el órgano de arca es una tipología de instrumento muy conocida dentro del ámbito de la música antigua por su tamaño y versatilidad. Históricamente, no puede decirse que se haya conservado un gran número de ejemplares adscribibles a la categoría de “órgano de arca”, aunque sí los suficientes como para describir la evolución organológica de este tipo de instrumento. Sin embargo, el ámbito hispano no permitió nunca la proliferación de órganos con estas características, pues ya estaba dotado de una tipología propia de órgano positivo: el realejo. Partiendo de esta base surge un ejemplo ibérico: el órgano del convento del Corpus Christi, en la ciudad de Zamora, en España, construido en 1835 por el organero aragonés Cándido Cabezas. El instrumento se asemeja a las características del órgano positivo de arca, pero no se puede hablar de una relación estrecha entre éste y el realejo. Más bien, la solución adoptada radica en la inversión de la disposición de los elementos que conforman el instrumento a partir de un modelo de órgano realejo ya ensayado por el organero en otras localidades.

Palabras clave: órgano positivo, órgano de arca, Cándido Cabezas, Zamora

1. Introducción

En la actualidad, el órgano de arca conforma una tipología muy conocida dentro del



ámbito de la música antigua por su reducido tamaño y versatilidad. Se trata de un instrumento en forma de baúl y con unas medidas relativamente reducidas. Su función habitual suele ser la de gobernar o acompañar un conjunto musical, usualmente con la técnica del bajo continuo. El prototipo paradigmático de órgano de arca normalmente consta de un único teclado de cuatro octavas de extensión, que puede incluir transpositor para interpretar música antigua, con unos tres o cuatro juegos de tubería en madera o metal y una base de ocho pies tapado, es decir, Bordón 8', o de cuatro pies abierto, esto es, Octava 4'. Es muy común el uso de medios registros en los órganos de arca, recurso característico del órgano hispano muy recurrente en instrumentos de pequeño tamaño, ya que permite una mayor versatilidad sonora sin necesidad de aumentar el número de tubos (Alcaraz, 2006, pp. 112-115).

Terminológicamente, su nomenclatura en sus diversas traducciones se asocia con una clasificación más genérica, la de “órgano positivo”, que incluye una mayor variedad de instrumentos, todos de pequeño tamaño. El inglés *positive organ* se considera sinónimo del francés *orgue positif* y el español *órgano positivo*. Además, este vocablo puede usarse también como división de un instrumento más grande, de dos o más teclados, en el que uno de ellos se denomina “positivo”. Esta polisemia se soluciona en inglés con la aparición de un nuevo término, el de *chamber organ*, que acota aún más el uso del pequeño instrumento al ámbito de la música de cámara y que se acerca algo más a lo que se entiende hoy en día por “órgano positivo” como instrumento de pequeño tamaño, independientemente de su forma. Dentro del término “órgano de arca”, la diferencia lingüística aumenta en mayor medida que el significado real de las denominaciones. Así, el inglés *chest organ* y el alemán *Truhenorgel* significan en su traducción literal lo mismo, “órgano de baúl”, lo que los acerca a la denominación en español. Además, cuando el órgano en cuestión se dedica a una práctica musical concreta, como es el bajo continuo, se habla de “órgano de continuo”, *continuo organ* en inglés o *Continuo Orgel* en alemán (Lama, 1981a).

2. El órgano de arca en Europa

Históricamente, no puede decirse que se haya conservado un gran número de ejemplares adscribibles a la categoría de “órgano de arca”, aunque sí los suficientes como para describir su evolución organológica (Lama, 1995, p. 196). La mayor concentración de instrumentos de estas características se encuentra en Centroeuropa, donde el desarrollo orga-

nológico del instrumento está más claro, así como en diversos grandes museos de Europa y Norteamérica.

A partir del siglo XVI, el encerramiento de los tubos de un órgano dentro de una caja supuso uno de los mayores pasos hacia el órgano renacentista, junto con la aparición de los registros (Lama, 1981b). Esta práctica constructiva que hoy en día puede parecer una obviedad no era tan común en la organería del siglo XV. Dentro de la construcción de un instrumento, lo más usual era la construcción de órganos de ala sin caja¹. Acotando el ámbito geográfico en las regiones centroeuropeas del Tirol, donde más instrumentos de esta tipología se conservan, puede verse cómo los órganos positivos varían su mecánica de notas, en principio suspendida, a una mecánica de empuje que facilita la pulsación de la tecla. Así, el



Imagen 1. Anónimo (s. XVI): *Hohenemser positiv*. Vorarlbergmuseum, sig. VM-41. Begenz, Austria.
Vista general.

secreto queda situado a un nivel algo inferior al teclado, pero la tubería continúa asentada en un nivel siempre superior a éste, como en los llamados *Tischpositiven* o *Baldachinorgeln*, denominados así por asentarse sobre una mesa y estar cubiertos con una caja en forma de dosel. Es el caso, por ejemplo, del bellissimo positivo perteneciente a los condes de Hohenems, probablemente construido en Brixen (Alemania) por un autor anónimo a finales del siglo XVI y conservado en el Vorarlbergmuseum de Bregenz (Austria)². En él puede verse claramente la situación del secreto a nivel inferior al teclado, con la entrada del viento con sendos fuelles en la parte trasera del instrumento, y los juegos de tubos encerrados en una caja de madera calada, con cinco medios registros en los laterales de ésta (imagen 1).

1 Véase el órgano de ala de la Capilla de Todos los Santos (Capilla Dorada) de la Catedral nueva de Salamanca (España), datado en torno a 1530.

2 Anónimo (s. XVI): *Hohenemser positiv*. Vorarlbergmuseum, sig. VM-41. Begenz, Austria.

Teniendo ya la mecánica de empuje, el siguiente paso en la evolución del órgano de arca es la situación del teclado en la parte superior de la caja, que requerirá por tanto el asentamiento del instrumento en el suelo y no encima de una superficie, como ocurriría con los llamados “órganos positivos de mesa”. Ya a partir del siglo XVII, en las iglesias católicas de Centroeuropa, sobre todo en el Tirol austríaco, surge una nueva tipología organística, el *Chororgel*. De este modelo quedan algunos instrumentos en sus emplazamientos originales. Por citar algunos ejemplos, cabe destacar los conservados en Mönchsdeggingen (Alemania) (Zoutendijk, 2012)³, Rheinfelden (Alemania)⁴, Rheinau (Suiza)⁵, Füssen (Alemania)⁶ o Stams (Alemania)⁷. También se conservan algunos en museos, como los del Metropolitan Museum of Art de Nueva York⁸ o el Deutches Museum en Munich (Alemania) (Böllman, 1998).

Son órganos positivos con el teclado dispuesto en la parte superior de la caja; en este caso, se acciona una mecánica de empuje que llega al secreto situado en la base del instrumento, alojando la tubería en un nivel siempre inferior al del teclado. El reducido espacio de que se dispone para la organización de los tubos causa que en un primer momento se dispongan algunos juegos de caños en diagonal, utilizando para ello tabloncillos acanalados similares a los utilizados en la organería hispana, pero con su extremo en bisel a fin de poder embocar los



Imagen 2. Anónimo (s. XVII): *Positive organ*. The Metropolitan Museum of Art, sig. VM-41. Nueva York, Estados Unidos de América. Vista lateral del interior.

3 Kloster Mönchsdeggingen, Alemania. Órgano construido por Paul Prescher en 1693, reformado por Gebrüder Allgeyer en 1757 y restaurado por Steinmeyer en 1955.

4 Stadtkirche St. Martin. Rheinfelden, Alemania. Órgano anónimo, ss. XVII ex.-XVIII in.

5 Klosterkirche. Rheinau, Alemania. Órgano construido por Johann Christoph Albrecht entre 1709 y 1710, y restaurado por Orgelbau Kuhn AG en 1991.

6 St. Mang Kirche. Füssen, Alemania. Órgano construido por Andreas Jäger hacia 1750 y reconstruido por Josef Maier en 1996.

7 Stiftskirche. Stams, Alemania. Órgano construido por Andreas Jäger en 1757 y restaurado por Johann Pirchner entre 1951 y 1952.

8 *Ut vid.* <https://www.carmenis.be:443/eMP/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&objectId=134027&viewType=detailView> [última consulta 15 de enero de 2023].

caños en sus respectivos orificios (imagen 2). En ocasiones, algunos de estos órganos incorporan ya un pequeño pedalero de corta extensión sin juegos propios, acoplado normalmente al único teclado manual.

Ya en el siglo XVIII algunos instrumentos pequeños se dispondrán de esta misma manera, pero de una forma aún más reducida, con el secreto en la parte baja de la caja y su fuellería, tanto a un lado como debajo de éste, todo siempre a una pequeña escala. Dentro de la misma demarcación geográfica que se ha utilizado *ut supra*, el primer paso en la evolución del órgano de arca con las características actuales, es el llamado *Truhenorgel*. Esta denominación, que puede traducirse literalmente como “órgano de baúl”, tiene características similares a sus homólogos del siglo XVII, como la forma de la caja. Sin embargo, también posee sustanciales diferencias con estos. La primera de ellas es la disposición general del instrumento. El teclado ya no se dispondrá en el lado corto de la caja, sino en el lado más largo; esto tiene su explicación en la posición de los tubos que, al situarse ya perpendiculares al secreto, crean la necesidad de más anchura que fondo en la medida del “arca” que contiene el instrumento. Esta solución trae consigo ciertas ventajas, pues en los huecos sobrantes se suelen disponer un par de pequeños fuelles sustituidos, luego, por un pequeño fuelle depósito con su alimentador. Además, la tubería queda protegida por todos sus lados al quedar la mecánica de notas en la parte delantera, las mecánicas de los registros en los laterales y los fuelles detrás o debajo. Pueden verse algunos ejemplos de este tipo entrado ya el siglo XVIII, como el órgano positivo conservado en el Germanisches Nationalmuseum de Nüremberg (Alemania), construido en 1734 por Gottlieb Näser⁹. Este modelo se divide claramente en dos cajas superpuestas que albergan respectivamente los fuelles y el resto de la mecánica y la tubería. Aunque son dos elementos diferenciados, éste es esencialmente el modelo que se repetirá más tarde y se exportará desde la zona centroeuropea, con la salvedad de la agrupación de todos los elementos en un único arca. Es el caso de diversos instrumentos existentes en Nueva York¹⁰, Suiza (Lüthi, 1996) o Bélgica¹¹, y adscribibles al ámbito privado y nobiliario.

9 Véase <https://objektkatalog.gnm.de/wisski/navigate/48206/view> [última consulta 15 de enero de 2023].

10 Véase <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/505725?ft=chest+organ&offset=0&mp:rpp=40&pos=1> [última consulta 15 de enero de 2023].

11 Véase <https://www.carmentis.be:443/eMP/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&objectId=134027&viewType=detailView> [última consulta 15 de enero de 2023].

El siguiente estadio en la evolución del órgano de arca en Europa viene causado por la expansión de este modelo más allá del continente. Por ejemplo, en las islas británicas se creó una tipología de instrumento, de uso eminentemente privado en las casas, denominado *bureau organ*. Es un “órgano de despacho”, es decir, un mueble con forma de escritorio que aloja en su interior el instrumento con todas las características ya descritas anteriormente, salvo una: la alimentación del viento que, en lugar de realizarse mediante dos fuelles alternados, se realiza ya con un pequeño fuelle alimentador pegado a un fuelle depósito algo mayor. Todo este mecanismo podía ser accionado por una tercera persona o por el propio intérprete, que mediante un pedal alimentaba el fuellecito pequeño.

Se han conservado diversos órganos de esta tipología, sobre todo en Inglaterra, pero el constructor más conocido es John Snetzler, o Johann Schnetzler. Este organero, entre otros oficios, que procedía del continente, de Suiza, se afincó en Inglaterra a mediados del siglo XVIII, dedicándose desde entonces a la construcción de órganos positivos, órganos de cámara y *bureau organs*. Cambió el sistema constructivo de estos por completo, pues, en lugar de realizar sus instrumentos de forma individualizada, creó un modelo de trabajo que repetía en todos los instrumentos de la misma tipología (Barnes, 1982).

Así, en sus *bureau organs* aumentó la extensión del teclado, suprimiendo la octava corta, y dispuso algunos juegos solistas de caños con registro partido, característica muy útil que da mayor versatilidad (imagen 3).

Sin embargo, el ámbito hispano, tanto europeo como ultramarino, no permitió nunca la proliferación de instrumentos de este modelo, pues ya estaba dotado de una tipología propia (el órgano realejo) tanto en el ámbito religioso, donde solía utilizarse bien en pequeñas iglesias o capillas, o bien en grandes instituciones como parte de aquellas agrupaciones



Imagen 3. Snetzler, John (1764): *Bureau organ*. Horniman Museum and Gardens, sig. M71-1983. Londres, Reino Unido. De abajo arriba: fuelles, secreto, mecánica y teclado.

musicales, en ocasiones de cierto tamaño, para las procesiones; como también en el ámbito profano, para disfrute de la nobleza (Saura, 2001, p. 400).

3. El órgano de arca del convento del Corpus Christi de Zamora

Partiendo de esta base, surge un ejemplo ibérico, el órgano del convento del Corpus Christi, de religiosas Clarisas descalzas, en la ciudad de Zamora, en España.



Imagen 5. Cabezas, Cándido (1835). *Órgano de arca*. Convento del Corpus Christi. Zamora, España. De abajo arriba: fuelles, secreto, mecánica de notas y teclado.



Imagen 4. Cabezas, Cándido (1835). *Órgano de arca*. Convento del Corpus Christi. Zamora, España. Vista general.

En este lugar se conserva un órgano construido en 1835 por el organero Cándido Cabezas (imagen 4). Aragonés de nacimiento, este organero se fue trasladando hasta ubicar su taller en Zamora, desde donde mantuvo su actividad (Urones y García, 2021, pp. 54-57).

Es un instrumento de muy reducido tamaño. Tan sólo consta de tres juegos y un único registro. La tipología de este órgano es muy poco común, ya que se trata de un órgano de arca de estilo barroco. En cuanto a la disposición técnica de sus elementos, es un instrumento que tiene toda su mecánica dispuesta de forma contraria a la de un órgano más grande. El teclado, con una exquisita labor de taracea, se dispone en el lado más largo del arca, situándose en la parte superior. Desde ahí parte una sencilla mecánica de notas por empuje cuyas varillas entran al arca de



viento por la parte superior de ésta. El secreto se dispone en la parte media del órgano, pues debajo de él se encuentran los fuelles, y a su derecha se encuentra la palanca que acciona mediante la tradicional corredera el único registro del que consta el instrumento de los tres juegos que posee. En la parte inferior se sitúa el sistema de viento formado por un fuelle depósito, en forma de cuña, que tiene pegado en su reverso el pequeño fuelle alimentador, accionado por otra palanca en la parte inferior derecha del arca (imagen 5). La tubería no está dispuesta ni de manera cromática ni “sobre su viento” en su totalidad, sino que se ordena en alas convergentes. Desde este inusual secreto parten infinidad de tablones acanalados y conductos individuales de plomo que, tras llegar a diversos secretillos y boquilleros, alimentan los tubos más grandes por falta de espacio, lo que complica aún más si cabe la colocación de todos los elementos. Por otra parte, la disposición de los juegos es muy poco usual, ya que en cuanto a la mecánica hay dos registros enteros de forma fija y uno seleccionable mediante la palanca ya mencionada, pero la sonoridad real de la cañutería no abarca toda la longitud del teclado, sino que está partida a la manera tradicional entre el do y el do# centrales. Conviene subrayar que la base sonora del instrumento es un juego tapado de seis palmos y medio, por lo que se acentúa la rareza de este ejemplar. La cañutería, completa y en buen estado, es en su mayoría de metal, aunque los bajos del registro más grave son de madera, tapados. Por último, no faltan los “pajarillos”, accionados por medio de una pisa (tabla 1).

REGISTROS		OBSERVACIONES
Lleno III	Lleno III	3 hileras, guía en veintidosena, todo de estaño. Registro seleccionable. Primera corredera.
Quincena tapada 2'	Octava 4'	Registro fijo. Tapado en mano izquierda, abierto en mano derecha, todo de estaño. Segunda posición.
Tapadillo 4'	Violón 8'	Registro fijo. Tapado, madera y estaño. Tercera posición.
Registros de adorno		
Pajaritos		Accionados por una pisa.
Tabla 1. Tabla de registros del órgano del convento del Corpus Christi.		

Como fácilmente puede observarse, el órgano de arca de Cándido Cabezas cumple con solvencia todas las características del *Truhenorgel* europeo anteriormente descritas. En primer lugar, la disposición general de sus elementos, así como la disposición de los juegos en

el interior del arca, con la mecánica colocada en la parte delantera y la cañutería protegida detrás de ésta y accesible por la tapa superior del órgano. Por otra parte, la disposición del sistema de viento, con dos fuelles, de alimentación y depósito respectivamente, hacen pensar en las características del sistema inglés de Snetzler. Por último, la registración del instrumento, con todos los juegos partidos en su tesitura, recuerdan la tradicionalidad del órgano barroco hispano. Sin embargo, no se puede hablar de relación estrecha entre lo construido en Europa y lo realizado por Cándido Cabezas en Zamora, pues el desconocimiento mutuo resulta obvio. Más bien, la solución alcanzada por este organero aragonés radica en la inversión de la disposición de los distintos elementos que conforman el instrumento a partir de un modelo de órgano realejo ya ensayado por el organero en otras localidades, incluso en la disposición de los registros (imagen 6). Es el caso del realejo conservado en el pueblo de El Piñero, también en la provincia de Zamora, y construido por el mismo Cabezas 1828 para el vecino Monasterio de Valparaíso (García y Urones, 2021). En este realejo se ven repetidas algunas características del órgano de arca zamorano, como la división de tesituras en los juegos de tubos. Aquí, aunque los registros son partidos, la mitad izquierda de los juegos está basada en una tesitura de seis palmos y medio, mientras que en la mitad derecha la base sonora tiene trece palmos, por lo que se produce un intervalo de octava en el salto del do_3 al $do\#_3$. Además, la construcción de todos los elementos mecánicos y sonoros resulta muy similar entre ambos órganos, con la diferencia esencial de la opuesta



Imagen 6. Cándido Cabezas (1828): *Órgano realejo*. Iglesia parroquial de Sta. M.^a Magdalena. El Piñero (Zamora), España. De abajo arriba: teclado, mecánica de notas, arca de viento, secreto y cañutería.



disposición de sus elementos.

El órgano de arca de Cándido Cabezas tuvo seguramente la mera función de acompañar la liturgia y no salió nunca del convento excepto para su restauración en el año 2020 por el taller de organería *Acitores, Organería y Arte SL*, por lo que su estado actual es óptimo. Desde el punto de vista estrictamente religioso, un convento pequeño como es el del Corpus Christi no necesitaría más que un instrumento que acompañara el Oficio y la Misa, pero siempre sin la necesidad de alcanzar un grado de solista. Posiblemente pudo tener también una participación activa en algunas procesiones, dada su facilidad para trasladarse. Este rigor se puede apreciar en su sencilla construcción. No se sabe con certeza la verdadera influencia ni la procedencia de la idea de Cándido Cabezas para construir el instrumento, pues la carencia de datos documentales impide asegurarlo con certeza, aunque esto podría relacionarse con nuevas ideas constructivas que ya aparecían en la organería hispana del siglo XIX. Sin embargo, las hipótesis aquí planteadas sin duda habrán de ser valoradas en el futuro.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz, J. (2006). *El órgano*. Lleida: Editorial Milenio.
- Barnes, A. (1982). *Johann Schnetzler (John Snetzler): An Eighteenth-Century Organ Builder* [tesis doctoral]. Leicester: University of Leicester.
- Böllmann, R. (1998): Historische Orgeln im Deutschen Museum in München. *Die Hausorgel* 9. Recuperado de <https://www.gdo.de/recherchen/museen/boellmann-deutsches-museum-muenchen> [última consulta 15 de enero de 2023].
- Jambou, L. (1988). *Evolución del órgano español. Siglos XVI-XVIII*. II volúmenes. Universidad de Oviedo, Ethos música.
- Lama Gutiérrez, J. A. SJ (1981a). Órganos portátiles, realejos y positivos (1.ª parte). *Revista de Folklore*, 9. Urueña: Fundación Joaquín Díaz. Recuperado de <https://funjdiaz.net/folklore/07ficha.php?ID=86&NUM=9> [última consulta 15 de enero de 2023].
- _____ (1981b). Órganos portátiles, realejos y positivos (2.ª parte). *Revista de Folklore* 10. Urueña: Fundación Joaquín Díaz. Recuperado de <https://funjdiaz.net/folklore/07ficha.php?ID=95&NUM=10> [última consulta 15 de enero de 2023].
- _____ (1995). *El órgano barroco español. I. Naturaleza*. Valladolid: Junta de Castilla y

León, Asociación Manuel Marín de Amigos del Órgano.

Lüthi, F. (1996.: Orgeln in Frauenfeld. *Bulletin OFSG*, 14 (1), pp. 1-12. Recuperado de [http://peter-fasler.magix.net/public/TGProfile2/tg_felben_ref_htm_files/TG Frauenfeld Orgeln.pdf](http://peter-fasler.magix.net/public/TGProfile2/tg_felben_ref_htm_files/TG_Frauenfeld_Orgeln.pdf) [última consulta 15 de enero de 2023].

Saura Buil, J. (2001). *Diccionario técnico-histórico del órgano en España*. Barcelona: Institución Milá y Fontanals, CSIC.

Urones Sánchez, V., García Calvo, D. y (2021): El organero Cándido Cabezas en la provincia de Zamora (1828-1837). *Nassarre*, 37, pp. 55-79.

Zoutendijk, J. (2012): Een “liegendes Positiv” in Mönchsdeggingen. Recuperado de <https://www.orgelhistorie.org/archives/259/een-liegendes-positiv-in-monchsdeggingen> [última consulta 15 de enero de 2023].

Este trabajo puede citarse como:

GARCÍA CALVO, D. (2023). El órgano de arca del convento del Corpus Christi de Zamora. Un rara avis en la organería hispana. En Taborda, F. C. E.; Mansilla, V.; Giron Sheridan, L. (eds.) *Actas de las Jornadas de Jóvenes Musicólogas 2022*, (pp. 75-85). Asociación Argentina de Musicología. ISBN: 978-950-99271-6-2



El marco teórico editorial en la música impresa

Matías Gutiérrez Brunet
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina.
mgbrunett@gmail.com

Resumen

La edición musical vuelve accesible y pone a disposición de un determinado medio cualquier tipo de catálogo compositivo que sea objeto de estudio e interés. Esta función posiciona a dicha actividad como un elemento relevante dentro de la escena cultural, ya que se encarga de la publicación de partituras, conformando su tradición y participando activamente de “la transmisión de los textos en el tiempo” (Caraci Vela, 2002, p. 11). A pesar de la extensa historia que presenta esta disciplina, “la práctica editorial ha sido acompañada por un discurso limitado sobre la teoría y la metodología de la edición” (Grier, 1996, p. 18). Es sobre estos argumentos en los que se posiciona la atención del presente trabajo.

En esta comunicación se abordará el modelado teórico de la edición musical en relación con las dimensiones de notación, filología y metodologías de presentación editorial. Buscando establecer las relaciones internas entre las instancias planteadas, se pretende responder a las preguntas que orientan el trabajo: ¿cuáles son las principales metodologías de presentación editorial y qué condiciones se necesitan para generar hibridaciones metodológicas?, ¿cuáles son los alcances de la notación musical y qué aspectos deben considerarse en una fijación musical?, ¿qué papel desempeña la filología musical en la teoría editorial? Dichas preguntas conducen el recorrido de esta ponencia hacia su objetivo primario, que es

el de aportar información al marco teórico editorial de la música impresa.

Palabras claves: edición musical, música impresa, marco teórico editorial, filología musical.

1. Introducción

El presente trabajo analiza de manera articulada los principales elementos que conforman la práctica editorial de partituras. Se trata de un estudio de dimensión teórica que busca dar cuenta de los avances obtenidos, al momento, en el proyecto de investigación en curso “Métodos editoriales en música: la conformación del marco teórico en la edición para la publicación, interpretación y estudio de partituras” (Beca SIIP-UNCuyo). Bajo la premisa de enunciar y analizar los aspectos fundamentales que constituyen al marco teórico de la práctica editorial, se buscará problematizar la anticipación de sentido del trabajo en curso. La organización de este proceso en niveles y su recorrido en diferentes direcciones, se constituye como la estrategia de operación general de toda esta producción.

Es importante destacar que el ejercicio editorial se posiciona como un elemento clave dentro del proceso de realización musical, dado que, a través de su labor, es posible la publicación de textos musicales impresos. La producción de esta disciplina incide sobre la obra musical en tres aspectos básicos: su conservación, su comunicación y su concepción (Cook, 2012). Por lo tanto, el resultado de un trabajo sistemático y crítico en el campo de la edición musical es la comunicación de un determinado repertorio que pueda ser objeto de una publicación.

Esta labor de difusión y puesta en valor permite visibilizar la obra de diferentes compositores y compositoras, de distintas épocas, contextos y latitudes. “Editar es un acto de crítica” (Grier, 1996, p. 1) y, en consecuencia, implica colocar repertorio en circulación participando activamente de su proceso de socialización. Todo este complejo trayecto de producción de textos debe estar, necesariamente, atravesado por un análisis integral del mismo y su contexto, con la principal aspiración de procurarle una reconstrucción crítica. La misma debe quedar asentada sobre los métodos disponibles existentes para tal propósito y materializada en una correcta fijación textual. Para lograrlo es indispensable vincular transversalmente la filología musical con la metodología editorial y la notación musical.

2. Teorías principales

La consolidación del marco teórico de la edición musical presenta múltiples trans-



formaciones en el tiempo. Aspectos relacionados al contexto específico y la época, tanto de la obra original de trabajo como de la edición realizada, influyen en su formulación. Atendiendo a esto, como así también a la idea de que editar es un trabajo de interpretación, la conformación de un marco de referencia fijo se torna inviable. Por un lado, aspectos vinculados al recorrido de la obra, a su concepción estilística y a sus prácticas y tradiciones interpretativas, imposibilitan tal pretensión. Al mismo tiempo, la naturaleza de las fuentes disponibles, el orgánico en cuestión y su audiencia de recepción, operan en ese mismo sentido condicionante.

Sin dejar de considerar los argumentos antes expuestos, es posible rastrear un elemento cohesivo a toda la disciplina, dado que cualquier proceso editorial “comienza con un documento escrito (la fuente) y termina con otro (la edición)” (Grier, 1996, p. 16). Abordando este concepto básico, se puede postular un recorrido genérico y aproximado a toda instancia de edición musical. Por lo tanto, es su dimensión metodológica la que provee distintos acercamientos hacia la práctica, con ciertos patrones comunes. En relación a ello, James Grier organiza estos aspectos como instancias de trabajo y los presenta como etapas en una edición.

De acuerdo a lo postulado por Grier (1996), el comienzo de una edición musical se da con una etapa de localización, revisión, descripción, clasificación y transcripción de fuentes sobre el repertorio que se pretende editar. Se prosigue con un análisis inmanente de la o las mismas, que se centra en la detección de errores, variantes y en posibles filiaciones de versiones o lecciones. En una etapa ulterior, se procede a la fijación de un texto definitivo que es el resultado de un profundo trabajo de crítica e interpretación. Una vez generada esa matriz final, que solo es definitiva en un sentido parcial, se lleva a cabo la ejecución de la metodología o modo de presentación editorial que se ha determinado.

En un análisis de reducción y agrupamiento es posible individualizar niveles asociativos de estas etapas. Un primer nivel, que aparece y se mantiene constante en virtud del objeto de estudio principal, lo conforma la notación y el texto musical. Esta dimensión permanente adquiere tal posición debido a que es el soporte que transmite la obra que se estudia, fija y publica. Un segundo nivel, que involucra a la filología musical, contiene tres elementos específicos que reúnen buena parte de las etapas editoriales, a decir: la heurística, la hermenéutica y la ecdótica. La primera, común a todo proceso de generación de conocimiento involucra principalmente a la etapa de recolección y sistematización de fuentes. La segunda,

la hermenéutica, anclada en el análisis e interpretación de discursos se inserta en la etapa de revisión, descripción, clasificación y transcripción. Esta rama se enfoca, por lo tanto, en el estudio de las fuentes y en su interpretación teórica. Sobre este proceso de lectura crítica se introduce la ecdótica, que se encarga de la recuperación y fijación de un texto final. Esta fase filológica comprende a la etapa de detección de errores, variantes, filiaciones y fijación. Desde este entramado de relaciones se proyecta el tercer nivel, que involucra a las metodologías o modos de presentación editorial. Las mismas se imponen por su enorme valor estratégico, ya que constituyen la forma final con la que se va a poner en circulación el repertorio trabajado.

3. Los alcances de la teoría

3.1.a. Un recorrido por las principales metodologías editoriales.

Con estas denominaciones, tres de las principales personalidades abocadas al estudio de la edición musical se refieren al modo adoptado de presentación editorial. James Grier, en su trabajo sobre edición crítica de música, postula a la presentación del texto como una “faceta de la edición” (Grier, 1996, p.127). El musicólogo alemán Georg Feder las identifica como “técnicas de edición” (Feder, 1987, p. 149), mientras que la musicóloga italiana Maria Caraci Vela las ofrece bajo el concepto de “tipologías de edición musical” (Caraci Vela, 2002, p.175). Cada locución elegida refleja un acercamiento diverso para este nivel del proceso editorial. La noción de técnica o tipología supone una estructura preformada con la que se cuenta y para la que se adaptan todos los aspectos de la producción textual. La denominación amplia de Grier, aunque igualmente sistematizada, aspira a construir una base de trabajo que ofrezca una vía de acceso a la presentación, en lugar de una estructura fija. Atendiendo a esta premisa y para simplificar problemas terminológicos, nos referiremos a este tercer nivel como metodologías de presentación editorial.

Estas metodologías de presentación pueden reducirse a cuatro aproximaciones básicas: “Ediciones facsímil, réplicas impresas de la notación original, ediciones interpretativas y ediciones críticas” (Grier, 1996, pp. 128-138). Las ediciones facsimilares se basan en la publicación de un material cuyo soporte físico está conformado por fotografías de un único testimonio a publicar. Las réplicas impresas de la notación original captan este concepto de documentación aplicada a un testimonio único, pero lo traducen en un material normalizado tipográficamente. Esta transferencia de un medio a otro puede perseguir el ejercicio de



reproducir la grafía original tanto como la de adaptar la escritura a los hábitos modernos de lectura. Las ediciones interpretativas ponen el foco no solo en la práctica instrumental/vocal, sino que también lo orientan sobre la audiencia destinataria de esa producción. Se trata de trabajos que, pensados desde la necesidad de ofrecer indicaciones de ejecución, enfocan su acción en rescatar la tradición interpretativa de una pieza. Estas producciones de enfoque interpretativo suelen prescindir de la explicitación de las intervenciones editoriales, como así también de la sistematización de fuentes.

Finalmente, las ediciones críticas constituyen un último modo de presentación. Se trata de ediciones fundadas en la documentación histórica, la autoría editorial y en una comprensión disciplinar de crítica e interpretación. Ponen en juego los niveles de texto, notación, filología y presentación con la aspiración de “transmitir el texto que mejor representa la evidencia histórica de las fuentes” (Grier, 1996, p. 136). El resultado de esta metodología, que por su naturaleza tiende a ser un sistema en sí mismo, se traduce en un tipo de publicación muy particular. Esto se produce ya que, además del texto musical impreso, introduce en diferentes disposiciones un complemento denominado aparato crítico. Este aparato, que específicamente incluye discrepancias entre fuentes y edición, suele contener, además, notas biográficas, históricas, analíticas, etc. Allí se exponen los criterios editoriales y de notación, se describen y clasifican las fuentes, y se incorpora todo tipo de conceptos que se consideren relevantes para su estudio e interpretación.

Existen, además, otras metodologías de presentación que pueden integrarse perfectamente con las ya expuestas, al comprenderse como variantes de ellas: ediciones *Urtext* y ediciones diplomáticas y diplomático-interpretativas. Las ediciones *Urtext* son individualizadas por Georg Feder y Maria Caraci Vela, debido a su trascendencia histórica y fuerte connotación en la práctica musical. Se trata, por tanto, de la reconstrucción de un texto particularmente basado en un original autógrafa o una primera edición autorizada. Independientemente de las adaptaciones caligráficas, notacionales o de las variantes de la edición, estamos en presencia de una partitura que replica una notación original, sin dejar de tener intervención editorial. Las ediciones diplomáticas y diplomático-interpretativas, que se centran en la reproducción de un texto como si se tratara de un documento, son de igual manera réplicas impresas de la notación original. Estas ediciones se diferencian entre sí, dado que las primeras transcriben la obra exactamente igual al original, incluidos errores y variantes. Las segundas, es decir, las diplomáticas interpretativas, depositan en la edición

la responsabilidad de la corrección de errores evidentes. En este último caso se presentan, por lo tanto, problemas relacionados a la ejecución de intervenciones editoriales que no son testimoniadas.

Por último, se pueden mencionar otras vías de presentación especiales, como las que propone Georg Feder (1987) en su tratado sobre filología musical. A decir: ediciones histórico-críticas, científico-prácticas y ediciones que aspiran a testimoniar la historia de la tradición de una obra. Las ediciones histórico-críticas se inclinan hacia la generación de un aparato histórico que les proporciona una perspectiva crítica. Dependiendo del trabajo filológico y del abordaje de escritura, pueden tender hacia ediciones críticas propiamente dichas o hacia ediciones históricamente informadas. Con un aparato crítico parcial, y elaboradas sobre métodos de recuperación textual no necesariamente sistemáticos, suelen aplicarse para publicaciones integrales de un determinado catálogo compositivo. Las ediciones científico-prácticas son trabajos intermedios entre ediciones interpretativas y ediciones críticas. Se enfocan en la generación de un material destinado hacia una ejecución práctica sostenido sobre mecanismos propios de la edición crítica. Pueden tratarse de producciones basadas en trabajos de interpretación y reconstrucción textual, pero al no estar munidas de un aparato crítico, carecen de información explícita sobre el proceso editorial. Por último, el concepto de una edición que aspira a testimoniar la historia de la tradición de una obra adquiere sentido, dado que enfoca su trabajo en la circulación de un repertorio. No obstante ello, no se constituye como una alternativa viable en el campo de la edición musical. El motivo de esta afirmación se sustenta en que solo es objeto de filología lo que puede ser materializado en un texto. En estas condiciones, solo ciertos repertorios, compuestos bajo ciertas circunstancias, son factibles de ser considerados como nuevas textualidades. En este contexto, la documentación completa de la circulación de una pieza se torna irrealizable desde la práctica como así también desde lo conceptual.

3.1.b. ¿Hibridaciones metodológicas?

Analizando cada una de las cuatro metodologías principales de presentación enunciadas, es posible encontrar aspectos positivos y negativos en ellas. Las ediciones facsimilares, por su naturaleza, son de gran valor para el campo de los estudios musicales, dado que ponen a disposición la reproducción fiel de un único testimonio. Como contrapartida, son publicaciones costosas, poco prácticas para su lectura y destinadas fundamentalmente



a estudios musicológicos. En esa continuidad, las réplicas impresas de notación original aspiran a documentar un testimonio, único o plural, a través de un proceso de transducción de medios. Esta valiosa documentación se ve condicionada, no obstante, por un proceso editorial que coteja materiales y versiones que no están sistematizados ni desarrollados en la publicación. Prosiguiendo en el recorrido analítico propuesto, las ediciones interpretativas adquieren valor al ofrecer relevantes indicaciones en el plano de la ejecución musical. A pesar de ello, al igual que las réplicas de notación original, carecen de metodología sistemática en el manejo de fuentes y en la descripción de intervenciones editoriales. Por último, las ediciones críticas ofrecen múltiples ventajas en relación a la documentación histórica, a la autoría de la edición y a la consideración de su labor como crítica e interpretación. Sin embargo, también pueden ofrecer problemas específicos y puntuales. Por un lado, dependiendo de cómo se decida intervenir el texto musical con el objetivo de marcar decisiones editoriales/filológicas pueden tornarse presentaciones muy complejas a nivel de lectura. Esto las posiciona inmediatamente en el campo de ediciones específicas para el estudio de especialistas y las priva de alcanzar audiencias generales conformadas, además, por estudiantes e intérpretes. Por otro lado, dependiendo de la configuración del aparato crítico y de su envergadura, se pueden tornar ediciones inviables tanto en términos económicos como de publicación.

Atendiendo a lo enunciado, y a modo de conclusión, es posible postular hibridaciones metodológicas que tiendan a combinar modos de presentación editorial. Esta compleja red de relaciones que se da entre los niveles de notación, texto, filología y metodologías de presentación editorial, se reducen, finalmente, a dos dimensiones: por un lado, la teoría, es decir, la filología y todo su encuadre epistemológico que da un marco teórico a la práctica editorial; por otro, las metodologías de presentación, que son la instancia práctica y concreta de la actividad. Sin dejar de considerar que ambas dimensiones están atravesadas de modo explícito y constante por el texto y su notación.

Si la conformación del marco teórico se mantuviera firme dentro de su contexto disciplinar, no existirían inconvenientes en producir ediciones híbridas en relación a sus presentaciones. Es decir, si se mantiene la estructura de todo el proceso basada en la recolección sistemática de fuentes y en el análisis, interpretación y reconstrucción de discursos musicales, con sus consecuentes explicitaciones editoriales. La oportunidad de propiciar mixturas metodológicas surge, ante todo, por la necesidad de generar material de publicación

sustentable. Es decir, publicaciones que cumplan con todos los requisitos expuestos y que, al mismo tiempo, sean prácticas en lectura, efectivas para su circulación y realizables a nivel de producción. Dentro de estas consideraciones se puede inferir que las hibridaciones potencialmente más propicias a generar serían las crítico-interpretativas. Las críticas revelan mejor que ninguna otra la dimensión epistemológica exigida, y las interpretativas ofrecen herramientas útiles para el pasaje obligado de un texto musical: su ejecución. Por lo tanto, en este espacio, es donde se presentan las mayores oportunidades para la producción de ediciones sólidas a nivel filológico, precisas a nivel crítico, prácticas a nivel musical, explícitas a nivel editorial y sustentables para su publicación.

3.2. Texto y notación: Conceptos y aspectos

Un texto es un conjunto de postulados que dan lugar a un documento escrito. Se trata, por lo tanto, de un medio de fijación de pensamientos. En música, esta formulación intelectual es portada mediante el código comunicacional que establece la partitura. Esta pieza de comunicación gráfica contiene información inherente, entre otros aspectos, a duraciones, alturas e intensidades. La concreción de este sistema es llevada a cabo mediante la notación musical, es decir, mediante un protocolo de transferencia de información convenido. Para música anclada total o parcialmente en la tradición musical europea, las nociones de creación, representación y distribución no pueden disociarse del fenómeno del texto musical. En este tipo de dinámicas musicales el texto es el portador de la obra y, en consecuencia, toda decisión que incida en su morfología merece especial atención.

El eje bidimensional que constituye la partitura provee múltiples indicaciones relevantes para la constitución del fenómeno musical. Sin embargo, “la notación conserva la música, sí, pero oculta tanto como revela” (Cook, 2012, p. 89), ya que no puede incluir absolutamente todas las gradaciones temporales y dinámicas que forman parte de una interpretación. De modo tal que debe entenderse su valor, como el de una mediación simbólica y limitada entre la composición y la interpretación que dan vida a una representación musical.

A la hora de plasmar una fijación textual en música deben contemplarse dos aspectos básicos. Por un lado, las adaptaciones notacionales que se ejecuten con la finalidad de adecuar un trabajo al “uso convencional moderno” (Grier, 1996, p. 140). Por otro lado, las operaciones efectuadas en diseño y disposición de la partitura, con el objetivo de normalizar y efectivizar su lectura y distribución. Dentro de las adaptaciones a una convención moderna,



es posible destacar la selección de claves, la configuración de la organización instrumental, el manejo y presentación de transposiciones y las adaptaciones notacionales rítmicas, en músicas que así lo requieran. Por otro lado, las operaciones de diseño y disposición inciden sobre la notación en todo lo inherente a su tipografía y presentación. De acuerdo a lo sistematizado por Elaine Gould en su trabajo *Behind Bars*, se pueden incluir elementos tales como: el espacio y la distribución del pentagrama; posiciones y convenciones para los cambios en las claves; notas, espacios, direcciones y agrupamientos de plicas; armaduras de clave, colocación y disposición de alteraciones; presentación de acordes y organización de voces simultáneas; tipografía, símbolos y disposición de articulaciones y dinámicas; tratamiento de ornamentaciones y arpeggios; indicaciones de compás y distribuciones espaciales horizontales y verticales entre pentagramas y sistemas; signos de repetición y barras de compás, además de todos los aspectos particulares que han de considerarse para lograr una escritura idiomática en relación a cada instrumento sobre el que se deba trabajar.

De manera sintética se puede afirmar que:

Los textos musicales se transmiten en el tiempo a través de sistemas de escritura, es decir de notaciones, que varían en el tiempo en relación a la evolución de la música, de la naturaleza de los repertorios y de las formulaciones teóricas, desarrollándose análogamente a los sistemas de escritura verbal a los que acompañan (Caraci Vela, 2002, p. 11).

En conclusión, diversos tipos de manifestaciones musicales pueden requerir notaciones particulares y debe atenderse a dichas especificidades con el objetivo de lograr una transmisión musical fiel, precisa y eficaz. Para lograr esto, es indispensable determinar cuál es la cantidad de información exacta que requiere una fijación, como así también cuál es la forma de presentación más adecuada. Esto se adquiere efectuando buenas prácticas de notación, copiado y transcripción, estableciendo sólidas estrategias de diseño y dimensionando todas las características que envuelven al texto como objeto y representación. A raíz de todo lo anteriormente expuesto se puede entender el papel fundamental que ocupa la notación tanto en su relación con la concepción y comunicación de una obra musical (de tradición escrita), como en su presencia subyacente en todo proceso de edición musical.

3.3. La filología musical en el marco teórico editorial

Una definición contemporánea de filología musical ha sido formulada de la siguiente

manera: “Es la reflexión que se aplica sobre un texto musical, con el objetivo de procurarle una reconstrucción crítica, evaluando la relación que presenta tanto con el autor, como con todas las personas que lo han utilizado, transmitido y, fundamentalmente, interpretado” (Caraci Vela, 2002, p. 18). Esta presentación condensa tres elementos fundamentales que merecen ser individualizados. En primer lugar, se posiciona el proceso editorial como un hecho de crítica y reflexión. En segundo lugar, se aspira esencialmente hacia una noción de reconstrucción crítica de la obra, en lugar de perseguirse la utópica tarea de la restitución a su forma original. Por último, se pone en consideración a la edición junto con las dinámicas que se establecen entre autoría compositiva y editorial, historia y contexto, tradición, circulación e interpretación. Esta última se posiciona como un aspecto crucial y particular de un texto musical, ya que la dimensión de una puesta en ejecución conforma una instancia agregada a las ya existentes de texto y lectura.

