



REVISTA INTERDISCIPLINARIA
DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA MÚSICA



Abril de 2024

Facultad de Música de la UNAM

María Teresa Gabriela Frenk Mora, *Directora*

Subcomité editorial de la Revista Interdisciplinaria de Investigación sobre la Música

Luis Alfonso Estrada, Facultad de Música de la UNAM

Autor/Coordinador

Luis Alfonso Estrada Rodríguez, editor, Facultad de Música, UNAM

Iris Xóchitl Galicia Moyeda, secretaria, FES Iztacala, UNAM

Arturo Cuevas Guillaumin, Universidad Veracruzana

Irma Susana Carbajal Vaca, Universidad Autónoma de Aguascalientes

Fuensanta Fernández de Velazco, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Patricia González Moreno, Universidad Autónoma de Chihuahua

Joseph Jofré i Fradera, Universidad de Guanajuato

Hilda Morán Quiroz, Universidad Autónoma de Guadalajara

Luis Sánchez Graillet, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Lourdes Palacios González, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Asistentes editoriales:

Miroslava Garibay Lijanova

Laura Gutiérrez Gallardo

Juan L. Mendoza Maldonado

Zadel Patricio Lúa

Federico Sastré Barragán

Cuidado de la edición y diseño: **Ciro Escudero Chávez.**

Primera edición: 2024

D.R. © de la presente edición, Universidad Nacional Autónoma de México.

Facultad de Música

Xicotencatl 126, Col. Del Carmen, Alcaldía Coyoacán. C.P. 04100

Reserva de derechos al uso exclusivo

ISSN: 04-2024-050212134400-102

RIISM 1er número 2024

Editorial

El Comité Editorial de la Revista Interdisciplinaria de Investigación sobre la Música (RIISM) y los asistentes editoriales de la misma, nos congratulamos de poder presentar a los lectores el primer número de esta revista publicada por la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Actualmente en México existen pocas revistas académicas especializadas en la investigación sobre la música y en general éstas se centran en un área de conocimiento, por ejemplo, la educación musical; por ello deseamos contribuir a difundir, a enriquecer y a estimular la producción académica de investigaciones sobre la música desde diversas perspectivas y campos. En el espacio editorial de RIISM pretendemos recibir y publicar, desde una postura plural e interdisciplinaria, artículos de investigación, ensayos, reseñas de libros u otros formatos que informen sobre la música y las actividades musicales. Lo anterior, con base en diversas disciplinas, como la pedagogía, la teoría de la música, la filosofía, la sociología, la musicología, la etnomusicología, las matemáticas, entre otras posibles. Deseamos enfatizar la intención de convocar a investigadores, profesores y alumnos para fomentar el diálogo y el intercambio de ideas desde distintos puntos de vista, ya que creemos que es importante que los diversos integrantes de comunidades de prácticas musicales reconozcan el valor de varias contribuciones, aun cuando éstas emanen de géneros musicales o perspectivas y disciplinas contrastantes.

Esta revista aspira a convertirse en un referente nacional de la investigación musical, para lograrlo seguirá los más altos estándares, propios de las publicaciones en las ciencias y las humanidades. En RIISM son bienvenidas propuestas sobre temas de interés actual para diversas comunidades de investigación musical, artículos originales que no hayan sido previamente publicados y contribuciones que cuenten con una fundamentación sólida y exhaustiva con base en los múltiples campos de conocimiento de la revista.

El primer número de RIISM es representativo de nuestros objetivos e intenciones, ya que sus contenidos tratan desde la diversidad de perspectivas disciplinarias, en este caso, la filosofía de la música, la musicología y la educación musical a través de las TIC. Cabe destacar que las contribuciones seleccionadas para este número son también muestra del alto nivel académico de los autores, dictaminadores y miembros del Comité Editorial de la revista.

El artículo de José Miguel Ordóñez *¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos? Teoría, tecnología y práctica musical*, propone, con base en la filosofía, reconocer la importancia de los instrumentos y los artefactos en la conformación de la teoría musical.

La argumentación de Ordóñez se basa en el paralelismo que hay entre la interacción de los instrumentos y artefactos utilizados para evaluar teorías en la ciencia y en el caso de la música, el uso de los instrumentos musicales no solamente en las prácticas de interpretación, sino también como Ordóñez supone, en la construcción de la teoría musical.

Revista Interdisciplinaria de Investigación sobre la Música RIISM

En su artículo *¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?*, Gladys Zamora hace un análisis de una selección de textos sobre la historia de la música litúrgica hispana del siglo XVIII que, por un lado, omiten la existencia y presencia de los compositores novohispanos en España y, por otro lado, relatan una historia sin análisis musical que en este caso se suple con categorizaciones superficiales. La autora fundamenta sus afirmaciones en el estudio de las características de los trabajos más conocidos que tratan la historia de la música litúrgica hispánica del siglo XVIII.

El artículo de Daniel Serna y Nancy Domínguez, *Competencias tecnológicas para la dirección coral en tiempos de pandemia*, presenta cómo ante los riesgos de contagio que implicaba el trabajo con un coro en tiempos de la pandemia, continuaron sus actividades por medio de las TIC. En su artículo refieren con detalle cómo los investigadores en su papel de directores ensamblaron una obra a varias voces utilizando diferentes aplicaciones. Este texto es representativo de cómo se enriquecieron las prácticas educativas con las experiencias de la pandemia.

Favio Shifres, Mirian Tuñez y Lucrecia Ferrero presentan un estudio, *El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual*, que pretende dilucidar si la diversidad de propuestas didácticas que surgieron en la pandemia por el COVID 19 y que pretendieron innovar las didácticas en el campo de la música, realmente impactaron la ontología del modelo pedagógico mercantil hegemónico actual. Según los datos obtenidos, las tecnologías parecen ser utilizadas más para la consolidación del modelo que para su transformación.