Todos estos aspectos forman parte de las instancias de heurística, hermenéutica y ecdótica que atraviesan, lineal y no linealmente, a un proceso editorial. Por lo tanto, la dimensión teórica de la edición musical está constituida por la filología. En otras palabras, la filología musical es lo que da vida a la teoría editorial. En música, esta concepción es determinante, ya que, históricamente, la práctica editorial ha sido contemplada y analizada como un método, más que como una metodología musicológica con una lógica interna y epistemológica clara en su desarrollo. Estas características de abordaje han reducido de manera histórica el estudio editorial hacia aspectos mecánicos y técnicos, por sobre el análisis de elementos conceptuales que hacen a la naturaleza del ejercicio editorial.

Atendiendo a todas estas implicancias, es posible postular que el marco teórico de la edición musical está delimitado, esencialmente, por los alcances que adquiere la filología en música. La naturaleza de esta concepción influye sobre el proceso editorial en dos aspectos básicos. Por un lado, como se ha mencionado anteriormente, propicia el encuadre conceptual que da lugar al marco teórico de esta práctica. Por otro lado, el recorrido de la edición, las decisiones notacionales y las metodologías de presentación son una consecuencia de la formulación de este marco. Es decir, la metodología editorial en toda su dimensión se desprende del marco teórico y no a la inversa. Es la teoría editorial la que propicia el espacio adecuado para abordar una obra en su contexto, con sus aspectos únicos y con sus necesidades particulares. Por lo tanto, genera las condiciones necesarias para abrir paso al “diálogo crítico que tiene lugar entre la obra y el especialista” (Grier, 1996, p. 23).



4. Consideraciones finales

A lo largo de la presente producción se han postulado análisis, reflexiones y conclusiones en relación a la notación, la filología y la edición musical. Se ha trabajado la práctica editorial por medio de una organización sistematizada, poniendo en discusión al campo de las metodologías de presentación y cotejándose posibles instancias de hibridaciones. Posteriormente, se ha analizado la dimensión notacional de un texto musical (convención y diseño) y se ha estudiado la relación entre filología musical y marco teórico editorial. En definitiva, se ha intentado propiciar una lectura multidireccional sobre los aspectos más relevantes que hacen a la edición musical, con especial énfasis en su dimensión teórica.

Todas estas conclusiones son postulados parciales que se desprenden del plan de trabajo del proyecto de investigación que da origen a esta comunicación. El recorrido que se está realizando para poder desarrollar esta producción involucra cuatro etapas de acción. Una primera etapa de recopilación y análisis bibliográfico en relación a los siguientes ejes: métodos de edición, edición crítica de música, filología musical, edición y notación musical, edición digital, historia y contexto de la práctica editorial. Una segunda etapa de realización de encuestas a personalidades destacadas de la edición musical en Latinoamérica. Se busca, a través de ella, el recabado de información relevante de un proceso editorial completo, contemplando las problemáticas propias de la región. La tercera etapa está conformada por el análisis inmanente sobre una muestra seleccionada de ediciones de referencia. La finalización de este proyecto se da con una cuarta etapa de sistematización integral del trabajo.

Para concluir, es importante destacar que los objetivos que persigue este trabajo son los de aportar información para la conformación del marco teórico en relación con la edición de música. Además, busca proponer fundamentos para justificar hibridaciones metodológicas en la edición. Así mismo, plantea la hipótesis de que es posible aportar información derivada del análisis, comparación e interpretación de diseños epistemológicos y metodológicos editoriales, que permita consolidar el marco teórico de la práctica editorial. De esto se asume que pueden desprenderse hibridaciones metodológicas que tiendan hacia publicaciones específicas de acuerdo con sus propios intereses, teniendo como base un respaldo científico.

Referencias bibliográficas

- Caraci Vela, M. (2005). *La filologia musicale: Istituzioni, storia, strumenti critici (I)*. Lucca: Libreria Musicale Italiana.
- Cook, N. (2012). *De Madonna al canto gregoriano: Una muy breve introducción a la música*. Madrid: Alianza.
- Feder, G. (1987). *Filologia musicale*. Bologna: Il Mulino.
- Gould, E. (2011). *Behind Bars: The Definitive Guide to Music Notation*. London: Faber Music.
- Grier, J. (1996). *La edición crítica de música: Historia, método y práctica*. Madrid: Akal.

Este trabajo puede citarse como:

GUTIÉRREZ BRUNET, M. (2023). El marco teórico editorial en la música impresa. En Taborda, F. C. E.; Mansilla, V.; Giron Sheridan, L. (eds.) *Actas de las Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022*, (pp. 86-97). Asociación Argentina de Musicología. ISBN: 978-950-99271-6-2



Aclarando denominaciones: un vislumbre al uso de *monacillo*, *mozo de coro*, *seise*, *infante* y *colegial* en la Nueva España

Lic. Gustavo Medellín Luna
Universidad Veracruzana Xalapa
Veracruz, México
gs2342@live.com.mx

Resumen

La historiografía ha mostrado opacidad en aquellos términos para referirse a un niño o adolescente cantor que labore para la iglesia, se les menciona como *monacillo*, *mozo de coro*, *seise*, *infante* y *colegial*, incluso se pueden agregar *niño cantor*. Todos estos muestran confusión en las Actas de Cabildo y Correspondencia de las catedrales novohispanas, sobre todo en la Nueva España. Asimismo, los textos e investigaciones abordan esta terminología sin aclarar, haciéndola más compleja de entender. Por lo tanto, el presente escrito tiene como objetivo esclarecer y atisbar dichas palabras que aluden a niños y jóvenes catedralicios, sobre todo, si su relación es musical.

La confusión proviene desde su lugar de procedencia: España. Las costumbres religiosas no aclararon ni marcaron un matiz alguno entre los términos mencionados. La primera y de las más antiguas es para referirse a *monaguillo* que, a su vez, es sinónimo de *monacillo*, empero, es la menos usada en la Nueva España, aunque sigue manteniendo la misma connotación, así como su respectivo sinónimo teniendo uso entre 1656 y 1735.

En cuanto a *mozo de coro*, *seise*, *infante* y *colegial* suelen tener menos matiz entre sí, aunque estas son las más utilizadas por los escribas de esos tiempos. Otro problema que aparece en las Actas de Cabildo y Correspondencia es que estas denominaciones llegan, incluso, a amalgamarse, brindando términos como: *infante seise*, *infante mozo de coro*, *mo-*

nacillo seise, por decir algunos (Marín, 2008, p. 9).

¿Es posible brindar un atisbo a la problemática terminológica? Utilizando el contexto gramatical, historiográfico y musical, tanto de las Actas como de estudios académicos, es viable dar este primer paso.

Palabras clave: monacillo, mozo de coro, seise, infante, colegial.

1. Antecedentes españoles

La distinción de palabras mencionadas no marca ningún matiz claro, sin embargo, la participación de los niños en los rituales litúrgicos de las catedrales se encuentra documentada en la *Patrología latina*¹. En los siglos VII y VIII se citan dos filas de niños que cantan a los lados de los parafonistas² de la *Schola Cantorum* romana, también el X Concilio de Toledo del año 656, “dedica uno de sus siete cánones a los niños cuyos padres ofrecían a la vida claustral” (Ramírez, 2008, p. 255).

En primera instancia y, posiblemente, el término más coloquial para referirse a los niños pertenecientes a la iglesia es el de *monaguillo*, el cual cuenta con un sinónimo que es *monacillo*. En investigaciones y documentos se refieren a un niño al servicio de la catedral sin aclarar si es cantor o no, inclusive la connotación llega a ser muy similar a los demás términos que a continuación se abordarán, empero, es la menos utilizada en España. Caso contrario a la Nueva España, la cual tiene recurrentes menciones y apariciones en los escritos catedralicios.

Por otro lado, la complejidad sobre *mozo de coro* es mayor debido a que refiere, en la mayoría de los casos, a un niño o puberal relacionado a la música, pero no de manera profesional, o sea que apoyaba en el canto llano durante las ceremonias y no se le exigía rigurosamente. Prats Redondo (2011) señala en su artículo “Los infantes de coro y El colegio de S. Leandro 1600-1760” que los *mozos de coro* eran un conjunto de jóvenes inestable en número y edad, además, asistían a la catedral en actividades fuera del recinto religioso (p. 109). También, en la catedral de Murcia, lugar de estudio de la autora, no existe distinción alguna por lo que el término llega a ser un sinónimo. Ramírez Montes (2008) en *Heterofonía* añade un aspecto más pues comenta que “los propósitos de los mozos de coro era servir de

1 Textos cristianos antiguos que contienen los escritos de los Santos Padres de la Iglesia que escribieron.

2 Parafonista: cantor que da el tono en el coro.



acólitos³ y menesteres⁴ en el altar” (p. 255), esto es que no hay obligación alguna, al menos de manera explícita, en labores musicales.

En cambio, existe un registro en la catedral de Plasencia en 1704, plasmadas en los *Estatutos de la Santa Iglesia Cathedral de Plasencia hechos por Don Andrés de Norona*. Se señala que “a los mozos de coro que tengan habilidad y parezcan que pueda salir buenos tañedores⁵ se les enseñe [...]” (Bartolomé, 1991, p. 620). Igualmente, en Las Palmas se dice lo siguiente en un Acta de Cabildo de 1598: “... que los *mozos de coro* que se nombraron para tañer violines se queden con el salario que tienen” (Bartolomé, 1991, p. 620). Esto quiere decir que un *mozo de coro* puede llegar a tocar un instrumento musical en la catedral, aunado a sus demás deberes litúrgicos.

El antecedente sobre el grupo llamado *seises* es quizá la denominación más utilizada en textos académicos y Actas de Cabildo en España. Resulta ser un conjunto de niños que se especializaban en el canto polifónico haciendo la voz de tiple⁶, entraban a los servicios eclesiásticos a los seis años y generalmente estaban conformados por seis niños que perduraban en la capilla de música durante seis años; de ahí su nombre seises. Otra manera de referirse era como *seisecicos* o *seyse* [*sic*] durante el Renacimiento, no obstante, suele utilizarse como sinónimo de *niños cantorricos* o *mozos de coro* (Ramírez, 2008, p. 253). Por ejemplo, en Cataluña se refieren como *escolantes*, en Aragón como *infantes chori*, *infantinos* o *pueri chori*, y en otras regiones como *cantorcillos*; todas aluden a niños cantores sin detallar qué tipo de canto o parte realizaban pues puede llegar a confundirse si es un *mozo de coro* que cometía canto llano y ejecución instrumental, o un *seise* que hace voz de *tiple*.

Mientras tanto, la catedral de Sevilla, que sirvió como modelo hegemónico para la Nueva España, el término *seise* aparece por primera vez en 1570. Se conserva, además, un pergamino redactado por el racionero Bartolomé de Olalla en 1598 detallando que “el maestro de capilla debía procurar la buena crianza, la decencia, el aseo, la virtud y religiosidad” de los niños, también, “se les entregaría su vestuario completo [...], calzado, hopas⁷ y sobrepellices⁸” (Ruiz, 2008, p. 88). Se permitían admitir como máximo doce niños durante la

3 *Acólito*: que ayuda en labores y funciones litúrgicas.

4 *Menesteres*: refiere a la necesidad de algún cargo u oficio habitual.

5 Proviene de *tañer* que refiere a tocar un instrumento musical. En el caso de la palabra *tañedores*, alude a aquellas personas que tocan dichos instrumentos

6 Tesitura de la voz humana o de algún instrumento musical. Es la más aguda en la música polifónica.

7 *Hopas*: vestidura grande a modo de túnica, así era como se arropaban los antiguos universitarios.

8 *Sobrepellices*: proviene de la palabra en singular *sobrepelliz* que es una vestidura blanca y muy fina con

primera mitad del siglo XVI teniendo una edad de entre ocho y diez años. Quienes lograban ser admitidos eran escritos en el *Libro de los niños cantorcicos de esta santa iglesia de Sevilla*, en donde se menciona claramente la cantidad de seis niños. Ante esta situación, es probable que se haya requerido tener más de seis por la exigencia y demanda que conllevaba ser *seise*. También cabe la posibilidad que alguno enferme y no pueda hacer sus respectivos deberes vocales y consecuentemente tenían suficientes niños para hacer dicha labor. Los *seises*, a diferencia de los *monaguillos* y *mozos de coro*, tenían una formación más completa en cuanto al canto pues ejercían de llano, órgano, polifonía e incluso llegaron a ser instruidos en contrapunto y composición. Por si fuera poco, se les enseñaba lectura, escritura y latín, así como cuidar su limpieza y vestimenta. Con la información proporcionada hasta ahora, se intuye ya una diferenciación entre *mozo de coro* y *seise*, los dos grupos más relevantes en cuanto a música se refiere. Precisamente en la catedral sevillana el matiz entre ambos es más claro que en otras catedrales españolas.

Los maestros de capilla tenían obligaciones específicas con los seises, entre las que destacan dar lecciones de lectura, escritura, canto de respuestas como versos, antífonas⁹, además de canto llano, polifónico y composición a los niños, también tenía que encargarse de su alojamiento, comidas y ropa hasta que fueran despedidos o les cambiara la voz (Ruiz, 2008, p. 88). Lo que significa que había un interés mayor por el grupo de *seises* en su formación musical y personal que los *mozos de coro*, ya que este segundo grupo debía realizar primordialmente dos tareas: entonar canto llano y cuidar los libros de coro; mientras que *monaguillo* es considerado como un ayudante general. Además, la forma de vivir de estos grupos también era diferente ya que los *seises* vivían en casa de su maestro mientras que los *mozos de coro* y *monaguillos* con sus padres. Otros factores que los diferencia son la danza, pues hay evidencia que los *seises* danzaban, por ejemplo, en la fiesta del *Corpus Christi* durante el siglo XVI, y también la vestidura puesto que los *seises* usaban hopas rojas y los *mozos de coro* moradas (Ruiz, 2008, p. 102).

A pesar de tener una clara diferencia entre *mozos de coro* y *seise* en la catedral de Sevilla, se sigue utilizando de manera ambigua ambos términos, tanto en investigaciones como

mangas anchas que llevan sobre la sotana los eclesiásticos (Ramírez, 2008, p. 254).

⁹ *Antífona*: texto litúrgico que se recita o se canta y que por lo general precede y sigue a un salmo o a un cántico. En ocasiones puede usarse en procesiones o celebraciones determinadas independiente al salmo. Del griego *anti*, "frente a", y *phone*, "voz", es decir, "voz contra voz"; y en ese sentido significa "canto alternativo de dos coros" (Base de datos *Musicat*-Actas de cabildo y otros ramos, 2022).



en las Actas de Cabildo, además, los Colegios que se erigieron en España en los que vivían los niños, les llegó a otorgar otro nombre más, el de *infante*. Empero, cuando se refieren a dicha palabra, en la mayoría de los casos refieren a un niño perteneciente a un Colegio de Infantes, siempre y cuando exista un recinto en la ciudad que esté ligado a la catedral misma. En otras partes de España, cuando convergen las denominaciones tratadas, distinguen a un seise como un niño prodigio o un grupo especial del resto, tanto musical como vocalmente; mientras que *monacillo*, *mozos de coro* e *infantes* son referencias a un niño ayudante del altar, el coro y la capilla con sus voces.

2. El uso de términos en la Nueva España

La Nueva España no fue la excepción en cuanto al uso de las palabras ya que siguió el modelo de la península ibérica. Por ejemplo, *monacillo* seguía manteniéndose con la misma connotación que en España, así como su respectivo sinónimo, *monaguillo*, teniendo uso de ambas entre 1656 y 1735. En la catedral de Guadalajara, un Acta de 1739 menciona explícitamente a un “monaguillo que pretende una plaza de músico” (*Musicat-Actas de Cabildo y otros ramos*, 2022)¹⁰, marcando así una diferencia entre un niño que realiza labores generales en la catedral y otro que está involucrado en la música. Sin embargo, en Mérida, Yucatán, se habla propiamente de *monacillos* refiriéndose a niños cantores sin hacer alusión a qué tipo de función coral realizan (Gutiérrez, 2012, p. 85), ya que puede ser *seise* o *mozo de coro* según lo señalado por la catedral de Sevilla.

Otro ejemplo, pero ahora en Puebla, resulta ser el del obispo Juan de Palafox (1600-1659), en las *Reglas y Ordenanzas del Coro* dictadas por él mismo (Galí, 2010, p. 28). Llama la atención que menciona a *monazillos* [*sic*] sin aclarar si cantaban o de qué manera participaban en las ceremonias con el coro. Caso similar es el de José Biberos de la catedral de Guadalajara al cual se refieren como *monacillo* y posteriormente le piden se retire la hopa pues se le nombra bajonero¹¹. Además, el Cabildo solicita “uno o dos niños españoles [...] que tengan buena voz, para que sea nombrado el mejor para la plaza de monacillo” (Me-

10 ACMG, Actas de cabildo, l. 9, f. 163v, 21 de agosto 1739, en *Musicat-Actas de cabildo*, registro: GUAD 1000643 disponible en: www.musicat.unam.mx, acceso 02/sep/2022: *Y visto lo pedido por José de Acevedo, monaguillo que pretende plaza de músico. Dijeron que se le examine por el maestro de capilla y el primer sochantre quienes informen debajo de juramento para en vista de lo que dijeren determinar lo que convenga.*

11 *Bajonero*: cargo u oficio destinado a la persona que tocaba el bajón, particularmente en la capilla musical.

dellín, 2021, pp. 137-138). Ante esto, se intuye que se trata de un *seise*, teniendo, como hasta el momento, la connotación en Sevilla. Igualmente, en la catedral de Puebla, un 9 de agosto de 1689 (Galí, 2006) se mencionan “diez y seis [*sic*] Monacillos” entre los cuales se dividen entre los que “ayudan en Misas, tomando las Capas, los Ciro y asistiendo a las Cabeceras del Choro” (p. 32). A este tenor se mencionan que “otros seis se dividen en nombre de seises, que han de tener buenas voces, asistencia al facistol, y se les enseñará Música de Canto llano, y de órgano” (p. 32).

En cuanto a la denominación de *mozo de coro*, se empleó durante el siglo XVI y XVII sirviendo como referencia a todos los niños que servían en el coro y altar (Marín, 2008). Aparece en las Actas Capitulares por primera vez la referencia explícita y literal a *mozos de coro* en 1552 en la catedral de Puebla pues se contrataron muchos de estos, incluso antes de que los Colegios de Infantes se erigieran en toda Nueva España, el Cabildo poblano asignó un maestro especial a los *mozos de coro* denominándolo “maestro de mozos de coro”, como en 1571, cuando se designa a Cristóbal de Aguilar como organista, responsable de los libros de coro y maestro de mozos (Galí, 2010, p. 25). Este hecho marca un atisbo de las intenciones del Cabildo hacia los niños y zagales al servicio de la catedral ya que se pretende tengan una formación seria de la música. No obstante, Ramírez Montes aclara en su artículo “Los ‘seises’ en las catedrales de España y México” (2008) que incluso entre los *mozos de coro* había varias clases: “unos eran cantores, mayores [de edad respecto] a seises o servían al altar y sacristía” (p. 206).

Mientras tanto, en la catedral Metropolitana, quien siguió el ejemplo de la Angelopolitana (Puebla) en muchos aspectos, distingue dos grupos durante el siglo XVII: las buenas voces agudas y los que no la tenían, los cuales sus actividades musicales eran entonar canto llano y, en algunos casos, tocar instrumentos musicales como parte de su entrenamiento musical (Santa Cruz Castillo, 2017, p. 17).

Claramente se pueden diferenciar, hasta el momento, a los *seises* como primer grupo, y los *mozos de coro* en el segundo, quizá un tercero como *monaguillos*. Cabe aclarar, sin embargo, que *mozo de coro* continuó usándose para referirse a ambos. Se introducen otros como *infante de coro* o simplemente *Infante*, usados para referirse a un niño cantor o a uno perteneciente al Colegio, respectivamente¹².

12 Para el presente trabajo de investigación, se utilizará la palabra Infante con su inicial en mayúscula para referirse a un niño que pertenece al Colegio de Infantes, en contraste con la inicial en minúscula la cual referirá a un niño menor de diez años que no es parte de la institución eclesiástica.



Javier Marín explica en su artículo “La enseñanza musical en la catedral de México durante el periodo virreinal” del 2008, que los términos se emplearon como sinónimos, tanto en la catedral Metropolitana como la sevillana y que obedece a diferentes contextos que hubo en la época, incluso, llegaron a amalgamarse y brindaron términos tales como: *infante seise*, *infante mozo de coro*, *monacillo seise*, *mozo de coro* y *sirviente de seise* o *colegial de los infantes* (p. 9). Es probable que dicha terminología pudo haberse utilizado en las otras catedrales novohispanas, aunque esto amerita una exhaustiva y profunda investigación. Por el contrario, Ramírez Montes (2008) menciona que los *seises*, *monacillos* e *infantes de coro* eran quienes cantaban polifonía, canto llano y tocaban instrumentos, mientras que los *mozos de coro* servían al altar y no estaban obligados a ser parte de la capilla musical.

Un acta fechada un 12 de julio de 1657 de la catedral Metropolitana, precisamente una solicitud, menciona que *mozo de coro* y *seise* no es sinónimo pues aclara que “Bernave de Castro, mozo de coro y seise, dice llevar 10 años sirviendo a la Catedral pide ayuda económica para [...] una plaza de cantor en la capilla musical” (*Musicat-Actas de cabildo*, 2022)¹³. Mismo caso con Juan Pérez quien había sido *seise* y posteriormente *mozo de coro* (Santa Cruz Castillo, 2017, p. 49). Además, ya se mencionó anteriormente que en la catedral de Puebla existen monaguillos, pero que dentro de dicho grupo existen los seises quienes están orientados a un canto más profesional y complejo que el resto.

Poco a poco se vislumbra la distinción de cada grupo, es decir, existe una consciencia que dentro de los niños y jóvenes catedralicios hay matices entre quienes se encargan de labores puramente religiosas y ceremoniales, otros que solamente cantan entre los que destacan aquellos que se enfocan en canto llano y aquellos que se enfocan en polifonía.

3. La edad, otro factor diferenciador

Existen hasta el momento dos elementos documentales españoles que respaldan una línea muy clara entre los grupos más relevantes (*seises* y *mozos de coro*). El primero de ellos data de 1634 cuando se funda el Colegio de San Isidoro, donde se establece que los *seises* debían ser menores de diez años, mientras que los *mozos de coro* serían entre diez y dieciséis años. El segundo es el tratado del organista y compositor Pablo Nasarre (1650-1750), *Escuela según la práctica moderna* de 1724 publicado en Zaragoza, y explica que en la pue-

¹³ Archivo del Cabildo Catedral Metropolitano de México (ACMM), *Correspondencia*, l. 13, s/f, 12 de julio 1657 en *Musicat-Actas de cabildo*, registro: MEX 93000707, disponible en: www.musicat.unam.mx, acceso 02/sep/2022.

ricia es el tiempo indicado para que un niño pueda cantar voces agudas debido a su razonamiento ante la enseñanza y, además, su voz es más potente y clara, “pero llegando a la edad de los catorce años, o quince, poco más [...], comienza la complexión a mudarse” (pp. 43-44).

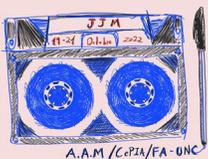
Por otro lado, en la Nueva España, existe una carta de 1663 que documenta con claridad las diferencias entre *mozo de coro* y *seise*:

Joan de los Santos, mozo de coro y seise de esta Santa Iglesia, criado vuestra señoría, digo que ha tiempo de ocho años que estoy sirviendo en ella con la puntualidad que es notoria y estudio de la música: cantando voz de tiple mucho tiempo todo lo que el maestro de capilla me mandó y ahora, por haber mudado, estoy sirviendo con bajoncillo de tenor. Y porque mi edad lo requiere, tengo necesidad de la ayuda de costa que vuestra señoría acostumbra a los mozos de coro cuando salen para que, con más decencia, siendo vuestra señoría servida, pueda yo proseguir en el servicio del choro; y, demás de ello, usando de su acostumbrada liberalidad y grandeza, se sirva señalarme algún salario para que, alentando a mayor estudio, acuda a lo que el choro necesita (Santa Cruz Castillo, 2017, pp. 20-21).

En primera instancia destaca que se nombran ambos grupos: *mozos de coro* y *seise*, lo cual indica que hay un matiz consciente. De los Santos brinda dos aspectos importantes para la distinción de los *mozos de coro*: pertenecer al *choro* y ejecutar un instrumento. El primero de estos puntos tiene que ver con la edad, pues dice que ha pertenecido durante ocho años cantando voz de *tiple*, es decir que era un *seise*. El cálculo aproximado sobre su ingreso es a los seis o siete años, *ergo*, resulta probable que cuando envió el escrito pudo haber tenido quince o dieciséis años. Tomando en cuenta lo que Nasarre menciona sobre la edad ideal para ingresar como *seise* y su tiempo de labor como tal, en el Acta, Joan explica su muda de voz lo que conlleva la su muda de voz atravesando así a ser un próximo *mozo de coro*. La ejecución de un instrumento en el caso de Joan de los Santos es debido a su necesidad por la ayuda de costa¹⁴ y esto impulsó a que aprendiera a tocar. En consecuencia, dedicó a aprender bajoncillo tenor para pertenecer a la capilla musical sin dejar de ser *mozo de coro*.

Continuando con la línea de edad como margen entre un *seise* y *mozo de coro*, Lucero Enríquez y Raúl Torres plantean en *Música y músicos en las actas de cabildo de la Catedral de México* (2001), que los *seises* eran niños menores de diez años con voces agudas y que al alcanzar cierta edad pasaban a formar parte del grupo de *mozo de coro*, del que salían entre

¹⁴ *Ayuda de costa*: donativo, apoyo monetario o pago de gratificaciones que se le otorga a una persona perteneciente a la entidad eclesiástica.



los catorce y dieciséis años, momento en que les cambiaba la voz (p. 182).

Un caso que ejemplifica el cambio de voz y de un grupo a otro, es el de un 19 de enero de 1706 en la catedral Metropolitana con Juan Pérez, un “mozo de coro que había sido seise” (Santa Cruz Castillo, 2017, p. 49). Asimismo, se comenta que se le dio la tarea de aprender a tocar el arpa.

Es menester mencionar que para *monaguillo* no existe, hasta el momento del presente escrito, una diferenciación de edad. Sin embargo, el uso y connotación aluden a que engloban a *seises* y *mozos de coro* por igual. Además, de acuerdo con el espacio geográfico hay mayor interés por uso ciertas palabras, por ejemplo, no es de extrañar que en Yucatán solo usen monacillo para referirse a niños catedralicios pues se encuentra lejos del movimiento musical como lo es Puebla o la Ciudad de México, por lo que se obtienen preferencias disímiles, conceptualmente hablando.

4. El caso de *infante* y *colegial*

Este par de palabras suelen ser conflictivas al momento de referirse a un niño cantor debido a que no lo vislumbran o atisban como en los casos anteriores. En primera instancia la palabra *infante* puede ser aludida a dos significados: sinónimo de niño que aún no llega a la pubertad, o alguien que había pertenecido a un Colegio de Infantes, recinto en el que albergaban niños al servicio de la catedral. No obstante, existen Actas en las que el término *infante* no es sólo referido a niños sino también a jóvenes cantores. Por ejemplo, el caso de Antonio Xismeros a quien se le reconoce como “infante de choro” a la edad de 17 años¹⁵; también a Thadeo Torquemada se le menciona de igual manera¹⁶ (Musicat-Actas de Cabildo, 2022). Por otro lado, en la catedral de Valladolid (Michoacán) en 1767, se mencionan infantes refiriéndose a niños o pueriles teniendo una connotación de inferioridad en cuanto a la edad, ya que aún no son personas maduras ante los ojos de la iglesia novohispana (Carvajal, 2010, p. 33-34)¹⁷.

Casos como los anteriores hay varios, sin embargo, es claro que todos y cada uno de ellos refieren a un niño o pueril que está involucrado al canto, o bien a edades previas a la

15 ACCMM, Correspondencia, l. 27, f. 215, 8 de noviembre 1712 en *Musicat-Actas de cabildo*, registro: MEX 69000385, disponible en: www.musicat.unam.mx, acceso 02/sep/2022.

16 ACCMM, Correspondencia, l. 27, f. 385v-386, 24 de abril 1714 en *Musicat-Actas de cabildo*, registro: MEX 69000485, disponible en: www.musicat.unam.mx, acceso 02/sep/2022.

17 Archivo Capitular de la Catedral de Morelia (ACCM), l. 27, f. 144, 9 de febrero 1767.

adulthood. Un ejemplo más es el de Nicolas Vazquez de 1742, un “actual infante, en que dice tiene cumplidos cuatro años de Colegio”¹⁸ (*Músicat-Actas de Cabildo*, 2022). Esta connotación, además, está sujeta al segundo significado aquí propuesto.

Antes de abordar ejemplos de menciones sobre colegial, es pertinente comentar que la palabra está sujeta a un Colegio de Infantes. Dicho recinto, como ya se mencionó, albergaban niños menesterosos o expósitos que eran educados sistemáticamente. Si la palabra es mencionada y no existe un Colegio de Infantes, probablemente se trate de un Colegio Seminario para adultos jóvenes. Una muestra de esto sucede con las Actas de fundación del Colegio en Puebla de 1689 dictados por el obispo Fernández de Santa Cruz (Galí, 2010, p. 33), quien comenta a “Niños” y “Colegiales” con edades desiguales por lo que es necesario tener un recinto en un lugar distinto que separara a estos grupos.

Una vez fundado el Colegio de Infantes en Puebla en 1694, se escribieron las Constituciones o normas que lo regían y estas aportan una oportuna diferenciación para el presente escrito; titulándose de la siguiente manera: “Constituciones que han de observar los infantes de coro y colegiales del Colegio de Santo Domingo Mártir” (Medellín, 2021, p. 160). Es evidente que hay una intención entre diferenciar a quienes realizan labores musicales y no. De igual manera, en la catedral Metropolitana sucede un caso similar en 1741 con Pedro Bernández de Rivera, a quien se refieren como “colegial de los infantes de esta Santa Iglesia” (Santa Cruz Castillo, 2017, p. 137).

Recapitulando lo anterior, un colegial no tiene labores musicales como los grupos anteriores, es decir, sus tareas giran en el eje de la institución eclesiástica por lo que es poco factible encontrar una relación con la música.

5. Conclusiones

Resulta evidente que había una intención por parte del cabildo en diferenciar a los niños puesto que existían labores diferentes entre sí. Sin embargo, nunca se dieron a la tarea de marcar matiz, salvo en los casos de *mozo de coro* y *seise* que se vislumbra la intención. Cada palabra aludida a un niño o zagal tiene un contexto histórico que gira sobre una circunferencia catedralicia novohispana, pero es posible brindar una denominación que pueda englobarlas.

18 ACCMM, Acta de Cabildo, l. 36, f. 58, 20 de abril 1742 en *Músicat-Actas de cabildo*, registro: MEX 22001053, disponible en: www.musicat.unam.mx, acceso 02/sep/2022.



El presente escrito brinda un atisbo a generalizar estas denominaciones quedando de la siguiente manera:

- *Monaguillo* o *monacillo* refieren a niños y jóvenes al servicio de una catedral, pueden estar asociados a la música o no. Puede considerarse, también, como un niño o joven que está involucrado en las tareas generales de la catedral; llámese música, altar, ceremonias, misas, entre otros.
- *Infante* puede ser entendido como sinónimo de niño, aunque también puede ser que pertenezca a un Colegio de Infantes, por lo tanto, es importante tener en cuenta la fecha del Acta o escrito y determinar si hay un Colegio en la ciudad que esté relacionado con la catedral del espacio geográfico. Si todo remite a una afirmación se trata de un niño que pertenece a dicha institución sin saber si tiene labores musicales o no. Un caso similar al caso de *monaguillo*.
- Los *mozos de coro* son un grupo de puberales de entre diez o doce años hasta llegar, como máximo, a los catorce o quince años, tiempo en que han pasado a la muda de voz. Entre sus labores destaca el canto llano y apoyar en el *choro* de la catedral, también, en algunos casos se documenta que pudieron ejecutar un instrumento musical durante su estadía en la catedral.
- Los *seises*, por otro lado, refiere a un grupo de niños menores de diez años que se especializan en el cantar del *organum*, polifonía, en la voz de *tiple*. Es importante señalar que la denominación refiere a un cargo catedralicio y enfocado directamente a labores musicales, a diferencia de los *mozos de coro* quienes aprendían canto llano por parte del *maestro de mozos de coro*, los *seises* aprendían polifonía a manos de los *maestros de capilla* o *de seises*.
- *Colegial* pertenece a un Colegio de Infantes sin estar directamente involucrado con los deberes musicales. Al igual que *infante*, hay que considerar si existió un Colegio de Infantes ya que, en caso de no ser así, puede tratarse de un Colegio Seminarista.

A la luz de los datos expuestos hasta el momento, es posible determinar y proponer un uso que evite los sinónimos o combinaciones que pueden resultar confusos para los lectores modernos. Si bien la limitación temporal y geográfica es extensa, es factible aclarar, aunque se trate de un vislumbre.

Este artículo ofrece y propone líneas de investigación a tratar ya que las denominaciones, como se vio anteriormente, pueden variar de acuerdo con el espacio geográfico. Por

ejemplo, el concepto de *monacillo* no es el mismo en la catedral de Puebla que la de Yucatán debido a la fluidez de personal, siendo incluso contingente. Por lo que es menester atender y profundizar estas terminologías en cada recinto religioso novohispano, revisar si en otras catedrales latinoamericanas suceden casos similares o bien, qué variantes brindan.

Más que una propuesta, considero que es una intención por aclarar denominaciones relativas al gremio musical y que entendemos que lo sabemos, pero al momento usarlas resulta confuso y complicado. Creemos que lo sabemos y que está implícito el significado, empero, no es así. Casos como este ha de haber muchos, así que también puede ser una iniciativa para revisar otras denominaciones.

Referencias bibliográficas

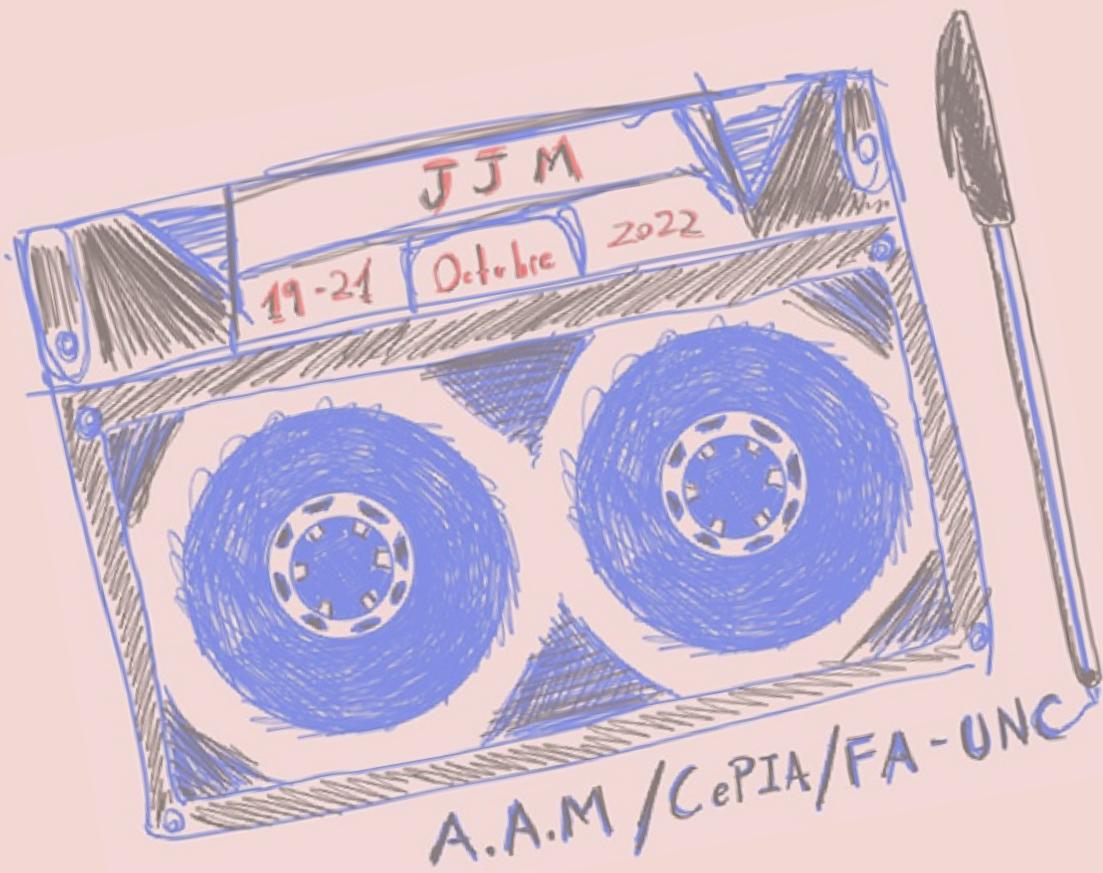
- Bartolomé Jiménez, B. (1991). Enseñanza de la música en las catedrales. *Anuario de Estudios Medievales*, 21, pp. 607-627. Recuperado de: <https://estudiosmedievales.revistas.csic.es/index.php/estudiosmedievales/article/view/1129/1124>
- Carvajal Ávila, V. P. (2010). *El Colegio de Infantes del Salvador y Santos Ángeles. Semillero de la tradición musical en la Catedral de Valladolid de Michoacán* [tesis de maestría, El Colegio de Michoacán y Centro de Estudios de las Tradiciones]. Recuperado de https://www.academia.edu/3549247/El_Colegio_del_Salvador_y_Santos_%C3%81ngeles_Semillero_de_la_tradici%C3%B3n_musical_de_la_Catedral_de_Valladolid_de_Michoac%C3%A1n
- Enríquez, L. y Medina Torres, R. (2001). Música y músicos en las actas de cabildo de la Catedral de México. *Anuales de Instituto de Investigaciones Estéticas*, XXIII (79), pp. 179-207.
- Galí Boadella, M. (2006). La fundación del Colegio de Infantes de Puebla en su contexto histórico y artístico. En Enríquez, L. (Ed.), *I Coloquio Musicat: Memorias. Música, catedral y sociedad* (pp. 247-256). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Proyecto Musicat.
- _____ (2010). El Colegio de Infantes de la Catedral de Puebla: la enseñanza musical en la ciudad de Puebla durante el virreinato en su contexto artístico y social. En Huesca Martínez, H. (Ed.), *Historia de la música en Puebla*. Puebla: CONACULTA, Secretaría de Cultura del Estado de Puebla, pp. 21-42.
- Gutiérrez Romero, A. E. (2012). La capilla de música de la catedral de Mérida (1639-1810):



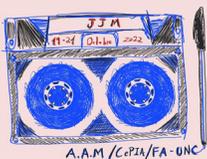
- sus componentes, función y evolución. *Temas Antropológicos. Revista Científica de Investigaciones Regionales*, 34 (2), pp. 77-100.
- Marín López, J. (2008). La enseñanza musical en la catedral de México durante el periodo virreinal. *Música y Educación*, XXI (76), pp. 8-19.
- Medellín Luna, G. (2021). *Apuntes sobre la enseñanza de instrumentos musicales en el ámbito catedralicio: el caso del Colegio de Infantes de la catedral de Puebla (1694-1796)* [tesis de licenciatura, Universidad Veracruzana].
- Musicat-Actas de Cabildo y otros ramos (2022). *Base de datos de las catedrales de México, Puebla, Oaxaca, Guadalajara, Morelia, Mérida y Durango*. Recuperado de: <http://www.musicat.unam.mx/>
- Nasarre, P. (1724). *Escuela de música según la práctica moderna dividida en primera, y segunda parte*. Zaragoza: los herederos de Diego de Larumbe. Recuperado en <https://books.google.com/cu/books?id=ucDjZPUnuXQC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Prats Redondo, C. (2011). Los infantes de coro y El colegio de S. Leandro 1600-1760 (I). *Cartagena: Revista de estudios de investigación*, 27 (51), pp. 399-495.
- Ramírez Montes, M. (2008). Los “seises” en las catedrales de España y México. *Heterofonía*, XL (138-139), pp. 251-262.
- Ruiz Jiménez, J. (2008). From Mozos de choro towards Seises: Boys in the Musical Life of Seville Cathedral in the Fifteenth and Sixteenth Centuries. En Boyton, S. y Rice, E. (Ed.), *Young Choristers 650-1700* (pp. 86-103). Woodbridge: The Boydell Press.
- Santa Cruz Castillo, R. L. (2017). *¿Formando músicos?: La educación de los niños en la catedral de México durante el siglo XVIII* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2017/mayo/0759532/Index.html>

Este trabajo puede citarse como:

MEDELLÍN LUNA, G. (2023). Aclarando denominaciones: un vislumbre al uso de *monacillo*, *mozo de coro*, *seise*, *infante* y *colegial* en la Nueva España. En Taborda, F. C. E.; Mansilla, V.; Giron Sheridan, L. (eds.) *Actas de las Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022*, (pp. 98-110). Asociación Argentina de Musicología. ISBN: 978-950-99271-6-2



Etnomusicología



Ñande: El canto *Mbyá* guaraní como vehículo de reflexión para la práctica coral académica

Lic. Agustina Barrera Vázquez
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Córdoba.
Córdoba, Argentina.
agusbv19@gmail.com

Resumen

Ñande [Nosotros] es un proyecto de investigación-producción, el cual implicó la realización de una performance coral. Este da apertura a una revisión crítico-conceptual de la práctica coral académica desde los saberes *Mbyá*-guaraní, para generar un enriquecimiento al repertorio y a la práctica coral desde la diversidad e inclusión de saberes musicales originarios. Propongo la construcción de una estructura operativa de estrategias interpretativas y pedagógicas que surge a partir de mis trabajos de campo etnográficos en los pueblos de etnia *Mbyá* de la Provincia de Misiones (Argentina): Tava Miri, Santa Ana Miri y Katupyry, situados en la localidad de San Ignacio, a 63,8 km. de la capital de dicha provincia.

El trabajo de campo me llevó a revisar mis concepciones de tiempo y espacio sonoro, de corporalidad, gestualidad interpretativa y musical, espacio de relación performática y sentido de comprensión estético-cultural. Es así que desarrollé una propuesta pedagógica e interpretativa que busca facilitar una práctica y una puesta en diálogo cultural a partir de mis reflexiones de campo y del estudio de la *cosmosonía Mbyá*.

La estructura operativa cuenta con un corpus perceptual-conceptual y musical que es el sustento de la propuesta pedagógica e interpretativa, revisión que toma como modelo

metodológico-operativo las investigaciones etnomusicológicas de Irma Ruiz, comprendiendo el ritual *Mbyá* como performance (Ruiz, 2018), las nuevas discusiones en dirección coral instaladas desde los estudios performáticos por Hernando Varela (2019), la impronta socio-semiótica de Erika Fischer-Lichte (2003) y mi comprensión experiencial de la práctica musical *Mbyá* en la producción artística coral.