Juan L. Mendoza Maldonado finaliza las contribuciones de este primer número con una reseña sobre el libro *Eudaimonia, Perspectives for Music Learning* de Gareth Dylan Smith y Marissa Silverman, cuyo tema es la relación de la eudaimonia, el sentido de vivir bien y prósperamente, con una variedad de tópicos de diferente naturaleza como la filosofía, la sociología y la espiritualidad relacionados con la educación musical. El libro reúne las visiones y perspectivas de varios pensadores contemporáneos.

Las labores editoriales que anteceden a la publicación del primer número de la RIISM requirieron de la suma de muchos esfuerzos y la disposición de varios actores. En ese sentido es menester reconocer el trabajo y la confianza depositada en la RIISM de los autores de los artículos y la reseña de libro de este número, así como su paciencia para ver publicado el primer número. Agradezco aquí también al Comité Editorial de la revista, formado por Arturo Cuevas Guilloumin de la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana, Irma Susana Carbajal Vaca y Raúl Capistrán Gracia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Iris Xóchitl Galicia Moyeda de la FES Iztacala, UNAM, Patricia González Moreno de la Universidad Autónoma de Chihuahua, Hilda Morán Quiroz de la Universidad de Guadalajara, Josep Jofré i Fradera de la Universidad de Guanajuato, Lourdes Palacios González y Luis Sánchez Graillet, ambos de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM y Fuensanta Fernández de Velasco de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Una larga lista de dictaminadores cuyos nombres aquí omito por razones de espacio, realizaron una minuciosa evaluación de los traba-

Revista Interdisciplinaria de Investigación sobre la Música RIISM

jos en un riguroso proceso doble ciego, a todos ellos nuestro reconocimiento y agradecimiento.

Deseamos también mencionar nuestra gratitud al Comité Editorial de la Facultad de Música que vio con buenos ojos la iniciativa presentada ante ellos para la creación de esta revista, asimismo agradecemos a la directora de la Facultad de Música de la UNAM, María Teresa Frenk, al secretario de Difusión de la Facultad, Rafael Omar Salgado y a todos los involucrados en la edición de este número, ya que todos ellos han brindado un gran apoyo sobre el que descansa la publicación de RIISM.

Luis Alfonso Estrada Rodríguez, Facultad de Música de la UNAM.

Índice

<u>¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos? Teoría, tecnología y práctica musical.</u> <i>José Miguel Ordóñez Gómez</i>	7
<u>¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?</u> <i>Gladys Zamora Pineda</i>	23
<u>Competencias tecnológicas para la dirección coral en tiempos de pandemia.</u> <i>Daniel Serna Poot; Nancy Domínguez González</i>	43
<u>El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual.</u> <i>Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero</i>	51
<u>Reseña de libro: Gareth Dylan Smith y Marissa Silverman, editores (2020) Eudaimonia. Perspectives for Music Learning. Routledge New Directions in Music Education Series. xii + 125 pp.</u> <i>Juan L. Mendoza-Maldonado</i>	71

¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos? Teoría, tecnología y práctica musical.

José Miguel Ordóñez Gómez

Resumen

Este trabajo tiene por objeto argumentar sobre la importancia de los instrumentos y artefactos en la conformación de la teoría y el análisis musical. Para ello se apoya en un enfoque filosófico que considera a los instrumentos y artefactos, así como a las técnicas, habilidades y conocimientos que se derivan de su uso, parte fundamental de los modelos, conceptos y teorías de la ciencia. A partir de esta perspectiva de la ciencia centrada en prácticas, se argumenta sobre la similitud del papel que los instrumentos y artefactos musicales tienen en la producción del conocimiento teórico de la música. Instrumentos como el monocordio, el piano o la notación musical han sido el centro de redes discursivas que han dado forma y han validado conceptos y teorías en el campo de la música. En particular se expone cómo la innovación artefactual y funcional de la guitarra barroca (*affordance*) representó no solo la percepción de nuevas posibilidades de uso del cordófono de cuerda punteada, sino que la estructuración de lenguajes y prácticas asociadas a las técnicas del instrumento (patrones de acción-percepción) en el siglo XVII, fue fundamental para la construcción de la teoría de las funciones tonales.

Palabras clave: materialidad, tecnología musical, *affordance*.

Abstract

This paper aims to argue about the importance of instruments and artifacts in shaping musical theory and analysis. For this, it is based on a philosophical approach that considers the instruments and artifacts, as well as the techniques, skills and knowledge derived from their use, a fundamental part of the models, concepts, and theories of science. From this perspective of science focused on practices, it is argued about the similarity of the role that musical instruments and artifacts have in the production of theoretical knowledge of music. Instruments such as the monochord, the piano or musical notation have been the center of discursive networks that have shaped and validated concepts and theories in the field of music. It is exposed how the artifactual and functional innovation of the baroque guitar (*affordance*) represented not only the perception of new possibilities of use of the plucked string chordophone, but also the structuring of languages and practices associated with the techniques of the instrument (patterns of action-perception) in the 17th century, was essential for the construction of the theory of tonal functions.

Keywords: materiality, music technology, *affordance*.

¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos? Teoría, tecnología y práctica musical.