Como resultado, *Ñande* brinda una herramienta que permite revisar a coreutas y a directores los roles, el compromiso social con el repertorio que se aborda, la corporalidad, la copresencia *sensu* Fisher-Lichte (2003), la gestualidad, la pedagogía, la metodología, la relación con el espacio escénico y las distintas posibilidades sonoras, desde los saberes *Mbyá*.

Palabras claves: Canto *Mbyá*- Guaraní, Etnomusicología, Dirección coral, Performance, Performatividad.

1. Introducción

La presente ponencia comienza con una sintética caracterización y análisis de los cantos públicos *mborai*, desde el plano musical y conceptual-perceptual de la *cosmosonía*¹ *Mbyá*, para luego mostrar cómo esa estructura operativa permitió desarrollar ciertas propuestas pedagógicas-metodológicas que están en coherencia con la *cosmosonía Mbyá* y cómo además llevó a una adecuación de la técnica gestual en la dirección, todo lo cual será descrito desde los resultados que brindó la puesta en práctica de la estructura operativa conjuntamente con la agrupación Sinergia Coral (Córdoba, 2021).

2. El *mborai* público

Al abordar el conocimiento musical contenido en los cantos *mborai*, es necesario comprender el rol que cada uno de ellos tiene hacia el interior de la sociedad *Mbyá*. En función de ello, fue indispensable mi inserción social en las comunidades en los años 2018 y 2019 para el desarrollo de actividades pedagógicas y etnográficas de campo, como también las investigaciones etnomusicológicas de Irma Ruiz (2012). Ella individualiza estos cantos como *mborai* públicos “aquellos compartidos por los *Mbyá* con los no-*Mbyá*”, mientras que los pri-

1 Albornoz Stein (2009), expone este término en su tesis de doctorado como el “resultado de la elaboración de un concepto de síntesis de las fuertes imbricaciones entre las dimensiones sociocsmologica y sonora entre los *Mbyá*” (p.25)



vados son “aquellos cantos rituales dentro del *Opy* [casa de rezo] propiciados por los *Mbyá* para los *Mbyá*, exclusivamente” (Ruiz, 2012, p. 113). Este resguardo de los cantos sagrados lo pude constatar durante mi trabajo de campo en la comunidad de Santa Ana Mirí, ya que fui invitada a escuchar y ver sólo los cantos públicos y no aquellos que suceden dentro del *Opy*.

Los *mboraí* públicos son parte de una estrategia de visibilización que los pueblos *Mbyá* crean para relacionarse con las culturas no-*Mbyá*. Estrategia ya observada en las contribuciones de Bofelli (2017) y Albornoz Stein (2009), así como en las fuentes primarias consultadas (periódicos, documentos religiosos y privados, notas de campo, etc.). El diario *El territorio* (11-1998) registra el encuentro de 20 líderes (religiosos y políticos) guaraníes de Argentina, Brasil y Paraguay en la aldea Yriapu de Puerto Iguazú, en el que acordaron que ya era tiempo de compartir su propia música con los no-*Mbyá*. A partir de esa decisión social, en Brasil y luego en Argentina se formaron los “grupos de cantos y danzas” que interpretan los *mboraí* públicos, donde los principales protagonistas son niñas, niños, adolescentes y mujeres a los que se agregan dos jóvenes que ejecutan la guitarra pentacórdica (*mbaraká* o *mba'epú*) y el rabel tricórdico (*ravé*) (Ruiz, 2012). Es en el marco de esta decisión de apertura intercultural *Mbyá* que esta investigación-producción busca el diálogo con los elementos visibilizados por los *Mbyá* y se gesta a partir del consentimiento de las comunidades de Santa Ana Miri y Katupyry para realizarlo; comprendiendo que la “cultura no es sólo el acervo espiritual que el grupo brinda a cada uno y que es aportado por la tradición, sino además el baluarte simbólico en el cual uno se refugia para defender la significación de su existencia” (Kusch, 1976, pp. 5-6).

3. Comprensión interpretativa y pedagógica: Corpus musical

La práctica musical *Mbyá* trasciende el solo sentido de representación y ejercicio colectivo, comprendiéndose como un hecho musical compartido comunitariamente, esto es, como acto social transformativo (Fischer-Lichte, 2011). Los parámetros musicales no pueden entenderse fuera de ese entramado social y cultural. Es así que me propuse a través de ciertas dinámicas de ensayo que son inherentes al material musical de *Ñande*, generar esta comunidad de transformación.

Pasaré a describir los parámetros musicales-culturales, que contemplé para la construcción del corpus musical de *Ñande*.

3.1. Ritmo vivenciado.

Es un término que me ayudó a comprender y/o describir el ritmo en la práctica *Mbyá*. La métrica es uno de los elementos musicales que da gran identidad a la música *Mbyá*, ya que ésta presenta una “rítmica pulsada” (Bazán, 2021), es decir, presenta un pulso, pero es difícil determinar una acentuación regular, sobre todo en los acompañamientos instrumentales, siendo la melodía quien mayormente nos permite distinguir una acentuación y así una agrupación métrica. La subdivisión de este pulso es simple, es decir, binaria.

Este es creado colectivamente; no es dado por *levare*, sino que se va cogenerando en el devenir del acto musical. En otras palabras, un participante establece un pulso y los demás se van sumando a esa marcación. Es así que se aborda en *Ñande* la experiencia de un pulso vivenciado, corporal, social, proponiendo marcos liminares que los asumo como recursos gestuales dentro de la dirección.

3.2 Formación del mborái.

Los *Mborái* públicos son cantados mayormente por niños y niñas entre 5 y 15 años aproximadamente, aunque también hay casos en que son cantados por las mujeres de la comunidad. La modalidad del canto coral es cuasi responsorial. Comienza cantando una voz guía que se acompaña con la guitarra *Mbyá* y a esta le responde con intensidad el coro por duplicación a la octava superior. La voz guía es representada por una persona adulta de sexo masculino.

Es así que se trabaja vocalmente en *Ñande*, la exploración y la búsqueda en copresencia de una sonoridad de voces blancas, sin impostación, abierta y de una cierta nasalización que la misma fonética *Mbyá* propone. También se aborda la afinación en la nota larga, la respiración consciente, el pulso sostenido desde el cuerpo y la voz, y el empaste de la propuesta sonora que se cogenera.

Por otra parte, la voz guía se plantea desde un uso pedagógico de *Endu* [escucha], en el cual, el colectivo coral deberá estar atento auditivamente para lo que determina musicalmente la voz guía, puede ser una modalidad responsorial o el anuncio del ingreso de un motivo melorítmico, una melodía o el anuncio del final de una cierta sección. De este modo, la voz guía es una forma de dirección que transfiere entradas, gestualidades, articulaciones y tempos. Esto se propone como búsqueda de la práctica de *Endu*, de la modalidad responsorial y del ritmo vivenciado de la música *Mbyá*, donde el inicio de la práctica musical no es



dado por *levare* sino a través de una acción corporal que estimula el ingreso a cantar-tocar-danzar, estableciéndose sobre tiempos-espacios sociales.

3.3. Formación instrumental.

Takuapu.

El *takuapu* es traducido como “bastón de ritmo”; es un idiófono que es percutido exclusivamente por las mujeres contra el piso de tierra, sobre un pulso regular que sostiene rítmicamente el canto y la danza. El sonido del *takuapu* es imitado más explícitamente con la onomatopeya “kong”, pero está presente en todo el proceso performático por el pulso corporal y vocal sobre sonoridades nasales como: “ng”, “ña”, “dun” y “kun”, la percusión de los pies contra el suelo, la danza y la sonoridad que se logra a través de apoyar y sacar la mano de la boca o de la laringe mientras se canta.

Mbaraka.

Es una denominación que se utiliza para la antigua maraca de calabaza como también para la guitarra pentacordica *Mbyá* que ha sido adicionada a su conjunto instrumental, aunque como atestigua Ruiz (2008), en muchas aldeas el antiguo idiófono ha sido reemplazado por la guitarra *Mbyá*. En los lugares donde coexisten a “la guitarra se la denomina *mbaraka guachu* (maraca grande) y a la *maraca mbaraka mirí* o *mbaraka i* (maraca pequeña)” (Ruiz, 2008, p.64). La *Mbaraka guasu* es ejecutada con cuerdas al aire sobre la afinación que se muestra en la imagen 1, en un rasguido continuo, a semejanza de sacudir la *mbaraka miri* constituyendo una base rítmica- armónica a modo de pedal.

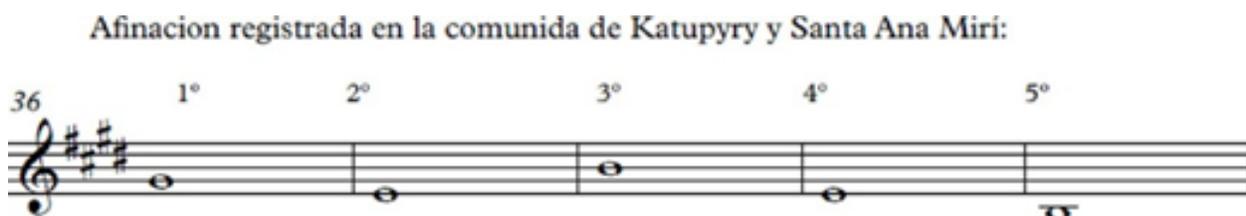


Imagen 1

El rasguido es aprendido a través de la onomatopeya “kumbijáre” y las maneras que reconocí de ejecutarlo son las siguientes, aunque puede haber otras variaciones. Ruiz (2018) también las menciona:



Imagen 2

El material sonoro de la guitarra pentacórdica aporta tanto su color armónico, como también su rítmica y la onomatopeya con la que es aprendida. De esta manera, es que en *Ñande* planteo el juego armónico de cuartas y quintas que nos ofrece la disposición del acorde de Mi mayor en segunda inversión, el cual uso como recurso tanto en voces femeninas como masculinas; pero la onomatopeya “kumbijare” la propongo solo en las cuerdas masculinas, pues son los hombres, quienes ejecutan la mbaraka guasu dentro de la comunidad *Mbyá*.

A la *Mbaraka mirí* se la intenta plasmar en la onomatopeya “jare” y “sh” emitida sobre distintos tipos de emisiones vocales: de forma áfona, fónica y también acompañada con el baile. Siempre en búsqueda de imitar el sonido percusivo que se logra al sacudir de atrás hacia adelante la *mbaraka miri*.

Rave-Violín tricórdico.

Es un violín tricórdico, es decir de tres cuerdas. El instrumentista apoya el *rave* contra su pecho y sobre sus manos haciéndolo sonar al ritmo de negra, emitiendo la 5ta del acorde (en este caso sobre la nota si) o realizando saltos de 5ta-fundamental, también sobre negras, mientras se canta. En los interludios suelen parafrasear la melodía del *mboraí*.

El *rave* contribuye a consolidar la sonoridad pedal de cuartas, con los saltos de 5ta-fundamental; de esta manera, es que propongo dinámicas de ensayo que nos permitan vivir con el colectivo coral este espacio armónico que propicia la transfiguración perceptual generada por la permanencia.

4. Comprensión interpretativa y pedagógica: Corpus perceptual-conceptual

Gran parte de la práctica musical *Mbyá* se concentra dentro de un contexto ritual y es por ello que Irma Ruiz afirma que para comprenderlas es necesario “aproximarse al conoci-



miento de su cosmogonía que dio y da forma a su ser-en-el-mundo, así como a su modo de percibir el mundo” (Ruiz, 2018, p.115).

El *mboraí* público se inspira y se compone a partir de los *mboraí* privados, es decir, de los cantos rituales, pues utilizan algunos de los recursos musicales que adquieren desde niños los *Mbyá* concurriendo y/o participando en los rituales y como expresa Ruiz (2012): “Ninguna expresión musical propiamente *Mbyá* escapa a alguna forma de relación con lo divino, aún imperceptible” (p.10).

En coherencia con lo mencionado, es que tomo las caracterizaciones del ritual *Mbyá* como performances que realiza Irma Ruiz (2018), para la revisión perceptual-conceptual, facilitando a los participantes (coreutas-director-espectador) la experimentación de caracteres propios de la *cosmosonía* que da sentido a las prácticas musicales *Mbyá*.

Tales caracterizaciones presentan los siguientes aspectos:

- “No cuentan con un ‘programa organizado’ y no hay una audiencia debida a la participación activa de los concurrentes” (Ruiz, 2018, p.36), pero sí presentan normas que regulan la práctica.
- Las performances son colectivas y cada ritual tendrá tantas versiones como performances del mismo se realicen.
- Ritual: espacio-tiempo capaz de contener y estimular las transformaciones creativas.
- La percepción central de los cantos rituales es *Endu*: oír, sentir, darse cuenta, especialmente con el significado de escuchar, que conlleva aprender, saber y respetar (Ruiz, 2018). “Se canta por y para los dioses a fin de convocarlos, para hacerse escuchar por ellos, para poner voz a su mensaje, para solicitar su ayuda y también para enseñar a la comunidad a escucharlos” (Ruiz, 2018, p.119).

Es este sentido y las características de ritual como performances que construyen el corpus perceptual-conceptual de *Ñande*, proporcionando así una propuesta pedagógica que:

- Facilite que la percepción se centre en *Endu*.
- Dé lugar a la generación en copresencia de la materialidad sonora.
- Promueva la performatividad transformativa colectiva e individual.

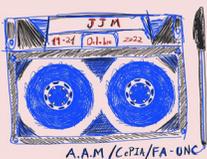
- El aprendizaje se promueva desde la oralidad.
- Posibilite la participación activa, coprensente, en un juego de roles entre *actor-actor-intérprete*.
- Permite experimentar los principios cosmosónicos de la expresión musical *Mbyá*.
- En la que cada versión performática devendrá nueva.

Todo lo cual, se impregna del significado mismo del *mboraí* que es canto-danza y esto “representa hacer música cantando, tocando y danzando” (Albornoz Stein, 2009, p.75). Es así, que cree ciertas dinámicas de ensayo, que están impregnadas de *Endu* un ejercicio de la escucha activa, participativa, es decir, en copresencia, estimuladas desde la creación en tiempo real, permitiéndonos entrar en un juego creativo donde los roles fluyen entre *actor-actor-intérprete*, dando apertura a tiempos-espacios no cotidianos dentro de la práctica coral.

Para propiciar el ingreso a estas experiencias formulé la estrategia de inmersión; metodología que dio inicio a cada uno de los ensayos, permitiéndonos unificar los estados de percepción, de conciencia, de concentración y relajación. Para ello, tomé recursos técnicos del yoga como son la visualización y la respiración consciente, como también recursos lúdicos de diversas disciplinas que pusieron en práctica la copresencia, la cogeneración y la escucha consciente a partir de la creación colectiva de *loops* y del ritmo vivenciado. Sirviendo de preparación para facilitar en el devenir de las acciones la experimentación de *Endu* y de las siguientes propuestas que están planteadas desde la partitura como dinámicas de ensayo:

- Improvisación: estas instancias llevaron al colectivo coral al cambio de roles, a la cocreación del material sonoro en tiempo actual, a la exploración, lo cual requiere de una escucha activa desde distintas organizaciones musicales, como también espaciales y al trabajo a su vez de la autonomía escénica y musical.
- Corporalidad-*mboraí* “canto-danza”: toda la música que *Ñande* propone, se enseñó desde el movimiento, la danza *tangara*², y el ritmo vivenciado en una integración

2 La danza *tangara* la vivencí en la comunidad de Katupyry. La realizaron como inicio de ciertas actividades, como el partido de fútbol o la actividad escolar. Los niños se disponen de mayor a menor en fila, delante de esta se sitúa quien toca la guitarra *Mbyá* y cuando comienza a tocar la guitarra al modo *Mbyá* (kumbijare) sobre su afinación característica; se comienza a desplazar en el espacio y con ello toda la fila.



del sonido al cuerpo, promoviendo que la percepción se centre en el sentir, es decir, en la copresencia, permitiéndonos cocrear la materialidad musical en coherencia con el concepto-percepto de *mboraí* que nos invita a romper la dicotomía entre las disciplinas del canto y la danza para poner en práctica la interrelación de ellas.

- El ritmo vivenciado fue sustentado musicalmente, en muchos casos por el *loop*, ayudando a la internalización, a la escucha y a la comprensión del entramado musical. Lo cual, generó instancias rituales que permitieron: que la música se sostenga por un tiempo indeterminado, la integración del sonido al cuerpo, la relajación y la inmersión. Esto facilitó una práctica coral como acto social transformativo (Fischer-Lichte, 2003), siendo lo interesante en ese momento no lo representado sino el mundo de sentidos que emerge en la performance.
- Oralidad: la enseñanza, se dio desde la oralidad y a su vez, transferido en su mayoría desde la danza *tangara*, sostenida sobre el toque de la guitarra *Mbyá*, vinculando directamente, la propuesta pedagógica de *Ñande* con la *Mbyá* Guaraní. Una vez aprendidas las partes, se abordaron ciertas secciones con dificultades texturales y métricas con partitura, reforzando de esta manera el aprendizaje.

Las estrategias pedagógicas³ mencionadas permitieron instancias de juego, ampliando las posibilidades sonoras y de emisión vocal, manifestando una rapidez en la memorización de la musicalidad y una predisposición a la creatividad, situándonos en tiempos-espacios performativos, tiempos-espacios rituales. De este modo se pudo acercar a la práctica coral una herramienta que permitió que todo el colectivo coral experimente una “práctica del cuerpo, donde no sólo lo musical está involucrado, sino que es atravesado por lo gestual, la comunicación no-verbal y las acciones físicas como acciones performativas” (Varela, 2022, p. 44) al investigar las corporalidades como co-sujetos, resultando un proceso de redefinición de relaciones entre el colectivo coral.

El movimiento de los pies al desplazarse es el mismo que realizan al cantar-tocar-danzar los *mboraí*: los hombres llevan el peso del cuerpo alternativamente hacia la derecha y la izquierda apoyándose sobre el talón del pie respectivo, con movimientos amplios, marcando en cada pie las blancas del pulso; las mujeres marcan con sus pies el pulso, llevándolo alternativamente de derecha a izquierda, casi sin despegar los pies del suelo.

3 Las estrategias pedagógicas implementadas junto con Sinergia Coral, se pueden ver en los siguientes registros de ensayos: <https://youtu.be/Yjbt3QAIvKU> , <https://youtu.be/owkexHHrDeg> , <https://youtu.be/sf3AJxpFofc> , <https://youtu.be/1JfileWfdUs> .

5. La gestualidad en la dirección

Todo el proceso de escenificación⁴ de *Ñande*, exige a la persona que dirige una profunda práctica y reflexión en cuanto al juego de roles entre *actor-autor-intérprete* y da apertura a una “adecuación de la técnica gestual” (Varela, 2020, p. 37) en relación al espacio de interacción frente al coro y viceversa, a la improvisación, al ritmo vivenciado, al cambio de roles y a la incorporación de nuevos recursos técnicos:

- El ritmo vivenciado nos plantea una dinámica de cocreación, donde el pulso se cogenera, es decir, ya no es el director el que propone un pulso, sino que se va consolidando en el devenir del acto musical. El ritmo se construye socialmente.
- El estilo responsorial del canto *Mbyá* se utilizó en el uso de la voz guía y el gesto corporal en la dirección. El uso de la voz guía en los coreutas permitió la codirección, ya que ésta da anuncio del canto responsorial característico del canto *Mbyá* y dio pie para la incorporación de la técnica gestual que Santiago Vázquez (2013) desarrolla en su *Manual de ritmo y percusión con señas*, posibilitando la codirección con quien tomará el rol de la voz guía, logrando improvisar con una cierta consigna preestablecida. Además, se aplicó a la gestualidad en la dirección, determinados gestos corporales-vocales que anunciaban entradas a distintas instancias de juego y/o exploración que *Ñande* propone.
- La danza *tangara* y la cogeneración de la sonoridad en movimiento, exigió una adecuación espacial del gesto, lo cual, requiere concentración, escucha y coordinación, entre danza y gesto, pues está en continua adecuación espacial del devenir performativo.

Toda la práctica requiere una gran internalización de la música, redefinición de los roles, mayor compromiso escénico, conciencia espacial, para que el coreuta entienda que el gesto va en su dirección, como también la utilización de una gestualidad que permita unifi-

4 La estructura operativa *Ñande* se define como escenificación, pues la performance cuenta con un proceso previo “de planificación, ensayo, y establecimiento de estrategias de acuerdo a las que ha de generarse la materialidad performativa de la realización escénica” (Fisher Lichte, 2011, p. 373). El resultado de todo el proceso de creación colectiva se puede ver en la presentación final de TFL <https://youtu.be/JNCukG2b2aI>.



car la interpretación. A su vez, hay una mayor intervención desde el discurso y de explicación con claridad para la transferencia de los conceptos, perceptos, ideas y consignas, para lograr que se comprenda fácilmente la complejidad de la propuesta.

Ñande pone a la persona que dirige en un rol de improvisador, en cuanto que es la co-creación en tiempo actual del coro quien le define al/a director/a instancias de *levare* o marcación de ingresos e interpretación, proponiendo una gestualidad conectada con *Endu*, con la escucha, en un proceso de retroalimentación autopoiética (Fisher Lichte, 2003), situándose como sujeto cuerpo-sentido que se hace parte de la cocreación performativa.

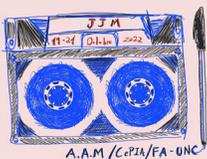
Referencias bibliográficas

- Albornoz Stein, M. R. (2009). *KyringÜé mborai- os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guaraní*. (Tesis de posgrado). Universidade federal do rio grande do sul, Instituto de Artes Programa de Pós- Graduação em Música.
- Bofelli, Clara. (2017). "Las voces de los niños llegan incluso hasta el corazón del político más corrupto" *El caso de los coros de niños, niñas y jóvenes Mbyá guaraní de Misiones*. (Tesis de grado). Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias Antropológicas.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performático*. Madrid: Abada Editores.
- Kusch, R. (1976). Indagación del pensar americano a partir del discurso popular. *Megafón. Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, Año 2 (Nº 4), pp. 5-26.
- Ruiz, I. (2004). "La 'caída' de los dioses y la dulcificación del mar: secuelas de otra mirada sobre la arquitectura del cosmos (*mbyá*)-guaraní". *Revista de Indias*, LXIV (230), pp. 97-116.
- _____ (2008). "¿Lo esencial es invisible a los ojos? Presencias imprescindibles y ausencias justificables en el paisaje sonoro ritual cotidiano *mbyá-guaraní*". *Cuadernos de Música Iberoamericana*, (16), pp. 59-84.
- _____ (2008). "En pos de la dilucidación de un doble enigma: los marcadores sagrados de género de los *mbyá-guaraní*". En Messineo, C., Malvestitti, M y Bein, R. (eds.) *Estudios en lingüística y antropología: homenaje a Ana Gerzenstein*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 323-338.
- _____ (2011). *Aborígen, Sudamericana y transgresora: la ingeniosa flauta de pan de las*

- mujeres *mbyá-guaraní*. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (15), 1-38.
- _____ (2012). La creatividad indígena al servicio de una visibilización estratégica: las músicas públicas *mbyá-guaraní*. *Current issues in music research. Copyright, power and transnational music processes*, pp. 111-127.
- _____ (2018). *La “conquista espiritual” no consumada. Cosmología y ritual mbyá-guaraní*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Varela, H. (2014). *Componiendo el espacio; componiendo en el espacio* [Trabajo Final para la Licenciatura en Composición Musical, Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba].
- _____ (2020). Adecuación, expansión y ruptura. La técnica gestual de la dirección musical en composiciones del siglo xx y xxi. *Revista 4'33" online de investigación musical*. Departamento de Artes Musicales y Sonora – UNA. (19), pp. 33-53.
- Vázquez, S. (2013). *Manual de ritmo y percusión con señas*. Buenos Aires. Argentina: Atlántida.

Este trabajo puede citarse como:

BARRERA VÁZQUEZ, A. (2023). *Ñande: El canto Mbyá guaraní como vehículo de reflexión para la práctica coral académica*. En Taborda, F. C. E.; Mansilla, V.; Giron Sheridan, L. (eds.) *Actas de las Jornadas de Jóvenes Musicólogues 2022*, (pp. 112-123). Asociación Argentina de Musicología. ISBN: 978-950-99271-6-2



Corporeidad, experiencia y subjetividad en la práctica guitarrística: en búsqueda de una enseñanza musical de nivel superior situada¹

Matías Ezequiel Cantarelo

Conservatorio Superior de Música "Astor Piazzolla" y

Conservatorio Superior de Música "Manuel de Falla"

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

matiascantarelo@gmail.com

Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar la relación entre corporeidad, experiencia y subjetividad en la práctica guitarrística en instituciones de enseñanza musical de nivel superior de la Ciudad de Buenos Aires a través del caso del Conservatorio Superior de Música "Ástor Piazzolla" (CSMAP).

Históricamente las prácticas educativas musicales, en estos contextos, han estado alcanzadas por una concepción basada en valores que puedo vincular tempranamente con la Ilustración y el binarismo cartesiano. Entre otros, alcanzo a mencionar la focalización en el desarrollo individual y competitivo asociado a la idea de talento, la construcción de repertorios y valoraciones diferenciales entre "música clásica" o "cultura" y "música popular" tanto como la preeminencia de la mente por sobre el cuerpo y las emociones. Al mismo tiempo, en numerosas ocasiones surgen otras problemáticas como la deserción y deterioros de salud asociados a la sobre-exigencia en el estudio del instrumento: quedan en segundo plano las prácticas relacionadas a la atención corporal-mental-emocional, la interacción con el medio como también los conocimientos sobre la guitarra en tanto materialidad. Profundizar en estos aspectos permitiría a los estudiantes reconocer las posibilidades y limitaciones en

¹ He optado por utilizar el lenguaje inclusivo mediante el uso del morfema "e" (Sayago, 2019).

relación con su propia guitarra, el medio y el repertorio interpretado. La enseñanza-aprendizaje² puede llegar a ser situada solo cuando se reconocen las corporeidades.

Palabras Claves: Enseñanza-aprendizaje musical, Corporeidad, Corporalidad, Práctica guitarrística.

1. Introducción

Este trabajo, el cual es un recorte de un escrito más extenso, busca exponerse como una investigación cualitativa, con foco en la corporeidad y la práctica musical guitarrística. A partir de experiencias personales como estudiante, sumado a indagaciones que he realizado desde mi ingreso al conservatorio (año 2012), me he preguntado sobre la disconformidad que mantenemos varios estudiantes de conservatorio con las instancias de enseñanza-aprendizaje de guitarra. Es así como, durante el año 2021, he aprovechado la posibilidad brindada en “Enfoques Teóricos y Metodológicos de la Etnomusicología II”³, en la cátedra de la docente Victoria Polti, para desarrollar esta investigación. Como hipótesis sostuve que existe una tensión entre estudiantes y el programa de guitarra del nivel superior⁴, fundamentado desde un trabajo analítico que he realizado para una asignatura del CSMAP en el año 2016 como también desde vivencias compartidas con diferentes estudiantes. El conflicto podría puntualizarse en un repertorio propuesto que no mantiene relación con la práctica musical de los estudiantes y sus intereses o roles (sean docentes, intérpretes musicales, etc.) y, a su vez, algunas propuestas suelen ser perjudiciales. A medida que transcurrieron las entrevistas, ya dentro del quehacer etnográfico, los posicionamientos y las relaciones iniciales se multiplicaron y complejizaron, por lo que intentaré plasmar en este escrito aquel pluralismo encontrado.

A partir del 25 de junio de 2021, y durante todo el año, me comuniqué con estudiantes y docentes de guitarra del nivel superior. A causa de la pandemia provocada por el COVID-19,

2 Esto podrá interpretarse como enseñanza-aprendizaje o aprendizaje-enseñanza, ambas me son inseparables y sin un orden específico.

3 Asignatura del “Profesorado de Educación Superior en Música con Orientación en Etnomusicología”, carrera perteneciente al Conservatorio Superior de Música “Manuel de Falla”.

4 *Nivel Superior* se denomina a la formación del Profesorado Superior en Música del CSMAP. Si bien son cuatro programas los que conforman el nivel superior de instrumento, por momentos se los menciona en las entrevistas como una unidad.



las posibilidades para el trabajo etnográfico se vieron reducidas sólo al plano “virtual”: entrevistas y diálogos por redes sociales. Obtuve registro de siete estudiantes⁵ del CSMAP y sus apreciaciones sobre el programa de guitarra de nivel superior, sus experiencias de enseñanza-aprendizaje, entre otras. En cuanto a los docentes entrevistados (un total de cinco) no he podido conseguir información más allá de advertir, en quienes han participado de la creación y/o modificación del programa, un cierto grado de mesura en sus comentarios o incomodidad al hablar mientras otros no han emitido respuesta. Es por ello que me centraré específicamente en lo mencionado por los estudiantes de las entrevistas junto a un material bibliográfico que se complementará a sus subjetividades.

Correspondiente al enfoque metodológico etnográfico adoptado, me he basado en Rosana Guber, Elsie Rockwell y Charles Briggs para llevar a cabo las prácticas en el campo.

2. Reflexiones estudiantiles ante las vivencias de enseñanza-aprendizaje

El programa de guitarra de nivel superior del CSMAP mantiene como característica general ser una propuesta específica de un repertorio canónico de obras, estudios y ejercicios de adiestramiento (junto a bibliografía de referencia), con indicaciones escuetas sobre finalidades técnicas, interpretación con centralidad analítica-racional, recomendaciones sobre prácticas musicales en vivo y una breve descripción sobre cómo se realizará la evaluación final.

Al ser un marco condicionante y estructural de las clases⁶ de guitarra, en las entrevistas consulté a estudiantes su apreciación sobre el programa y las instancias de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de guitarra en el CSMAP. A continuación enumeraré ejes destacados por los estudiantes vinculados a la consulta anterior:

2.1. Ser cuerpo.

Un gran ausente en el programa de instrumento suele ser la atención a lo corporal. Si bien existen propuestas bibliográficas que realizan menciones sobre el cuerpo, son acotadas o insuficientes por sí solas: no solo están focalizadas en la práctica guitarrística, sin preparaciones musculares previas, adecuación del espacio, etc., sino que, a su vez, son pro-

⁵ Los estudiantes pertenecían a las orientaciones de Instrumento y/o de Música de Cámara.

⁶ Suele denominarse *clase* a una instancia de enseñanza-aprendizaje institucional.

puestas que ya llevan décadas (algunas incluso siglos) donde la perspectiva de enseñanza era mucho menos situada en las particularidades de los estudiantes: de allí que consideran un estudio de mano derecha y otro de izquierda sin advertir la existencia de estudiantes que utilizan sus manos de forma inversa, entre otras cuestiones. Varios estudiantes han señalado en las entrevistas la falta de propuestas ergonómicas en el programa de guitarra y la preferencia en el uso del “banquito”⁷ como casi única propuesta: esto impide la posibilidad de diversificar la elección. Una postura inicial relajada es fundamental ya que nuestra práctica musical suele extenderse en largos periodos de tiempo y esto aumenta el riesgo de lesión. Algunos estudiantes han señalado propuestas educativas que sostenían el ampliar las horas de estudio sin advertir cómo se encontraban ellos en el momento de interpretar su instrumento musical; un punto clave: “no deberías trabajar lesionado, muy cansado, enfermo, con sueño, sin haber bebido suficiente líquido o tras comidas copiosas y bebidas gaseosas que dificultan la respiración abdominal” (Rosset i Llobet-Odam, 2010, p. 27).

Las concepciones del cuerpo tal como las conocemos devienen de una visión moderna donde el individuo (el llamado *ego cogito* cartesiano) es su centro y el cuerpo es la división fronteriza entre un *yo* y *otro* (Le Breton, 2002, pp. 18-19). Es decir, el cuerpo es una construcción simbólica, ya que depende de nuestros saberes culturales para identificarlo y para “otorgarle sentido” (Le Breton, 2002, p. 13). Si el “pienso, luego existo” posiciona lo racional como instancia primigenia, no es extraño pensar en el cuerpo como algo posterior, algo subordinado, algo “que se tiene”. Sin embargo, Maurice Merleau-Ponty ha indicado que el cuerpo humano es en sí un sujeto, uno corporizado (Merleau-Ponty en Jackson, 1989, p. 119).

2.2. La *otra* música. Referencias a la música popular.

Mientras el amplio espectro de la llamada “música clásica” ocupa un lugar de hegemonía en los profesorados con orientación en música de cámara y de instrumento en el CSMAP, otras músicas aparecen no solo como periféricas sino de “menor valor”. Los estudiantes entrevistados han coincidido en no entender aquella división antagónica entre la “música clásica” y la “música popular”, ya que encuentran una complementariedad entre ambas. El conservatorio pareciera haber permitido la interpretación de “músicas populares” solo cuando

⁷ Una postura común en el estudio de la guitarra clásica. Consiste en utilizar un objeto que puede regular su altura y allí se apoya la pierna que sostiene y eleva la guitarra.



fueron transformadas desde su “otredad” hasta el “yo” deseado, es decir, al ser estilizadas.

Lamentablemente existen *creencias*, por así decirlo, dentro de la institución de que ciertas músicas son mucho más valiosas y merecedoras de ser conservadas que otras, como si tal valor brotara de “la obra en sí misma” (Díaz, 2011, p. 199). Sin embargo, si contemplamos “los procesos de adjudicación de valor” desde una práctica social dentro de las llamadas “luchas simbólicas” que denominó Pierre Bourdieu (Bourdieu en Díaz, 2011, p. 197), solo quedará apuntar qué involucra esta lucha, qué se gana y qué se pierde: “está en juego el control de recursos siempre desigualmente distribuidos en nuestras sociedades estratificadas” (Díaz, 2011, p. 208). En sintonía, Diego Fischerman sostiene que la carga valorativa que posiciona a la música clásica o académica por sobre la música popular mantiene una “vieja cuestión de clase” (Fischerman, 2004, p. 37). Aquí existe algo clave: la cuestión identitaria. Como señala Carolina Spataro al “narrar (nos)” le conferimos sentidos y unidad a nuestra vida, a partir de aquella narrativa se abre “cierto abanico de sentidos musicales posibles en detrimento de otros” (Spataro, 2012, p. 3). Al notar esta relación música-sociedad que describe Spataro, podemos encontrar a lo largo de las entrevistas numerosas prácticas, estéticas y trayectorias musicales que se expresan durante la enseñanza-aprendizaje de música. El reconocer el “mundo sonoro interno”⁸ (Bas, 2021, p. 21) de los estudiantes, permitir que este se manifieste y articule con los momentos relacionados a las instancias de enseñanza-aprendizaje de las clases de guitarra en el conservatorio y, a su vez, que interactué con los “mundos sonoros internos” de otros estudiantes y/o docentes no solo permitirá que cada estudiante coordine más herramientas a su quehacer musical, sino que esta acción pueda transformarse en un acto de reconocimiento y validación identitaria personal tanto así como una construcción identitaria colectiva.

2.3. “La persona del alumno”.

Así como ocurre con lo corporal ante la jerarquía de lo racional, el plano emocional pasa a ser periférico. Une estudiante en particular, quien ha llamado el presente aspecto como “la persona del alumno”, ha sostenido lo fundamental de atender esta cuestión.

La inteligencia emocional, punto de partida de nuestras competencias emocionales, requiere de un trabajo formativo en la toma de conciencia de nuestras emociones, ya que

⁸ Con “mundo sonoro interno” (MSI), tomado de Violeta Hemsy de Gainza, quien obtuvo este de Enrique Pichón Riviére, la autora se refiere a “todo aquello que logramos internalizar o conservar a partir de nuestras experiencias y percepciones musicales y sonoras” (Bas, 2021, p. 21).

no es algo que se dé espontáneamente (Campayo Muñoz-Cabedo, 2014, p. 49). Pero aún hay más: dicha inteligencia no solo forma parte de un proceso educativo, sino que es continuo y permanente, con direccionamiento a desplegar las competencias emocionales como elemento central del desarrollo humano, en búsqueda de un bienestar tanto personal como social (Campayo Muñoz-Cabedo, 2014, p. 49). El trabajar las competencias emocionales favorece “un estudio más efectivo, mayor disfrute durante las interpretaciones y mejor control de la ansiedad escénica” (Campayo Muñoz-Cabedo, 2014, p. 59). Una de las estudiantes ha manifestado sufrir de “pánico escénico”. Jaume Rosset i Llobet junto a George Odam han advertido esta circunstancia y propuesto una práctica llamada “autoinstrucciones positivas”: “El objetivo es ayudar a estos músicos a evaluar su percepción de una actuación y adoptar afirmaciones más positivas y útiles sobre sí mismos [...]” (Rosset i Llobet-Odam, 2010, p. 87). Para terminar esta sección, debo mencionar a DeNora y su postulado el cual sostiene que, aquellos que interactúan con la música, emprenden una “práctica estética reflexiva de subjetivarse a sí mismos y a los otros como agentes emocionales y estéticos a través de los distintos escenarios sociales” (DeNora en Spataro, 2012, p. 4).

2.4. “Dime qué guitarra tocas y te diré...”

Algunas entrevistadas con conocimiento de luthería han destacado la falta de preparación de las estudiantes al momento de elegir una guitarra, incluso en nivel superior después de varios años de formación. Se suele insistir en adquirir una “buena guitarra”, de algune luthier experte, pero sin considerar un instrumento que se adapte a nosotres y nosotres al mismo.

En otra apreciación, muchas de las estudiantes han indicado la dificultad que debemos afrontar las guitarristas al interpretar obras que originalmente fueron pensadas para otros instrumentos como el violín, el piano, etc. Una propuesta brindada por una de las estudiantes en tanto al repertorio guitarrístico del clasicismo y romanticismo temprano europeo es realizar interpretaciones musicales en la “guitarra romántica”, la cual difiere en algunos aspectos con la guitarra que comúnmente utilizamos en el conservatorio y, según le estudiante, favorecería a no realizar sobreesfuerzos en la práctica de dicha música.

La adaptación a la corporalidad de las estudiantes debería primar, en consonancia con lo propuesto por Rosset i Llobet y George Odam: “Si crees que tu instrumento no se ajusta cómodamente a tu cuerpo, plantéate pedir a un especialista que modifique tu instrumento



o busca accesorios que puedan ayudar” (Rosset i Llobet y Odam, 2010, p. 27). Ahora bien, es importante contemplar la interacción sujeto-objeto como si fueran uno. Ramón Pelinski se percató de que algunos instrumentistas de tango hablan de su instrumento como una extensión de su cuerpo (Pelinski, 2005, p. 36). Merleau-Ponty señala que “a nivel de la percepción, no hay una distinción sujeto-objeto -simplemente somos en el mundo-” (Merleau-Ponty en Csordas, 1993, p. 137). En este último aspecto, se realza la necesidad de trabajar la interacción de los estudiantes con su guitarra en las instancias de enseñanza-aprendizaje.

2.5. *Play music*. La música como práctica lúdica

Mientras en la práctica genérica de lo que llamamos música popular la improvisación es un hecho frecuente, en la música clásica esto se ve impedido por la rigidez de la partitura. Aunque en un pasado referentes canónicos de la música clásica (como Mozart) o de la música romántica (como Beethoven) eran reconocidos como grandes improvisadores, no parece ser una práctica legitimada en la educación de guitarra solista. La improvisación no sólo aparenta ser común a toda práctica artística como una “llave maestra de la creatividad” (Nachmanovitch, 2016, p. 19) sino que pareciera ser una práctica diaria humana: si reflexionamos sobre el modo que aplicamos el uso del lenguaje, son tantos elementos, y más aún los modos de enlazarlos, que la “creación instantánea es algo tan común para nosotros como respirar” (Nachmanovitch, 2016, p. 29). Una de las estudiantes entrevistadas defendió un concepto: *play music*. La palabra en inglés *play* articula los significados tanto de “juego” como de “accionar un instrumento musical”. Es posible relacionar esta instancia con el concepto desarrollado por investigadores de la antropología cultural, *galumphing*: aquella “energía inmaculadamente estrepitosa y aparentemente inagotable [...] es la elaboración y ornamentación aparentemente inútil de la actividad” (Nachmanovitch, 2016, p. 61). A su vez, Winnicott sostiene la importancia del juego en manifestación de creatividad y personalidad: “Es el juego y solo en el juego que el niño o el adulto como individuos son capaces de ser creativos y de usar el total de su personalidad, y solo al ser creativo el individuo se descubre a sí mismo” (Winnicott en Nachmanovitch, 2016, p. 68).

A manera de síntesis, en las entrevistas surgieron dos constantes generales: la importancia de considerar a los estudiantes como seres humanos y los conflictos generados por oposiciones binarias. En cuanto al primero, si bien puede evidenciarse como una obviedad,

ciertos enfoques y prácticas durante la enseñanza-aprendizaje suelen fragmentar a los estudiantes con jerarquía en lo racional sobre lo corporal, entre tantos otros “opuestos”, sin atender a los estudiantes en sus características conjuntas como personas. Santiago Castro Gómez advierte sobre las “patologías de la occidentalización” que pueden resumirse en el carácter dualista y excluyente que asumen las relaciones modernas de poder (Castro Gómez, 2000, p. 88). Esto puede apreciarse en aquello que acarrea la música que interpretamos en el conservatorio, como señala Lawrence Kramer: “la estética de la música clásica se construyó contemporáneamente con la subjetividad del hombre moderno a partir de mediados del S. XVIII, y ambas se basaron en un tipo de ‘pensamiento binario’ caracterizado por la oposición del yo con el otro” (Kramer en Musumeci, 2007, p. 211).

3. La corporeidad y reflexiones finales para un nuevo trabajo

El concepto de “corporeidad” de Ramón Pelinski puede entenderse a través de la noción de “cuerpo vivido” de Merleau-Ponty:

El cuerpo vivido no se inscribe ni en el dominio físico-objetivo de la ciencia empírica, ni en el dominio puramente ideal de las representaciones mentales (...); no es ni material ni mental. Su modo de existencia es el de un objeto intencional, vivido fenoménicamente como percepción corporalizada que tiene preeminencia sobre la conceptualización abstracta: antes de ser pensamiento, idea o concepto, el cuerpo vivido es la experiencia de nuestras capacidades sensibles, perceptivas y, por lo tanto, preracionales (ante predicativas), y prelógicas.” (Merleau-Ponty en Pelinski, 2005, p. 13).

A lo desarrollado por Merleau-Ponty, puedo sumar la noción presentada por Bourdieu para ampliar la descripción del concepto de corporeidad: el *habitus*. Dicha noción hace referencia a “una historia corporizada, internalizada como una segunda naturaleza y olvidada como historia.” (Lambeck, 1998, p. 115). El *habitus* de Bourdieu lleva a afirmaciones como la del antropólogo Michael Jackson: “los hábitos no pueden ser cambiados a voluntad porque nosotros *somos* los hábitos” (Jackson, 1989, p. 120). A todo esto, se le suma la atención humana en el fenómeno de la corporeidad. Mientras Merleau-Ponty sostiene que “la atención constituye a los objetos a partir de un horizonte indeterminado” (Merleau-Ponty en Csordas, 1993, p. 139), Thomas Csordas sugiere que la experiencia de nuestros cuerpos y de los otros “reside precisamente en ese punto existencialmente ambiguo donde se encuentran el acto



de constitución y el objeto que es constituido -el horizonte fenomenológico en sí mismo-” (Csordas, 1993, p. 139). Esta forma de brindar atención “a” una sensación corporal como “cuerpo en el mundo” y “con” su propio cuerpo, Csordas lo llama “modos somáticos de atención”: “son modos culturalmente elaborados de prestar atención a, y con, el propio cuerpo, en entornos que incluyen la presencia corporizada de otros” (Csordas, 1993, p. 139).

Con el concepto de “corporeidad” busco abarcar lo emocional, lo cultural⁹, lo corporal, lo mental, lo perceptivo y el hábito en vínculo con el objeto y el medio. Confío que atender la corporeidad de los estudiantes en el programa y en las aulas permitirá una educación-aprendizaje situada. Para ello, además de lo mencionado, será de gran importancia la existencia de un tiempo-espacio institucional que le permita a los docentes y estudiantes llevar a cabo este objetivo¹⁰.

Los estudiantes entrevistados, en general, se mostraron satisfechos con la enseñanza-aprendizaje vivida en el CSMAP, ya que existen docentes y estudiantes que han mejorado la experiencia educativa a causa de propuestas particulares. Pareciera ser que el malestar padecido por los estudiantes, en gran parte, se relaciona al enfoque estructural de eje binario y deshumanizante, sumado a las condiciones desfavorables en tanto materialidad y problemáticas institucionales. Ellos no buscan descartar lo brindado por la institución ni por los docentes, más bien potenciar sus características positivas: no prescindir de aquella bibliografía guitarrística “histórica”, sino complementarla con enfoques más actuales; no eliminar el repertorio de “guitarra clásica”, sino complementarla con la “música popular”, entre tantas otras cuestiones. El programa es una construcción vinculada a los inicios del CSMAP, muy necesario para la habilitación de la enseñanza-aprendizaje de guitarra en la institución. Los estudiantes buscan, con sus propuestas, realizar un trabajo junto a los docentes para generar una práctica pedagógica mucho más humana, motivadora y fructífera para las generaciones actuales y venideras, donde aquellos opuestos excluyentes modernos se modifiquen en complementarios. Una búsqueda de transformar aquella relación del yo por sobre *otro* (calidad colonial) en una relación tripartita: *yo, otro y nosotros*¹¹, en cons-

9 Con *cultura* me refiero a la propuesta de Rita Segato que lo iguala a *pueblo*: como sujeto colectivo con autopercepción por parte de sus miembros de compartir una historia común, que deviene de un pasado y tiene una direccionalidad futura aun en situaciones de disenso interno y conflictividad (Segato, 2018, p. 75).

10 Las clases de guitarra en el CSMAP son: una vez por semana, individuales, con duración de entre 10 y 40 minutos. Al otorgarse un tiempo institucional tan acotado, los docentes deben optar qué priorizar.

11 En esta propuesta no busco legitimar un yo hegemónico ni apuntar a una inversión de polos (aun-

tante interacción con el instrumento musical y el medio. A fin de cuentas, “la corporeidad de la experiencia musical como significación vivida es lo que primordialmente importa” (Pelinski, 2005, p. 47).

Referencias bibliográficas

- Bas, A. (2021). *Escuchar, tocar, pensar. Propuestas para las clases de Lenguaje Musical*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Autores de Argentina.
- Briggs, Ch. (1986). “Aprendiendo cómo preguntar. Un enfoque sociolingüístico del rol de la entrevista en las investigaciones en ciencias sociales”. En: *Learning how to ask*. Cambridge: University Press.
- Campayo Muñoz, E. Á. y Cabedo, A. (2014). “El desarrollo de las competencias emocionales en la educación de conservatorios: Una visión integral de la enseñanza instrumental”. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/319903454_El_desarrollo_de_las_competencias_emocionales_en_la_educacion_musical_en_conservatorios_Una_vision_integral_de_la_ensenanza_instrumental (04/05/21 22:41 p.m.)
- Castro Gómez, S. (2005). “Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invenición del otro’”. En: Lander, Eduardo (comp.) *La colonialidad del saber*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Csordas, Th. J. (1993). “Modos somáticos de atención”. En: *Cultural Anthropology*, vol. 8, N°2, pp. 135-156. Traducción por Sabrina Mora y revisado por Silvia Citro.
- Díaz, C. (2011). “Música popular, investigación y valor”. Sanz, Juan Francisco y Rubén López Cano (comps.), En: *Música popular y juicios de valor: una reflexión desde América latina*. Caracas, Venezuela: Fundación CELARG.
- Fischerman, D. (2004). “2. Nuevas músicas, viejas palabras” y “3. En medio de nada”. En: *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular*. Buenos Aires: Planeta.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo

que lejano esté). La búsqueda se centra en una perspectiva decolonial, que permita prácticas musicales-educativas que nos integren en nuestras particularidades humanas. La aceptación del *otro* sin necesidad de convertirse en un *yo* para ser tomado en cuenta en el conservatorio clásico. Una reflexión del *yo* para modificar aquellas posturas elitistas por otras que permitan una convivencia con el *otro*, fuera de la búsqueda de dominar al último. Una consideración que nos permita vislumbrar que somos los otros de otros (nosotros) y la otra persona sea “pensada como otro “yo mismo” [...]” (Csordas, 1993, p. 151).



xxi Editores.

- Jackson, M. (1983). "Conocimiento del cuerpo". En: *Man*, New Series, vol. 18, N°2, pp. 327-345. Traducción por Mariana Sirimarco y revisado por Silvia Citro.
- _____ (1989). "Introducción". En: *Capítulo 8, Conocimiento del cuerpo. "Paths towards a Clearing: Radical Empiricism and Ethnographical Inquiry"*. Indiana University Press, pp. 119-120. Traducción por Mariana Sirimarco y revisado por Silvia Citro.
- Lambeck, M. (1998). "Cuerpo y mente en la mente, cuerpo y mente en el cuerpo: Algunas intervenciones antropológicas en una larga conversación". En: *Bodies and persons. Comparative perspectives from Africa and Melanesia*. Cambridge University Press, pp. 103-126. Traducción por Cecilia Zola y Darío Soich.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Traducción de Paula Mahler. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Musumeci, O. (2007). "La abyección por el otro en los exámenes de instrumento del conservatorio". Ed.: *Música y Bienestar Humano*. Actas de la Reunión de SACCoM, pp 207-215.
- Nachmanovitch, S. (2016). *Free Play: La improvisación en la vida y el arte*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pelinski, R. (2005). "Corporeidad y experiencia musical". *Revista Transcultural de Música* (núm. 9). Barcelona, España.
- Rockwell, E. (2009). "2. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico". En: *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rosset i Llobet, J. y Odam G. (2010). *El cuerpo del músico. Manual de mantenimiento para un máximo rendimiento*. Traducción de Pedro González del Campo Román. Badalona, España: Editorial Paidotribo.
- Sayago, S. (2019). "Apuntes sociolingüísticos sobre el lenguaje inclusivo". En: *REVCOM, Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*, N°9. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/article/view/5741/4953> (17/09/22 13:58).
- Segato, R. (2018). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Spataro, C. (2012). "Señora de las cuatro décadas": un estudio sobre el vínculo entre música, mujeres y edad". Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/4f2b/003f89781d5c9341b2246f6b33584383b5b4.pdf> (04/08/21 20:45 p.m.)

Este trabajo puede citarse como:

CANTARELO, M. E. (2023). Corporeidad, experiencia y subjetividad en la práctica guitarrística: en búsqueda de una enseñanza musical de nivel superior situada. En Taborda, F. C. E.; Mansilla, V.; Giron Sheridan, L. (eds.) *Actas de las Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022*, (pp. 124-135). Asociación Argentina de Musicología. ISBN: 978-950-99271-6-2



***Las Seis Danzas Afrocubanas* de Ernesto Lecuona. Encuentros de la música popular sobre la composición docta**

Fabián Pérez Cares
Universidad de Chile
Santiago, Chile.
fabian.ed.al@gmail.com

Resumen

Las Seis Danzas Afrocubanas es una obra para piano solo de seis movimientos inspirada en la música tradicional de Cuba, compuesta por el compositor cubano Ernesto Lecuona (1895 – 1963). Originalmente, cada uno de los movimientos de esta pieza no fue creado para integrar una sola obra, fueron compuestos de manera individual y posteriormente, en períodos de tiempo indeterminados, fueron elegidas para formar una sola pieza que con el tiempo se volvería un emblema de la música docta de la isla (Tirino, 1995-99). El presente trabajo propone que existen diversos aspectos tanto musicales como extra musicales que permiten, e incluso invitan, a que estas piezas sean parte de una sola creación. Para ello es necesario considerar en nuestro estudio procedimientos musicales y contextos culturales que no son parte trascendental de un análisis macro formal tradicional.

Palabras claves: Música Cubana, Béla Bartók, Ernesto Lecuona.

1. Introducción.

Las Seis Danzas Afrocubanas es una obra para piano solo de seis movimientos inspirada en la música tradicional de Cuba, compuesta por el compositor cubano Ernesto Lecuona (1895 – 1963). Originalmente, cada uno de los movimientos de esta pieza no fue creado para integrar una sola obra, fueron compuestos de manera individual y posteriormente, en períodos de tiempo indeterminados, fueron elegidas para formar una sola pieza que con el tiempo se volvería un emblema de la música docta de la isla (Tirino, 1995-99). El presente trabajo propone que existen diversos aspectos tanto musicales como extra musicales que permiten, e incluso invitan, a que estas piezas sean parte de una sola creación. Para ello es necesario considerar en nuestro estudio procedimientos musicales y contextos culturales que no son parte trascendental de un análisis macro formal tradicional.

Con este objetivo usaremos como referencia el trabajo de Béla Bartók sobre música popular, donde propone tres procedimientos que regularmente son utilizados en la música docta para citar y utilizar la música tradicional local en la composición. Nos guiaremos por el procedimiento que recurre a las características rítmicas, métricas, formales y del tempo para inspirar una obra (Bartók, 1979). Comprender estos procesos de creación es fundamental para tener un panorama más completo de múltiples estilos de música que muchas veces son desestimados por no enmarcarse en un análisis formal, tonal y armónico.

2. Ernesto Lecuona

Compositor y pianista cubano nacido el 6 de agosto de 1895 en Guanabacoa, Ciudad de la Habana. Es considerado uno de los compositores más importantes en la historia de Cuba, quien dejó un amplio repertorio de obras para piano solo inspiradas en música afrocubana y española. Nacido en una familia de músicos, Lecuona demostró talento en el piano y la composición a temprana edad. Se formó en diferentes conservatorios en La Habana desde 1904 hasta 1913 mientras paralelamente ya construía una carrera como interprete y creador local, donde empezó a mostrar, en sus primeras obras, las influencias que marcarían sus composiciones a pesar de encontrarse aún en formación. Sin ir más lejos, La comparsa, pieza que conformaría el último movimiento de las danzas afrocubanas, fue estrenada en el año 1912, un año antes de su graduación del conservatorio (Giro, 2015).

Las composiciones de Lecuona están influenciadas en parte por la música de tradición popular afrocubana, que está presente en escenas cotidianas de La Habana como compar-



sas, rituales religiosos, festividades locales, entre otras. Ésta ve sus orígenes en la música de herencia africana en sus sustentos rítmicos y funciones sociales, así como también contiene influencia de las armonías y melodías provenientes de la música española (Tirino, 1995-99). Es importante mencionar también la inspiración en la música llamada “moderna” en los trabajos del compositor cubano, en concordancia con su formación en el conservatorio. De esta manera se acerca a movimientos de la música de tradición escrita durante el siglo xx como la modalidad y la atonalidad.

3. Seis danzas Afrocubanas

Las *Seis Danzas Afrocubanas*, es una obra de seis movimientos para piano solo. Por su nombre y su contenido podemos notar la intención de su compositor de hacer referencia a la cultura de su país de origen. Predomina la forma y la métrica binaria, armonías modernas propias del siglo xx, y patrones rítmicos típicos de la cultura cubana influenciada por la ascendencia africana (Roy, 2003).

El pianista Thomas Tirino (1995-1999) nos detalla cómo cada movimiento fue compuesto de manera individual y posteriormente se les agrupó y se conformó una sola obra. Fusionando ritmos afrocubanos con líneas melódicas españolas, el compositor realiza un retrato de distintas situaciones típicas de la cultura afrocubana:

Movimiento I: La conga de medianoche.

Fuertemente inspirada en el impresionismo, contiene aires de bitonalidad. Fue compuesta luego de que Lecuona escuchara por la ventana de su habitación un ritual, la mano izquierda posiblemente quiere representar el patrón de una conga percutida alrededor del fuego.

Movimiento II: Danza negra.

Representa el baile de una mujer afrocubana, una coreografía de encanto y gracia.

Movimiento III: ¡... y la negra bailaba!.

Al igual que el movimiento anterior, representa el baile de una mujer afrocubana, pero esta vez es enérgico.

Movimiento IV: Danza de los ñañigos.

Los ñañigos son parte de la religión afrocubana del Abakuá, la música quiere representar una procesión de carnaval, mediante el uso de elementos rítmicos de la Colúmbia, un estilo de rumba cubana, música que acompaña la realización de estos rituales.

Movimiento V: Danza lucumí.

El lucumí proviene de los yorubas, gente originaria del suroeste de Nigeria. Esta religión influyó fuertemente la cultura cubana, su música tradicional se nutre tanto de lamento como de alegría, que es dirigida a “las orishas” deidades que personifican a las fuerzas del universo.

Movimiento VI: La comparsa.

Representa una comparsa carnaval tradicional, el toque de los tambores es simbolizado por la mano izquierda del pianista, esta comienza con una dinámica muy suave que crece mientras avanza la obra, para asemejarse a un tambor que se oye a lo lejos y se va acercando con la comparsa.

3.1 Análisis de sus principales características.

Para el análisis de esta obra se contemplarán las características que la vinculan con la música tradicional cubana, ya que en ésta se sustenta la unidad de sus movimientos. Esto nos enfocará en los aspectos musicales que buscan o están vinculados a la danza, la cual cumple un rol esencial en los eventos culturales cotidianos donde se interpreta la música cubana (Roy, 2003). Es en el ritmo y la forma donde encontraremos las principales semejanzas e innovaciones de Ernesto Lecuona con relación a cómo se influyen sus composiciones con el entorno cultural que vivió en La Habana, en Cuba.

Se abordará esta forma de análisis inspirado en el trabajo del compositor húngaro Bela Bartók (1979) que considera tres tipos de influencia de la música campesina en la música escrita. Nos centraremos en aquella que propone el recrear el “ambiente” del contexto campesino en la composición, considerando dentro de esta recreación los aspectos de forma, métrica, motivos rítmicos y de tempo.

Aspectos formales.

En este punto es importante mencionar que, debido al instrumento y concepto musi-



cal de la clave presente en gran parte de la música cubana (Mauleon, 1993), la forma binaria es la más común en las canciones tradicionales que el compositor tiene de referencia, pero experimenta con la forma ternaria, excepto en el último movimiento. Aquí el compositor abandona las formas comunes de la música tradicional, probablemente buscando acercarse a las formas comunes de la música occidental de tradición escrita que contemplan una exposición, un desarrollo y una re-exposición.

Movimiento	I	II	III	IV	V	VI
Esquema formal	Forma ternaria A-B-B	Forma ternaria A-B-A	Forma ternaria A-B-A	Forma ternaria A-B-A'	Forma ternaria A-B-A'	Forma binaria A-B

Tabla 1: relaciones formales de los movimientos de la obra analizada.

Aspectos de tempo.

El tempo de los movimientos varía en un rango más bien acotado, no hay mayores contrastes, se mantiene entre el margen de *allegro* y de *moderato* (referencias métricas de la música de tradición escrita occidental). Esto puede ser atribuido a que éste debe sustentar la danza en los contextos rituales; lo cual es uno de los mayores propósitos de las distintas músicas tradicionales en las que está inspirado cada uno de los movimientos (Roy, 2003).

Aspectos de métrica.

En la métrica podemos encontrar una uniformidad total, en general 2/4 es la métrica que más se asemeja o acomoda a los ritmos tradicionales de Cuba que inspiran esta obra, que no están pensados en ninguna métrica originalmente. Comúnmente se utilizan las cifras de compas 2/4 o el 2/2 para llevar a la escritura musical los ritmos que inspiran al compositor en esta obra (Mauleon, 1993).

Aspectos de ritmo.

Encontramos dos células rítmicas que serían importantes de destacar tanto por su presencia reiterada en la obra (ya sea si esta aparece completa, seccionada, en variante o combinada), como también por su importancia en el contexto musical cubano, que generalmente son interpretadas por percusionistas de los conjuntos de música tradicional cubana. Estas serían la *clave*, ejecutada sobre dos cilindros de madera percutidos uno contra el otro,

en músicas cubanas como el son y la rumba (Roy, 2003); por otra parte, tenemos la *cascara*, que se ejecuta en el lado metálico de los timbales cubanos, que comúnmente se ejecuta sobre el cuerpo del timbal (Mauleon, 1993).

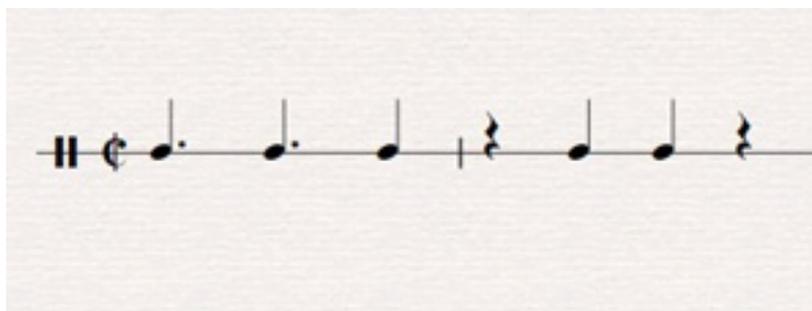


Imagen 1: transcripción del patrón rítmico ejecutado por la clave (presente en múltiples estilos de la música cubana) (Mauleon, 1993).



Imagen 2: transcripción base rítmica danzón (patrón rítmico conocido por ser la base del estilo danzón, pero es un desarrollo y variación de otros ritmos tradicionales de cuba) (Mauleon, 1993).

En cada movimiento de la obra se presenta alguna de estas células rítmicas, también en variaciones y en combinación de ambas en el acompañamiento de la mano izquierda:

Movimiento I



Imagen 3: acompañamiento de mano izquierda del primer movimiento.

Movimiento II



Imagen 4: acompañamiento de la mano izquierda del segundo movimiento.

Movimiento III



Imagen 5: acompañamiento de la mano izquierda del tercer movimiento.

Movimiento V



Imagen 6: acompañamiento de la mano izquierda del cuarto movimiento.

Movimiento VI



Imagen 7: acompañamiento de la mano izquierda del sexto movimiento.

La manera en que Lecuona forma el ambiente de danza y música tradicional de Cuba para sus composiciones es descrita por Bartók cuando describe el tercer método para verificar la influencia de la música campesina sobre la música docta:

Puede suceder que el compositor no quiera elaborar melodías populares ni hacer imitaciones de ellas, proponiéndose, en cambio, que su música tenga la misma atmósfera propia de la música campesina. Hasta puede lograrlo. En este caso, puede decirse que el compositor se ha enseñoreado del lenguaje musical empleado por los campesinos, y que lo domina con la misma desenvoltura y perfección con que un poeta usa la lengua madre. (Bartók, 1979, p.95)

Con estos antecedentes podemos comprender la unidad de esta obra compuesta por el músico cubano Ernesto Lecuona, quien, al tener un profundo conocimiento de las prácticas musicales locales de la isla, pudo utilizar estas influencias en sus procesos de creación y desarrollar un avance en el lenguaje musical de una comunidad. Solo con el análisis estructural, armónico y tonal, se tornaría difícil comprender el vínculo que tiene cada uno de los movimientos de la composición.

4. Hacia un panorama completo de la creación musical

Será positivo avanzar sobre nuevas formas de análisis que permitan reconocer de mejor manera los aspectos principales de la música en sus distintos formatos, para ello es menester profundizar en la utilización de modelos como los que propone el compositor Bartók, que den cuenta de cómo convergen las influencias en la música de tradición escrita tempranamente en su historia. En el presente trabajo, gracias a estas ideas, se puede dar un primer acercamiento a la pertinencia de la unidad de sus movimientos y explicar al lector el porqué de algunas decisiones en los procedimientos compositivos del autor de la obra.

En el contexto latinoamericano, es importante avanzar en complementar el modelo de análisis de relación de músicas campesinas o populares con la música docta de tradición escrita, ya que en nuestro escenario cultural esto permitiría un mayor estímulo a la creación local y el avance en el desarrollo de nuevas expresiones de música que sean un aporte para la sociedad donde se enmarcan. *Las Seis Danzas Afrocubanas* se volvieron relevantes en la historia de la música cubana y se vuelve necesario para este pueblo y los demás pueblos en la región entender el porqué de este fenómeno.

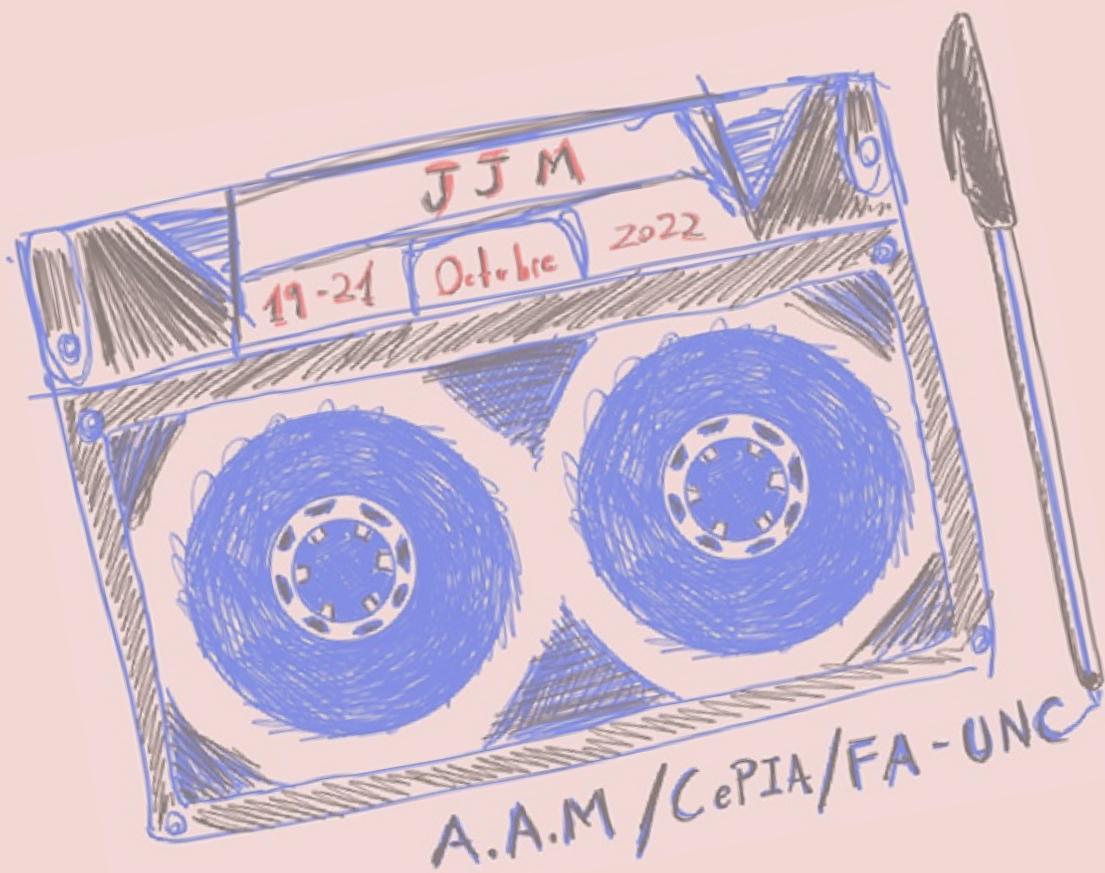


Referencias bibliográficas

- Bartók, B. (1979). *Escritos sobre música popular* (R.V. Raschella, trad.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giro, R. (2015). *Diccionario enciclopédico de la música cubana* Vol. 1. Habana Vieja: Editorial Letras Cubanas.
- Lecuona, E. (1930). *Seis Danzas afrocubanas* [Partitura]. [https://imslp.org/wiki/Danzas_afro-cubanas_\(Lecuona%2C_Ernesto\)](https://imslp.org/wiki/Danzas_afro-cubanas_(Lecuona%2C_Ernesto))
- Mauleon, R. (1993). *Salsa guidebook for piano and ensemble*. Petaluma: Sher Music Co.
- Roy, M. (2003). *Músicas cubanas (con CD)* (I. Araguás, trad.). Madrid: Ediciones Akal.
- Tirino, T. (1995-99). *Ernesto Lecuona: The piano music*. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/read/34442324/ernesto-lecuona-bis>

Este trabajo puede citarse como:

PÉREZ, F. (2023). *Las Seis Danzas Afrocubanas* de Ernesto Lecuona: Encuentros de la música popular sobre la composición docta. En Taborda, F. C. E.; Mansilla, V.; Giron Sheridan, L. (eds.) *Actas de las Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022*, (pp. 136-144). Asociación Argentina de Musicología. ISBN: 978-950-99271-6-2



Músicas contemporáneas y estudios sonoros



Cánones en la oscuridad: Una aproximación al pensamiento musical de Evan Johnson a partir del concepto del rizoma

Matías Álvarez Franks
Facultad de Artes y Diseño
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina.
matiasalvarezfranks@gmail.com

Resumen

La problemática principal que se busca tratar en esta investigación es la técnica compositiva del compositor estadounidense Evan Johnson. La principal hipótesis del trabajo es que el concepto del rizoma se presenta en varios axiomas de la técnica compositiva de Evan Johnson. Los aspectos de su obra que pueden relacionarse con este concepto son: las influencias musicales de estilos compositivos de la antigüedad y de la época contemporánea, la concepción formal espaciada y fragmentaria, las texturas densas y detalladas, la técnica de la polifonía paramétrica, el uso de materiales musicales preexistentes de otras épocas y estilos musicales, la ornamentación excesiva y el uso del canon como elemento generador de una composición.

Este proyecto se propone como objetivo presentar una aproximación al estudio de la música de Evan Johnson. Con este objetivo en mente, se plantea la relación entre el pensamiento musical del compositor y el concepto del rizoma planteado por Gilles Deleuze y Félix Guattari. Este concepto es tomado como punto de partida para caracterizar y describir la obra del compositor.

La pregunta de investigación se responde mediante el empleo de una metodología documental. Esta incluye el análisis de fragmentos musicales de obras para diversos conjuntos instrumentales, composiciones para instrumentos de cuerda solista y obras que incluyen en cierta medida instrumentos antiguos, así como también la recopilación de los conceptos filosóficos pertinentes y un marco teórico musical relacionado principalmente a los escritos de Richard Toop respecto de la llamada escuela de la *Nueva Complejidad* y una adaptación de la *Teoría de Conjuntos* presentada por el teórico Joel Lester.

Palabras claves: rizoma, nueva complejidad, textura, composición musical, instrumentos históricos.

1. Evan Johnson – síntesis biográfica

Evan Johnson es un compositor nacido en 1980 en Estados Unidos cuya música ha sido interpretada por solistas y ensambles de todo el mundo, como Musikfabrik, ELISION, la BBC Scottish Symphony Orchestra, Trio Accanto, el International Contemporary Ensemble y EXAUDI. Sus composiciones se han programado en festivales internacionales como el *Lucerne Festival*, los cursos de verano de Darmstadt y el *Huddersfield Contemporary Music Festival* y conciertos como los Monday Evening Concerts en Los Angeles (Johnson, 2021). Existe un disco de sus composiciones disponible en Kairos y varias grabaciones de trabajos individuales en HCR, Metier, New Focus, Label Musikfabrik y Wergo. Una selección de sus partituras es publicada por Edition Gravis en Berlín (Johnson, 2021).

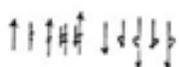
Ha contribuido como escritor al campo de la música contemporánea publicando para Tempo, Contemporary Music Review, MusikTexte, Music Theory Spectrum, GroveMusic Online, y NewMusicBox. Ha proporcionado ensayos para los folletos de 33-127 de Peter Ablinger en Mode Records, para discos de trabajos de Aaron Cassidy en NEOS y Joanna Bailie en NMC y para TIDE Trilogy de James Week en Metier (Johnson, 2021).

Egresado de composición de SUNY Buffalo y la universidad de Yale, ha dado conferencias sobre su trabajo y enseñado composición, análisis y orquestación en SUNY Buffalo, Northeastern University y Harvard (Johnson, 2021). Actualmente vive en Arlington, Massachusetts (Johnson, 2022).

2. Evan Johnson en contexto: definición y aproximación de su técnica compositiva en relación a la Nueva Complejidad

Su técnica compositiva puede ser rápidamente vinculada con la llamada escuela de la Nueva Complejidad desde el punto de vista de la notación. En su artículo “Four facets of the New Complexity” (1988), Richard Toop define dos características que cuatro compositores de la Nueva Complejidad (Michael Finnissy, Richard Barrett, Chris Dench y James Dillon) tienen en común en cuanto a la notación: complejidad y escritura meticulosa (Toop, 1988). Estas características están también presentes en las partituras de Evan Johnson, las cuales el compositor escribe de manera extremadamente detallada. Otro punto de contacto entre Evan Johnson y los compositores es la relación que el compositor tiene con varios de ellos. En sus entrevistas cita como referencia principal los trabajos de Brian Ferneyhough, otro compositor relacionado a la Nueva Complejidad (Toop, 1988). Johnson estudió con Ferneyhough, así como también con Richard Barrett (Kalvos, Damian, 2015). En el año 2014, compuso “three reversed movements, to bring destroyed objects back to life”, una pieza para piano dedicada al compositor y pianista Michael Finnissy, estrenada por él mismo el 20 de agosto de 2014 en Doncaster, Inglaterra (Johnson, 2021).

Richard Toop continúa su artículo relacionando la utilización de la microtonalidad como un rasgo en común con los compositores que pueden asociarse a la Nueva Complejidad. En efecto, podemos observar que Evan Johnson utiliza microtonos en sus composiciones, principalmente sus obras para instrumentos de cuerda frotada (ver imagen 1 e imagen 2).



Quarter- and eighth-tones. Precision in eighth-tone intervals is not of the utmost importance—they are more inflectional, more the result of local distortions, than the quarter-tones, which are reflective of the fundamental pitch structure of the work.

Imagen 1: notación de cuartos y octavos de tono en *inscribed, in the center: “1520, Antorff”* (2014) – p. 4



A slight – very slight, less than a quarter-tone! – inflection of the given pitch upwards.

Imagen 2: notación de inflexiones menores a un cuarto de tono en *dozens of canons: Anaïs Faivre Haumonté* (2016) – p. 6

Otro punto en común es la llamada *cyclomania* que presentan los compositores de la Nueva Complejidad según Richard Toop. Excluyendo a Finnissy, la mayoría de ellos presentan ciclos de composiciones bajo un mismo título (Toop, 1988). Menciona además el ciclo “Carceri d’Invenzione” (1982 – 1986), compuesto por Brian Ferneyhough, como un antecedente importante para este grupo de compositores. Evan Johnson ha compuesto hasta el momento una serie de obras (a diferencia de Toop, el compositor no utiliza la palabra ciclo) que rinden “una especie de homenaje oblicuo a la estética de la superficie ornamentada de Couperin” (Johnson, 2021): *L’art de toucher le clavecin*. La segunda parte fue compuesta en 2009 para flauta piccolo con violín; la tercera parte en 2011 para flauta piccolo con violín y percusión y la primera parte fue compuesta en 2011, para flauta piccolo sola (Johnson, 2021). Johnson también compuso dos piezas tituladas *Apostrophe* para instrumentos de viento; *Apostrophe 1 (All communication is a form of complaint)* (2008) para dos clarinetes bajos; y *Apostrophe 2 (pressing down on my sternum)* (2009) para fliscorno en cuartos de tono y trombón alto (Johnson, 2021).

A continuación, es importante enfatizar la cercanía que existe entre la técnica compositiva de Evan Johnson respecto de la de su principal referente y antiguo mentor, Brian Ferneyhough (Johnson, 2019; Kalvos, Damian, 2015). Según escribe Richard Toop en su artículo, la notación de Ferneyhough es, desde un punto de vista caligráfico, más “manierista” (Toop, 1988). Esta concepción estética, de percibir la notación no solamente como un vehículo para el contenido musical sino además como un componente estético de la idea musical, se ve reflejada también en Evan Johnson (Johnson, 2015). En su conferencia *Running and hiding in wide open spaces*, presentada en el *Centre for Research in New Music in Huddersfield* en 2019, Evan Johnson menciona la notación como uno de los axiomas principales que integran su pensamiento compositivo. Johnson se refiere a una notación que, como sugiere Toop en su artículo al hablar de Ferneyhough, se presente a sí misma como un componente estético de la idea musical. Es así que el compositor vincula luego esta idea con la expresión *Augenmusik* [música para los ojos], utilizada anteriormente de forma peyorativa, ahora reivindicada como un factor estético perteneciente a una obra musical.

Finalmente, si bien podríamos afirmar que Evan Johnson pertenece a la llamada escuela de la Nueva Complejidad, es prudente considerar varios de los aspectos tratados por Richard Toop en su artículo. Si bien existen puntos de contacto entre estos compositores, la mayoría de ellos prefiere, a causa de la diversidad de sus puntos de vista, permanecer “se-



parados entre sí” (Toop, 1988). Incluso la noción de “complejidad” es recibida con falta de entusiasmo por parte de los mismos compositores, debido a que se convierte, según afirma Richard Toop, en un “arma polémica y monótona que depende de prejuicios antes que de posiciones estéticas” (Toop, 1988). Teniendo en cuenta la visión de Richard Toop y de los compositores de este círculo, no sería para nada sorprendente que Evan Johnson también presentara una aversión similar al término *Nueva Complejidad*, o incluso al hecho de contrastar características presentes en su música con aquellas que se encuentran en obras de sus antiguos mentores. El uso de texturas densas, la escritura de microtonos, la creación de ciclos de composiciones y el interés por la notación específica y detallada no necesariamente significan, por lo tanto, que se pueda asociar definitivamente a Evan Johnson con estos compositores en cuanto a su pensamiento musical. Es por consiguiente de gran importancia, aplicar conceptos de reflexión y análisis musical pertinentes y compatibles con la postura estética individual de cada uno de estos compositores, en este caso, afines al pensamiento musical de Evan Johnson.

3. Definición del rizoma como concepto: características principales y contextualización

En su composición *L'art de toucher* le clavecín para flauta piccolo, percusión y violín, compuesta en el año 2011, Evan Johnson escribe una indicación de carácter bastante peculiar. En el primer segmento del tercer movimiento (ver imagen 3), el compositor utiliza la palabra *eziolato* (etiolado) para determinar la intencionalidad del pasaje.

Jeremy Burgess ofrece una definición de etiolación en su libro *An Introduction to Plant Cell Development* (1985). En botánica, se denomina etiolación al proceso en el cual algunas plantas de flores son cultivadas en ausencia total o parcial de luz. Con la finalidad de alcanzar las fuentes principales de luz a su alrededor, estas plantas sufren una serie de modificaciones físicas muy peculiares: alargamiento de tallos y hojas, debilitamiento de las paredes celulares en tallos y hojas, entrenudos más largos, disminuyendo la cantidad de hojas por longitud de tallo y clorosis, generando una coloración blanco amarillento pálido.

La necesidad del compositor de referirse a términos botánicos para definir la intencionalidad de un pasaje en su música nos lleva a considerar la posibilidad de encontrar una terminología que se adapte a este contexto. Dentro de las posibilidades, el concepto del rizoma, planteado por Deleuze y Guattari en su libro *Mil Mesetas – Capitalismo y Esquizo-*



minaciones, magnitudes y dimensiones que no pueden modificarse significativamente a menos que la naturaleza de la multiplicidad se vea modificada.

- 4° Principio de rupturas asignificantes: el rizoma puede romperse en cualquier punto, pero vuelve a comenzar a partir de líneas anteriores o líneas nuevas.
- 5° y 6° Principios de cartografía y decalcomanía: el rizoma no es dócil frente a cualquier modelo estructural o generativo. Se define como un mapa, opuesto a la idea del rastreo. El mapa se diferencia del rastreo en tanto busca una experimentación en contacto con lo real, construyendo el inconsciente, de forma abierta y con la posibilidad de conectarse en todas sus dimensiones (Deleuze, Guattari, 1987, pp. 7 – 12).

Finalmente, Deleuze y Guattari definen la constitución del rizoma como una platea, ya que siempre está en el medio de los sucesos, sin principio ni final. Citan a su vez la definición de Gregory Bateson: “[La palabra *plateau*] designa algo muy especial: una región continua, autovibrante de intensidades cuyo desarrollo evita cualquier orientación hacia un punto culminante o fin externo.” Como carece de principio y final, Deleuze y Guattari relacionan al rizoma con la conjunción “y... y... y...”, estando el rizoma siempre en el medio, entre las cosas.

Entonces, ¿cómo podemos asociar el concepto del rizoma a la música? Desde la investigación, el concepto ha sido utilizado para entender principalmente el aula de música, apuntando a un ámbito que analiza el área de la educación musical. Una importante referencia es el artículo “La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa”, escrito por José A. Rodríguez-Quiles en 2018. En este artículo, el autor busca entender el aula de música como un sistema rizomórfico, descentrado y performativo desde el aspecto social. El concepto de rizoma será aplicado en nuestro caso a obras musicales. Se buscará demostrar así, cómo podemos encontrar manifestaciones rizomáticas en las obras de Evan Johnson, a partir de la observación de ciertos procedimientos compositivos, como el uso del canon como catalizador para la proliferación de estructuras “poliparamétricas”, el rol de la ornamentación y las numerosas referencias a técnicas compositivas del pasado y la aplicación del rizoma en la forma musical.

4. Aspectos generales de la técnica compositiva de Evan Johnson y su vinculación con el rizoma

4.1. Estructuras verticales: armonía, relaciones interválicas difusas y derivaciones compositivas de materiales preexistentes.

Si bien la armonía es un aspecto de considerable importancia en la técnica compositiva de Evan Johnson, es evidente que su concepción musical proviene principalmente de una organización horizontal de los eventos. La causa de este fenómeno reside, quizás, en la importancia que tiene para el compositor tanto la música como la filosofía antigua, principalmente la de la Edad Media (Johnson, 2019). No obstante, es importante establecer las principales características que presenta la armonía en la música del compositor. Para esto, observaremos como ejemplo la obra *mes pleurants* para piano solo (2019 – 2020), particularmente los primeros dos compases del segundo movimiento, *Se Zephirus* (ver imagen 4 a continuación).

The image shows a handwritten musical score for two staves. The top staff is in treble clef and the bottom in bass clef. The tempo is marked as $\text{♩} = 44$. The score is divided into measures with various time signatures and dynamics. Key annotations include:

- Measure 1: $5/16$, $12/9$, $6/5$, $5/4$. Dynamics: fff , $poss.$, $brutale$, $sempre gregio$.
- Measure 2: $7/4$, $3/2$. Dynamics: fff , $subito!$, f , $sempre brutale$.
- Measure 3: $2/16$, $3/2$, $3/2$. Dynamics: fff , $legg. poss.$, $Senza espr.$.
- Measure 4: $8/16$, $3/2$. Dynamics: fff , $privato possibile$.

Additional notes include "dolente - picevole", "bisimo, spettabile", "meditativo", and "P".

Imagen 4: Evan Johnson – *mes pleurants* (2019 – 2020), *Se Zephirus* – p. 7

Antes de establecer un análisis de las clases de alturas, es fundamental resaltar algunas generalidades. En primer lugar, las relaciones interválicas en la música de Evan Johnson suelen ser muy amplias. El segundo evento de la mano derecha presenta una extensión máxima de una catorceava (una séptima más una octava) disminuida. Johnson ha comentado su interés compositivo por este tipo de intervalos amplios en su entrevista con Tim Rutherford-Johnson para *The Rambler* (2010). En segundo lugar, la densidad de los acordes está resaltada por la dinámica, siendo los acordes más densos aquellos que son accionados con más fuerza. La mano derecha es “brutal” y “sin gracia”, mientras que la izquierda es “espectral y meditativa”. Por lo tanto, resulta evidente la relación horizontal de ambos elementos con sus características independientes, si bien la concepción es principalmente vertical. No obstante, esta individualidad no se mantiene desde el punto de vista armónico, como podemos observar a continuación en la imagen 5:

Imagen 5: análisis de clases de alturas en los primeros dos compases de *Se Zephirus*

La mano derecha presenta el conjunto de clases de alturas (para do = 0) [0, 1, 3, 4, 5, 6, 9, 11], omitiendo las clases de alturas 2, 7 y 8. La mano izquierda, en lugar de presentar las clases de alturas faltantes, resalta aquellas ya presentes en la mano derecha y resignifica su función, enfatizando su resonancia mediante la repetición. Cabe destacar que Johnson escribe las clases de alturas de la mano izquierda en la misma octava que las de la mano derecha. Por lo tanto, si bien las dos manos presentan un alto grado de individualidad temática, ambas son parte de un mismo conglomerado armónico: la mano derecha presenta el impulso inicial, mientras que la izquierda funciona a modo de resonancia.

Al concentrarnos exclusivamente en el material presente en la mano izquierda, es posible vislumbrar un fenómeno presente en las composiciones de Evan Johnson. La configuración interválica del pasaje prioriza las clases de intervalos 3, 9; 4, 8 y 6. Sin embargo, estas relaciones interválicas presentan una mayor movilidad rítmica, una ornamentación más densa, una dinámica extremadamente suave y un uso más elaborado del timbre. Esto produce una difuminación en la percepción de las relaciones interválicas.

Otro aspecto que es necesario destacar en la armonía de Evan Johnson es su interés por las derivaciones compositivas de materiales preexistentes. En la introducción a la partitura de *mes pleurants*, Johnson indica que utiliza como material generador de las alturas del segundo movimiento, la *chanson Se Zephirus* del compositor medieval Magister Grimace (Johnson, 2019 – 2020, p.2). Esta es una práctica frecuente en el compositor, posiblemente referido a las prácticas musicales antiguas de tomar melodías preexistentes y utilizarlas en una composición propia, como la técnica del *cantus firmus* (Bloxam, 2001). Estas prácticas tienen una clara relación conceptual con el concepto del rizoma. Johnson conecta dos puntos diferentes de la historia musical (la actualidad y la antigüedad) a partir de reelaboraciones complejas de materiales musicales previos. Esta conexión genera a su vez un elemento nuevo a partir de la inventiva del compositor: una obra para un instrumento moderno, que aún no existía en la Edad Media. De esta misma forma, es posible continuar relacionando aspectos de ambas épocas a partir de la relación de Evan Johnson con el material musical del Magister Grimace.