José Miguel Ordóñez Gómez

Introducción

Usualmente se piensa a los instrumentos en términos de ejecución y creación musical, pero pocas veces se repara sobre su papel en la producción del conocimiento teórico de la música. Se asume que los instrumentos sólo pertenecen al mundo de la racionalidad técnica (medios para llegar a un fin determinado con anterioridad) que producen habilidades, pero no conocimientos. Así, se concibe al conocimiento teórico y conceptual como independiente de la materialidad y la práctica (Gimiani et al., 2015). Desde esta perspectiva, cualquier vínculo con lo material resulta contingente y limita la libertad creativa.

Pero desde finales del siglo XX en el campo de la ciencia, se ha argumentado sobre la importancia de la práctica en la construcción del conocimiento teórico, y se ha revalorado la interacción del individuo/materialidad en la investigación y experimentación. Las prácticas entonces se vuelven un elemento central en la estructuración de lenguajes y conocimientos que están asociados estrechamente a las técnicas e instrumentos que utilizan. El centro de esta asociación es la serie de normas implícitas en las prácticas que se derivan del uso de instrumentos y artefactos para la estructuración de conceptos y teorías, así, los artefactos median entre las actividades y las formas de representación. En este sentido Beth Preston (2013) replantea la acción centralizada y la planificación mental, como un marco insuficiente para explicar la producción y el uso de los artefactos, al sobredimensionar la acción individual sobre la acción colaborativa y la acción intencional sobre la improvisación. A partir de esta importante reflexión se pueden establecer ciertas

similitudes entre los artefactos de la ciencia y el papel que tienen los instrumentos en la producción del conocimiento teórico de la música.

Hipótesis

Nuestra hipótesis es que los saberes tácitos, patrones de acción, técnicas y habilidades que tienen una base tecnológica, se integran irremediamente a los conceptos y las teorías en la música, de forma similar a como sucede en la ciencia. Ello permite no sólo establecer marcos teóricos *ad hoc* que explican y valoran los componentes y resultados del hacer musical, sino también aproximarse y dar sentido a la variedad de elementos, propiedades y procesos existentes que conforman a la diversidad de tradiciones musicales. En este sentido las ontologías musicales, que dan forma a los elementos y maneras en que pensamos la música dentro de una cierta tradición, están vinculadas a los artefactos e instrumentos que se utilizan.

Metodología

Para ello se expone brevemente la reflexión de la filosofía de la ciencia y la tecnología, sobre el papel que tienen los instrumentos y artefactos en la producción del conocimiento científico. Se destaca el giro práctico en la producción del conocimiento científico. Se resalta la importancia de las prácticas y los saberes tácitos constituidos por patrones de acción, técnicas y habilidades que tienen una base tecnológica. Posteriormente, se muestra cómo a través de los conceptos de *red discursiva*, *objeto epistémico* y *función artefactual*, se puede establecer un marco teórico para explicar la elaboración de conceptos y teorías en el campo de la música. Fi-

¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos? Teoría, tecnología y práctica musical.

José Miguel Ordóñez Gómez

nalmente, se analiza la innovación funcional de la guitarra barroca como elemento fundamental para el establecimiento de la teoría armónica tonal.

El modo estándar de considerar la ciencia

El conocimiento científico se ha caracterizado como una evaluación de objetividad absoluta sobre los hechos que suceden en el mundo. Estos conocimientos, que no están supuestamente supeditados a contextos sociales e históricos, se sistematizan en teorías. El propósito de una teoría es proporcionar un espacio conceptual –un marco de racionalidad– que busca describir y entender cierto ámbito de la realidad, lo cual implica la formulación de conceptos y enunciados que permitan ordenar (y si es posible predecir) los fenómenos del mundo (Agazzi, 2019). En esta concepción de la ciencia las prácticas no tienen un lugar en la normatividad epistémica, excepto como generadoras de evidencia. La normatividad epistémica es el conjunto de reglas y normas que se deben seguir y que permiten juzgar de manera objetiva y racional la relación entre datos y teoría para poder obtener conocimiento.

El giro práctico de la ciencia

Desde finales del siglo XX se ha cuestionado si el conocimiento científico es completamente objetivo en su correspondencia entre hechos y teorías, lo que ha llevado a reconocer que la ciencia no está exenta del condicionamiento institucional, social, histórico y cultural. Thomas Kuhn (1922-1996) afirma que no se puede entender el conocimiento científico como una evaluación de objetividad absoluta, ni tampoco como una acumulación lineal de conocimiento

que trace una ruta necesaria hasta la actualidad (Fleck como se citó en Martínez y Huang, 2015). En vez de ello se postula que la ciencia más bien consiste en complejos de prácticas heterogéneas (física, biología, historia, etc.) que se explican a través de su interacción social e histórica, que influye en la consideración de cuáles son los fenómenos problemáticos y los tipos legítimos de respuesta (Fleck como se citó en Martínez y Huang, 2015, p. 75).

Derivado de este debate se considera a la ciencia más que como un conjunto de teorías que son verdaderas, como una serie de prácticas con sus propios métodos y maneras de hacer –técnicas, modelos, teorías, experimentos– para avanzar en el entendimiento del mundo. Así, cada disciplina desarrolla diferentes formas de proceder en sus indagaciones y en la evaluación de sus evidencias. Por ejemplo, en las ciencias naturales lo que se considera un hecho es muy diferente a como se piensa en las ciencias sociales. Para las ciencias naturales los hechos como la masa, la fuerza gravitatoria o la fotosíntesis, existen independientemente del observador. Mientras que para las ciencias sociales los hechos como el dinero, la nacionalidad o los artefactos sólo existen en relación con quien lo observa o usa (Searle, 1997, p. 108). Estas diferencias entre los métodos y las evidencias de las diversas disciplinas llevan a una *pluralidad epistémica* (formas de justificar, evaluar y acreditar el conocimiento o aquello que se puede llegar a conocer) y a una *pluralidad ontológica* (lo que pensamos que existe) en la ciencia o en el mundo. Ello no quiere decir que el conocimiento objetivo no exista, sino que hay diferentes tipos de objetividad y modos de existencia. Para Agazzi

¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos?

Teoría, tecnología y práctica musical.

José Miguel Ordóñez Gómez

(2019) el único requisito necesario para que algo sea real es que sea diferente a la nada y no que exista como una realidad de un tipo particular. Los sueños y las alucinaciones son reales tanto como las enfermedades, los cálculos matemáticos y las cosas. Así, “el tipo de realidad que se le pueda atribuir a una entidad depende del punto de vista desde el cual se considere la realidad” (Agazzi, 2019, p. 193).

Es en este contexto de la ciencia como práctica que los instrumentos, artefactos y técnicas adquieren gran relevancia. Muchos de los procedimientos utilizados en la investigación científica como los experimentos y las mediciones, tienen una base tecnológica que generalmente se implica en los modelos de la ciencia, al indicar los límites de lo posible en los procesos y resultados. Por ello, la racionalidad de la ciencia usualmente está fundamentada en las técnicas e instrumentos que utiliza. Por ejemplo, el medidor de calor, un artefacto que permite conocer la relación entre presión y volumen en un motor, fue muy importante en el posterior diseño de la máquina de vapor, el establecimiento del concepto de *trabajo* en física y el desarrollo de la termodinámica (Martínez y Huang, 2015, p. 48). Ello muestra que los instrumentos, así como las normas implícitas en la práctica (habilidades y técnicas) científica, están estrechamente vinculadas al desarrollo y establecimiento de conceptos y teorías, mediando entre las actividades de los científicos y las formas de representación, aunque también han sido importantes en la promoción de nuevas direcciones de investigación. Ejemplo de ello son las técnicas de secuenciación utilizadas para la determinación de los nucleótidos en una molécula de ADN, estas

técnicas han promovido agendas de investigación y desarrollo de nuevas teorías en la biología (Martínez y Huang, 2015, p. 90).

El estrecho vínculo entre tecnología y teorías científicas hace difícil determinar hasta qué punto la carga teórica de las observaciones está basada en los propios instrumentos, o hasta dónde los artefactos son resultado de las propias afirmaciones teóricas. La pregunta por plantearse es si lo que se está observando es un fenómeno natural o está configurado experimentalmente por el artefacto. Un ejemplo de ello es el prisma en la óptica de Newton que separa los diferentes componentes de la luz y del que depende tanto el experimento como la afirmación científica. Para lograr la reproducibilidad del experimento, se necesita un prisma de alta calidad y cualquier imperfección del instrumento impide replicarlo. En este sentido, las condiciones materiales son la base del descubrimiento y de la corroboración de una teoría científica. Por tanto, resulta complejo establecer una distinción clara entre los experimentos que guían directamente la acción basados en la racionalidad práctica (tecnología) y los experimentos epistémicos de racionalidad teórica (ciencia) que tienen como objetivo comprender el funcionamiento de la naturaleza (Rehding, 2016).

Esta relación tan estrecha entre ambos campos en la generación de conocimiento llevó al filósofo francés Gaston Bachelard (1884-1962) a una epistemología con un marcado sesgo materialista al considerar que el conocimiento científico es en parte, producto de los instrumentos que lo demuestran y por ello escribió: “los instrumentos no son más que teorías materializadas” (Bachelard como se citó en Rehding, 2016).

¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos? Teoría, tecnología y práctica musical.

José Miguel Ordóñez Gómez

Los artefactos tecnológicos actuales son complejos diseños que proyectan la aplicación de ciertos conocimientos científicos. Son construcciones concretas de modelos abstractos sobre los cuales se determina en modo preciso, relaciones causales. Es exactamente por el entendimiento del funcionamiento de ciertos artefactos, que se pueden convertir en modelos y analogías para interpretar ciertos fenómenos naturales. Por ejemplo, el reloj y el sistema planetario, la máquina y el funcionamiento del cuerpo, la computadora y los procesos cognitivos de la mente, etc.

Así, los artefactos “ejemplifican las propiedades y funciones codificadas en un modelo”, es decir, su funcionamiento corrobora tanto un estado de cosas en el mundo como las predicciones enunciadas por la teoría. El funcionamiento artefactual se convierte entonces, en un hecho en cuanto a la verdad de una cierta teoría y por ello tiene mayor fuerza que la simple confirmación experimental. En este sentido, los artefactos tienen un peso epistémico y ontológico enorme, pues es imposible hacer uso de algo que no existe. La tecnología al producir artefactos y procedimientos eficientes explota aquellos atributos de la realidad que son capaces de mostrar un efecto causal en el mundo (Agazzi, 2019).

Instrumentos, artefactos y conocimiento científico

Concebir al instrumento como la encarnación física de una teoría y al mismo tiempo como las fuerzas impulsoras en el proceso de adquisición de conocimiento, deriva en la noción de *objeto epistémico* (Rheinberger, 2011). Este concepto enfatiza el poder de los objetos

materiales, en contraste con las ideas o conceptos, como fuerzas impulsoras en el proceso de adquisición de conocimiento (Rehding, 2016). Es decir, considera al instrumento como objeto que permite que surjan determinadas proposiciones teóricas. Para Rheinberger (2011), la importancia del objeto epistémico, definidos como objetos materiales de la investigación científica, radica en la conjetura de lo que puede ser pero que no se puede anticipar. Por ello, no pertenece al campo de la objetividad en el sentido de representar algo independiente a nuestra manipulación, aunque tampoco es deliberadamente construido. Es un instrumento indisociable del sistema teórico-experimental.