4.2. Duraciones: el uso del ritmo como cartografía.

La abundancia y el detalle de la escritura rítmica de Evan Johnson son algunas características que lo asocian directamente con los compositores anteriormente nombrados de



la llamada escuela de la Nueva Complejidad. El trabajo rítmico de Johnson posee además una gran afinidad con el de compositores actuales como Aaron Cassidy o Turgut Erçetin. No obstante, es importante recalcar que el pensamiento rítmico de Evan Johnson es muy personal, tanto así que llega en ocasiones a imposibilitar la realización de un análisis musical satisfactorio.

Las duraciones en la música de Evan Johnson son, según menciona el compositor en su entrevista de 2010 con Tim Rutherford-Johnson, el primer parámetro que plantea al iniciar una composición. Este planteo se construye a partir de estructuras temporales proporcionales, cuyas relaciones gobiernan la totalidad de la composición. El compositor menciona, además, que ha desarrollado procedimientos transformacionales que le permiten generar material de duraciones a partir de una serie de ingredientes proporcionales básicos. Es posible que estos procedimientos sean generados a través del uso de software especial, utilizado para la composición musical asistida por computadora, según los comentarios del compositor en su entrevista de 2020 con el Ensemble Alinéa. Las estructuras rítmicas resultantes de estos procedimientos están además íntimamente relacionadas a la experiencia física del intérprete (Johnson, 2010).

Dentro las indicaciones para cada una de sus obras, Evan Johnson incluye una sección dedicada a la notación rítmica y de duraciones. En la imagen 6, podemos observar las indicaciones rítmicas y de duración de su obra *“indolentiae ars”, a medium to be kept* (2015), para *clarinetto di bassetto* con nueve llaves.

Tras una primera apreciación, podemos observar que el trabajo rítmico de esta obra en particular está formado por interacciones de grupos irregulares, especialmente grupos irregulares anidados. Este tipo de escritura es muy frecuente en la música de compositores de la llamada escuela de la Nueva Complejidad (Toop, 1988, 1993). Sin embargo, las particularidades de la escritura rítmica de Johnson son evidentes. El compositor establece como punto de partida una relación proporcional entre la duración métrica y el espacio horizontal, tomando como base la relación de semicorchea = 16 milímetros. Esto le permite al compositor flexibilizar la notación rítmica de distintas formas, manteniendo un cierto grado de exactitud. El compositor divide así los sucesos según dos tipos de notación: notación rítmica y notación no rítmica de duraciones (Johnson, 2015). De todas maneras, la obra presenta múltiples instancias “intermedias” de notación. Varios de los grupos irregulares están incompletos, presentan “regularidades interpoladas” o funcionan como una señal que

In order to facilitate the reading of the score, it is mostly laid out with a constant proportional relationship between metrical duration and horizontal space: **one sixteenth note (semiquaver) = 16mm**. Occasional exceptions (empty or sparse bars compressed to facilitate page layout) are marked in the score.

Tuplet Notation

Several specific notations are used to manage the superimposition and other modification of standard tuplet structures:

 A standard tuplet.

 "Nested" tuplets, in which a tuplet of shorter overall duration exists in reference to a pulse already modified by an "outer" tuplet, are connected in the score by a curved bracket. Tuplets that are stacked vertically but not so connected refer to different simultaneous rhythmic layers in a manner made clear by context.

 "Incomplete" tuplets are always given with a double hash mark at the end and the ratio governing the tuplet in parentheses.

 "Interpolated regularities": parenthesized numbers indicate a regular division of the duration between two attacks in (usually) different rhythmic layers.

 Used only in mm. 8 $\frac{2}{3}$: a tuplet whose overall duration is comprised of an irrational value, coming between attacks in other rhythmic layers that are themselves under tuplets.
 (In the example here, the "3", in quotation marks, in the tuplet ratio refers to a duration comprising two "standard" sixteenths and a third "irrational" sixteenth under the overlapping 3:2 tuplet. The actual duration of the tuplet is thus 2 2/3 sixteenths.)

 "Cue tuplets" are sometimes given, whose primary function is to place the opening impulse of other rhythmic figures (although they may also directly govern events in their own right). If they serve as cues for other rhythmic layers (rather than full-fledged independent events), only the attack points of those cues are meaningful; their ostensible "durations" are chosen for notational clarity only.

 A note whose duration is cut off by an event in another rhythmic layer is indicated by a horizontal line terminating in a single hash mark.

 A rest whose duration is not straightforwardly notatable.

 A grace note simultaneous with another event (with a fully notated duration), if the notational environment demands it, may be rotated thus.

Non-Rhythmic Durational Notation

 Only in vocal material, accompanied by boxed text underlay: one pitch per syllable, in a normal speaking rhythm.

 Fermatas: short (ca. 2"); medium (ca. 4-6"); long (ca. 8-10"). Always flexible and context-dependent.

 The duration enclosed by a horizontal bracket above the staff including this symbol should take an entire breath, extended as long as possible.

The bracket may enclose a mixture of rhythmicized events, clock-time durations, "ad lib." phrases, and unspecified durations signaled by fermatas; events in this last category, of which there will be at least one, should be held as long as possible such that the entire series of enclosed events takes place in the longest possible single breath.

When there are two events adorned with the same type of fermata under one of these brackets (q.v. m. 16, "arioso 2") the duration of those events should be (more or less) equal.

(The horizontal size of these brackets on the page is entirely a function of the spacing of nearby events, and thus varies widely – this variation in spacing has no durational or respiratory meaning!)

 The same as previous, but with an "extra-metrical" duration given in clock time rather than the indeterminate duration of an entire breath. That duration, as it happens, is always eight seconds, and these always occur in the form of the end of a rhythmicized phrase followed by an "indeterminate" silence filling out the eight-second duration (q.v. mm. 2, 4, 31).

Imagen 6: Evan Johnson – *"indolentiae ars", a medium to be kept* (2015, pp.6 – 7) – indicaciones rítmicas y de duración

indica el impulso de otros valores rítmicos (Johnson, 2015). Se podría considerar este tipo de notación rítmica como extremadamente detallada y compleja. No obstante, es importante mencionar que para Evan Johnson la partitura no es solo un medio utilitario de interpretación, sino que es en sí misma un componente estético de la idea musical (Johnson, 2019).

Para ejemplificar cómo interactúan estos elementos dentro de la intrincada notación rítmica de Evan Johnson, se presentarán en primera instancia algunos pasajes de su composición *"indolentiae ars", a medium to be kept* (2015), para *clarinetto di bassetto* con nueve llaves. Luego, se podrán observar algunas particularidades de la notación rítmica de su obra *L'art de toucher le clavecín, 3* (2011), para flauta piccolo con violín y percusión.

En la imagen 7 se advierte el uso que hace Evan Johnson de los dispositivos de notación rítmica exacta anteriormente mencionados. El objetivo final es generar una textura densa a partir de los distintos valores irregulares, que esté relacionada íntimamente con la experiencia física del intérprete (Johnson, 2010). Es importante además considerar la relativa "imposibilidad" de realizar las duraciones exactamente como están escritas. Esta notación es utilizada intencionalmente por el compositor para reestructurar la lógica aparente del devenir musical y dotarla de direccionalidad gestual. Desde el aspecto puramente visual,

puede asociarse este tipo de texturas con un entramado rizomático.

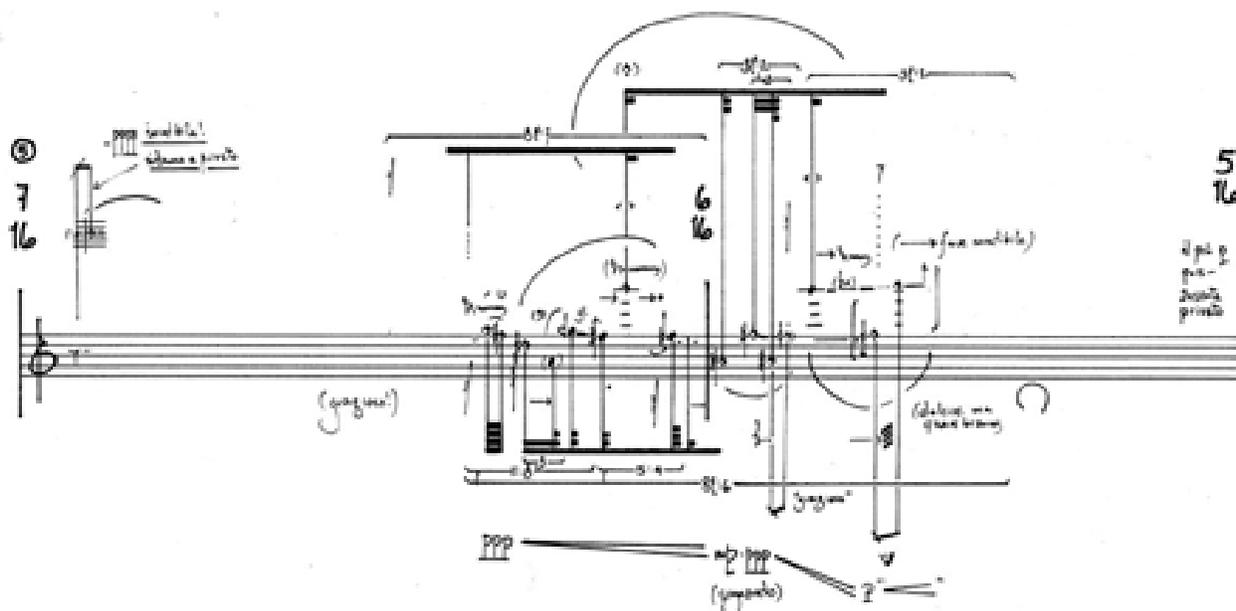


Imagen 7: Evan Johnson - *“indolentiae ars”, a medium to be kept* (2015) - c. 5

En la imagen 8 se puede apreciar, dentro de la misma composición, un breve pasaje con una notación de duraciones menos estricta. El compositor indica que debe ser tocado en una sola respiración y que dentro de esta pueden sucederse diversos eventos musicales (Johnson, 2015, pp. 6-7).

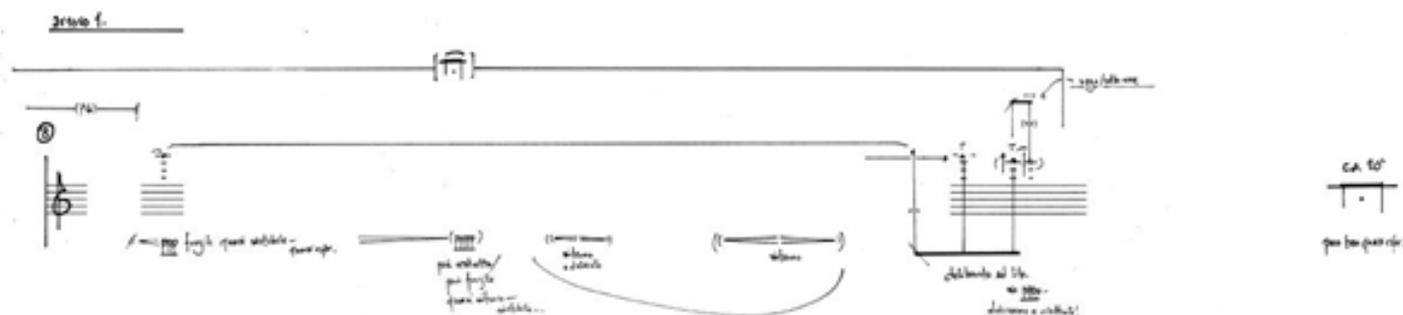


Imagen 8: Evan Johnson - *“indolentiae ars”, a medium to be kept* (2015) - c. 8

Finalmente, es posible observar una superposición de ambos tipos de notación en la primera secuencia de su obra *L'art de toucher le clavecín, 3* (2011) (imagen 9). En las indicaciones de la partitura, el compositor señala que las partes de violín y percusión están escri-

tas en notación proporcional, siendo la relación 22 milímetros = una semicorchea. Muchos de los aspectos de la notación están intencionalmente no especificados en estos instrumentos (Johnson, 2011, p. 6). El enfoque del intérprete debe ser en estos casos espontáneo, casi improvisatorio, como si se tratara de una práctica ornamental (Johnson, 2011, p. 6). El compositor también indica que están permitidos otros dispositivos de interpretación espontánea, como la repetición ecoica de fragmentos y la subdivisión (Johnson, 2011, p. 6). Teniendo esto en cuenta, los dispositivos rítmicos de la composición responden directamente al material musical. La flauta *piccolo* presenta una rítmica detallada y precisa, mientras que el violín y la percusión adquieren una mayor flexibilidad en su notación y por lo tanto en su interpretación. Se transforman así en ornamentos tímbricos de la parte de flauta *piccolo*, complementándola y ampliando sus características.

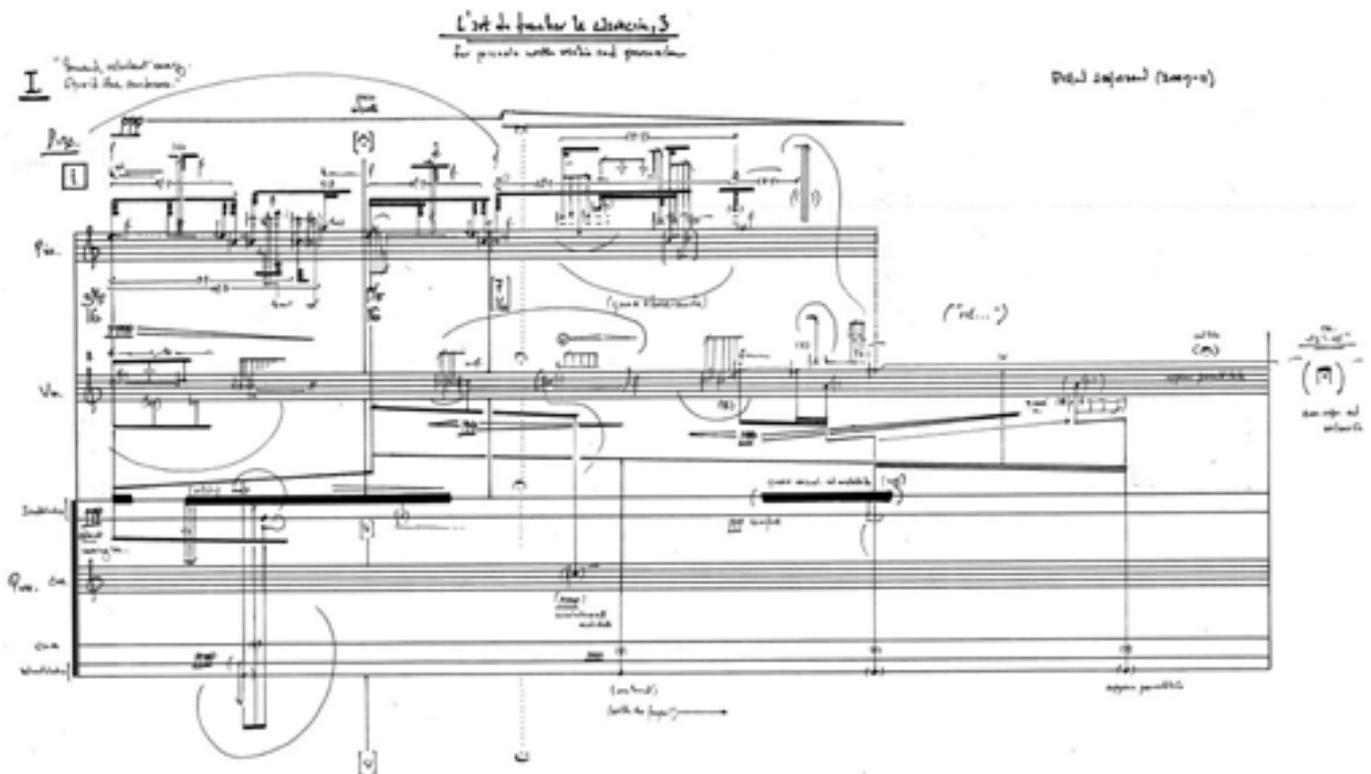


Imagen 9: *L'art de toucher le clavecin, 3* (2011) – I. – p. 1

El uso que hace Evan Johnson de este tipo de dispositivos rítmicos genera como consecuencia que los intérpretes se vean obligados a tomar decisiones interpretativas respecto del devenir del discurso musical, según aclara el clarinetista Carl Rosman en un ensayo abierto en la Universidad de Stanford en 2014. Su accionar particular puede consistir en



priorizar determinados materiales según la frecuencia con la que son utilizados, o variar esta prioridad dependiendo de las repeticiones escritas por el compositor (Rosman, 2014). Evan Johnson también menciona en su entrevista con el ensamble *Loadbang* en 2021 que sus expectativas como compositor se cumplen cuando la interpretación responde directa y honestamente “a lo que está escrito en la página” (Johnson, 2021). Para entender esta postura, basta con referirse nuevamente al concepto de *rizoma*, particularmente al principio de cartografía. La partitura termina siendo en sí misma un rizoma, un recorrido que el intérprete realiza con la intención de manifestar de la forma más fiel posible las ideas del compositor presentes en la página. La imposibilidad rítmica se utiliza conscientemente para generar devenires plurales y no siempre controlables del discurso musical.

5. Conclusiones parciales y nuevas líneas investigativas

Habiéndose definido y contextualizado de forma preliminar el concepto de rizoma y dos aspectos generales de la técnica compositiva de Evan Johnson, puede considerarse hasta ahora que esta noción es útil como dispositivo teórico de aproximación a la técnica compositiva de Johnson. El uso que hace el compositor de materiales armónicos de la música antigua, así como la ornamentación típica de varios estilos musicales históricos y de elementos musicales presentes en la llamada escuela de la Nueva Complejidad, puede considerarse como un aspecto técnico rizomático. Por otra parte, el empleo que hace el compositor del ritmo y las duraciones puede plantearse como rizomático desde dos puntos de vista. En primer lugar, la superposición de capas rítmicas complejas y simultáneas que generan texturas de alta densidad puede compararse visualmente al aspecto de un entramado rizomático. En segundo lugar, la notación de estos entramados genera en el intérprete la necesidad de tomar decisiones drásticas respecto del devenir musical. Esto es producido por diversos dispositivos rítmicos, como la imposibilidad de ejecución de pasajes simultáneos o la flexibilización proporcional de las duraciones.

El paso siguiente del proyecto consiste en identificar las posibles conexiones entre el concepto del rizoma y los siguientes aspectos presentes en la técnica compositiva de Evan Johnson: el timbre, el uso del canon, los esquemas “poliparamétricos” y la forma musical. Finalmente, se planteará una conexión entre el rizoma y los cuatro axiomas presentados por Evan Johnson en su conferencia de 2019 *Running and hiding in wide open spaces*, buscando así constatar la hipótesis según los resultados.

Referencias bibliográficas

- Alinéa Ensemble. (2020, Agosto 22). EBTKS Episode 13 - An Interview with Evan Johnson [Video]. Recuperado en septiembre de 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=CRNvpGC0Dos>
- Bloxam, M., J. (2001). Cantus firmus. En S. Sadie, J. Tyrell (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres : Macmillan Publishers.
- Burgess, J. (1985). *An Introduction to Plant Cell Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Center for Computer Research in Music and Acoustics. (2014, Mayo 29). Carl Rosman plays Evan Johnson – Ground. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=paCplwNStRo&t=1350s>
- Centre for Research in New Music. (2019, Mayo 1). Evan Johnson: Running and hiding in wide open spaces [06.03.2019] [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YZsGAexVpjw&t=1866s>
- Deleuze, G., Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Johnson, E. (2020). evan johnson::composer. Recuperado el 15 de Junio 2022 de <http://www.evanjohnson.info/>
- _____ (2015). “*indolentiae ars*”, *a medium to be kept*.
- _____ (2011). *L’art de toucher le clavecin*, 3.
- _____ (2019, 2020). *mes pleurants*.
- Kalvos, D. (2015). Evan Johnson. Recuperado en mayo de 2022 de <http://kalvos.org/johnsoe.html>
- Lester, J. (2005). *Enfoques analíticos de la música del siglo xx*. Madrid: Akal.
- Loadbang Music (2021, Enero 19) loadbang #Power Chat with Evan Johnson. Recuperado el 15 de junio de 2022 de: https://www.youtube.com/watch?v=ly6YmM6h_fw
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2018). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Revista musical chilena*, 72 (229). <http://dx.doi.org/10.4067/s0716-27902018000100139>
- Rutherford-Johnson, T. (2010, Enero 23) 10 for '10: Evan Johnson. Recuperado en septiembre de 2022 de: <https://johnsonsrambler.wordpress.com/2010/01/23/10-for-10-evan-johnson/>



Toop, R. (1988). Four Facets of 'The New Complexity'. *Contact: a journal of contemporary music*, 4-51.

Este trabajo puede citarse como:

ÁLVAREZ FRANKS, M. (2023). Cánones en la oscuridad: Una aproximación al pensamiento musical de Evan Johnson a partir del concepto del rizoma. En Taborda, F. C. E.; Mansilla, V.; Giron Sheridan, L. (eds.) *Actas de las Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022*, (pp. 146-162). Asociación Argentina de Musicología. ISBN: 978-950-99271-6-2

Sonido y sentido a través de la literatura de Antonio Di Benedetto y Juan Dragui Lucero

Mgtr. Valentina Spina
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina
valentinaspinazapata@gmail.com

Resumen

El presente artículo analiza el abordaje de la sonoridad en la obra *El Silenciero* de Antonio Di Benedetto y *El hachador de Altos Limpios* de Juan Dragui Lucero. En primer lugar, reflexionamos sobre el cruce interdisciplinar estudios sonoros-literatura analizando sus antecedentes y puntos de discusión más relevantes. En la segunda parte, nos detenemos en los aspectos personales y profesionales que contribuyeron a la conformación de la particular escucha de Antonio Di Benedetto. La tercera sección se concentra en *El Silenciero* y retoma las discusiones que conflictúan la categoría *paisaje sonoro y ruido metafísico* con el fin de analizar las implicancias sociales, históricas y políticas que posee en dicha novela el sonido y su percepción. Por último, se ponen en diálogo los conceptos tratados con *El hachador de Altos Limpios* con el objetivo de profundizar en el aspecto histórico-político que implica el *ruido metafísico*.

En *El Silenciero* (1964) la sonoridad adquiere una centralidad semiótica y relativa a las configuraciones del sentido del discurso. En una lectura actualizada de la novela, las referencias y diálogos con los conceptos y categorías de los estudios sonoros se hacen evidentes. Por otra parte, *El hachador de Altos Limpios* (1966) del escritor y musicólogo Juan Dragui Lucero reúne relatos en su mayor parte narrados en primera persona. Sus persona-



jes son trabajadores, leñadores, cocheros, arrieros y posaderos de las zonas urbanas y rurales de Cuyo. En cada relato se integran el paisaje cuyano, el hombre y la palabra. A través de un análisis desde la perspectiva de los estudios sonoros, la escucha de los personajes, los ruidos asociados a leyendas y la palabra construyen un panorama de las valoraciones en torno al sonido.

Palabras claves: Estudios sonoros, Literatura, Paisaje sonoro, Antonio Di Benedetto, Juan Dragui Lucero.

1. Estudios sonoros y literatura

El presente artículo se basa en la disertación “Sonido y sentido a través de la literatura de Antonio Di Benedetto y Juan Dragui Lucero”, expuesta en el marco de las *Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022*, organizadas por la Asociación Argentina de Musicología y el Centro de Producción e Investigación en Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. La propuesta consistió en profundizar la tesis de maestría *El Silenciero de Antonio Di Benedetto. Análisis desde una perspectiva de los estudios sonoros* incorporando, desde el cruce estudios sonoros-literatura, la obra *El hachador de Altos Limpios* del autor mendocino Draghi Lucero.

Actualmente los estudios sonoros son un área de novel desarrollo académico e institucional en la región, por lo cual resulta pertinente detenernos en algunos aspectos fundamentales. Los estudios sonoros son un área interdisciplinar que estudia fenómenos relativos al sonido y la escucha a través de un prisma social, histórico y político, así como también a los discursos e instituciones que los describen. Afloran dentro de las humanidades y apartadas de los tradicionales –y muchas veces estrictos– enfoques del sonido, como físicos, acústicos y musicales. Como hemos señalado, los estudios sonoros trabajan sobre la articulación sonido, escucha y cultura, y desde esa premisa buscan pensar en, a través de y sobre el sonido. Según el tipo de investigación, el sonido puede erigirse tanto como un punto de llegada como de partida (Sterne, 2012).

Dentro de las disciplinas que dialogan con los estudios sonoros se encuentra la literatura. Históricamente, las significaciones, valoraciones, saberes e ideas acerca del sonido y la escucha se han expresado a través de la escritura. El compromiso de la escritura con el sonido sugiere que la literatura puede entenderse como una forma de arte profundamente

arraigada en la auralidad, a la vez que propone pensar la lectura como un fenómeno acústico y al texto como un discurso sonoro. Es a través de la escritura misma que el sonido adquiere forma y significado.

La brecha entre experiencia y representación no es una limitación, por el contrario, dentro de los estudios sonoros literarios; se presenta como una potencia en tanto que aúna dicotomías tales como la escucha y la visión, escritura y oralidad, y discurso y escritura. Al mismo tiempo que socava el monopolio de la música sobre las experiencias sonoras y la hegemonía de la visión en el ámbito de la literatura, este cruce interdisciplinar habilita un original intercambio entre realidad y representación, sonido y sentido, conceptos y materialidad.

Como veremos más adelante, lejos de operar meramente en el nivel de la metáfora, los *estudios sonoros literarios* aportan nociones más amplias de escritura, exponiendo relaciones específicas entre versiones ficticias y científicas de la escucha y el sonido. Como señala Snaith (2020), un principio rector de los llamados *literary sound studies* es la atención al sonido en su manifestación más vasta, ya sea mecánica, vocal, musical o hipoacústica, aptitud que promueve una comprensión expansiva de lo literario.

Existen diferentes opiniones respecto al origen de los estudios sonoros, y resulta aún más dificultoso definir un punto de convergencia entre estudios sonoros y literatura. Sin embargo, es posible nombrar alguno de los más importantes aportes a la disciplina como *Bruits: essai sur l'economie politique de la musique* (1977) de Jacques Attali, *Listening and Voice* de Don Ihde (1976), y posteriores compendios que contribuyeron a la formalización de la disciplina como *The Audible Past: Cultural Origins of Sound Reproduction* (2003) de Jonathan Sterne y *The Oxford Handbook of Sound Studies* (2012) editado por Trevor Pinch y Karin Bijsterveld.

Sin embargo, numerosos autores coinciden en señalar el *Tratado de los objetos musicales: ensayos interdisciplinarios* de Pierre Schaeffer, del año 1966, como un hito fundamental en la genealogía de los estudios sonoros, ya que plantea las problemáticas principales de la disciplina. El tratado de Schaeffer aborda las tecnologías sonoras, la percepción de las audiencias y la necesidad de metodológicas interdisciplinarias para abordar el estudio del sonido. Resulta notorio que desde este antecedente la literatura se hace presente. El autor se refiere en varias ocasiones a la obra de Marcel Proust para ilustrar sus ideas sobre el sonido, las tecnologías sonoras y la escucha, particularmente retoma sus teorías y formas



de experimentar el tiempo como aportes para pensar los cambios en la percepción de las audiencias debido al desarrollo de las tecnologías del sonido. A diferencia de otras investigaciones, el cruce estudios sonoros-literatura ocurre a nivel teórico y no metafórico; se basa en conceptos más generales y abstractos. Schaeffer parafrasea las teorías de Proust, no lo cita directamente. Por el contrario, cuando analiza la novela *Homo Faber* de Max Frisch, Schaeffer sí se compromete con la literatura directamente y muestra cómo un texto literario despliega el camino hacia reflexiones teóricas. Este tipo de análisis examina verbos, adjetivos y objetos referidos al sonido y a la escucha, en este caso, buscando corroborar que el lenguaje corporiza mecanismos de percepción.

Sin dudas, otro antecedente fundacional de los estudios sonoros y de su vínculo con la literatura es el texto *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World* (1977) de Murray Schafer. Este escrito, nutrido por las investigaciones que el autor realizó junto al *World Soundscape Project*, expuso cómo una nueva subjetividad acústica podía emerger a través de un tejido entre la investigación científica e imaginación artística.

Si bien podemos tener numerosas fotografías tomadas en diferentes momentos, y antes de ellas dibujos y mapas que nos muestran cómo cambió una escena a lo largo de los años, debemos hacer inferencias sobre los cambios del paisaje sonoro. Podemos saber exactamente cuántos edificios nuevos se construyeron en un área determinada en una década o cómo ha aumentado la población, pero no sabemos cuántos decibeles puede haber aumentado el nivel de ruido ambiental durante un período de tiempo comparable. Más que esto, los sonidos pueden alterarse o desaparecer con apenas un comentario, incluso del más sensible de los historiadores. Por lo tanto, si bien podemos utilizar las técnicas modernas de registro y análisis para estudiar los paisajes sonoros contemporáneos, para fundamentar las perspectivas históricas, tendremos que recurrir a relatos de testigos auditivos de la literatura y la mitología, así como a registros antropológicos e históricos (Schafer, 1994, p.14).

Algunos años antes, Schafer había publicado junto al Sonic Research de la Universidad de Simon Fraser, un *journal* dedicado al estudio de los paisajes sonoros llamado *The Music of the Environment* (1973). Este trabajo buscaba dar cuenta de los significados históricos que adquieren los sonidos del entorno. En él Schafer aborda los sonidos que provienen del mar y analiza la mitología en torno a ellos, como la asociación entre el movimiento de las mareas, los flujos y reflujos de las olas asociadas a la idea de cambio, de la costa como sím-

bolo de lo seguro y del mar como símbolo de lo desconocido. El autor reflexiona sobre los dioses griegos Pontos y Okeanos. El primero de ellos representante de un mar cartografiado y navegable, correspondiente al mundo cerrado de la geometría euclidiana, y el segundo el universo infinito del agua, el misterio y la tempestad. Schafer señala que, para las personas modernas, el mar desciende de todas partes y que se percibe como un canal por el que confluyen elementos contaminantes. Sin embargo, expone la permanencia de tradiciones y de concepciones ancestrales sobre el mar, recurriendo a una cita de literaria:

El simbolismo ancestral del mar persiste incluso como un murmullo lejano y agonizante, mezclándose con nuevas formas de música, como recuerda cariñosamente Thomas Mann, nacido en el Báltico, en Tokio Kroger: Tocaba el violín y hacía que los tonos, sacados con la mayor suavidad posible, se mezclaran con el chapoteo de la fuente que saltaba y bailaba allá abajo en el jardín bajo las ramas del viejo nogal. La fuente, el viejo nogal, su violín, y a lo lejos el mar del Norte, dentro del sonido, de cuyos murmullos de verano pasaba sus vacaciones: estas eran las cosas que amaba, en ellas envolvía su espíritu, entre estas cosas la vida interior siguió su curso. (Schafer, 1973, p. 23).

2. Di Benedetto y la escucha

Antonio Di Benedetto (1922-1986), periodista y escritor mendocino, escribió cinco novelas y más de cien cuentos. Fue subdirector del diario *Los Andes de Mendoza* y colaborador de *La Prensa* y *La Nación* de Buenos Aires. Si bien tanto por su carrera periodística como literaria obtuvo reconocimiento nacional e internacional, en más de una oportunidad se definió como un escritor de provincia y un hombre de a pie. Su trayectoria profesional se vio interrumpida tras su detención por parte de las Fuerzas Armadas el 24 de marzo de 1976, fecha de inicio de la última Dictadura Militar en Argentina. Permaneció seis meses detenido en Mendoza y posteriormente fue trasladado a la Unidad 9 de La Plata. Gracias a la intervención de Jorge Luis Borges y Ernesto Sábato, sumado a cierta presión ejercida por otros intelectuales nacionales e internacionales, Di Benedetto fue liberado el 26 de agosto de 1977. Posteriormente se exilió en España hasta 1984, año de su regreso a Argentina.

El Silenciero, su segunda novela, fue publicada en 1964 por la editorial Troquel y reeditada en 1975. En esta oportunidad el autor realizó significativos cambios. En 1985 la



editorial Plaza & Janés de Barcelona realizó la tercera edición de la novela bajo el título *El hacedor del silencio*.

Tanto el propio Di Benedetto como otros/as autores/as e investigadores/as han señalado el carácter autorreferencial en la producción literaria del escritor, rasgo sobresaliente en *El Silenciero*, donde el vínculo entre protagonista y autor resulta evidente. Tanto el protagonista de la novela como el propio Di Benedetto poseían una extrema sensibilidad hacia el entorno sonoro. Son numerosas las menciones de conocidos y colegas sobre este rasgo de su personalidad, particularmente sobre su aversión a los ruidos y predilección por el silencio, como lo comenta el periodista Rodolfo Braceli: “una radio encendida lo sacaba de quicio. El personaje de *El Silenciero* directamente estaba inspirado en él. Tenía pavora por el viento, cuando corría viento cerraba las ventanas, las puertas, corría las cortinas” (La Porta, 2017). A su vez, para Di Benedetto la escucha representaba una práctica atenta y entrenada, y un modo de relacionarse con el mundo, como se observa en el siguiente fragmento de una entrevista realizada por Braceli:

R.B. -Usted escribió *El Silenciero*. En la torturada trama de esta novela y en la vida misma, la de fuera de los libros, los ruidos parecen crisparlo, herirlo hasta la violencia.

D.B. - Sí, sobre todo en una época los ruidos me hacían mucho mal. Yo para escribir los corría. Ponía la Sinfonía Coral de Beethoven. Inundado de esa música escribía. El manto coral de Beethoven me defendía de las punzadas de los ruidos (Braceli, 2012).

Cuando Di Benedetto narra su vida, la sonoridad se vuelve un elemento protagónico. En una entrevista realizada por Günter Lorenz en *Diálogo con América Latina* (1972), la descripción fenomenológica de sucesos sonoros marca su relato biográfico volviendo a la sonoridad un factor determinante en lo experiencial y simbólico. En aquella entrevista también se refiere al ruido como tema literario y al proceso de escritura de *El Silenciero*:

En *El Silenciero* trato el ruido físico y el ruido metafísico. Los dos me perturban como persona corriente y como novelista desde cierta época penosa de mi vida. Tenía el tema, pero no conseguía ni tramar el relato ni ver y definir los personajes ¡Aunque el agonista fuera yo mismo! Cuando se me tendió el puente a Europa tuve la certeza de que en París – ciudad que suponía más ruidosa y atormentadora – con más seres atormentados por las dos clases de ruido, me arrollarían los materiales argumentales. Error. Ni vi ni supe mirar, mejor: ni oí ni supe escuchar ni en París, ni en Bordeaux, ni en Ámsterdam ni en Londres. Regresé a la

Argentina. Me hice todo oídos, bueno, es una exageración, no necesitaba empeñarme, los ruidos me loqueaban de nuevo, mortificantes y destructores. Observé, estudié, el problema encarnó en personajes que empezaron a formar la novela. Nació *El Silenciero*: psicología, comportamiento, neurosis, metafísica, de hombres de ciudad, tal vez de cualquier ciudad moderna industrial, preindustrial, pero captadas, aprendidas, ahondadas en mi “milieu” (Lorenz, 1972, p. 125).

El protagonista de *El Silenciero* padece un creciente malestar a causa de una extrema sensibilidad hacia su entorno sonoro. Esta inicia con efectos fisiológicos y se desarrolla hasta afectar su salud mental, provocando cierta tendencia paranoide. A lo largo de la novela vemos cómo esta perturbación existencial lo lleva a desvincularse con su entorno, afectando sus relaciones personales, laborales y familiares. En la primera edición de la novela, de 1964, el ruido es abordado principalmente como resultado del desarrollo urbano y demográfico producto de la industrialización en los años 50. En la segunda edición, de 1975, las reflexiones sobre el ruido adquieren densidad metafísica y se pone en relieve el conflicto existencial que puede generar la invasión sonora por sobre aquella lectura sociológica que proponía la versión original. Para su reedición el autor revisó el texto y, tal como realizó con otras obras, perfeccionó la sintaxis, modificó términos, incluyó nuevas tecnologías sonoras, como tocadiscos y televisores que habían modificado el paisaje sonoro en los años transcurridos entre ambas ediciones, e incorporó y profundizó reflexiones acerca del sonido, el silencio y la escucha, otorgándole a la novela mayor densidad filosófica. Una de las modificaciones más importantes fue la incorporación de un epígrafe que sitúa temporal y espacialmente el relato: “De haber ocurrido, esta historia supuesta, pudo darse en alguna ciudad de América Latina, a partir de la posguerra tardía, el año 50 y su después resultan admisibles”. Luego de una estadía en Europa, su regreso a Argentina hizo despertar una nueva escucha sobre su entorno, de la que afloraron los elementos narrativos de *El Silenciero*. La incorporación del epígrafe junto a otros elementos discursivos permite discutir las significaciones de la escucha y el sonido en un contexto específico.

3. *El Silenciero*: Paisaje sonoro, progreso y ruido metafísico

El término *soundscape*, acuñado por Murray Schafer (2013), deriva del inglés *landscape*. Por paisaje sonoro entendemos la manifestación acústica de un espacio particular,



en donde sus cualidades sonoras, formadas por las actividades y comportamientos de sus habitantes, conforman un sentido de lugar particular. Los significados son creados precisamente debido a dicha interacción entre el paisaje sonoro y las personas. El paisaje sonoro resulta “un reflejo de las condiciones sociales, políticas, tecnológicas y naturales del área. Cambios en las mencionadas condiciones implican cambios en el medio ambiente sonoro” (Prieto, 2003, p. 6).

Schafer se refería al paisaje sonoro como a una composición universal en la que todas las personas adquieren el rol de compositores. En ella incluía a cualquier campo acústico de estudio, abarcaba a la composición musical, un programa de radio o un medio ambiente acústico particular. Tanto Murray Schafer, como los investigadores que integraban el *World Soundscape Project* de la Universidad de Simon Fraser en Vancouver –Barry Truax, Bruce Davis, Hildegard Westerkamp, Peter Huse y Howard Broomfield– provenían de formaciones musicales en composición. Desde su origen la interpretación del paisaje sonoro como una “composición orquestal macrocósmica” (Schafer, 2013, p. 21) fue vinculada a ideas musicales heredadas de las vanguardias del siglo xx, como la música serial, indeterminada, aleatoria y electroacústica. En *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*, Schafer (2013) se refiere a los elementos del paisaje sonoro como temas –sonidos tónicos, señales y marcas sonoras– y utiliza términos tales como afinación, orquestación y composición global, lo cuales exponen un acercamiento al paisaje sonoro a través de conceptos y categorías propias del lenguaje musical occidental.

Desde una perspectiva crítica latinoamericana, Mayra Estévez Trujillo (2016) en su tesis doctoral *Estudios sonoros en y desde Latinoamérica: del régimen colonial de la sonoridad a las sonoridades de la sanación*, se refiere al carácter antropocéntrico e indiferente de las relaciones de poder que se cruzan en la dimensión aural de la realidad en la construcción de la noción de paisaje sonoro de Schafer:

Este concepto propuesto por Schafer, si bien sugiere explorar la relación entre “seres vivientes” y medioambiente, poco ahonda sobre las relaciones de poder, dominio y control –las hemos revisado anteriormente– que surgen como condiciones de posibilidad desde una pauta, fundado en el antropocentrismo y/o androcentrismo, mismo que moviliza la ficción del progreso bajo el ideal del desarrollo y el crecimiento económico sin “límites”. Dicha ficción, por cierto, articula lo sonoro como un régimen de poder influyente en el mundo contemporáneo, dado que condiciona y configura gran parte de las representaciones de lo sonoro y las sono-

ridades (Estévez, 2016, pp. 153-154).

Estévez (2016) complejiza el concepto de paisaje sonoro de Scahfer mediante cruces teóricos propios de los estudios culturales, latinoamericanos críticos, estudios subalternos, teoría poscolonial y el proyecto modernidad-colonialidad. La autora analiza el rol del sonido dentro de un régimen históricamente dominante y como herramienta cuestionadora del orden social establecido, producto de la colonialidad y el capitalismo. La sonoridad es analizada dentro de la producción de significados epistémicos, culturales y artísticos.

Si bien en ciertos autores del siglo xx podemos hallar interés por la transformación tecnológica visual y sonora, también encontramos cómo estas preocupaciones, que penetran en la cultura a través de la literatura, habilitan reflexiones sobre su uso. En el caso de *El Silenciero*, y teniendo en cuenta que el propio Di Benedetto se refirió al carácter autobiográfico de la novela, resulta lógico considerar que la ciudad de Mendoza, donde vivió mientras escribió la novela, atravesaba una etapa de modernización, desarrollo industrial y urbano, y por ende una importante modificación de su paisaje visual y sonoro. Sería inexacto decir que en *El Silenciero* estos cambios se representan o describen, ya que, por el contrario, estos aspectos construyen la narrativa tanto física como metafóricamente. El protagonista relaciona lógicamente y filosóficamente el vínculo de la sonoridad con el desarrollo del capitalismo durante el siglo xx, el cual trajo consigo el crecimiento de polos industriales, centros urbanos, conformación de ciudades, crecimiento demográfico y la idea de progreso.

¿Se da cuenta del proceso? Termina la guerra, la economía industrial se transforma y lanza en abundancia la maquinaria de paz. Las máquinas andan, se deterioran, hay que arreglarlas. Para arreglar o reponer se montan las pequeñas industrias, los talleres. Son muchos. Se valorizan los huecos de casas y manzanas. El que atrás tenía terreno, que fue de sus padres o de alguien más lejano, vende y a buen precio. Lo que entra allí es el progreso, pero no está donde tendría que estar, porque todo, se halla habitado, y la gente no puede ni dormir, ni comer, ni leer, ni hablar en medio del desorden de sonidos (Di Benedetto, 2016, p. 263).

El impacto de las tecnologías en los distintos aspectos de la vida social continúa siendo un tema de discusión e interés. A principios del siglo xx, especialmente de la mano de los discursos futuristas, proliferó la idea de que la influencia que ejercía el desarrollo industrial y tecnológico sobre las personas era avasallante e incontrolable. En este esquema la ciencia y técnica parecían poseer el control del futuro. Pensadores como Walter Benjamin y Mars-



hall McLuhan teorizaban sobre cómo la mediación tecnológica condicionaba la percepción, sensibilidad y experiencia de las personas. La posición contraria, sostiene que son las formas culturales de pensamiento las que habilitan el desarrollo de la tecnología. Raymond Williams (1992) en *Tecnologías de la comunicación e instituciones sociales* busca romper con la presunción de que las sociedades son cambiadas por las tecnologías de modo arbitrario. Las tecnologías se forjan dentro de las sociedades y las fuerzas entre ellas no discurren en una sola dirección, sino que se exigen y compensan en un complejo estructural dinámico. La tecnología incorpora el carácter social, ya que depende de acciones colectivas e institucionales, de intenciones y condiciones históricas determinadas que activen el movimiento social de un invento técnico.

El paisaje sonoro que se construye en *El Silenciero* está basado en la subjetividad de su protagonista, un hombre en extremo sensible a los ruidos, el cual prefiere el silencio y la contemplación a la vorágine sonora y visual que imponen las nuevas ciudades. A lo largo de la novela el protagonista emprende una lucha contra los ruidos a través de distintas estrategias, legales, criminales, periodísticas y teóricas.