Así, el instrumento no es una simple extensión de la teoría o un medio pasivo y transparente, sino parte central de una red discursiva que está integrada por representaciones, sistemas experimentales, disciplinas académicas y programas institucionalizados, que median nuestra interacción con el mundo. El filósofo y teórico de los medios alemán Frederick A. Kittler (1943-2011) llama una *red discursiva* a la configuración de tecnologías e instituciones que permiten un discurso cultural y artístico (Kittler como se citó en Rehding, 2016).

De manera similar al instrumento científico, que, valida las afirmaciones teóricas en el terreno de la experimentación empírica, en la música existen redes discursivas que dan forma a las prácticas y los conocimientos teóricos. En ellas, el instrumento musical que produce y controla el sonido, contribuye de manera significativa a dar forma a las teorías musicales (Rehding, 2016). Se puede conjeturar que el conocimiento no es algo estabilizado sólo por

¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos?

Teoría, tecnología y práctica musical.

José Miguel Ordóñez Gómez

referencia a una realidad independiente y objetiva, sino más bien, una representación situada del mundo, en el sentido que toda cognición es producto de un proceso de acción-percepción dentro del entorno contingente en el que habitan los sujetos, revelando de hecho que sujetos y entorno no son dominios ontológicos que puedan ser separados, sino que hay una relación de continuidad entre ellos. Así, vemos el conocimiento como algo articulado mediante las tecnologías que posibilitan los sistemas de experimentación y las prácticas científicas.

Un ejemplo de ello en el campo de la música lo tenemos en el monocordio, que permite hacer ciertas demostraciones a partir de longitudes de una cuerda como representación visual y sonora de intervalos en un marco pitagórico. El ejemplo más obvio de un instrumento musical, que era al mismo tiempo un artefacto científico, fue el monocordio asociado al filósofo y matemático Pitágoras de Samos (570-495 ac.). Su doble función a partir de relacionar proporciones numéricas, con los intervalos consonantes de octava 2:1, quinta 3:2 y cuarta 4:3 en la música, muestra al instrumento musical como herramienta para hacer música y como elemento material central de la elaboración teórica, al dar forma a pensamientos e ideas sobre la música (Rehding, 2016, p. 5).

Aunque el interés de los pitagóricos no era la música misma, sino las relaciones numéricas que mantenían unido al cosmos. La música –considerada un mero epifenómeno– quedó vinculada a la astronomía a través de la aritmética y la geometría en el *quadrivium* medieval. Hasta el siglo XV el monocordio era considerado un instrumento que demostraba una certeza, al permitir observaciones estables que no daban

lugar a dudas ni errores. El monocordio en el siglo XV era considerado una “regla” o *regula* en latín y *kanon* en griego que significa gobernar (Rehding, 2016, p. 5). Así, la teoría musical como el dominio audible que demuestra la universalidad de las proporciones numéricas explicó los fenómenos del mundo perceptivo al menos hasta la entrada de la comprobación empírica en el siglo XVII que mostró –gracias a Vincenzo Galilei– el error del sistema pitagórico. Aunque la explicación sobre las proporciones es apócrifa ya que la física subyacente es problemática, el monocordio fue la base para la explicación del cosmos y también de la naturaleza de la música (Rehding, 2016, p. 5).

El origen de los diversos tipos de afinaciones a lo largo de la historia de la música se centra en el problema físico de conciliar las proporciones numéricas con los sonidos para tener intervalos puros o físicamente perfectos, es decir, 8vas, 5tas, 4tas y 3ras en un sistema de 12 semitonos dentro de una octava. El dilema se puede reducir a la imposibilidad de mantener todos los intervalos dentro de una octava perfectamente afinados; si mantenemos 5tas y 8vas perfectas, necesariamente se tendrán que desafinar las 3ras. En la Edad Media esto no era un gran problema debido a que las consonancias eran las 5ta y las 8vas, pero entrando al 1500 la tercera se vuelve un intervalo fundamental de la composición.

De manera similar, el piano moderno animó a hacer otras demostraciones de la teoría musical al ayudar a establecer la difusión y la aceptación plena del sonido de temperamento igual, la escala cromática y la transposición a las doce tonalidades. El piano y la notación como una unidad ponen en primer plano ciertos aspectos importantes de la música tonal,

¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos?

Teoría, tecnología y práctica musical.

José Miguel Ordóñez Gómez

pero a expensas de la pureza de los intervalos (Rehding, 2016, p. 5). El piano es un dispositivo que convierte el temperamento igual en una realidad musical y contribuye a imponer un orden sobre el sonido y establece reglas. Por eso resulta útil pensar el piano como interfase tecnológica cuya función artefactual induce e inhibe ciertos tipos de interacciones, pero, sobre todo, corrobora cierto estado de cosas en el mundo que produce la veracidad de una teoría.

En ambos ejemplos hay una doble función del instrumento, como herramienta y como medio, que da forma al pensamiento musical. Por lo tanto, el tipo de música que se puede representar y el potencial que se puede desarrollar, está ligado a los medios visuales y auditivos de representación (Rehding, 2016). El monocordio es lo epistémico dentro de una red discursiva que se enfoca en la música en términos de intervalos, mientras que el fuerte epistémico del piano está ligado a un universo musical que conceptualiza los tonos no en términos de estructuras interválicas, sino en términos de entidades perceptivas.

Para el teórico musical Alexander Rehding, una de las consecuencias más importantes del giro hacia la armonía y el contrapunto fue el abandono de las pretensiones de la teoría musical de ser una ciencia (2016, p. 26) al no ajustarse el sistema de afinación y la práctica musical a proporciones matemáticas exactas. Es decir, la teoría musical pasó de ser un tipo de conocimiento de objetividad y verdad absoluta sobre los hechos, a un conjunto de métodos, normas y técnicas que dan la pauta para hacer música, pero también para estudiar, plantear problemas y responder preguntas sobre lo que hay en la música.

En este sentido, la teoría musical sufrió un proceso de reflexión y crítica a los fundamentos de su conocimiento similar, lo que muchos años después ocurrió en el campo de la ciencia; a este proceso Matthew G. Brown lo llama “la naturalización de la teoría musical” (Brown, 1996).

Ello ha llevado que ambos campos reconozcan la importancia de diferentes modos de existencia y diferentes tipos de objetividad. Es justo señalar que discutir la episteme de la teoría y el análisis musical es diferente a discutirla en la ciencia, en el sentido de que la caracteriza, cuáles son las fuentes de conocimiento, y cómo separar lo verdadero de lo falso. Sin embargo, ciencia y teoría musical enfrentan dilemas muy similares. Entre ellos, el problema deductivo donde las observaciones están cargadas de teoría e influyen en la realidad de los problemas.

Así, aquello que tomamos como verdad depende de nuestra mirada teórica. En la música esto se refleja, por ejemplo, cuando nos acercamos a una pieza con una noción preconcebida de lo que es la música. Otro dilema común a estos dos campos es la distinción hecha por los empiristas lógicos entre contexto de descubrimiento (factores psicológicos, sociológicos, históricos e institucionales que no se consideran relevantes para explicar los criterios cognitivos y epistémicos) y el contexto de justificación (normatividad epistémica). En la teoría musical y la musicología esto se manifiesta en la preponderancia de las consideraciones de sintaxis y estructura musical, donde la notación es la evidencia de objetividad empírica, desestimando la práctica, la ejecución o la experiencia. No es que la teoría musical o la musicología nieguen la importancia del contexto para entender

¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos?

Teoría, tecnología y práctica musical.

José Miguel Ordóñez Gómez

la naturaleza de la música, sino que niegan su relevancia para establecer normas epistémicas. Así, esta distinción restringe las prácticas tanto científicas como musicales al contexto de descubrimiento, relegándolas del contexto de justificación. En resumen, lo que tenemos aquí es una crítica severa al pensamiento del positivismo lógico que influyó desde finales del siglo XIX en la ciencia al igual que en la teoría musical y la musicología.

En lo que resta de este trabajo nos enfocaremos en el papel de la guitarra barroca y la notación del alfabeto como red discursiva musical que permitió la conformación teórica de las funciones armónicas.

La guitarra barroca

A finales del 1500 la composición basada en una lógica horizontal de melodías que se entrecruzan (contrapunto), que había reinado hasta el Renacimiento, fue desafiada por un nuevo concepto: la armonía. Los acordes y el pensamiento vertical y simultáneo de los sonidos se convirtieron de manera paulatina en el nuevo punto de partida de la composición. Se transitó del sistema modal al sistema tonal (modo mayor y menor, funciones armónicas, inversiones, modulación, cadencias, etc.) que se estableció definitivamente en el siglo XVII, en el Barroco.

Ningún instrumento representa mejor esta radical transformación del lenguaje musical que la guitarra barroca, que estuvo al frente de esta estética revolucionaria (Russell, 2003). Con una estructura y afinación reentrante (afinación en que las cuerdas no están ordenadas de graves a agudos) de cinco cuerdas dobles, la guitarra barroca permite trasladar los acordes

a lo largo del diapasón, rasgueando todas las cuerdas, lo que propicia la *homofonía* (textura armónico-rítmica donde las voces se mueven en paralelo).

El acompañamiento rasgueado tiene implicaciones importantes para comprender las prácticas armónicas al volver los acordes, construcciones compositivas independientes que permitieron a la práctica guitarrística, probar y explotar las relaciones armónicas sin restringirse a las exigencias del contrapunto (Christensen, 1992). El movimiento de las voces en una progresión de acordes en la guitarra está plagado de quintas y octavas paralelas, y tonos sin resolver, sin mencionar el problema de las inversiones de los acordes. A este respecto, la mayoría de los guitarristas del siglo XVII eran ignorantes sobre estas reglas o simplemente no se preocupaban por estos asuntos teóricos. El hecho es que los acordes se liberaron de cualquier restricción, convirtiéndose en bloques autónomos.

La guitarra barroca escaló rápidamente los estratos sociales hasta convertirse en uno de los instrumentos predilectos de las cortes de Europa durante los siglos XVI y XVII (Tompkins, 2017). Como ejemplo de la irrupción tan rápida de la guitarra y su ascenso social, cito dos breves fragmentos escritos de principios del siglo XVII.

El primero es de Sebastián de Covarrubias, que escribe en su libro *Tesoro de la lengua Castellana a Española* (1611) “La vihuela ha sido hasta nuestros tiempos muy estimada, y ha avido exelentissimos músicos; pero después que se inventaron las guitarras, son muy pocos los que se dan al estudio de la viguela. Ha sido una gran pérdida, porque en ella se ponía todo género de

¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos?

Teoría, tecnología y práctica musical.

José Miguel Ordóñez Gómez

música puntada, y ahora la guitarra no es más que un cencerro, tan fácil de tañer, especialmente en lo rasgado, que no ay moco de cavallos que no sea música de guitarra.” El otro fragmento pertenece al libro *Dell' arbore musicale* de Scipione Cerato de 1608: “También hay guitarristas españoles, que pertenecen a la misma categoría [de los que tocan el arpa doble y el laúd]; no obstante que [la guitarra] es utilizada por personas de bajo estatus y de poco valor, por no hablar de los bufones que la han utilizado para los banquetes” (Tompkins, 2015).