Para mí, el ruido se interrumpe con la segunda porción de la jornada que debo dar a la oficina.

De vuelta, la vereda de mi casa marca el límite del recelo: más allá pueden encontrarse planteadas las condiciones definitivas para una lucha.

Adentro solo está mi madre y los benignos ruidos domésticos (Di Benedetto, 2016, pp. 328-329).

El silenciero decide emprender su lucha contra el ruido a través de vías legales: “No, no habrá violencia. No les gritaré que cesen y se vayan, que me permitan el sueño, que al menos liberen la noche para mí. No. Seré legalista, preciso e implacable.” (Di Benedetto, 2016, p. 283).

Desde la posición de un hombre sencillo pero con un pensamiento profundo y metódico, el silenciero repara en el brote de las tecnologías “de la paz” de posguerra y en la incontenible expansión del progreso que “entra allí” y se inmiscuye en cada espacio y terreno posible.

A lo largo de *El Silenciero* son numerosas las reflexiones en torno a la legislación del

sonido, tanto en la ciudad donde se desarrolla la acción como en otras partes del mundo, y los diferentes usos políticos y sociales que ha adquirido. Podemos advertir una dimensión subjetiva del ruido propio como parte de lo cotidiano y otra en la que el ruido se impone colonizando, como ruido opresivo. Sin dudas el concepto más original que desarrolla Di Benedetto acerca del ruido consiste en la distinción entre un *ruido físico* y un *ruido metafísico*.

Nuestra ciencia siempre ha querido supervisar, contar, abstraer y castrar los sentidos, olvidando que la vida es ruidosa y solo la muerte es silenciosa: ruidos del trabajo, ruidos de los hombres y ruidos de las bestias. Ruidos comprados, vendidos, prohibidos. No ocurre nada esencial en donde el ruido no esté presente (Attali, 1995, p. 11)

Como señala Attali, toda energía, toda acción, trabajo, gesto o movimiento produce un sonido. Tanto en regímenes dictatoriales, como durante cambios en las dinámicas económicas y políticas de sociedades industriales, se interviene sobre los mensajes, el control de ruido e institucionalización del silencio. Se asocia la idea de progreso, desarrollo industrial, poder, ruido y urbanidad. Si el ruido es resultado de la interacción humana con el medio entonces es particularmente una característica de las ciudades, de sus mecanismos de comunicación y convivencia.

Hay un ruido... material.

Y hay otro ruido que es... ¿cómo es?

Viene de las personas mismas, o de las condiciones que crean las personas, o la convivencia.

A veces se percibe como un bloqueo, como una onda o infiltración sonora o un susurro opresivo y deprimente.

Tampoco es así. No es posible oírlo. Esas características hay que suponerlas o adivinarlas. Lo que de él se capta, se recibe, son las consecuencias. Esencialmente – como el otro, el ruido material – perturba. Es tan intensa su gravitación que desequilibra, no los sentidos... ¿qué?...

¿Es un ruido?... Sí, tiene que constituir un ruido, un ruido de tierra, destructor y no aparente.

Un instrumento-de-no-dejar-ser.

(Divago. Creo que este razonamiento ha sido una ráfaga de sinrazón.)



(Di Benedetto, 2016, p. 322).

Se plantea la diferencia entre dos tipos de ruidos. El *ruido material* es aquel consciente y lógico en tanto se conoce su procedencia; el *ruido metafísico* es aquel del que solo se perciben las consecuencias y que funciona inconscientemente, no se identifica qué lo genera y parece obedecer a una resonancia anterior. Desconocer de dónde proviene un ruido implica desconocer su historia. El *ruido metafísico* es destructor, opresivo, un instrumento de anulación y bloqueo que *no-deja-ser*.

Me hallo, todavía, a distancia que no permite escuchar esos ruidos... ¡pero comienzan, en mi interior, la perturbación y el bloqueo! Tiene que ser ese otro ruido, que no se oye, que sale de la gente, para hostilizarlo a uno.

Mucho antes, cuando vivía con mi madre, Besarión me hizo un diagnóstico: “Su aventura contra el ruido es metafísica”.

“¿Por qué lo dice?... No puedo entenderlo, no conozco una palabra de esa materia.”

Pretendió estar al corriente: “Usted oye ruidos metafísicos”.

Besarión dijo: “Los que le alteran el ser”.

Fue así, con estas ideas sobre las que yo volvería muchas veces, que empezó a cavar mis reflexiones.

Tomé unos instantes para absorber lo que él dictaba como una conclusión profunda y me dejé convencer. Me dio en cavilar: “ruidos que me alteran el ser... o no consienten que lo encuentre y no puedo identificarme con mi ser.”

Ignoro si rebajé las cualidades de mi meditación o confundí el ruido metafísico, como decía Besarión, con los otros ruidos, pero agregué, siempre sólo para mí, esta consideración que hallé juiciosa: “el ruido me distrae, me saca de mí... ¿eso es apartarme de mi ser, o sencillamente enajenarse?”

(Di Benedetto, 2016, p. 346).

En una deriva filosófica el silenciero plantea la diferencia entre apartarse de su ser o enajenarse, lo cual implica sacarse de sí mismo a través del entorpecimiento de la razón

o sentidos. La fuente de emisión de estos ruidos tampoco queda clara, nacen en el interior del silenciero y a la vez “sale de la gente”. El *ruido metafísico* está más próximo a la escucha interna del silenciero que a una percepción sobre un fenómeno acústico de la realidad. La revelación del protagonista consiste en transitar de la escucha material a una inmaterial. Como señala Premat (2006): “Abrir el cancel (abrir lo que anula, lo que oculta) y encontrar el ruido es abrir una introspección, es acceder a las bambalinas de una conciencia, es entrar en contacto con la parte oscura del hombre” (p. 106). Si el *ruido metafísico* es percibido como una infiltración sonora y generado en su psiquis, es a través del concepto de resonancia y escucha de Jean Luc Nancy que tomamos un modelo para abordarlo.

En el ensayo *A la escucha* (2002), el autor francés se refiere a la constitución de un ser consagrado a la escucha, formado por ella y en ella. Aborda la relación entre sonido y sentido a partir del hecho de que escuchar un sonido remite a una situación o contexto, y establece una analogía entre la resonancia del sonido y la del sentido. La resonancia del sonido se transmite a través del aire, sus ondas chocan con la materia del espacio donde se gesta y continúan vibrando en un nivel fisiológico al ser percibido. El sentido también se construye a través de remisiones de resonancias entre sujetos, discursos, ideas y experiencias. Tanto el sonido como el sentido resuenan dentro de uno y adquieren significado fruto de las vibraciones empáticas con referencias externas e internas. Ambos comparten entonces un espacio de remisión, dicho espacio es denominado por el autor como “sí-mismo”:

Acceso a sí mismo: ni a un sí-mismo propio (yo), ni al sí-mismo de otro, sino más bien a la forma o a la estructura del sí-mismo en cuanto tal, es decir a la forma, a la estructura y al movimiento de un reenvío infinito, puesto que remite a lo qué (o a quién) no es nada además de la remisión. (Nancy, 2002, p.10)

Nancy explica que toda emisión sonora está formada por un complejo de remisiones que forman una resonancia. Esta resonancia no solo involucra al sonido que la origina, sino también a su recepción. Mientras la percepción de lo visual es simultánea, en lo sonoro es contemporánea, ya que acontece en el tiempo, entre el objeto sonoro y el oído. Esta resonancia se remite a sí misma, no está presente, ella está en el rebote de un

Lugar vuelto-sobre-sí, un lugar como relación con-sigo, como tener-lugar de un sí-mismo, un lugar vibrante como el diapasón de un sujeto o, mejor aún, como un diapasón-sujeto. (¿El sujeto, un diapasón? ¿Cada sujeto, un diapasón regulado de un modo diferente? Regulado



sobre sí mismo, ¿pero sin una frecuencia conocida?) (Nancy, 2002, p. 16).

Cuando hablamos de sonido y resonancia hablamos de espacialidad. El silenciero advierte que él y “el otro” u “otros yoes” con los que se debate resuenan en un espacio. Existe un yo cuerpo que se vuelve caja de resonancia de sonidos exteriores y de resonancias de sentido. Una lectura en clave sonora de *El Silenciero* nos devuelve no una descripción científica del paisaje sonoro de un momento y lugar determinados, sino la crónica de una escucha profunda y subjetiva. La densidad histórica que atribuimos al *ruido metafísico* irrumpe con la idea de un paisaje sonoro externo, físico y material. Similar al lugar que el movimiento expresionista le confió a la percepción, confiando en el impacto del gesto, la geometrización de las formas y el abandono del realismo naturalista, *El Silenciero* de Di Benedetto continúa esta forma de relacionarse con el mundo a través de una escucha exacerbada, con sonidos que sobrepasan los límites e irrumpen en el diapason-sujeto.

4. *El hachador de Altos Limpios: resonancias, desierto y leyendas*

Existen diferentes perspectivas históricas sobre la escena literaria mendocina de la primera mitad del siglo XX, algunos autores/as agrupan a Américo Calí, Antonio Santa María Conill y a Juan Dragui Lucero dentro de la generación del 50, antecesora de la generación de Antonio Di Benedetto. Juan Dragui Lucero fue escritor y musicólogo. Nació en Santa Fe en 1895 y vivió en Mendoza desde 1897. Realizó importantes trabajos de campo y recolecciones de datos. Editó en 1938 el *Cancionero popular cuyano*, basado en una compilación de coplas, cuecas, décimas, romances y tonadas. A su vez, fue fundador de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza, miembro del Instituto Nacional Sanmartiniano y profesor de la Universidad Nacional de Cuyo.

El hachador de Altos Limpios es un libro de relatos escrito en 1966. Sus personajes son trabajadores, leñadores, cocheros, arrieros y posaderos de Los Altos Limpios. Esta área se encuentra dentro de las 20.400 hectáreas que conforman la Reserva Faunística y Florística Telteca, en el departamento Lavalle y cuenta con médanos de 11 a 35 metros de altura. A diferencia de *El Silenciero*, en *El hachador de Altos Limpios*, los modos de escucha y las valoraciones del sonido en relación a leyendas y tradiciones configuran otra red de significados. En el relato *El grito en la noche* leemos:

Hay lugares tan alejados, tan apartados de toda presencia humana que, al cruzarlos, el Hom-

bre se siente dentro de los alientos en sublevación de la soledad hollada (...) ¿Cómo es posible que el Hombre en goce del instinto primitivo no labre en resonancia de inquietudes un recuerdo perdurable en su “hábitat”? ¿Es posible que el Hombre, en su penosísimo ascenso milenario, deje un vacío abismal con su ausencia? ¿No quedará allí, aposentada, el aura superior que lo ennobleció? (Lucero, 1981, p. 152).

En un registro narrativo diferente al de Di Benedetto, Lucero medita sobre cierta continuidad sonora que sobrevive al Hombre. Su planteo le confiere el poder de trascender acústicamente en su hábitat, que como vimos, es lo que ocurre en la experiencia del silencio. Se trata del conflicto entre seres vivientes y hábitat, estructurado en base a la idea de dominio y control. El aspecto acumulativo, perdurable y resonante del sonido en el espacio se asemeja al ruido metafísico de Di Benedetto.

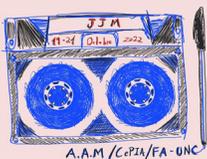
El protagonista del relato pasa una noche en el desierto lavallino junto a unos vaqueanos que lo reciben y le dan cobijo. En medio de una noche de vigilia y charlas se oyen tres gritos que provienen del desierto, los cuales son atribuidos por los paisanos al “Tentador”. Ante la desesperación y desconcierto del forastero los lugareños lo invitan a rezar y a esperar el alba. Con la claridad y la palabra vuelta oración, aseguran, vuelve la calma. La palabra asociada al rezo representa la razón y los aleja de lo fantástico y desconocido.

No se asuste, Don. Y remató su tercer grito el Tentador, y ya falta poco para que las Deshoras vuelvan a la nada. Dio su cantar primera y segunda vez el gallo en anuncios del Retorno; a su tercer canto volverán las fuerzas vencedoras de Nuestro Señor... Además, vamos a rezar las Doce Palabras Redobladas.

Y a una señal bíblica, los otros dos hombres encontraron a la creencia con mansedumbre en la voz. Comenzaron la letanía (Lucero, 1981, p. 158).

En otro de los relatos, aquel que le da el título al libro, *El hachador de Altos Limpios*, Lucero hace referencia al vínculo de los mestizos y criollos con el silencio.

Caí en la tentación de “ir y ver” a los Altos Limpios después de oír: (...) en los Altos Limpios mora el alma quejosa del Viento... No, es como si se hiciera manifiesta una voluntad descuartizada, o tal vez sea el aparecer de una fuerte sombra en sufrimiento... Conozco este silenciar caudaloso de los mestizos y criollos de los campos más apartados (...) Siguen una pasión que dentro del silencio bate campanas y centellea espadas. Ellos “ven y oyen” algo que solamente



alcanzo a presentir, después de refinar mi espíritu occidentalizado en lo que me resta del aliento precolombino. Esto me desasosiega y me descentra al no poderme explicar a donde quiero ir y de donde ansío venir al allegarme a estas auras de la vecindad del trance (Lucero, 1981, p. 169).

Podemos establecer una relación entre esta cita y aquella de Di Benedetto en la cual, tras su viaje a Europa, explica: “Ni vi ni supe mirar, mejor: ni oí ni supe escuchar ni en París, ni en Bordeaux, ni en Ámsterdam ni en Londres. Regresé a la Argentina. Me hice todo oídos” (Lorenz, 1972, p. 125). Ambos autores anteponen el entendimiento y conocimiento de un lugar como determinantes para ejercer una escucha atenta, involucrada con los significados de los usos sociales del sonido. En *El hachador de los Altos Limpios*, Lucero habla en primera persona, como profesor universitario que realiza trabajos de campo, explorando paisajes y culturas. Señala que hay sospechosos caudales extracientíficos y diferencias discursivas entre la historia académica y el folklore, por eso, en palabras del autor: sospecha. Pasando la noche en medio del desierto, luego de una larga excursión, el explorador comienza a escuchar el ruido de los retumbos de un hacha. Atemorizado, pero movilizado por la curiosidad, sigue aquel sonido hasta encontrar al hachador, “un mocetón” alto fornido y moreno, que calzaba ojotas y vestía chiripá. Su rostro no tenía ojos.

Sí, el hachador revivía un quehacer simbólico anudado entre el folklore y la historia. El hachador luchaba y su hacha era todas las armas de la guerra nativa y el tronco del árbol herido, la inmensa llaga de todos los encuentros sufridos por la carne de un pueblo mal llevado (...) Un mirar y comprender, con las lágrimas del alma, que el hachador sin ojos era la suma del dolor al revivir a los tiranos y caudillos que hacharon el árbol de la patria (Lucero, 1981, p. 175).

El sonido del hacha es una resonancia inscripta en la memoria y en ese paisaje particular, un territorio marcado por el conflicto, sede de los primeros españoles que llegaron a la región, escenario de enfrentamientos entre huarpes, criollos y mestizos. Una vez más, los vínculos con nuestra historia se conectan a través de resonancias anteriores inscriptas en nuestra escucha, sólo aseguibles a través de una escucha situada y del sonido escrito.

Referencias bibliográficas

- Attali, J. (1995). *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Braceli, R. (16 de junio de 2012). Di Benedetto por Braceli. Diario UNO. Recuperado de https://www.diariouno.com.ar/mendoza/di-benedetto-por-braceli-16062012_SkG-m3fMGSX
- Di Benedetto, A. (1964). *El Silenciero*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- _____ (2016). *Trilogía. Zama, El Silenciero, Los Suicidas. Las novelas de la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Estévez Trujillo, M. (2016). *Estudios sonoros en y desde Latinoamérica: del régimen colonial a las sonoridades de la sanación*. Recuperado de <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/4956>
- La Porta, N. Dirección (2017). *Escritores argentinos. Biografías de la literatura: Antonio Di Benedetto*. [Video] Argentina: Canal Encuentro.
- Lorenz, G. (1972). *Antonio Di Benedetto. En Diálogo con América Latina* (pp. 138-139). Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pomaire.
- Dragui Lucero, J. (1981). *El hachador de Altos Limpios*. Argentina: Editorial EUDEBA.
- Nancy, J. L. (2002). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Pinch, T. y Bijsterveld, K. (2012). *New Keys to the World of Sound. The Oxford Handbook of Souns Studies*. Recuperado de <https://cris.maastrichtuniversity.nl/en/publications/new-keys-to-the-world-of-sound>
- Premat, J. (2008). *Héroes sin atributos*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Prieto, M. (2003). *Sobre el paisaje sonoro*. Valparaíso: Fotocopioteca. N°23
- Schafer, M. (1973). *The music of the environment*. Recuperado de https://www.sfu.ca/sonic-studio-webdav/WSP_Doc/Booklets/MOTE.pdf
- _____ (1994). *Tuning of the World. The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Recuperado de https://monoskop.org/images/d/d4/Schafer_R_Murray_The_Soundscape_Our_Sonic_Environment_and_the_Tuning_of_the_World_1994.pdf
- _____ (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Bogotá: Intermedio Editores.
- Stern, J. (2012). *The Sound Studies Reader*. Recuperado de https://ia800308.us.archive.org/10/items/orejaincultura-antropologia-sonora/14.Sterne_the%20sound%20stu

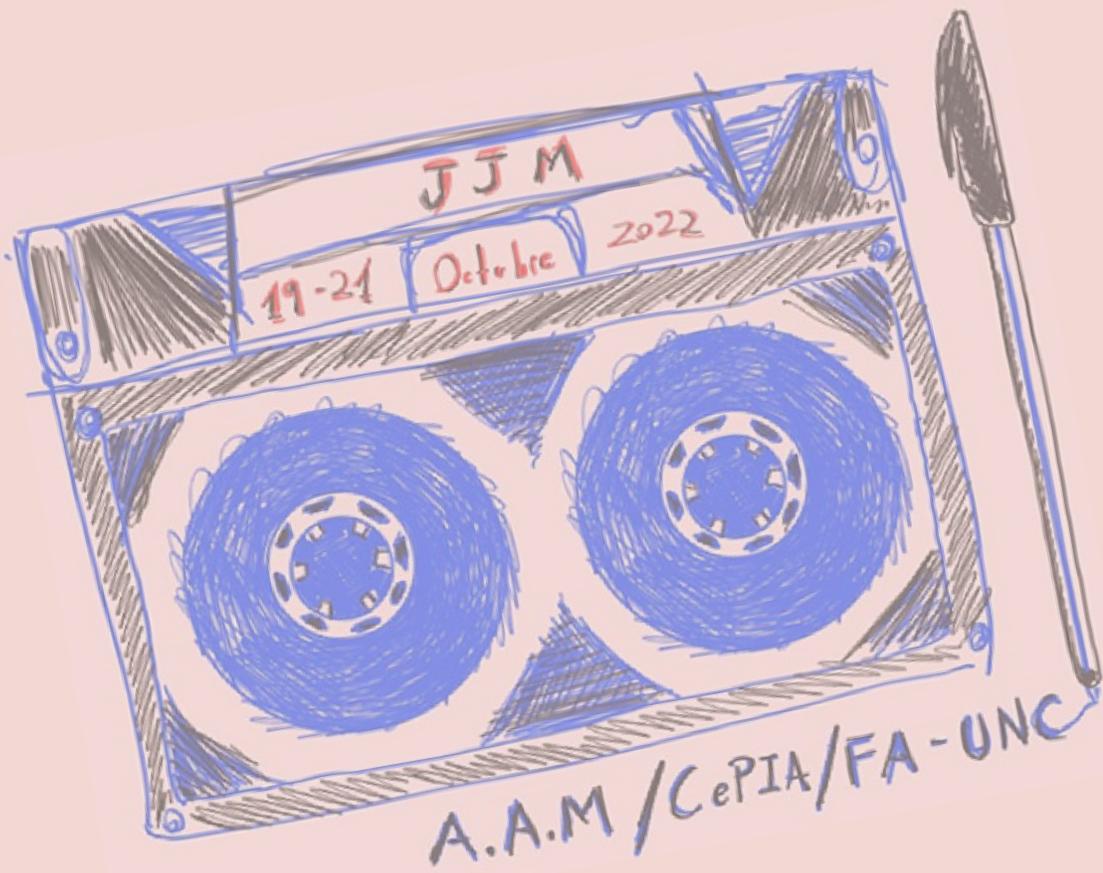


[dies%20reader.pdf](#)

Williams, R. (1992). Tecnologías de la comunicación e instituciones sociales. En *Historia de la comunicación. De la imprenta a nuestros días*. (pp. 181 - 210) en Barcelona: Bosch

Este trabajo puede citarse como:

SPINA, V. (2023). Sonido y sentido a través de la literatura de Antonio Di Benedetto y Juan Dragui Lucero. En Taborda, F. C. E.; Mansilla, V.; Giron Sheridan, L. (eds.) *Actas de las Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022*, (pp. 163-180). Asociación Argentina de Musicología. ISBN: 978-950-99271-6-2



Enfoques interdisciplinarios



Abordajes de la práctica de la interpretación musical desde su dimensión performática: dilucidando elementos escénico-musicales a través de los conceptos de *gesto* y *personaje* para nuevos enfoques de la praxis interpretativa

Lic. Paloma Castro Pavez

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Rancagua, Chile

paloma.castro.p@mi.unc.edu.ar

Resumen

El siguiente trabajo pretende, en primera instancia, identificar ciertos elementos performáticos (o performativos) presentes en el ejercicio de la interpretación musical abordados en investigaciones y reflexiones de autores/as contemporáneos/as (con énfasis en las ópticas latinoamericanas), a la vez que elucidar cómo han sido tratadas las relaciones existentes entre dichos elementos con componentes que se expresan como propios del lenguaje musical. Para tal fin se propone, como una orientación metodológica, instalar y profundizar la noción de *gesto musical* en correspondencia con el concepto de *personaje* (*personae*), que desde la musicología y desde las aproximaciones a la performance musical se han planteado, y desde esa revisión adentrarse en la elaboración de una propuesta —tentativa y quizás antojadiza— para el abordaje de una obra o pieza musical, que se valga de aquellos aspectos de la dimensión escénica tratados desde y para la práctica de la interpretación musical, que permita auxiliar a músicos/as intérpretes en la generación de un discurso musical.

Palabras clave: Interpretación musical, gesto musical, persona, performance.

1. Introducción

Bajo la inquietud individual –y quizás colectiva– de contar con mayores herramientas para soslayar la falta de recursos escénicos en la formación de intérprete musical, surge este trabajo. Dentro de los aspectos conflictivos, he podido observar principalmente dos problemas: el manejo de ansiedad escénica y la falta de una propuesta artística global que incluya la gestión orgánica del cuerpo en concordancia con el discurso musical¹. Desde acá se infieren otros problemas que emergen desde antes del momento de la *performance* en sí, aspectos que se juegan en la presentación *en vivo* y cuya escisión de su preparación o estudio resulta contraproducente. Estos problemas como: dificultad para resolver desafíos técnicos del instrumento o de la voz, poca capacidad de expresión, o la falta de coherencia en la comunicación de un discurso musical, se develan en la situación de presentación (concierto, audición, etc.) siendo en parte consecuencia de prácticas y aprendizajes previos, de procesos que le anteceden, ya sean cognitivos, epistemológicos, metodológicos, formativos, creativos, etc.

De aquí en adelante trazaré relaciones entre algunos elementos performáticos –y eventualmente performativos²– de la representación musical y elementos de la dimensión abstracta de la música (idea musical, estructura, etc.), en pos de discutir otro enfoque para la creación/construcción de un discurso musical. Para estos efectos propondré desarrollar los conceptos de *gesto musical* (desde la óptica de diferentes autores/as) y de *personaje* (*personae*) definido por Philip Auslander, problematizarlos y darle una correspondencia al primero como parte integrante del segundo. Los conceptos de *gesto musical* así como el de *personae* se sugieren aventurando –metafóricamente hablando– a hacer el símil de la obra, canción o pieza musical con el guion de una obra dramática (o teatral) con el fin de abordar la obra como un todo que *narra* algo, sirviéndose de estos conceptos para orientar la forma de pensar una *performance* musical y al mismo tiempo poder dar organicidad a las etapas que la preceden como el análisis musical de dicha pieza, u otras fases que suelen encararse desde una abstracción más bien teórica, pero que no conviene separar de la praxis y el movimiento.

1 Además agregar que la falta de innovación en los formatos de concierto también es parte de esa crítica.

2 Diana Taylor (2003) hace la distinción entre *performático* y *performativo*, siendo lo primero relacionado a lo visual y teatral, y lo segundo a una enunciación o acción que “cambia” la realidad. Véase Taylor (2003) *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas*. Durham, Carolina del Norte: Duke University Press.



2. Sobre el gesto musical

Existen diversas definiciones –y aún más categorizaciones– de *gesto musical*. Para López Cano (2009), quién se dedicó a revisar extensamente las investigaciones al respecto, el *gesto* en la performance musical es un despliegue motor productor de sonido y, al mismo tiempo, la actividad cinética que acompaña esa producción. Además, agrega que el *gesto musical* es parte de un factor de estetización que “En mayor o menor medida (...) imprime cierta teatralidad a la performance e influye de manera sensible en la actividad cognitiva tanto del músico como del espectador, especialmente en la producción de significado”. Junto con esta definición global el autor realiza un desglose de niveles de la acción del *gesto*, los cuales Guadalupe Becker sintetiza como “la comunicación, que es contacto; el control, referido a la fuente sonora o el instrumento, y la metáfora, que es el movimiento que la música sugiere” y añade que dichos *gestos* se transforman en esquemas corporales que reflejan cierto tipo de músicas, determinados por su entorno sociocultural (Becker, 2017).

Además de los niveles de la acción del *gesto* ha habido esfuerzos por dar categorías de éste para orientar su observación. Tanto López Cano (2009) como Payome Villoria (2015) se basan en las categorías que se desprenden de los estudios de autores como Delalande, Cadoz y Wanderley para sus propios análisis. De forma clara y concisa Laura Payome describe las categorías de *gestos* de la siguiente forma:

1. Gestos para producir el sonido: Son aquellos cuyo único fin es producir o modificar el sonido. Pueden ser, a su vez, subdivididos en gestos de excitación y de modificación. Los gestos para producir el sonido son también llamados gestos instrumentales en Cadoz (1988) y gestos efectivos en Delalande (1988).
2. Gestos comunicativos: Se realizan principalmente para comunicar. También pueden subdividirse en gestos entre co-intérpretes o intérprete-observador. En Cadoz y Wanderley (2000) son llamados también gestos semióticos.
3. Gestos para facilitar el sonido: Estos movimientos apoyan en varios sentidos a los gestos que producen sonido. Son subdivididos en gestos de apoyo, fraseo y gestos sincronizados.
4. Gestos para acompañar el sonido: Son gestos que no están involucrados en la producción del sonido en sí, sino que se producen como respuesta a este (Payome Villoria, 2015).

Si bien el espectro del gesto abordado hasta ahora no ha mencionado oposiciones, la perspectiva desde autores/as menos recientes ha planteado ciertas distinciones en los conceptos. Tal es el caso de Souza (2004), quien basándose en las pesquisas de otros y otras musicólogos/as, plantea una diferenciación entre *figura* y *gesto*. Para él la figura “está hecha de relaciones entre intervalos, es abstracta como las figuras geométricas y necesita de la manifestación sonora para que la percibamos” en tanto “cuando esta manifestación sonora presenta una intencionalidad percibida en la coordinación global de los parámetros, tenemos el gesto musical” (Souza, 2004 en Assís y Amorim, 2009). A su vez, Bernadete Zagonel (1992) propuso distinguir el *gesto musical* en mental y físico, siendo el mental el que se produce en el pensamiento y el físico el que genera sonido como reacción de un movimiento del cuerpo al entrar en contacto con un objeto (Iazzetta, 2000 y Zagonel, 1992, en Chamone de Freitas, 2008). Aunque en lo superficial estas propuestas no discrepan de la noción de gesto a trabajar, sí es preciso señalar que eventualmente pueden conducir a caer en la dicotomía mente-cuerpo que se busca superar.

3. Sobre *personaje musical*

Sin ánimos de generar una polémica por el correcto uso del término *personaje*, quisiera partir mencionando que, a pesar de la motivación individual por relacionarlo con su acepción o uso en el teatro, se ha limitado el abordaje del concepto desde las investigaciones y reflexiones que se han elaborado desde la musicología y el análisis de la performance musical. La discusión de *personaje* la fundamentaré desde la óptica entregada por Philip Auslander (2006a) en *Musical Personae*, principalmente porque es la que más se ajusta a la búsqueda de esta propuesta³.

En el trabajo de Guadalupe Becker (2017) *El cuerpo en el rock*, la autora realiza un análisis de la performance de los casos que estudia y hace uso de la palabra *personaje* para identificar a quienes juegan el rol de músicos/as en el escenario. Describe una serie de movimientos corporales y gestos que, siendo parte o no de la producción de la música en ese instante, forman parte de la construcción de ese *personaje musical*, que no es la persona en sí, sino un “alter ego” en ese contexto performático. Al respecto, la primera referencia que toma Auslander para internarse en las definiciones de *personaje* es la de *personage*, acu-

3 Si bien Auslander plantea la *musical personae* como un fenómeno social más allá del discurso musical, me parece adecuado partir desde este concepto ya que igualmente es un “resultado” de una idea musical que se construye.



ñada por David Graver para diferenciar el estatus del actor en distintas dimensiones de su vida - considerando que tiene una vida pública, una artística y una personal - y afirma que fuera del personaje que el actor encarna en una película u obra, la presencia de éste no es la persona real sino el personaje de actor, una forma de representarse a sí mismo dentro de un dominio discursivo particular (Graver, [1997](2003), en Auslander (2006a).

Ahora conviene realizar esa transferencia conceptual al ámbito musical, ya que, como menciona Auslander, los músicos no suelen representar personajes de ficción. Lo que el autor propone es que existe una personalidad musical desplegada por los/as músicos/as al hacer música en circunstancias particulares. Esta sería la versión construida de el/la intérprete para la instancia de performance, su propia identidad como músicos/as. El terreno donde se ubica esta personalidad de las/os *performers* musicales es entre la persona real y la ficción. Tiene elementos inherentes a la persona -fuera del quehacer artístico - pero también características fabricadas y pensadas en función de la instancia performática, no solo la obra o música, sino todos los aspectos que ésta conlleva. Para ejemplificar esto último Auslander (2006a) menciona que todos los tipos de músicos (cantantes, instrumentistas, directores) de todos los géneros (docto, jazz, rock, etc.) representan *personae* (personajes) en sus presentaciones, similar a lo que ocurre con las estrellas de cine, en actuaciones de extravagantes estrellas de rock, cantantes de ópera y directores, entre otros, lo cual contribuye a nuestra percepción de la música ya que está mediada por nuestra concepción del intérprete como músico. En palabras del autor “the version of self that a musician performs qua musician is what I am calling the musical persona” [la versión de sí mismo que un músico realiza como músico es lo que llamo la persona musical] (Auslander, 2006a).

La idea de *persona musical* se sirve de la interpretación musical y de la obra musical para ser representada. Esta no depende de las definiciones normativas que se den entre una obra y su ejecución⁴, sino que busca posibilitar que ambas asuman diferentes relaciones dentro de diferentes dominios discursivos de la música. Dicho de otra manera, el género musical, así como la autoría de la pieza o su propio contexto de puesta en escena van modelando este personaje musical según las necesidades que estos y otros elementos vayan sugiriendo. No obstante, estos no son los únicos elementos que intervienen en el proceso de la interpretación de la *musical personae* pues, como refiere Auslander (2006), es par-

⁴ Relativo a la discusión sobre la interpretación musical y su fidelidad a la obra o compositor. Véase Cook, Nicholas (2014) *Beyond the Score: Music as Performance*. ISBN-13: 9780199357406 Published to Oxford Scholarship Online.

te de una construcción social –no individual– pues está precipitada por la interacción con una audiencia. Ejemplo de esto es cuando hablamos de expresión emocional cuando el o la performer se involucra gestualmente en lo que está interpretando, lo que Goffman llamaría “dramatización” (Goffman, 1959, en Auslander, 2006a).

Antes de pasar a la última sección, se precisa cerrar con la siguiente reflexión del autor trabajado:

Visto de esta manera, el objeto de la interpretación musical es la exitosa presentación de una identidad, una persona musical, en un contexto social definido, más que la ejecución de un texto. Las obras musicales entonces, son parte del equipamiento expresivo que los músicos emplean en la producción de la *personae*. (Auslander, 2006, p.118)⁵

4. El *gesto musical* como parte de la *persona musical* en la performance musical

Como se instaló en un inicio, la intención de esta pesquisa es discutir las posibilidades de que un enfoque inspirado en la idea de obra musical como obra de teatro pueda conformar a futuro esquemas didácticos y pedagógicos para abordar la puesta en escena musical, considerando los conceptos de *gesto musical* y *persona musical* (en tanto personaje) como los orientadores de ese proceso artístico. Para ello, esta primera etapa consistió en indagar en el estado del arte que tanto los estudios pioneros así como los contemporáneos de performance musical en general, y las ópticas de autores y autoras latinoamericanos/as en particular, han ofrecido en torno a estos conceptos clave, de tal manera de poder fundamentar y problematizar la hipótesis planteada.

En referencia a la obra como guion, Auslander menciona la proposición que Nicholas Cook hace al considerar la performance musical como fenómeno irreductible donde sugiere que llamemos guiones a las piezas musicales en lugar de obras o textos, pues considerar un cuarteto (u otra pieza) como texto es construirlo como un objeto semi sónico, semi ideal reproducido en la interpretación, mientras que pensarlo como guion es verlo como coreografía de una serie de interacciones sociales en tiempo real entre los jugadores: una serie de actos mutuos de escucha y gestos comunitarios que representan una visión particular de la sociedad (Cook, 2001, en Auslander, 2006a). A pesar de que el autor de *Musical personae*

5 Seen this way, the object of musical performance is the successful presentation of an identity, a musical persona, in a defined social context, rather than the execution of a text. Musical works, then, are part of the expressive equipment musicians employ in the production of *personae* (Auslander, 2006, p. 118).



discrepa de esta perspectiva por motivos estéticos a los cuales adhiero⁶, es la única alusión encontrada en las fuentes consultadas e igualmente servirá como referencia para el ejercicio de asociación propuesto.

Antes de continuar es necesario plantear que la intención de este trabajo es poder ser transversal en este nivel sucinto a los distintos géneros, lenguajes y tradiciones musicales; por lo tanto, la obra musical puede ser una canción, una sonata, un conjunto de piezas, etc., y el formato en que llega a nosotros/as una partitura, los *tabs* o estructura de acordes, o la misma escucha.

Retomando los conceptos de *gesto* y *personaje*, ¿cuál es la relación develada entre éstos? La forma más simple de explicarlo es acordando que para que exista un personaje, o mejor dicho, varios personajes que se diferencien unos de otros, es que éste presente características específicas. Estas características en la performance musical estarían representadas por los gestos musicales, los que a su vez –considerando la amplia gama de categorías y tipos que abarca– ayudan a comunicar la idea musical que se busca transmitir. Esta idea, esta narrativa, o este discurso musical es la que se busca reflejar como símil del guion de una obra dramática.

Ahora ¿cuál es el personaje que debemos o queremos construir? ¿Qué papel juega el análisis musical en esta construcción? En primer lugar, es el análisis de la obra o pieza la que nos mostrará, según lo que interpretemos, lo que se *quiere* contar. Aunque existen diversas posturas en base a la práctica de la interpretación musical, yo apuesto a que se trata de un proceso de creación más dentro de las prácticas artísticas; por tanto, no existe –ni debería– existir una sola interpretación para una obra. De igual forma, no es solo la obra en su dimensión musical la que nos entrega información sobre lo que pretende narrar, sino que también su contexto, su género, etc. Es importante que al momento de hacer nuestro análisis del *guion* musical seamos capaces de integrar el cuerpo a los procesos cognitivos y evitar separar en mente/cuerpo esta fase.

En segundo lugar, cuando se pueda identificar lo que se quiere narrar, identificar qué gestos y movimientos pueden ayudar a dar coherencia a ese discurso y cuáles no, en relación a lo que se busca transmitir sonoramente, como entendiendo las limitaciones técnicas y logísticas del instrumento o voz. Por ejemplo, pensar en los elementos musicales como descriptores del “carácter” de nuestro personaje puede ser una manera de enfocarlo y des-

⁶ Véase Auslander, 2006a pp. 100-101.

glosar los gestos a utilizar. Un caso bastante ilustrativo es el análisis de Becker (2017) a una performance de Nina Hagen la cual caracteriza como “antidiva”:

(...) una performance vocal de alto rendimiento, que emplea diversas posibilidades timbrísticas y técnicas en el uso del instrumento de la voz, está anclada directamente al uso del espacio escénico. El canto sin altura y con énfasis rítmico permite mayor movimiento corporal y desplazamiento que la técnica lírica (Becker, 2017).

En el mismo análisis, sobre Casimiro de las Calaveras, guitarrista de la escena punk chilena, en relación a sus gestos efectores de sonido menciona:

(...) un slide de un estilo de rock no depende únicamente de un deslizamiento correcto, sino más bien de la forma en que el intérprete lo realiza. La “actitud”, emoción o búsqueda “visceral”, influyen enormemente en el sonido que un mismo gesto puede adquirir en diversas interpretaciones (Becker, 2017).

De estos casos se puede desprender que tanto el uso del espacio, como las diversidades tímbricas o la amplitud de un movimiento afectan el producto sonoro al mismo tiempo que suman signos interpretantes para una audiencia. Además de dar expresividad y coherencia a un personaje en un contexto performático, esta magnitud motora de la idea musical cumple una función de apoyo a los procesos de alta demanda cognitiva (Shifres y Pereira, 2011).

Finalmente, esta primera entrega cumple con realizar una aproximación somera a una inquietud bastante osada, pero que sin dudas no termina aquí. Quedará para un futuro indagar en las discusiones que desde las disciplinas del teatro, del cine y de la danza se han librado respecto a estas temáticas, además de hacerse cargo de profundizar en conceptos como *narración* en la música. Asimismo el debate sobre si quien “narra” es el o la *performer* o “la música” también será parte del robustecimiento de esta propuesta en sus siguientes etapas.

Por último, el objetivo final de plantear un sistema didáctico para la creación de una propuesta musical escénica que aborde –idealmente– el análisis musical durante el estudio y la práctica de la interpretación musical, será precedido por fases de experimentación y observación en sus versiones iniciales, posiblemente partiendo desde ensayos autoetnográficos para después avanzar en colaboración con otros y otras intérpretes hasta que se vaya acomodando una herramienta metodológica que –en lo posible– pueda ser amigable para la



mayor cantidad de *performers*, géneros o lenguajes musicales.

Referencias bibliográficas

- Assis, Ana C. y Amorim, Felipe. (2009). O gesto musical e a expressividade. *Performa – Conferência Internacional em Estudos em Performance*, Universidade de Aveiro, Maio 2009
- Auslander, Philip. (2006). Musical Personae. *TDR: The Drama Review* 50(1), 100-119. <https://www.muse.jhu.edu/article/197242>.
- _____ (November 2006). Music as performance: Living in the immaterial world. *Theatre Survey* 47:2
- Becker, G. (2013). El Cuerpo en el Rock: gestualidad, poética e identidad. Dos casos del punk. *Resonancias n°32*, junio 2013 / Artículos
- Chamone de Freitas, Emilia M. (2008). *O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.
- Cook, Nicholas. (2014). *Beyond the Score: Music as Performance*. *Published to Oxford Scholarship Online*: April 2014. Print ISBN-13: 9780199357406. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199357406.001.0001
- López Cano, Rubén. (2009). Música, cuerpo, mente extendida y experiencia artística: la gesticulación de Keith Jarrett en su Tokyo '84 Encore. *Conferencia presentada en la VIII Reunión anual de la SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música); La experiencia artística y la cognición musical*, 25 y 26 de Junio de 2009. www.lopezcano.net
- Payome Villoria, Laura C. (2015). *El gesto corporal como generador de significado en la interpretación musical*. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magíster en Música, en el énfasis de Clarinete. Universidad EAFIT, Escuela de Humanidades, Medellín, Colombia.
- Shifres, Favio y Pereira G., Alejandro. (2011). *Cuerpo y Movimiento en el pensamiento musical*. 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP, La Plata, Argentina.

Este trabajo puede citarse como:

CASTRO PAVEZ, P. (2023). Abordajes de la práctica de la interpretación musical desde su dimensión performática: dilucidando elementos escénico-musicales a través de los conceptos de *gesto* y *personaje* para nuevos enfoques de la praxis interpretativa. En Taborda, F. C. E.; Mansilla, V.; Giron Sheridan, L. (eds.) *Actas de las Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022*, (pp. 182-191). Asociación Argentina de Musicología. ISBN: 978-950-99271-6-2



La experiencia musical y estética en la generación de identidad y colectividad en jóvenes de 15 a 29 años. El caso de *Lollapalooza Chile*

Mariana Peralta Garrido
Universidad de Chile
Valparaíso, Chile
mariperaltag@gmail.com

Resumen

En los últimos años ha existido un aumento en la realización de festivales alrededor del mundo —sobre todo festivales musicales—, instalándose como la forma primaria de consumo musical masivo, pero también como un formato característico de la producción cultural moderna, surgiendo así nuevos modos de participación cultural. A través del mismo consumo cultural, de la experiencia musical y estética, y de la interacción, surgen vínculos y lazos colectivos, confluye tanto el *yo privado* y *lo público*; posicionamientos e identidades, sociabilidad y comunicación. Por tanto, este estudio se realizó a modo de conocer el rol de la experiencia estética y musical de *Lollapalooza Chile* en la generación de identidad y colectividad en jóvenes de 15 a 29 años de Valparaíso, Viña del Mar y Santiago de Chile durante los años 2017 y 2018. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez jóvenes que asistieron dos o más veces al festival y también se realizó observación participante de la edición 2017. Los resultados demuestran que el vínculo de la experiencia estética y musical de *Lollapalooza Chile* en la generación de identidad y colectividad en jóvenes entrevistados tiene relación con un posicionamiento en el mundo a través de la música, la formación de vínculos *sociomusicales* a través de la experiencia musical, en la vivencia compartida y como experiencia del sentir. Explorando, además, los beneficios de la música en el florecimiento

personal y colectivo.

Palabras clave: Experiencia musical, Florecimiento colectivo, Identidad, *Lollapalooza Chile*.

1. Introducción

En un escenario de modernidad y globalización, en sociedades fragmentadas, en donde la mercantilización de la cultura está presente en los bienes culturales y en el consumo asociado a estos, en donde también se han *destradicionalizado* las formas de vida de antaño, el individuo busca nuevos soportes existenciales y, en especial los jóvenes, quienes están en búsqueda, desarrollo y formación de identidades. Es en este contexto en que los bienes culturales, el arte, el espectáculo, se configuran como lugares de distensión, de deliberación social y política, de soporte existencial¹, pero también de *distinción*, como campo de lucha de capitales (cultural, social, político y económico) y de encuentro con el/la otro/a; como espacio compartido, colectivo, de generación de lazos. Sin ir más lejos, la música ha tomado protagonismo en lo que a tiempo libre se refiere, siendo los conciertos, los shows musicales, la experiencia musical y estética, un lugar donde se refleja la estandarización y monopolización de las industrias culturales, pero también un lugar en donde surgen vínculos/lazos colectivos, donde confluye identidad individual e identidad colectiva, sociabilidad, comunicación, interacción y florecimiento colectivo.