La rápida apropiación de la guitarra barroca se debe, entre otros factores, a la continuidad entre la técnica de ejecución de la vihuela y el laúd, y los nuevos patrones de uso de la guitarra barroca. Aunque el rasgueado contrasta con la técnica del punteo característica de la ejecución del laúd y la vihuela, que se consideraba más refinado para laudistas y vihuelistas, no era necesario aprender una nueva técnica, sino que sus habilidades y conocimientos se integraban fácilmente a los nuevos patrones de uso de la guitarra. Este señalamiento es muy importante porque la continuidad de las habilidades entre instrumentos resulta fundamental para entender la forma como se da la apropiación de muchos otros instrumentos por distintas tradiciones musicales del mundo. La similitud entre estos instrumentos deja claro que las propiedades físicas no determinan directamente el uso y la función de los instrumentos, debido a que no hay una relación unívoca entre estructura y uso (subdeterminación artefactual).

Así, la guitarra barroca no es una innovación radical, ni un cambio cualitativo o discontinuo, sino más bien una innovación incremen-

tal o adaptativa con marcadas afinidades con la tecnología que le precede: la vihuela de seis órdenes. Aquí nos encontramos con un problema teórico, porque según el economista Joseph A. Schumpeter (1883-1950) son las innovaciones radicales las que propician cambios profundos y discontinuos (Schumpeter, como se citó en Montoya, 2004) (por ejemplo, el paso de la notación a la grabación o de lo analógico a lo digital que propiciaron sistemas de creación, ejecución y recepción musical muy diferentes), pero la guitarra es una innovación incremental asociada a profundos cambios y a una discontinuidad en la forma de hacer música. El éxito de la guitarra reside en la reconceptualización de la función del cordófono de cuerda punteada al pasar de la lógica del contrapunto –en el punteo de las cuerdas– a realizar acordes rasgueados que posibilita una nueva lógica armónica. La nueva función armónica de la guitarra barroca y su continuidad técnica con los instrumentos que le precedieron, fueron los elementos más importantes para su rápida apropiación, al permitir nuevos patrones de uso que aseguraron su permanencia durante el siglo XVII y XVIII. En este sentido, el concepto de *función* es importante porque nos ayuda a distinguir entre instrumentos que son estructuralmente muy similares.

La función no se refiere a cualquier uso, sino al uso apropiado del instrumento que surge a partir de un desarrollo colectivo y paulatino, cuya utilidad no se da en un momento exacto ni por un solo individuo. Es el uso intencional normado e institucionalizado, fundado en un acuerdo colectivo sobre su utilidad, con base tanto en las propiedades físicas del instrumento como en los fines y valores de una cierta práctica.

¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos?

Teoría, tecnología y práctica musical.

José Miguel Ordóñez Gómez

La función es un concepto central para la filosofía de la tecnología porque explica la estructura, el marco normativo e institucional, así como la permanencia, reproducción y eventual desuso de los instrumentos y artefactos. Así, la función vincula la estructura física del instrumento con una cierta intención de uso que se institucionaliza. Podemos señalar que la identidad de la guitarra barroca que la determina y la distingue del laúd y la vihuela, no es su estructura sino el estatus institucional del artefacto, es decir, el papel que desempeña el instrumento en los patrones de actividad colectiva ordenados y aceptados por una comunidad, a partir de valores compartidos que le dieron a la guitarra su legitimidad. En este sentido, la innovación funcional de la guitarra barroca produjo una nueva normatividad (nuevas reglas, técnicas, métodos y procedimientos) que impactó en los fines y valores de una práctica musical y que generó un repertorio distinto. Podemos tomar la Teoría de la Función Artefactual para explicitar cómo las modificaciones de los instrumentos musicales –incluso las más leves– llegan a tener un efecto profundo en la música.

Tenemos entonces un proceso de institucionalización de la guitarra barroca en un contexto de ambigüedad del lenguaje musical a principios del siglo XVII, que va a dar un tremendo auge a la innovación funcional de la guitarra que posibilita una nueva lógica para hacer música

Tablatura y alfabeto

Un elemento central en la conformación de la guitarra barroca, como centro de una red discursiva musical es la codificación de su so-

nido. Durante más de 200 años el sistema de notación para la música del laúd y la vihuela fue la tablatura, un diagrama de líneas paralelas que representan las cuerdas del instrumento sobre las que se indican las posiciones de los dedos en los trastes y donde el ritmo se señala en la parte superior. La tablatura, a diferencia de la notación en el pentagrama, permite conectar directamente la pieza musical con el despliegue físico corporal de la interpretación del ejecutante. Esto facilita hacer música o improvisar a partir de patrones de digitación en lugar de los métodos abstractos de composición (Kenny, 2012), por ejemplo, se puede tocar una escala mayor sin saber las alteraciones que le corresponden simplemente memorizando y trasladando en el diapasón una digitación. Ello propicia la creación musical a partir del propio instrumento.

En un principio la guitarra barroca de cinco órdenes no era un instrumento melódico o de contrapunto, sino un instrumento de acompañamiento rasgueado. Debido a ello, se desarrolló un sistema diferente de notación que eliminó la necesidad de las líneas horizontales de la tablatura. Esta notación se llamó *tablatura de alfabeto* o *alfabeto*, un sistema de letras y otros símbolos, que indica la digitación de los acordes utilizando todas las cuerdas de la guitarra, mediante letras y números que representan posiciones fijas en el diapasón (estas letras se colocaban sobre una parte vocal para acompañar cantantes o un pequeño conjunto.) En este sentido, el alfabeto fue innovador al representar las tríadas mayores y menores que armonizan una escala.