El rol que cumple la música en las vidas individuales combina, en sí misma, dimensiones individuales y sociales. La música, está asociada a la memoria, dado que combina diferentes formas de recordar (cognitiva, emocional y corporal-sensorialmente), “puede *augmentar en las personas la conciencia de continuidad y desarrollo de la vida*” (Hesmondhalgh, 2015, p. 88). Asimismo, aumenta nuestro sentido de sociabilidad y comunidad dado que la música promueve experiencias compartidas, que, a la vez, son corporales, emocionales y llenas de significados para los que son parte de tal experiencia (Hesmondhalgh, 2015). Además, la música es un lenguaje comunicativo y representa una voz colectiva, emociones compartidas, prácticas compartidas, aunque, en palabras de Adorno, “la música no es una

1 Martuccelli define *soporte* como “esa experiencia social fundadora que hace que los individuos a comienzos del siglo xx tengan que enfrentar un estado de increíble “ingravedez social”, una situación que había sido anestesiada por una cierta naturaleza del vínculo social y que hoy tienen que enfrentar de una manera inédita” (Martuccelli, 2010, p. 12). En definitiva, es todo lo que *sostiene al individuo desde el exterior*, desde relaciones humanas, vínculos, hasta productos y hábitos (Martuccelli, 2010).



manifestación de la verdad, sino ideología en realidad” (Adorno, 2009, p. 237), al hacer referencia a que está articulada y determinada por el mundo exterior, por las industrias, por el sistema.

La música está vinculada con el *yo privado*, con la intimidad del ser, a la par de que también tiene su dimensión social incorporada, que es el compartir experiencias en conjunto, el compartir de gustos, de preferencias, lo cual genera comunidad. Proporcionando así una base para relacionarse con los demás, de experiencias colectivas, públicas, a las cuales se asiste en conciertos en vivo o en lugares que simplemente se reúnan personas a través de la música (discos, fiestas, etc.) (Hesmondhalgh, 2015).

En sociedades modernas el *yo privado* está al servicio de los valores del ámbito económico y público, el individuo debe buscar nuevos lugares de protección, nuevos lugares donde encontrar *lo cálido* e íntimo y aquello se puede dar en la misma experiencia musical en vivo, en el mismo acto de esperar a un artista junto a otros/as (Hesmondhalgh, 2015). Así, a partir de experiencias musicales y estéticas, se generan lazos entre el *yo privado* y lo público/colectivo; vínculos de sentido, identidad y convivencia en donde la música –ya sea a través de conciertos, recitales, en la escucha colectiva como privada– es capaz de intensificar las experiencias de colectividad, en la cual confluye tanto la esfera de lo íntimo como la de lo social.

En Chile, el Consejo Nacional de Cultura y las Artes de Chile (CNCA, ahora MINCAP) entiende el consumo cultural como “una práctica generadora de desigualdades, un proceso en el cual se produce la inclusión y la exclusión social” (CNCA, 2007, p. 12), no reduciendo la práctica social y cultural a un intercambio monetario, sino resaltando los factores que inciden en ella, los motivos y usos (apropiación) (CNCA, 2018). Así, tal como mencionan Güell, Morales y Peters (2011): “el concepto de consumo cultural ha sido definido como el acceso y frecuencia de participación en la apropiación de un bien y de un servicio cultural producido socialmente” (Güell, Morales y Peters, 2011, p. 126).

Hasta la fecha, se han realizado diversas investigaciones respecto a los patrones del consumo cultural en Chile, tales como los de Gayo, Teitelboim y Méndez (2009); Catalán y P. Torche (2005); PNUD (2002); F. Torche (2007); y Güell, Peters y Morales (2011), los cuales han podido caracterizar de mayor manera las aristas del consumo cultural.

Entre los factores que en mayor medida inciden en las prácticas culturales son los ingresos, la edad, la clase social o grupo socioeconómico, el estatus y el tiempo. Estos hallazgos, que

están contenidos en buena parte de los análisis sobre el tema, muestran que el foco de estos estudios son las condiciones estructurales (ingresos económicos, estatus ocupacional, tiempo) bajo las que se producen los distintos consumos culturales (Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural, 2012).

Dentro de este contexto social y cultural es que se instalan, en la escena musical y cultural, los festivales de música –de origen extranjero– en Chile. En este sentido, el festival de música *Lollapalooza Chile* tiene su primera versión en el año 2011, configurándose en una nueva forma de consumo musical masivo y de nuevas formas de experimentar la música, contando con múltiples escenarios, donde hay música en vivo sonando simultáneamente, stands con juegos, concursos, arte, entretenimiento sin fin en un escenario estival musical. *Lollapalooza Chile* es un festival que congrega a familias, adultos y a mayoritariamente jóvenes. Así, es considerado:

Un festival de origen estadounidense instalado sorpresivamente en Santiago para el deleite de un público de espíritu cosmopolita que comprendió la invitación mucho más como una experiencia amplia de recreación en torno a la música (aire libre, dos días, parque urbano), que como la oferta puntual de un determinado cartel de bandas (García, M. 2011).

Este estudio tuvo como objetivo indagar sobre el vínculo de la experiencia estética y musical de *Lollapalooza Chile* y la generación de identidad y colectividad en jóvenes de 15 a 29 años.

2. Metodología

La presente investigación es un estudio exploratorio, con enfoque cualitativo, realizada entre 2017 y 2018, en donde la muestra corresponde a diez jóvenes entre 15-29 años, cinco mujeres y cinco hombres, de las ciudades de Valparaíso, Viña del Mar y/o Santiago de Chile, que asistieron dos o más veces a *Lollapalooza Chile* entre 2011 y 2017. Siendo la edad, asistencia, lugar de residencia y estrato socioeconómico, criterios muestrales para la identificación y creación de la muestra². Se realizaron diez entrevistas semiestructuradas y etnografía, observación participante de *Lollapalooza Chile* 2017. Las entrevistas duraron entre 30 minutos y una hora aproximadamente y se enfocaron en tres dimensiones: experiencia, sociabilidad/colectividad e identidad, las cuales son el eje de este estudio. Además, en la

² Las citas a las/os entrevistadas/os serán referenciadas en las siguientes secciones con la abreviatura “E” (entrevistada/o) y un número para diferenciar entre sí los relatos.



etnografía, se observaron las prácticas de jóvenes participantes en la experiencia musical, tomando en cuenta patrones, diferencias y semejanzas. Además, como técnica de análisis de información, se utilizó el análisis de contenido.

3. Resultados

3.1 Experiencia

El valor de la experiencia de *Lollapalooza* radicó en sus aportes tanto personales como en las relaciones interpersonales, ya sea con los demás, aquellos que asisten y presencian *Lollapalooza*, como también con el entorno, como un tema de conversación, pero también de distinción. Hay un aporte a nivel personal en el autoconocimiento, en el autocontrol, en el desarrollo de emociones y de sensaciones. Al ser una *experiencia del sentir*, genera sensaciones positivas, momentáneas y también trascendentales (recuerdos); genera felicidad.

La música está asociada a la memoria dado que combina diferentes formas de recordar (cognitiva, emocional y corporal-sensorialmente). Además, puede aumentar la conciencia de continuidad y desarrollo de la vida (Hesmondhalgh, 2015) al promover e intensificar, aún más, la experiencia compartida.

Otro aporte es en la sociabilidad como experiencia de unión colectiva, como experiencia generadora de lazos, de empatía con el otro, que otorga sentido de colectividad, de “ser parte de algo” (E2), de conectar con el otro. Además, también hay un aporte en cómo se relaciona con los demás asistentes a *Lollapalooza* y los no-asistentes, en el sentido de que surge como tema de conversación, de tener experiencia y, por tanto, conocimiento, fundamento en las distintas opiniones acerca del mismo. A su vez, genera un posicionamiento en el mundo, por el consumo de tal experiencia, al diferenciar a quien fue de quien no. Por tanto, en ese posicionamiento, a través del consumo, se sitúa el estatus.

Cabe destacar que también se valora la experiencia del festival como una plataforma y vitrina de apreciación musical y de conocer nueva música. Además, como experiencia que potencia el consumo de bienes culturales (en este caso musical) y que propicia que sea consumido—y, por tanto, repetido—año tras año al buscar repetir la experiencia. Surge así, a su vez, como una “experiencia de vida” (E4), en donde, el *conectar* con el otro, también tiene que ver con un *compartir códigos y símbolos propios* que surgen dentro de la misma dinámica y desarrollo del festival.

3.2. Sociabilidad/colectividad

El festival como una experiencia musical, del sentir, que también es social, que une a las personas a través de la música. En torno a esta, en la experiencia musical en vivo, se genera un sentido de comunidad, de lazos, de unión, ya sea por sintonizar, por *sincronizar* y compartir un instante o por compartir mismos gustos musicales.

Al ser una experiencia del sentir, compartida, se exageran y potencian las emociones allí vividas, produciéndose así, sentido de pertenencia, empatía con el otro, solidaridad y sensaciones de bienestar colectivas que traspasan todo tipo de barreras ideológicas y de clase, entre otras: “Es bacán pensar que no eres el único...” (E1); “Te hace sentir que estás en algo en donde tienes que estar...” (E2); “Esa persona que está cantando [público] la misma canción que tú y quizá pasó por lo mismo que tú... se genera como un vínculo” (E3); “Se generan lazos a través de la música...” (E6).

En ese momento de la vivencia de la experiencia musical en vivo, se genera una identificación con el otro, de estar en sintonía, de “*estar en lo mismo*”, el imaginario de un *nosotros*.

Finalmente, el valor de la experiencia social de *Lollapalooza* es que da una instancia para el compartir, para el cantar juntos, para el «florecer juntos», compartir emociones, sensaciones, instantes momentáneos, que posteriormente trascienden en la memoria. La música congrega y genera lazos, conexión con el otro que está al lado, y esto se puede evidenciar—y vivir—en la misma experiencia musical en vivo.

Como bien menciona Simon Frith (2014), la música, actualmente, no es un *lenguaje comunicativo* sino es *comunicación instantánea*, tanto en el mismo momento de presenciar un espectáculo en vivo, como también al hablar de música, al hablar de conciertos, al hablar de experiencias, de gustos, de preferencias, se sitúa y comunica, da a conocer al sujeto, se presenta en el mundo a través de lo mismo.

3.3. Identidad

La importancia de la música, aparte de generar sociabilidad y sentido de pertenencia, radica en que es una herramienta y actividad –tanto en la escucha individual en el eje privado como en lo más social-público como lo es la asistencia a conciertos– formadora de carácter, de personalidad, de valores y, por tanto, de identidad (desde el cómo me comunico y me relaciono con el otro hasta la interacción a través de discursos como lo es la concientización a través de la letra de las canciones).



La música puede entenderse como formadora del *yo social* y el *yo privado* o *yo individual/yo-ser*, lo cual se puede evidenciar y/o demostrar, a nivel estético como también en las visiones de mundo. En este sentido, la participación musical es significativa porque da cuenta de nuestra capacidad para poder unirnos con otros en experiencias de sociabilidad y comunidad. De esta forma, la música es un punto de encuentro entre lo íntimo y lo social, dota de una base identitaria (esto soy y esto no) y de identidad colectiva (esto somos y esto no) en tanto, en la experiencia musical en vivo, se combina lo individual (se expresa colectivamente el gusto, las preferencias musicales) como también lo social y los apegos compartidos (Hesmondhalgh, 2015).

Surge así la música como formadora, la música como apoyo y como generadora de emociones, de sentimientos, de sentires, tanto individuales como compartidos.

Según las y los entrevistadas/os, la música es una distracción de la realidad, un escape, es desconexión y relajación; un acompañamiento y apoyo; una forma de vida; una forma de expresión; una herramienta para subsistir, un *soporte*. Es así como el mismo consumo de un bien cultural se va dotando de sentido simbólico, al influir en el posicionamiento del sujeto en el mundo, brindando sentido de pertenencia y sociabilidad.

La música y el poder presenciar espectáculos de música en vivo ha ayudado a definir a la mayoría de la muestra. Esta práctica de consumo ha marcado o aportado en sus vidas, ya sea en su desarrollo personal como también interpersonal. Aquellas y aquellos que no sienten que ha ayudado a definirlos, hacen hincapié en que el aporte es en otro sentido: diversifica, amplía y complementa el gusto musical y brinda una opinión, la cual puede ser comunicada y/o traspasada a otros/as.

Al igual que la música significa para muchas/os una distracción, asistir a conciertos también lo es, significa una liberación, botar energías, un relajo, un salir de la rutina, de lo cotidiano, una experiencia catártica donde poder realizar una abreacción: “Significa ser parte de una masa que piensa lo mismo, que tiene cosas en común (...) como que los congrega los mismos motivos, como que hay algo que tienen en común...” (E5). Ese algo, es la música.

Por otra parte, la mayoría de las y los entrevistadas/os se refieren al público asistente a *Lollapalooza* como uno marcado por la clase alta, de un nivel socioeconómico alto, ABC1. Destacándose así, dos tipos de asistentes: aquellas/os que van por la música y aquellas/os que van por el estatus, por “lucir”, por “aparentar”, buscan ser parte de este consumo que los posiciona. Cabe destacar que, la mayoría de la muestra se identifica con el público de *Lolla-*

palooza Chile, ya sea porque pertenecen a un nivel socioeconómico similar o por el disfrute y pasión por la música.

Como menciona E5: “Ese año que no fui a *Lollapalooza* veía a la gente con la pulsera y les preguntaba, así como ‘bueeeena y a qué fuiste, ¿qué viste?’ y yo estaba así como ‘pucha, tendría que haber ido’ entonces sentí como que me faltó algo, como que me perdí algo donde lo podría haber pasado bacán...” (E5). El no asistir presupone *quedarse fuera, perderse de algo, no tener una historia más que contar, no poder comunicarlo a otros, no ser parte*.

3.4. Discusión

La pregunta base se centró en ¿qué rol tiene la experiencia musical de *Lollapalooza Chile* en la generación de vínculos colectivos e identidad en jóvenes entre 15 a 29 años asistentes al menos a dos versiones de dicho festival?

A lo largo de los discursos, se puede evidenciar cómo a través de prácticas culturales, del consumo de bienes culturales de experiencia, como es el caso del festival *Lollapalooza Chile*, existe un tejido social, una trama social que hace que el consumir sea más que el mero hecho de comprar algo, de comprar una entrada. Se trata de un consumo de una industria cultural. Hay todo un entramado simbólico, de códigos compartidos, de hábitos, de posicionamiento, de estatus, de distinción, que es invisibilizado a la misma hora de consumir. Resulta difícil diferenciar un bien cultural de otros bienes de consumo, dado que ambos tienen un carácter simbólico que es el promover experiencias subjetivas y crear sentido de pertenencia (Güell y Peters, 2012).

El mismo hecho de que la música y la experiencia musical en vivo sea considerada, por la muestra, como una distracción, una desconexión, un escape de la realidad, de la rutina, obliga a los mismos a consumir para volver a sentirse de tal forma.

Así, los individuos agobiados por sus estilos de vida, trabajo, entre otros, buscan nuevas formas de distraerse, de diversión y se vuelven, a su vez, nuevos esclavos, no esta vez del trabajo, sino al tener que volverse consumidores para poder *soportar* de alguna u otra manera la realidad. A través de estos productos culturales se impone ideología (Adorno y Horkheimer, 1944-1947).

En palabras de Adorno y Horkheimer, “el *amusement* [diversión] es la prolongación del trabajo bajo el capitalismo tardío. Es buscado por quien quiere sustraerse al proceso del trabajo mecanizado para ponerse de nuevo en condiciones de poder afrontarlo” (Adorno y



Horkheimer, 1944-1947, pp. 181).

Todo el entramado simbólico y de signos que se comparten y viven en la experiencia musical en vivo de *Lollapalooza Chile* tienen relación con su valoración social. El consumo tiene valor en la medida en que es compartido, en la medida en que sirve como diferenciación, como significado social.

Actualmente el sujeto debe buscar nuevos códigos y signos compartidos que le permitan dar sentido a lo cotidiano y comunicarse. Es allí donde la música tiene mucho que aportar. Es por esto que, a través del consumo, se pueden rehacer vínculos sociales rotos (García Canclini, 1995). Ahí radica también la importancia de la música y lo importante que es hacer de este tipo de consumo uno mucho más accesible, mucho más democrático. Dado que, si bien es cierto, son muchos los aspectos positivos que se producen a partir de la misma música y de las diferentes experiencias que surgen en torno a ella, el hecho de que el consumo musical sea *sólo para algunos*, el hecho de que no todos puedan pagar una entrada, hace que se limite dicho bienestar.

La autorrealización, autoconocimiento, autocontrol que surge en la experiencia en vivo; el conocerse, el replantearse, el reflexionar, la plenitud y felicidad que surge a partir de esto, debiera ser universal, o de mayor acceso. En la muestra surge el dinero como condicionante de asistir a conciertos, en este caso, al festival *Lollapalooza*, ya que, no bastando el pagar la entrada, también hay que pagar estadía y alimentos dentro del mismo festival.

Un mayor acceso a bienes culturales de experiencia podría ayudar, inclusive, a desarrollar valores que puedan contribuir a la deliberación, democracia y política (Hesmondhalgh, 2015). Esto debido a que la cultura musical desarrolla valores e identidades que pueden ayudar en un buen convivir y en la vida política (Hesmondhalgh, 2015), dado que, dentro de esa misma distinción, genera lazos colectivos, sentido y apego.

Los factores que determinan la experiencia vivida en *Lollapalooza Chile* tienen relación con, en primer lugar, el dinero. Sin éste es imposible acceder al festival, siendo el gran condicionante. En segundo lugar, si se asiste acompañado o no, ya sea por amigos o pareja. Si se asiste acompañado, el disfrute es mayor, el bienestar se potencia mucho más; si no se asiste acompañado, es una oportunidad para el autoconocimiento y autocontrol, propiciando crecimiento personal, además de reflexión. Por otro lado, las y los asistentes comparten el hecho de *vivir el momento*, de tener como propósito y fin de la experiencia, el disfrutar. Los jóvenes asisten por la buena oferta de artistas que trae el festival, por la experiencia en

sí, por la vitrina musical que supone *Lollapalooza Chile*.

Al ser la música *formadora*, en la experiencia musical en vivo se puede evidenciar y vivir dicha formación, ya sea a nivel de carácter, en la personalidad, en el cómo se vive la música y también en lo estético, que es identitario. El mismo compartir con otros sitúa y posiciona al individuo al enriquecerlo, diferenciarlo y definirlo aún más en contraposición con los otros: “esto soy, esto no”. En este sentido, *Lollapalooza* sería otro lugar más, otro escenario en la lucha de diferentes capitales (capital cultural, económico, social y de estatus). La percepción del estatus, pese a estar estereotipado o bajo distintos estigmas, cambia al momento de asistir, de participar, de ser parte. En la medida en que se es parte se dejan de lado las prenociones y se vive el supuesto propósito de *Lollapalooza* que es el disfrute personal y colectivo, donde se puede vivir y apreciar toda la trama social y simbólica que produce el consumo cultural de bienes de experiencia.

En este sentido, y respecto a lo antes mencionado, la música, a través de la experiencia musical en vivo, forja vínculos humanos, forja el carácter y la posibilidad de compartir como sociedad; es un lugar de encuentro entre las diferentes individualidades.

4. Conclusiones

El vínculo de la experiencia estética y musical de *Lollapalooza Chile* en la generación de identidad y colectividad en los jóvenes entrevistados tiene que ver con un posicionamiento en el mundo a través de la música, de lo colectivo a través de la vivencia compartida, el *estar* junto al otro, el tener algo en común, la formación de *vínculos sociomusicales* a través de la experiencia musical, el cantar juntos, el tener un contenido más que hablar. Entendemos a los *vínculos sociomusicales* como aquel lazo generado en la experiencia musical, que se vivencia en el cantar/corear juntos, en el guiar al otro, en el pensar que sólo a una persona le gusta el grupo/banda musical y no, encontrarse con que hay más *gente como uno*, en el vivenciar una experiencia del sentir, en donde, siendo colectiva, se exacerban las emociones. En este sentido, tanto la experiencia estética misma de *Lollapalooza* como también la experiencia colectiva y musical, potencian dicha *experiencia del sentir*, la cual es, claramente, producida por una industria, la industria cultural.

Al ser parte de algo masivo, que es exclusivo, se distinguen de aquellos que no asisten, por lo cual se genera una contraposición con el *otro*, se forja un *nosotros*, un imaginario colectivo, que supone entender y vivir la música de una forma distinta, la cual resalta las



emociones y sentimientos producidos por esta. De ahí a que la música puede hacer florecer a las personas, enaltecerlas, tanto individual como colectivamente. Este es el caso de *Lollapalooza Chile*.

Cabe destacar que esta noción de un *nosotros*, que sintoniza, que comparte un instante, deja fuera a quienes no consumen dicho bien de experiencia, a quienes no tienen acceso participar dado sus diferentes capitales, ya sea cultural, económico, social, lo cual hace que verdaderamente haya una segregación entre aquellos que pueden consumir y quiénes no. Surge así el dinero como condicionante del consumo al ser el gran filtro del festival, porque pese a todo, *Lollapalooza* pertenece y funciona como una industria. Pese a que se invisibilice lo anterior, importa su valor como mercancía. Es por esto que las y los asistentes se quedan con todo el entramado social y simbólico que le es otorgado por este consumo del festival, es decir, “*lo positivo*”; los lazos que se generan, las emociones experimentadas, los momentos vividos, los recuerdos que perduraran, la experiencia única y exclusiva, florecimiento personal, autoconocimiento –y conocimiento, opinión musical–, autorrealización, empatía, el hecho de tener un tema en común, un tema del que hablar. Pero se obvia el hecho de que este entramado simbólico tiene relación con la valoración social, con un significado social potente, que tiene que ver con que todo consumo posiciona, distingue, diferencia y eso es porque no se observa como un mero bien de consumo.

Finalmente, es necesario visibilizar el hecho de que, si bien es cierto que consumir bienes de experiencia trae consigo muchos aspectos positivos, resulta imperativo hacer de este tipo de consumo uno mucho más universal, democrático, para que así todas y todos puedan sacar provecho de este. Sería muy provechoso poder unir *lazos rotos* a través de la música –que, claramente, se da–. Solamente se necesitan actores comprometidos y políticas públicas que vean en *lo cultural* una oportunidad para hacer comunidad, para reestablecer lo colectivo, para forjar cohesión social, tan necesaria en esta modernidad líquida. La música dota de valores, de sentido, a la par que propicia solidaridad, inclusión, empatía, lo cual se puede evidenciar y vivir en la misma experiencia musical en vivo. Por tanto, es trascendental cultivar el hacer de la experiencia musical como una invitación al bienestar, al desarrollo y al crecimiento colectivo.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. y Horkheimer, M. (1944-1947). *Dialéctica del iluminismo. La industria cultural*.

Iluminismo como mistificación de masas. Recuperado de: <https://ddooss.org/textos/documentos/dialectica-del-iluminismo>

Adorno, T. (2009). *Disonancias. Introducción a la sociología de la música*. Obra completa, 14. Madrid: Akal.

Catalán, C. y Torche, P. (2005). *Consumo Cultural en Chile. Miradas y Perspectivas*. Santiago de Chile, Publicaciones INE, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2007). *Encuesta de consumo cultural: 2004-2005*. Valparaíso: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2012/03/Encuesta-de-Consumo-Cultural-2004-2005.pdf>

_____ (2015). *Cultura y Tiempo Libre*, Informe Anual 2014. Santiago.

_____ (2018). *Encuesta Nacional de Participación Cultural 2017*. Valparaíso: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Recuperado de: https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/03/enpc_2017.pdf

Frith, S. (2014). *Ritos de la interpretación. Sobre el valor de la música popular*. Buenos Aires: Paidós.

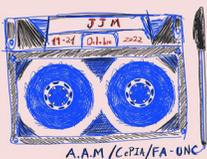
García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

García, M. (agosto 2011). *La fuerza de la música en vivo: análisis de datos estadísticos del área conciertos*. Observatorio Cultural – Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Gobierno de Chile. Recuperado de: <http://www.observatoriocultural.gob.cl/revista/3-articulo-2/3-la-fuerza-de-la-musica-en-vivo-analisis-de-datos-estadisticos-del-area-conciertos/>

Gayo, M.; Teitelboim B. y Méndez, M. (2009): “Patrones culturales de uso del tiempo libre en Chile. Una aproximación desde la teoría Bourdieuana”. *Universum*, N°. 24, Vol. 2, Universidad de Talca.

Güell, P. Peters, T. y Morales, R. (2011). *Una canasta básica de consumo cultural para América Latina: Elementos metodológicos para el derecho a la participación cultural*. Santiago: Centro de Investigaciones Socioculturales de la Universidad Alberto Hurtado - Convento Andrés Bello.

Güell, P., Morales, R. y Peters, T. (2011). Tipología de prácticas de consumo cultural en Chile a inicios del siglo XXI: mismas desigualdades, prácticas emergentes, nuevos desa-



fíos. *Universum*, N°. 26 (2), pp. 121-141. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000200007>

Güell, P. y Peters, T. (2012). Individuación y consumo cultural: las afinidades electivas. En P. Güell, & T. Peters, *La trama social de las prácticas culturales* (págs. 21-49). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Hesmondhalgh, D. (2015). Por qué es importante la música. Buenos Aires: Paidós.

Martuccelli, D. (2010). La sociología en los tiempos del individuo. Entrevista a Danilo Martuccelli. *1/2 Vínculo* (1), 12. Recuperado de: <https://doblevinculo.files.wordpress.com/2011/01/entrevista-a-danilo-martuccelli.pdf>

Torche, F. (2007). *Social status and cultural consumption: The case of reading in Chile*. *Poetics*, 35: pp. 90-92.

Este trabajo puede citarse como:

PERALTA GARRIDO, M. (2023). La experiencia musical y estética en la generación de identidad y colectividad en jóvenes de 15 a 29 años. El caso de *Lollapalooza Chile*. En Taborborda, F. C. E.; Mansilla, V.; Giron Sheridan, L. (eds.) *Actas de las Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022*, (pp. 192-204). Asociación Argentina de Musicología. ISBN: 978-950-99271-6-2

¿Qué escuchan nuestros niños y adolescentes? El poder de la canción como contenido en la E.S.I.

Lic. Prof. Rita Analía Pérez Rey
Río Gallegos, Santa Cruz, Argentina
ritaperezrey@yahoo.com.ar
ritaperezreymusica@gmail.com

Resumen

La canción en la música posee el rasgo que diferencia a los géneros dentro de un mismo estilo: la letra. En los diseños curriculares provinciales de Argentina, la canción se encuentra como un subcontenido dentro del contenido “cancioneros”.

En las planificaciones analizadas de la provincia de Santa Cruz, no se toma como contenido en sí a la “canción”, pero sí a los contenidos musicales que la componen, como ritmo y melodía. Entonces, el resultado es que no se presentan las letras de las canciones como recursos, y por lo tanto la institución no tiene idea de los mensajes que los niños reciben de éstas. Lo lamentable es que por las canciones que se trabajan en el aula, se deja entrever que los docentes de música y los padres tampoco.

Es cierto que una de las estrategias de los docentes de música para que los alumnos accedan a abrirse a nuevos estilos y géneros es trabajar con conocimientos previos, y de allí partir en el viaje del aprendizaje de lo desconocido.

Pero, vuelvo a decir, lamentablemente, la estrategia queda estancada allí, sólo se hace en clase lo que es cotidiano para los alumnos, lo que se escucha en la radio, en YouTube, en los boliches. Esa cotidianeidad está establecida por el reggaetón, el trap y la salsa en mayor medida. Las letras de estas canciones, tienen un alto nivel de mensajes sexuales, de cosifica-



ción, de maltrato y de violencia de género a la mujer explícita; todo groseramente explícito. A esto le sumamos el alto impacto del mensaje de la imagen que acompaña a estas canciones en las redes sociales, de vídeo clips que contienen alto nivel explícito de lo mismo.

Palabras claves: canción, E.S.I. (Educación Sexual Integral), industria cultural, modelos culturales.

1. La Canción

La canción es la conjunción de la música y la letra, de un estilo, un género, un tema a exponer. Hay un abanico muy grande de canciones para trabajar en las aulas y que puedan escuchar los niños sobre todo en sus casas. Los adolescentes, al adquirir más independencia, eligen sus propias canciones, tiene sus propios gustos, pero todavía necesitan de ese guía que le haga reflexionar sobre el contenido de las mismas, si está de acuerdo con el mensaje, si las consume por el sólo hecho de buscar ser aceptado por su grupo de pares.

Allí deben estar los adultos, docentes o padres, para guiar, para reflexionar y para mostrarle nuevos estilos, nuevos géneros, de diferentes épocas, países, compositores, intérpretes, y sembrar con éxito la semilla de la curiosidad por hacer sus propias búsquedas y abrir sus horizontes musicales.

La “canción infantil”, la niñez, es la franja etaria más vulnerable donde se inicia el conocimiento del mundo, y qué mejor manera de hacerlo que por medio de la experimentación con el arte, imitando sonidos, explorando sus propios sonidos, conocer colores, mezclarlos y crear otros, moverse con música, con cualquier sonido, sentir sensaciones, emociones... y tantas otras cosas.

Hablar de la canción infantil, incursionar en su génesis, desentrañar su temática poética o analizar su estructura formal, melódica, rítmica o armónica, es como adentrarse en el quehacer del hombre. Es buscar en sus ritos su construcción social, sus costumbres, sus temores, sus ideales y su eterno discurrir, como en un constante devenir no previsto y pronosticado (Tosco y Burba, 1996, p. 40).

¿Los adultos responsables de los niños, se toman el trabajo que el maestro Tosco nos propone? Vuelvo a remarcar que los adultos son los docentes en el aula y los padres en el hogar.

Veamos qué lugar tiene la letra de la canción en los diseños curriculares de la provincia de Santa Cruz, en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP, 2008):

Nivel Inicial:

- Confeccionar un cancionero colectivo, con propuestas del docente y de los estudiantes, teniendo en cuenta la variedad de estilos, complejidad rítmica y melódica, fraseos, carácter, registro, dinámica, movimiento, compás, articulaciones, cuya finalidad sea la realización de un archivo escrito y auditivo del mismo.

Nivel Primario:

Eje 1: En relación con los elementos del lenguaje musical:

- Interpretar canciones acordes a su tesitura vocal y que representen un panorama variado de estilos y géneros musicales (partiendo del repertorio que les resulte familiar).
- Identificar las cualidades del sonido en la audición de diversos fragmentos musicales y en las canciones aprendidas.
- Participar en juegos grupales a partir de producciones musicales (juegos de manos, canciones, rimas, trabalenguas y otros textos orales, etc.) que impliquen coordinar el propio movimiento con el de otro/s.

Eje 2: En relación con la práctica del lenguaje musical:

- Interpretar un repertorio de canciones que propicie la ampliación paulatina de la tesitura vocal con acompañamiento armónico sin soporte de la melodía.

En ningún momento se plantea a la canción como un contenido en sí, que alberga dentro a todos los componentes musicales que se mencionan. Por ello tampoco se desmenuzan todos los componentes que no son sólo musicales. Es un “deber” para el docente analizar la letra de la canción para saber si las temáticas abordadas están acorde a las vivencias de las edades de los niños.

Acudo en mi apoyo a Elizabeth Burba (1996): “La canción es un todo profundamente significativo que incluye en su estructura los elementos del lenguaje musical: ritmo, melodía, armonía, forma” (p. 60).



Yo haría más grande ese “todo” que menciona Burba, ya que se podría enriquecer el aprendizaje con la canción como eje atravesado por la música, la literatura, la danza, la E.S.I., la filosofía, la historia y la geografía.

En el mes de septiembre de 2018 analicé el *ranking* latino de YouTube hasta el puesto 10, desmenucé a las canciones en las áreas que la atraviesan y elaboré un video que resultó en un contraste entre las imágenes de los diez video clips de las canciones latinas más vistas en internet y el audio de canciones infantiles, que iban desde *Canción de Cuna* de Johannes Brahms, pasando por *Manuelita* de María Elena Walsh, hasta llegar a *Recuérdame* de la película *Coco* de Disney. Es impactante ver ese choque de dos mundos, el de la infancia y el de la vida adulta totalmente sexualizada y erotizada.

Los adultos no tienen conciencia de que no todo producto que ofrece la industria cultural es para todos y de calidad. Pero ¿quién no ha escuchado a un niño cantando esas canciones, obviamente, sin tener noción de lo que dice? El problema está allí, en ese canto infantil con un mensaje ya dado y apoyado por la imagen que lo sexualiza y erotiza contra su voluntad.

...ese canto, el verdadero canto del Hombre, el canto del niño, no se asemeja en nada de lo que el adulto suele entender por canto. Nosotros, los adultos, docentes o no, a menos que hayamos asumido la única tarea vital para la que hemos nacido- la de vivir- estamos tan alejados de las fuentes como el niño. Es más, volcamos sobre él nuestra propia enajenación, distracción y deterioro, en vez de buscar en el mundo no contaminado del cual se nutre, las pautas para nuestra propia regeneración.... (Dorohty de Hernando y Héctor Cartier, citado en Tosco y Burba, 1996 p. 41).

No es algo que debamos minimizar el escuchar a niños pequeños cantando esas letras, bailando y asumiendo los roles y modelos patriarcales que luego replicarán en su vida adulta. Es realmente alarmante, más si esto sucede en ámbitos institucionales, avalado por profesionales de la educación en las aulas, y visibilizado por directivos y padres en las muestras y actos escolares.

Es inconcebible el “no” análisis del mensaje de las letras que escuchan nuestros niños sobre todo en el ámbito escolar, donde deben tenerse presentes y respetarse leyes nacionales y convenciones internacionales vigentes:

- Ley N° 26.150: Programa Nacional de Educación Sexual

- Ley N° 26.485: Protección Integral de la Mujer
- Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional
- Constitución Nacional Argentina
- Convención de la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)
- Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (o Convenio Belem Do Pará)

Los adultos están contaminando la inocencia de la infancia y los adentran en un mundo que no conocen porque todavía están en el tiempo de conocer el suyo propio. Tosco y Burba (1996) comentan:

Las canciones tradicionales heredadas del mundo del adulto, aquellas folklóricas, de cualquier parte del mundo, pero con temática apropiada al mundo infantil; aquellas creadas para niños; las canciones de cuna; y especialmente las creadas “por niños” se pueden considerar como apropiadas para integrar un cancionero infantil (p. 44).

Pues los docentes (no sólo de música sino también los maestros de nivel que también son usuarios de cancioneros para sus clases o actos) y los padres deben cumplir con el rol de filtro para los niños. Esos niños pueden cantar, bailar, componer, pero lejos del mundo de los adultos, eso es lo natural. Como sostienen Burba y Arno Stern (1996), “si queremos comprender la creación infantil (...) debemos alejarnos del mundo de los adultos” (p. 47).

Las personas en la infancia tenemos ansias de conocer el mundo a través de la experimentación sin buscar la perfección a través de sonidos con la voz, con cualquier objeto que produzca sonido y con los movimientos de cuerpo.

El reggaetón posee temas de sexo, a veces explícitos, y movimientos coitales en la danza que están fuera del mundo de los niños. Entonces, los adultos obligamos irresponsablemente a que los niños absorban lo que propone la industria culturalmente sacándoles el derecho a experimentar el mundo desde su perspectiva.

Qué pasa con los adolescentes que adolecen ese pasaje tan complejo a la adultez. Ellos también necesitan guías para poder reflexionar. Analizando los N.A.P. de Nivel Secundario se vuelve a encontrar lo mismo que en los otros niveles, pero aparece la canción como contenido lingüístico, como género discursivo ficcional para trabajar en el Área de Lengua y Literatura y propone un análisis en la narración desde la identificación de hechos, personajes,



tiempo, espacio, relaciones, descripciones y particularidades culturales.

También aparece por primera vez, el tema que nos ocupara como eje de este trabajo:

- Taller ESI: ¿Tod@s en el arte? Reconocimiento del rol del hombre y la mujer en la Música a través del tiempo, los diferentes períodos históricos y sociales. Investigación, puesta en común de la información, debates, conclusiones. Presentación de las conclusiones a través de producciones grupales variadas y libres: realización de un video, una canción, portfolios, presentaciones multimedia, otros. Puede realizarse en una jornada o en varios espacios periódicos (Anexo I Pág. 247).
- La canción de protesta social y política, la canción revolucionaria (Anexo I Pág. 446).

2. E.S.I. (Educación Sexual Integral)

Ya he mencionado a la E.S.I. sin detenerme detalladamente en ella, pero está presente desde el primer momento. Lo que ha ocurrido en la actualidad es que ha aparecido como un deber para el docente trabajar sus contenidos en la asignatura Música en la Pcia. de Santa Cruz, por lo tanto, también lo es para los padres. Los deberes son devenires de derechos, pues a ellos me referiré.

La Ley 26.150: Programa Nacional de Educación Sexual indica¹:

Art. 1º: **Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual (...) entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.**

Art. 2º: (...) cumplir (...) las disposiciones específicas de:

- Ley 25.673: creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable;
- Ley 23.849: Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño;
- Ley 23.179: Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer;
- Ley 26.061: Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

¹ El énfasis en negritas es propio.

Art. 8º: Cada Jurisdicción implementará el programa a través de:

a) **La difusión de los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo**

En la Prov. de Santa Cruz, desde la creación de la ley, no se han creado los contenidos jurisdiccionales, el Equipo Provincial de E.S.I. se maneja con los contenidos nacionales.

La E.S.I. debe dar cumplimiento a otras leyes, que justamente nos darán el marco del derecho para hablar sobre la “violencia simbólica de género” que se ejerce en las letras de las canciones analizadas, de las diez, siete eran de reggaetón, una de trap y dos de salsa.

La Ley Nº 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales expone lo siguiente respecto a la “violencia mediática contra las mujeres” la cual define como:

aquella publicación o difusión de mensajes e imágenes estereotipados a través de cualquier medio masivo de comunicación, que de manera directa o indirecta promueva la explotación de mujeres o sus imágenes, injurie, difame, discrimine, deshonre, humille o atente contra la dignidad de las mujeres, como así también la utilización de mujeres, adolescentes y niñas en mensajes e imágenes pornográficas, legitimando la desigualdad de trato o construya patrones socioculturales reproductores de la desigualdad o generadores de violencia contra la mujer (Art. 6, inciso f).

Por otra parte, la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual indica:

Cap. I: Promover la protección y salvaguarda de la igualdad entre hombres y mujeres, y el tratamiento plural, igualitario y no estereotipado, evitando toda discriminación por género y orientación sexual.

Cap. V. Art. 70: La programación de los servicios previstos en esta ley deberá evitar contenidos que promuevan o inciten tratos discriminatorios basados en la raza, el color, el sexo, la orientación sexual, (...) el aspecto físico, la presencia de discapacidades o que menoscaben la dignidad humana o induzcan a comportamientos perjudiciales para el ambiente o para la salud de las personas y la integridad de los niños, niñas y adolescentes.

La Ley 26.206 de Educación Nacional determina:



CAP. II: FINES Y OBJETIVOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

Art. 11. p) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.

Con este panorama normativo de leyes, hemos de entender que como ciudadanos y docentes debemos manejar dichas normativas, relativamente nuevas. Digo esto porque las generaciones actuales de padres, cuando fueron a la escuela, no contaban con estas leyes y derechos. La mayoría de los docentes en ejercicio en la República Argentina cursó el profesorado sin que dichas normativas existieran, por lo que no tuvieron la formación que hoy se necesita en las aulas.

Es imperante que todos los docentes estén en constante capacitación y lean las normativas vigentes, ya que los medios de comunicación e información, la música o los materiales educativos refuerzan los estereotipos de género utilizando lenguajes e imágenes sexistas. El claro ejemplo son los videos clip del ranking latino analizado, donde las imágenes y las letras de las canciones están dirigidas a una sociedad patriarcal. Su mensaje tiende a reforzar los estereotipos del hombre que elige a la mujer que le gusta, elige el momento en que quiera tener un acercamiento sexual y la somete a sus placeres, mientras la mujer disfruta de ser un objeto festejado por sus atributos físicos y ser buscada o cortejada por varios hombres que buscan un fin de placer sexual con ella.

Los niños, luego adolescentes, tomarán estos modelos de género, de “modo de ser” femenino o masculino que mantienen la desigualdad de poder. En los videoclips, no hay ninguna mujer trabajando, se muestran en el día a día arreglándose y esperando al hombre que la elija y le promete mantenerla. Los adultos son los responsables de seguir perpetuando esa identidad de género consumiendo este producto chatarra (en lo que respecta a lo musical aunque un análisis de ello excede a este trabajo) y obligan a los niños a consumirlo en la escuela, en la casa, en los cumpleaños. Estos discursos, prácticas e institucionalidades se dan a través de una red compleja que otorga sentido de valor a la definición de sí mismos y de su realidad.

Los sujetos somos una construcción social, somos un cuerpo desde que nacemos, que construye su identidad en un contexto social, político y económico. Nuestros niños y adolescentes están formando su ser, su identidad con el ejemplo de los mensajes complejos de imagen y letra de estas canciones nefastas y denigrantes para cualquier mujer.

Marx sostenía que el arte era una mercancía del capitalismo; yo no acuerdo, porque hay que ahondar epistemológica, semiótica e historiográficamente en lo que sí es una obra de arte; luego, existen productos comerciales que hacen los mercenarios del arte, pero no son artistas.

País Andrade, citado en Tosco y Burba (1996) sostiene:

Las prácticas lúdicas/culturales se han ido definiendo en una trama de relaciones en la que se suman las experiencias anteriores de apropiación cultural, desigualdad de género, prácticas sectoriales, étnicas y estrategias identitarias, en un marco local y mundial de creciente complejidad en los procesos de consumo cultural (p.37).

La mejor manera de combatir ese ser, comprado por los productos que la industria nos propone, es la educación de los niños y adolescentes en los derechos humanos básicos, allí se gestan los derechos específicos para cada minoría. El arte en la escuela, es una herramienta para que estas generaciones puedan reflexionar y elegir el producto que la cultura masiva les ofrece, entendiendo sus mensajes, escapando a la enajenación de seguir el rebano de la moda.

Comparto extractos de letras de las canciones del ranking latino antes mencionado a modo de prueba de lo antes expuesto:

*“Mi cama suena y suena,
iá, iá, iá, iá, iá, iá.
En mi cerradura ya no entra tu llave.
esa calentura que otra te la baje...
Mi cama suena y tu recuerdo se va”.*

*“Y de que te monté lo cuernos no me acuerdo...
y si no me acuerdo no pasó, eso no pasó...
tóa la noche perrié aié aé
con la mano en la pared aed aed.
Y no sé que pasó conmigo después
creo que de tragos me pasé”.*

*“como quisiera tenerla a oscuras
para poder darle un beso...
baby déjate llevar
tóo lo que te voy a hacer te va a encantar*

*las ganas que tengo no las puedo aguantar...
Quisiera que estuviéramos en la cama sin ropa
te besaré desde los pies hasta la boca
yo te lo voy a hacer y te volverás loca á á á”.*

*“Pa’ soltarse un trago se toma
esta noche no hay quien la coja...
Qué rico la mueve,
así repiteló, pal de veces.
Frente a frente baby, ya está con fuego
ponte, vente, que en esto nunca pieldo
viendo como con tu cuerpo conecto
toma, disfrutaló, quémalo lento.*

*“Ella, es una bandolera (toma verga)...
Ella, es una bandolera (tra, tra, toma)...
Mamacita*



*“Estaquiamos como se debe
en la house sin un problema...
Úsame, úsame, úsame,
Hazme tuyo, dale bésame,...
con lo ojo rojo, se te seca la boca
y con mi lengua te la remojo.
Quiero ser mé, si tu me atornela”.*

*“Manos pa’l suelo , nalgas pa’arriba
siente la sensación...
Mientras se te pega, dale más
agarra cintura duro por atrás
pa’riba y pa’bajo, ella le da.
Pide contacto (a lo Yaviah)
si quiere rápido o slow
no dejes caer el dembow....
Pide, pídemme que te someta
zum zum zum...
No te vo’a dar chance
hasta que te cancé’
Ey, baby girl, tú está’fuera ´e fase...
Dale bomba, dale bomba, dale bom-ba...
Pon esas nalgas en el piso
y deja que el sudor te ponga rizo el pelo liso.
Pégate a la pared pa’que sienta’el mecanismo.
Mueve esas nalgas como un sismo
y dice zum zum zum, terremoto.
Sigue moviendo todo en lo que prendo este moto.
Sabes que me vuelvo loco cuando ese booty te choco”.*

*“La sudamericana te deja con las ganas,...
yo tengo lo que a ella le hace falta”.*

*“Seré tuyo por esta noche
te soltarás antes de desabroche el cinturón.
Dime qué posición tú quiere...
Prepárate baby
porque hoy quiero comerte toda
él te lo hace a medias yo te beso toda
quédate conmigo y le picheo tóa...
él te tiene seca, yo te mojo tóa, yo te mojo tóa...
sólo dime que sí, pa’ponelteló de una.
Bebecita sólo avisa
pa’subir los cristales y sacarme la camisa...
Siempre que estamos solos,
bellaquemos y no comemos
conmigo tú te va’al extremo...
Voy de camino a bajarte el queso...
Contigo tengo fantasías desde la high
Esposas y correas, sabes lo que hay...
Te hicieron para mí
lo supe aquella noche que te tuve
apreciando toda tu desnudez,
cuando mi lengua corría toda tu piel...
Además del sexo, mami, quiero amarte toda...
¿Como quieras, papi, rápido o lento?
Soy adicta a tu movimiento,
y aunque hay veces que yo te miento
en las noches se me nota lo que siento por ti...
siempre nos comemo' como si fuésemo' animale'...
Baby, quédate aquí, más cerquita de mí, él no me lo
hace así”*

En las letras del reggaetón se utilizan palabras en inglés mezcladas en la canción como: *baby* [bebé], *girl* [chica], *flow* [fluir], *ready* [listo], *attention* [atención], *booty* [trasero].

Las letras del trap buscan la rima, aunque no tenga sentido lógico ni gramatical, sumando sílabas para completar el ritmo de las secuencias como: *o o ó*, finales de palabras, *ie e é*, etc.

En general todas las letras de este ranking tienen un alto nivel de contenido sexual y de violencia de género. Debemos como adultos, padres y docentes, entender que este nivel de invasión a la vida cultural de los niños es sacarles parte de la etapa de la infancia, importantísima a desarrollar en su momento, para poder llegar a ser adultos libres de expre-

sión, sin imposiciones culturales de la industria que tiendan a encasillar los estereotipos patriarcales y de heteronorma. Respecto a esta etapa de la vida humana Rosa Rodríguez Jaen (2016) comenta:

Es cierto que el niño aspira a ser adulto y evoluciona en ese sentido, pero la infancia constituye una parte importante de la vida humana, no es un estado provisional. Lo que el niño sienta, experimenta y expresa es importante y tiene valor definitivo. En una edad dada el niño se halla en una situación particular que no se le presentará más y en la cual por ende es capaz de hacer lo que en ningún otro momento de su vida podrá hacer ya en igual forma.

Los gráficos del “Ranking de Música Latina en YouTube 2018” (imágenes 1, 2 y 3) son la prueba del abuso del cuerpo de la mujer en los medios de comunicación como mercancía, violando obscenamente todos los derechos que promulgan las leyes expuestas.

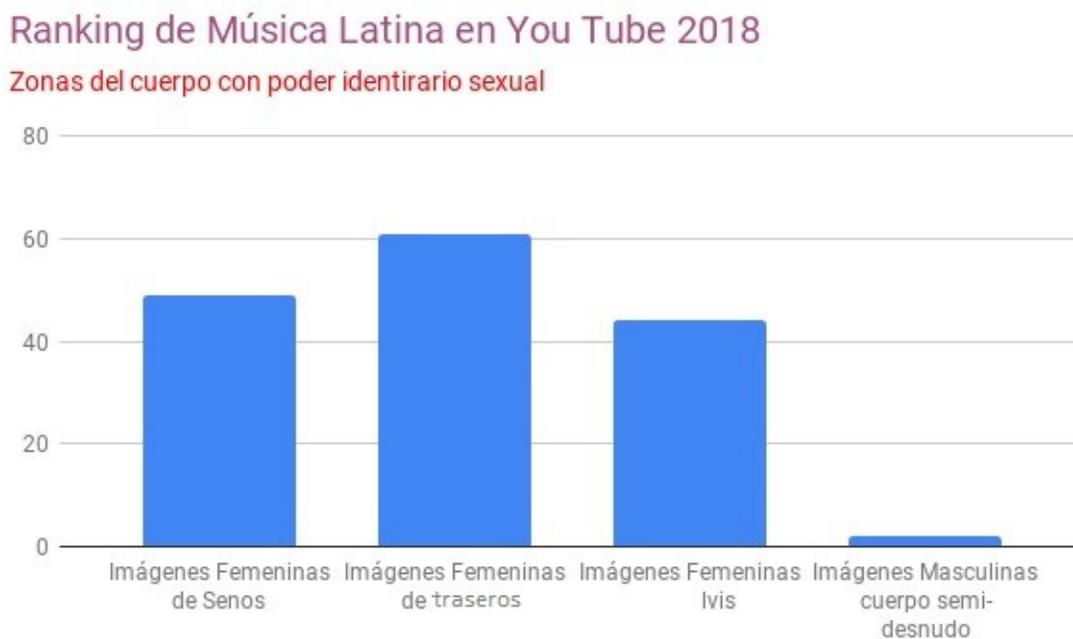


Imagen 1

Ranking de Música Latina en You Tube 2018

Presencia de cuerpos femeninos y masculinos

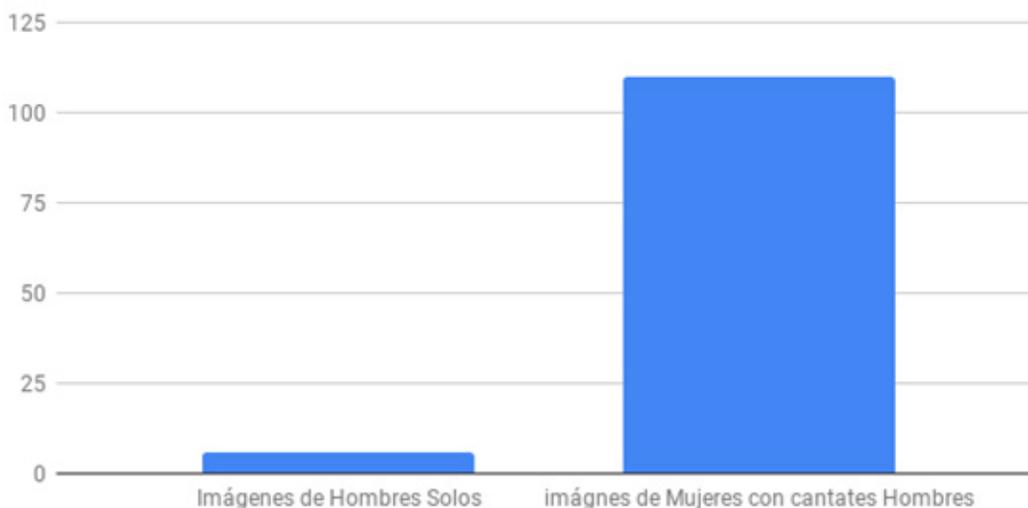


Imagen 2

Ranking de Música Latina en You Tube 2018

Cuerpos femeninos erotizados

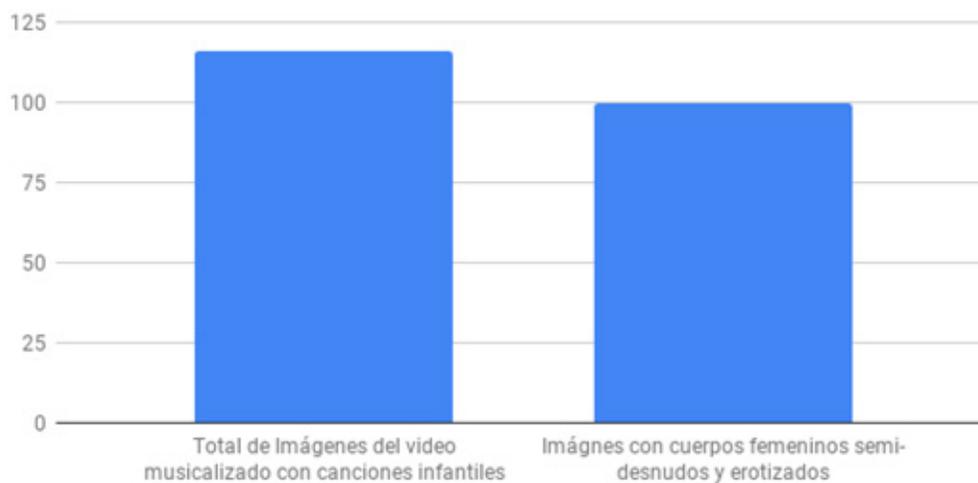


Imagen 3

La industria cultural ha hecho del arte una mercancía que le da al público lo que quiere escuchar, algo fácil de digerir que reafirme, en este caso, el machismo, el patriarcado, la violencia simbólica hacia la mujer como persona, poniéndola en el lugar de un objeto sexual y haciéndola sentir como público, orgullosa de ello. La industria cultural pareciera ignorar todos los logros que la sociedad consiguió en cuestión de derechos, leyes y convenios legales antes mencionados, en los que participaron más de veinte países.

La canción es un medio comunicador de normas sociales establecidas y tiene el poder de transformarlas. Pues, los invito a seguir analizando juntos las canciones y los mensajes que escuchan nuestros niños y adolescentes, por el hecho de ser cómplices implícitos nosotros mismos como consumidores. Los invito a reflexionar, a indagar y a abrir este camino del que nunca tendrán retorno una vez abierta la puerta, el camino de reflexionar junto a “ellos”, nuestros niños y adolescentes, nuestros futuros actores y educadores sociales.

Referencias bibliográficas

- Diseños Curriculares y N.A.P. de Nivel Inicial, Primario y Secundario de la Pcia. de Santa Cruz. Disponibles en la página oficial del Consejo Pcial. de Educación: <https://dpegp.wordpress.com/disenos-curriculares-y-nucleos-de-aprendizaje-prioritarios/>
- Rodríguez Jaen, R. (14 de junio de 2016). El Arte Infantil difiere del Arte Adulto. Revista Virtual “Misión Padres”. Venezuela. Consultado en : <https://misionpadres.wordpress.com/2016/06/14/el-arte-infantil-difiere-del-arte-adulto/>
- Ley 26.150: Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley 3305: Ley de Educación Provincial. Santa Cruz.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (mayo de 2008), Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Merchán, C. y Fink, N. (2016). *#Ni una menos desde los primeros años. “Educación en géneros para infancias más libres”*. Editorial Chirimbote. Ciudad Autónoma de Bs. As.
- _____ (2018). *#Infancias Libres. “Talleres y actividades para educación de géneros”*. Editorial Chirimbote. Ciudad Autónoma de Bs. As.
- Resolución CFE N°43/08: “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral- Ley Nacional N°26.150”.
- Resolución CFE 155/11: Anexo I. Educación Especial.
- Tosco, V. F. H; Burba, E. (1996). “La canción infantil”. En *Cartas sobre la enseñanza de la música*.



sica. L.M. Artes Gráficas. Córdoba, Argentina.

Páginas de Internet consultadas

Ranking de Youtube, consultado en los primeros días del mes de septiembre de 2018:
<https://www.youtube.com/watch?v=8-mloCL49vs&list=PL-QvSRz8uhNEcJXivhFJG-2RHSLoiSZ6L>

Este trabajo puede citarse como:

PÉREZ REY, R. A. (2023). ¿Qué escuchan nuestro niños y adolescentes? El poder de la canción como contenido en la E.S.I. En Taborda, F. C. E.; Mansilla, V.; Giron Sheridan, L. (eds.) *Actas de las Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022*, (pp. 205-218). Asociación Argentina de Musicología. ISBN: 978-950-99271-6-2

Reflexiones sobre el abordaje de prácticas musicales como *performance*: un análisis de competencias de *freestyle rap*

Lic. Lucía Belén Vittorelli
Instituto de Humanidades
(CONICET/Universidad Nacional de Córdoba)
Córdoba, Argentina
luvittorelli@gmail.com

Resumen

Esta ponencia propone ser una reflexión sobre el abordaje etnográfico de prácticas musicales “como” *performances*, en particular, sobre *competencias de freestyle rap* que acontecen en plazas y parques públicos de la ciudad de Córdoba. Si bien varies musicólogos han incorporado en sus análisis la perspectiva de los estudios de la *performance* a partir de la problematización de las dicotomías obra-*performance* y producto-proceso, esta ponencia se interesa por abordar las practicas musicales no en sí mismas como “objeto” o “cosa”, sino como práctica, evento y conducta (Schechner, 2012, p. 23).

Las *competencias* son eventos organizados por jóvenes, en su mayoría varones, que se reúnen y compiten entre sí mediante rimas improvisadas *en el momento*. El evento se articula en tres momentos denominados *inscripción*, *clasificatoria* y *competencia*. En estas fases, los protagonistas ponen en escena múltiples palabras, poses, gestos, distancias espaciales, recorridos, consumos, intensidades, *energías*, para lograr alcanzar estados corporales y emocionales necesarios para el hacer rimas improvisadas; al mismo tiempo que buscan que la *competencia* alcance su punto más álgido. Atenderemos a los sucesos y conductas restauradas de quienes participan, los diferentes ritmos y movimientos que acontecen para



comprender la “intensidad de la performance”, qué hacen y cómo se hacen estos eventos una y otra vez en las plazas públicas (Schechner, 1985, p. 12). A partir de ello, esta ponencia plantea como hipótesis: una práctica musical abordada desde los estudios de la *performance* revela un significado de la música más allá de la palabra escrita, al analizar las experiencias y conductas de los participantes.

Palabras claves: *Performance*, Prácticas musicales, *Freestyle rap*.

1. Introducción¹

Desde la década de 1980, etnomusicólogos y musicólogos se han involucrado con frecuencia en el campo de los estudios de la *performance*, pero con cierto retraso en comparación con otras disciplinas (Waterman, 2019; Lutz, 2016)². Fue en ese período de tiempo donde se gestaron una serie de cambios epistemológicos en los estudios académicos de música. Según el investigador Joaquín Pérez (2013), estos cambios se nuclean en las críticas al paradigma objetivista, donde se cuestiona, por un lado, la objetualización de la música entendida como partitura-sonido en un proceso de comunicación unidireccional (emisor-mensaje-receptor; compositor-obra-audiencia) y, por otro lado, el modelo de estudio tradicional construido sobre la base de dicotomías (proceso-producto, compositor-ejecutante, obra-*performance*).

Para la investigadora Erika Fischer-Lichte (2011), la consecuencia principal de este “giro performativo” es el desplazamiento del foco de interés desde el objeto de arte al evento artístico (citado en San Cristóbal Opazo, 2018). No obstante, este desplazamiento no siempre constituye un denominador común en las investigaciones sobre la *performance* musical ya que, en reiteradas ocasiones, la *performance* aparece más vinculada a la noción de obra que a la de evento (San Cristóbal Opazo, 2018). Además, según el etnomusicólogo Alejandro Madrid (2009), hay diferencias en los modos de concepción de “performatividad” entre los

1 En esta ponencia se utilizará la letra “e” para incluir a los géneros dentro del lenguaje. Sin embargo, el grupo estudiado está conformado mayoritariamente por varones, con lo cual se utilizarán el artículo masculino para enfatizar este aspecto, cuando sea necesario. Asimismo, se utilizará el formato cursiva o itálica para resaltar categorías y términos nativos, mientras que las citas bibliográficas y los conceptos teóricos serán introducidos entre comillas.

2 En 1980, los investigadores Anthony Seeger y Charlotte Frisbie notaron que la importancia de la *performance* musical había sido largamente ignorada por los estudios etnomusicológicos y musicólogos, en comparación con otras disciplinas como la lingüística, folklore, sociología y antropología (Lutz, 2016, p. 4).

académicos de la música y los del *performance*. Para el autor, el significado de los estudios del *performance* en la música ha sido bastante reducido. Mientras que, para la musicología tradicional y su dedicación a la partitura musical como texto, el estudio del *performance* ha consistido en una disertación sobre cómo el texto musical debe ser convertido en sonido y sobre lo correcto en la interpretación; en la etnomusicología tradicional, la práctica del *performance* se dedicaba a las acciones y prácticas que rodeaban la *performance* musical – entendida como ejecución– dentro de contextos culturales específicos (Madrid, 2009).

Dentro de la musicología varios autores han incorporado en sus análisis la perspectiva de los estudios de la *performance*. Entre ellos, el teórico musical Nicholas Cook (2001), quien propone entender la música como *performance*, lo que significa “verla como un fenómeno irreductiblemente social” (p. 4). Es decir, plantea que en lugar de ver las obras musicales como “textos” dentro de los cuales se codifican las estructuras sociales, verlas como “guiones” en respuesta a los cuales se representan las relaciones sociales (p.9). Para Cook (2001): “Llamar a la música un arte performático no es solo decir que la ejecutamos; es decir que la música performa significado” (p. 9).

Cook basa su propuesta de música como *performance* particularmente en los estudios del teatro, lectura de poesía y etnomusicología. Es de interés de esta ponencia retomar la propuesta analítica de los estudios de la *performance*, un campo de estudios que surge en los años 1970, y se enfoca en el estudio del comportamiento humano, prácticas corporales, actos, rituales, juegos y enunciaciones (Taylor, 2011). Uno de sus mayores exponentes es el teórico del teatro y la *performance* Richard Schechner. En este marco, la ponencia propone ser una reflexión sobre el abordaje etnográfico de prácticas musicales a partir de la propuesta analítica de los estudios de la *performance*, en particular, nos detendremos en las competencias de *freestyle rap* que acontecen en plazas y parques públicos de la ciudad de Córdoba.

Durante los últimos años, la escena nacional y local de música rap se popularizó y viralizó a partir de las denominadas *competencias de freestyle*: un formato de *batallas* donde personas se enfrentan entre sí mediante rimas improvisadas *en el momento* mismo en que se dicen. En Córdoba, estas *competencias* son mayoritariamente organizadas por jóvenes varones y en menor medida por mujeres, cuyas edades oscilan entre los catorce y los veinticinco años, y pertenecen a sectores sociales medios y populares. Durante la *competencia*, ellos se desenvuelven como organizadores, jurados, competidores y público, reconociendo-



se a sí mismos como grupo por medio de esta actividad cultural (Frith, 2003).

Schechner (2012) señala que cualquier comportamiento, suceso, acción o cosa puede ser estudiado “como” *performance*, esto es, que el objeto de estudio será contemplado “desde la perspectiva de”, “en términos de” (p. 78). Esto es, abordar cualquier asunto o artefacto del arte y la cultura no en sí mismo como “objeto” o “cosa”, sino como práctica, evento y conducta (Schechner, 2012, p.23). En este sentido, los estudios de la *performance* no “leen” una acción ni se preguntan que “texto” está siendo puesto en escena, sino por el contrario, investigan la conducta centrándose en “lo que la gente hace en su actividad de hacer eso mismo” (Schechner, 2012, p.21).

Los estudios de la *performance* abordan secuencias espaciales-temporales para comprender las formas en las que se genera esta *performance*, su escenificación y los efectos a largo plazo (Schechner, 2012). Entender esta secuencia significa aprehender la forma en que se generan las *performances*, los espacios, la estructura temporal y los sucesos que la rodean y le siguen (Schechner, 2012). La *competencia de freestyle* que analizaremos, se articula en tres momentos denominados *inscripción*, *clasificatoria* y *competencia*. Indagaremos estas fases, a partir de la propuesta analítica de Schechner (2012), para quien esta secuencia puede ser dividida en varias partes: entrada o apertura de la *performance*, el entrenamiento, el ensayo, el calentamiento, la *performance* en sí, el enfriamiento, y las repercusiones. Atenderemos a los sucesos y conductas restauradas de quienes participan, su carácter dramático, los diferentes ritmos y movimientos que acontecen; para comprender la “intensidad de la *performance*”, qué hacen y cómo se hacen estos eventos una y otra vez en las plazas públicas, allí donde la acción de reiterar evidencia en los sujetos un conjunto de “cintas de conductas aprendidas” (Schechner, 1985, p. 12; Bianciotti y Orchetto, 2013).

Asimismo, la propuesta de esta ponencia reside en conceptualizar la *performance* como un lente epistemológico, una forma de mirar y de entender procesos sociales, algunos de los cuales no pasan necesariamente por lo discursivo. Para la teórica de la *performance* Diana Taylor (2001), los estudios de *performance* permiten repensar la producción y las expresiones culturales desde un emplazamiento diferente al de la palabra escrita que ha dominado al pensamiento latinoamericano desde la conquista (citada en Schechner, 2012). Del mismo modo, para Barbara Kirshenblatt-Gimblett (1999), estos estudios están mejor equipados para lidiar con la mayor parte de las expresiones artísticas del mundo, que han integrado el movimiento, el sonido, el lenguaje hablado, la narrativa y los objetos (citado en

Schechner, 2012).

De esta manera, la propuesta analítica de los estudios de la *performance* se vuelve central para analizar y describir las *competencias*. Siguiendo a Taylor (2011), nos preguntamos: ¿Qué nos permite hacer y ver *performance*, tanto en términos teóricos como artísticos, que no se puede hacer/pensar a través de otros fenómenos? ¿Cómo podemos entender lo corporal que no se trasmite necesariamente a través de la palabra? Consideramos como hipótesis de esta ponencia que una práctica musical abordada desde los estudios de la *performance* revela un significado de la música más allá de la palabra escrita, al analizar las experiencias y conductas de los participantes.

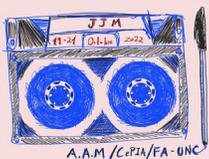
Esta ponencia forma parte de un análisis etnográfico realizado en el marco del Doctorado de Ciencias Antropológicas (UNC). El análisis etnográfico indaga procesos de la vida social prestando particular atención a la manera en que los protagonistas entienden lo que hacen y viven lo que hacen. Para acceder al mundo de las acciones y las prácticas, se realizaron observaciones en *competencias*, por un largo período de tiempo, mientras que se entrevistaron a jóvenes que asistían y participaban activamente de estos eventos. Este análisis se enmarca en el trabajo de investigación realizado para la Licenciatura en Comunicación Social (UNC) entre los años 2016-2019. También se sustenta en indagaciones actuales realizadas en el marco de una beca doctoral otorgada por CONICET³, con lugar de trabajo en el Instituto de Humanidades (CONICET/UNC).

2. Competencias de *freestyle* como *performance*

Como mencionamos anteriormente, las competencias de *freestyle* son eventos que acontecen en plazas públicas céntricas o barriales, donde grupos de jóvenes varones y mujeres *batallan* entre sí mediante rimas improvisadas siguiendo una base musical. Cada *competencia* es organizada por diferentes jóvenes, quienes deciden su periodicidad (una vez por semana o cada quince días) y los formatos de cada fecha. Una de estas *competencias* era organizada los días viernes por dos jóvenes varones en la Plaza de la Intendencia, una de las plazas céntricas más importantes de la ciudad de Córdoba.

Esta *competencia* se desglosaba en una serie de etapas fijas y sucesivas que ordenaban y organizaban el desarrollo de la misma. La entrada o apertura de la *performance*, estaba dada por una secuencia de acciones entre las cuales se encontraba la llegada de los

3 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.



jóvenes a la plaza, la ocupación del espacio en grupos, y el consumo de bebidas y comidas. Esta llegada a la plaza se daba a partir de las 18hs, y podía tener una duración de dos horas, hasta minutos antes del inicio de la *inscripción*. En ese tiempo de espera, la plaza se volvía un lugar de encuentro de jóvenes con sus conocidos o amigos, que podría describirse como “frio” para aquellos que se encontraban sentados con su grupo (Schechner, 2000, p.76); o “caliente” para los que *hacían freestyle* (ibíd.). Este último momento, forma parte de un “calentamiento” donde jóvenes unos tras otros, improvisaban rimas preparándose para dar el salto entre la “disponibilidad” y la “ejecución”, desde el lado de la vida cotidiana hacia la *performance* misma (Schechner, 2012, p. 379).

La etapa de *inscripción* comenzaba pasada las 20hs, y era llevada adelante por sus dos organizadores, Mixer y Wan, quienes se ubicaban de pie sobre un banco de cemento para anotar en cuadernos los nombres de los competidores⁴. Quienes deseaban competir se acercaban a la zona y hacían tres largas filas, una delante de cada organizador, para anotarse de manera gratuita a uno de los tres *lados*, nombrados *A*, *B* y *C*. La inscripción se realizaba de manera personal y bajo el *nombre artístico* por el cual estos jóvenes eran reconocidos en este ambiente. Mientras los jóvenes esperaban su turno, los que decidieron no inscribirse se ubicaban de pie o se sentaban, conversando con sus amigos y saludando a los jóvenes que iban y venían de inscribirse. Durante el proceso de *inscripción* se formaba un “centro de calor” con los interesados en anotarse que se agrupaban, mientras se difuminaba hacia un “borde frio” donde se encontraba el público más alejado (Schechner, 2000, p.76). Durante la inscripción, podemos observar un cambio (o no) de status en los jóvenes que se habían acercado a la plaza: si se inscribieron, pasarán a ser competidores, si no lo hicieron permanecerán como espectadores de las *batallas*. Los organizadores daban por finalizada esta primera etapa cuando se cumplía el tiempo establecido.

Luego de ese momento, uno de ellos alzaba la voz indicando el inicio de la *clasificatoria*, la primera etapa de las *batallas de freestyle* considerada como filtros previos a la *competencia*. Esta era la *performance* en sí, que sucedía entre un inicio y un final marcado (Schechner, 2012). Los organizadores se dispersaban por la plaza, mientras que los competidores y el público los seguíamos. El organizador tomaba asiento en un banco de cemento, junto a otros dos jóvenes que iban a formar parte del jurado de las *batallas*. Estos eran convocados,

⁴ Ambos jóvenes oriundos de la ciudad, organizan esta competencia desde hace aproximadamente ocho años.

de acuerdo con Mixer, por estar *bien instruidos en la materia*, es decir, contaban con una experiencia y trayectoria en el mundo del *freestyle* y del *rap*, ya sea porque antes *batallaban* o porque escribían canciones, y por lo tanto tenían cierto conocimiento de lo que conllevaba improvisar en el momento.

Una vez que estaban ubicados los jurados, los espectadores nos acercábamos alrededor de ellos formando un círculo con gente en el medio. Los tres *lados* se ubicaban distanciados en la plaza. Cada uno convocaba a sesenta o setenta personas aproximadamente. El organizador llamaba en voz alta a los competidores por su *nombre artístico*, quienes pasaban entre el público para llegar al centro, donde se desarrollaba la *batalla*. Durante la *clasificatoria* cada *lado* realizaba cinco o seis *rondas* de competición donde participaban seis o siete jóvenes por vez. Estos se disponían frente al jurado formando un semicírculo, dándoles la espalda a las personas del público que se encontraban a los costados y por detrás. Luego, el *beatboxer* entraba en la escena⁵. Cuando realizaba los primeros sonidos con su boca, el público alentaba levantando y agitando los brazos en el aire. Para Mixer, esta cercanía corporal entre competidores y público, y el *beatboxer* improvisando la pista, generaba *otro tipo de energía*. Un ambiente que permitía a los competidores enfocarse en la construcción de rimas improvisadas. Los jóvenes se movían en el lugar, balanceaban su cuerpo siguiendo el ritmo de la base, mientras sus miradas se dirigían hacia el piso. Era en este tiempo liminar donde se abandonaba el mundo ordinario hacia la *performance* misma (Schechner, 2012, p.379). Para Mixer, el momento en el que te tocaba competir la mente debía estar *en blanco*, para luego poder *ir soltando, expresando lo que te pasó, lo que querés*. De manera que los competidores ingresaban a un estado de “éxtasis”, que implicaba un vaciamiento y la elevación del cuerpo (Schechner, 2000, p.96). Poner la mente en blanco, significaba despejar los pensamientos de la mente por un instante. Acto seguido, el competidor retomaba el control de sus pensamientos para verbalizar las rimas, lo conllevaba un desplazamiento desde el estado de vaciamiento a uno de expresión fluida. En este estado mental, resultaba de gran ayuda la *energía* que el público podía generar a través de los gritos, aplausos, movimientos corporales, como reacción ante cada *buena rima*. Sobre esto Mixer me decía: “lo que yo tiro lo quiero devolver con un buen grito, con euforia si lo merece, y así de esa manera uno se retroalimenta y puede elaborar más recursos”.

5 Un joven que realizaba sonidos con su boca. Cuando dejaba salir el aire, movía los labios, la garganta y las manos, para hacer la base musical y rítmica de las rimas denominada *base instrumental*.



En la *batalla*, lo improvisado se presentaba como una construcción discursiva *en el momento*, que refería a situaciones que sucedían en el aquí y ahora. Hacer *freestyle* implicaba rimar palabras y frases, y organizarlas en líneas que coincidieran con el ritmo de la base musical. Era a través de esta *performance* que conjugaba palabras, poses y energías, donde se manifestaba la destreza y capacidad mental de los competidores para competir entre sí. La *batalla* finalizaba luego de que todos los competidores habían improvisado por un tiempo específico, de acuerdo a la modalidad elegida. Estos jóvenes se saludaban chocando las palmas de sus manos y el puño cerrado, gesto que escenifica un acuerdo tácito entre ellos, donde se reconoce a lo dicho en la *batalla*, como perteneciente a un momento específico de este evento, donde no necesariamente se dijeron cosas que el competidor las pensaba o las creía, sino que tenían que ver con la *expresividad en el momento*. Mientras esto sucedía, el público aplaudía la participación de todos los jóvenes a la espera que el jurado dé su veredicto. Éstos lo hacían al mismo tiempo y mediante señas realizadas con los brazos o las manos. Las primeras batallas de la noche tenían una duración de una más de una hora, dependiendo de los cruces que se daban entre los competidores.

Cuando las rondas de esta fase acababan, los espectadores nos dispersábamos nuevamente por la plaza. Este momento “frío” (Schechner, 2000) ocurría cerca de las 22hs. Algunos jóvenes se movilizaban hacia los kioscos abiertos para comprar comida y algunas bebidas, otros nos sentábamos y charlábamos entre sí. A diferencia del primer momento “frío”, también de espera, observé que los jóvenes no *hacían freestyle* ni sus propias rondas de *batallas*. Más bien, se mantenían de pie, charlando. Podemos considerarlo como un momento de respiro, de pausa, luego de haber fijado la concentración en las *batallas*, en el caso del público, y en las rimas improvisadas, en el caso de los competidores. Mientras ocurría esto, los organizadores de los tres *lados* se reunían en la mitad de la plaza con sus cuadernos para preparar la siguiente fase en el centro de la plaza. Luego se ubicaban en la parte más abierta del playón para armar el *cuadrilátero*: colocaban cuatro pilares de cemento rodeado por cintas de polietileno, sillas para los jurados, un bidón de agua en el medio. De esta manera, para algunos este tiempo era de descanso y para otros de trabajo.

Estos eran los preparativos para la fase de la *competencia*. El interés por ver el desarrollo de esta etapa hacía que la gente se reuniera y agolpara rápidamente contra los pilares. Dentro del cuadrilátero, los cinco jurados se sentaban en las sillas; los competidores, en el centro. A su lado el *beatboxer*, y frente a ellos, el camarógrafo, quien en esta etapa de la

competencia y sólo en ella, registraba las *batallas*. La *competencia* era la fase más esperada de la noche y predisponía al público a exaltarse ante el anuncio de cada *batalla*. De una cifra cercana a ciento cincuenta inscriptos, en esta etapa quedaban dieciséis. De acuerdo a las observaciones realizadas, existía una tendencia respecto a quienes lograban acceder a esta etapa. Jóvenes que habitualmente competían en la etapa final. Mixer los definía como los *más instruidos y experimentados*, ya que para él tenían más recursos literarios en la rima, más práctica y conocimiento en la *materia*. Estos jóvenes se enfrentaban entre sí generando un ambiente atractivo para el público por el dominio de la práctica de *hacer freestyle*. La estructura de la *batalla* se reiteraba: el aliento del público, el *beatboxer* haciendo la *base instrumental*, los competidores balanceándose, las rimas de unos y otros. El “centro de calor” seguía siendo las *batallas de freestyle* y la decisión del jurado sobre los competidores. Pero a diferencia de la etapa anterior, estas eran las *batallas* definitorias y por lo tanto las miradas reposaban sobre esas acciones, siendo muy pocos los jóvenes que se encontraban en la plaza yendo y viniendo, o charlando entre sí.

Con el pasar de las horas, el cielo se oscurecía y la temperatura descendía. Las luces de la plaza se encendían. En la final quedaban dos competidores enfrentados entre sí. El organizador se ubicaba en el medio del cuadrilátero para presentar ante la cámara la última *batalla*, que suele tener un formato diferente y ser más duradera que las anteriores. Finalmente, uno de los jóvenes recibía el título de ganador, de acuerdo a la votación del jurado. Los competidores se saludaban mientras el público aplaudía. La mayoría se retiraba de la plaza, mientras algunos se quedaban charlando entre sí o saludando al ganador. Los organizadores por su parte desarmaban el cuadrilátero, apilaban las sillas, mientras pedían en voz alta que los ayuden a juntar los papeles o la basura que quedó en el piso. A medida que esto ocurría, las cosas volvían a la “normalidad” (Schechner, 2012, p. 388). Este momento de “enfriamiento” llevaba a los jóvenes de nuevo a la vida cotidiana, luego de la exigencia de la *performance* de detener su cuerpo y de hacer silencio en ocasiones (ibíd.). La *competencia* finalizaba cerca de las 23:30hs.

Por último, se encontraban las “repercusiones” inmediatas o de largo plazo del evento (ibíd.). Mientras se retiraban, los jóvenes conversaban sobre lo que acaban de ver. Los registros fotográficos y de video sobre la *competencia* eran publicados en la web o en redes sociales personales o en el perfil de la *competencia*. Este tipo de publicaciones eran repercusiones inmediatas de la *performance* que había sido presentada públicamente (ibíd., p. 390).



Mientras otras eran de largo plazo como el impacto e influencia que tenía el evento sobre otros artistas o jóvenes (ibíd.).

3. Reflexiones finales

Comenzamos esta ponencia mencionando brevemente las discusiones por las cuales algunas disciplinas que estudiaban la música se interesaron por los estudios de la *performance*. Las críticas hacia la objetualización de la música y a ciertas categorías de análisis consideradas dicotómicas, hicieron que algunos autores buscaran ampliar su perspectiva analítica y pasaran de considerar a la música como un objeto de estudio, a entenderla como evento. Si bien, tales perspectivas variaron según cómo se definía el concepto de *performance*, estos desplazamientos resultan necesarios para comprender la complejidad de las prácticas musicales hoy en día. Por ello, esta ponencia se propone contribuir al debate interdisciplinario sobre las maneras en las cuales la música puede ser abordada como problema de estudio. En particular, lo hace asumiendo la perspectiva analítica de los estudios de *performance* del autor Richard Schecher (2012), para analizar una *competencia de freestyle rap* de la ciudad de Córdoba.

Partimos por reconocer las secuencias espaciales-temporales a partir de las cuales se generaba, escenificaba y gestionaba la *performance*. Los momentos de inscripción, clasificatoria y competencia acontecían en un momento y espacio determinado de la noche, e involucraban a los jóvenes quienes asumían roles como organizadores, jurados, competidores y público. Orientado por las discusiones teóricas, nuestra descripción de la *performance* comienza desde la llegada de los jóvenes a la plaza hasta las acciones finales y sus efectos, ya que para Schechner (1985), estas actividades son parte de la *performance* y no pueden ser escindidas del evento central. Reconocimos en este evento algunas de las secuencias que el autor propone, como la entrada o apertura de la *performance*, calentamiento, *performance* en sí, enfriamiento y las repercusiones. En cada una de ellas, nos detuvimos en analizar la forma en la que se generaba la *performance*. De esta manera, observamos cómo estos jóvenes se reunían, dispersaban y diferenciaban unos con otros. Siendo los “centros de calor” espacios habitados por los jurados y competidores, mientras que los “bordes fríos” por los espectadores. Estas jerarquías tienen relación con los roles que se asignan entre los participantes, y también están en relación con los momentos donde cada uno se encuentra en descanso o trabajando.

Al examinar las diversas fases o momentos de la competencia, también indagamos la conducta de estos jóvenes, las maneras en las cuales ponían en escena múltiples palabras, poses, gestos, distancias espaciales, para alcanzar estados corporales y emocionales, de “éxtasis”, necesarios para la ejecución de las rimas. Estos elementos son claves para comprender la “intensidad de la *performance*”, es decir, cómo una *performance* se construye, acumula o usa su monotonía, cómo atrae a los participantes o los excluye intencionalmente, cómo se diseña o gestiona el espacio, cómo se usa el escenario o guion, en resumen, un examen de las experiencias y acciones de todos los participantes (Schechner, 1985). Pero al mismo tiempo, Schecher (2012), indica que los estudios de la *performance* investigan la conducta centrándose en “lo que la gente hace en su actividad de hacer eso mismo” (p.21). Es decir, entiende la *performance* como actividades humanas-sucesos que tienen la cualidad de ser “conducta restaurada”, actividades que no son realizadas por primera vez, sino por segunda y *ad infinitum*. Ese proceso de repetición, de construcción (ausencia de “originalidad” o “espontaneidad”) es la marca distintiva de la *performance* (ibid., p.13). En esta ponencia no hemos podido abordar con profundidad este aspecto, pero resulta necesario no dejar pasar por alto este aspecto de la *performance*, que permite indagar el conjunto de cintas aprendidas, y realizadas una y otra vez. Brevemente podemos mencionar la manera en que los competidores han aprendido a hacer *freestyle* (cómo se improvisa, se mueve el cuerpo, se respira) y también a ser joven.

Para concluir, podemos reflexionar sobre cómo abordamos el problema de la significación de la música desde los estudios de la *performance* junto a la perspectiva etnografía: deteniéndonos en las conductas, experiencias, roles de los protagonistas, pero también de los espacios, *energías*, movimientos corporales, intensidades que acontecían en cada *competencia*, una y otra vez. Este modo de mirar y entender procesos sociales prioriza las acciones e interacciones entre jóvenes, quienes producían momentos de encuentro que les permitía hacerse con otros a través de la música. Esta perspectiva de análisis permite recorrer otros aspectos más allá de la palabra escrita/dicha, permitiéndonos ampliar la escena que se observa y comprender la complejidad de los eventos donde, como menciona Kirshenblatt-Gimblett (1999), se han integrado el movimiento, el sonido, el lenguaje hablado, la narrativa y los objetos (Citado en Schechner, 2012).



Referencias bibliográficas

- Bianciotti, M. C. y Orchetto, M. (2013). La noción de performance y su potencialidad epistemológica en el hacer científico social contemporáneo. *Tabula Rasa*, núm. 19, julio-diciembre. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia
- Cook, N. (2001). Between process and product: music and/as performance. *Society for Music Theory, Volume 7, Number 2*.
- Frith, S (2003). Música e identidad. En S. Hall y P. Du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp.181-215). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.
- Lutzu, M (2016). Representing Performance in Ethnomusicological Studies. *El oído pensante, Vol, 4, N°1*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5529/552970704009.pdf>
- Madrid, A. (2009). ¿Por qué música y estudios de performance? ¿Por qué ahora?: una introducción al dossier. En *Revista Transcultural de Música*, (13). Recuperado de: <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/2/por-que-musica-y-estudios-deperformance-por-que-ahora-una-introduccion-al-dossier>
- Perez, J. (2013). Revisando las perspectivas de estudio en el abordaje de la improvisación musical. Hacia una caracterización de las dimensiones experienciales del problema. *Undecimo encuentro de ciencias cognitivas de la música*. Buenos Aires: Favio Shifres, María de la Paz Jacquier, Daniel Gonnet, María Inés Burcet y Romina Herrera, pp. 253-259. Recuperado de: www.sacom.org.ar/actas_eccom/indice.html
- San Cristóbal Opazo, U. P. (2018). ¿Acción, puesta en escena, evento o construcción audiovisual? Una breve introducción al concepto de performance en humanidades y en música. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, Volumen 13 - Número 1*, pp. 207-231.
- Schechner, R. (1985). *Between Theater and Anthropology*. Pennsylvania, Estados Unidos: Universidad de Pennsylvania.
- _____ (2000). *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- _____ (2012). *Estudios de la representación. Una introducción*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, D. (2011). Introducción. Performance, teoría y práctica. En D. Taylor y M. Fuentes (Eds.), *Estudios avanzados de performance* (pp. 7-30). México DF, México: Fondo de

Cultura Económica.

Waterman, E. (2019). Performance Studies and Critical Improvisation Studies in Ethnomusicology. Understanding Music and Culture through Situated Practice. En H. Berger y R. Stone (Ed), *Theory for Ethnomusicology Histories, Conversations, Insights* (pp. 141-175).

Este trabajo puede citarse como:

VITTORELLI, L. B. (2023). Reflexiones sobre el abordaje de prácticas musicales como *performance*: un análisis de *freestyle rap*. En Taborda, F. C. E.; Mansilla, V.; Giron Sheridan, L. (eds.) *Actas de las Jornadas de Jóvenes Musicólogos 2022*, (pp. 219-231). Asociación Argentina de Musicología. ISBN: 978-950-99271-6-2

Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-99271-6-2
Asociación Argentina de Musicología. 2023.

AAM Asociación Argentina
de Musicología



A facultad
de artes



Universidad
Nacional
de Córdoba

ISBN 978-950-99271-6-2



9 789509 927162