Con el paso del tiempo varios compositores ampliaron el sistema de notación para simbolizar armonías más complejas (alfabeto

¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos? Teoría, tecnología y práctica musical.

José Miguel Ordóñez Gómez

disonante, alfabeto falso). Aunque el sistema de alfabeto reemplazó la tablatura por un tiempo, al progresar una práctica guitarrística que combinaba la ejecución tanto de la melodía como de los acordes, el alfabeto se transformó en un sistema de tablatura al que se conoce como estilo mixto. El estilo mixto permitió que prosperara la literatura solista para guitarra al tocar melodías y realizar su propio acompañamiento armónico.

En resumen, el alfabeto refleja las posibilidades de combinar los sonidos a partir de la estructura misma del instrumento, al codificarlos en un sistema de tríadas que podían entenderse como bloques de la composición en lugar del contrapunto, lo que repercutió en una comprensión distinta de la música. Así, el alfabeto es una parte central de la red discursiva que inauguró la guitarra barroca. En este sentido podemos reconocer la agencia artefactual de la guitarra y el alfabeto, al constatar su capacidad para influir en las acciones de los sujetos. Una agencia que es corporizada, distribuida (humano y no humano) y que opera siempre a partir de sistemas de artefactos, instituciones y símbolos (Broncano, 2009).

Guitarra barroca y bajo continuo

Las investigaciones históricas ofrecen una fuerte evidencia sobre la importancia del desarrollo de la homofonía de la guitarra como un elemento que ejerció una influencia mayor a la que se había imaginado sobre los orígenes del bajo continuo, al asociara la nota del bajo su acorde correspondiente en la guitarra (Dean, 2009). El corpus del alfabeto muestra cómo se armonizaban varias progresiones de bajo o al menos cómo se harían en la guitarra. En este sentido,

los libros de la guitarra describen formas de proceder y reglas para tocar (actos de uso explícito) que determinan ciertos procedimientos para hacer música que influyen en los resultados creativos. Para ayudar a los guitarristas a acompañar una línea de bajo con acordes, a menudo se imprimía una guía simple al comienzo de los cancioneros de alfabeto llamada *scalla di musica* que presentaba sugerencias para la armonización de las notas del bajo. Algunas armonizaciones parecen inusuales, como la tríada de Mi mayor en el sexto grado de la escala en *Sol mayor*. Tompkins (2017) cree que las armonizaciones son sugerencias generales de lo que se debe hacer con una nota de bajo en un sistema dado (*durus/mollis*).

La primera publicación conocida de tablatura alfabética fue *Guitarra Española* de Joan Carlos Amat, que se publicó originalmente en 1596. En este tratado Amat expone un círculo de acordes dispuesto en quintas y aunque no relaciona directamente las tonalidades, el enfoque triádico parece muy avanzado. El tratado más completo sobre el uso de la guitarra para la realización del continuo procede el año de 1682 “*The False Consonances of Musick or Instructions for Playing the True Base Upon the Guitarre*” de Nicola Matteis. En él, se utiliza la tablatura alfabética y la notación del continuo para instruir a los guitarristas en el arte de realizar un bajo continuo.

Ello muestra que la guitarra era un instrumento de continuo común en toda Europa, y es plausible que el sistema alfabético y la *scalla di música* que presentaba sugerencias para la armonización de las notas del bajo, hubieran sido la forma en que un guitarrista aprendía un continuo más avanzado (Tompkins, 2017). En tal caso, el sistema alfabético influyó directamente en el desarrollo y ejecución del continuo.

¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos? Teoría, tecnología y práctica musical.

José Miguel Ordóñez Gómez

Alfabeto y música vocal del siglo XVII

El alfabeto es también un ejemplo temprano de la realización del bajo continuo en la música vocal, al asociar al instrumento con el acompañamiento rasgueado de canciones populares y ciertos estilos de baile. Hudson (1970) señala que la introducción de la notación alfabética marcó una fusión de estilos populares y anotados. La forma lírica de la canción secular en la Italia del siglo XVII vincula el verso con las estructuras periódicas musicales a partir de una mayor frecuencia cadencial, cuyo origen está claramente situado en la tradición oral del lenguaje armónico de la guitarra rasgueada (Silke en Dean, 2009). Así, muchas de las primeras piezas a fines del siglo XVI que la guitarra acompaña, tenían una orientación decididamente tonal y triádica del marco armónico I-IV-V, un siglo antes de la elaboración teórica de tónica, subdominante y dominante como aspecto funcional del lenguaje armónico tonal (Hudson, 1982). Este “esquema armónico-métrico” describe los elementos incorporados a la música por la danza y que son la base de canciones bailables al combinar patrones rítmicos y armónicos con melodías (compás, longitud de la frase, ritmo armónico y progresión armónica) (Esses, 1992).

De François Champion a J. Ph. Rameau

Inspirado por el trabajo de Richard Hudson, en su artículo sobre el vínculo entre el rasgueo en la guitarra barroca, las piezas del alfabeto temprano y las funciones armónicas, Thomas Christensen argumenta sobre la forma en que la naturaleza triádica del sistema alfabético contribuyó a la teoría triádica a principios del siglo XVII e influyó en teóricos posteriores

como François Champion (Christensen, 1992, pp. 33-35). Para Christensen el repertorio y los tratados en alfabeto contienen algunos conceptos y semejanzas sorprendentes con las prácticas tonales de más de un siglo después. En el centro de su argumento está la idea de que una tríada era una entidad propia e independiente más allá del contrapunto (Hudson, 1970, p. 2). Esto se puede ver no sólo en el tratado de Amata, sino también en los de Gaspar Sanz: *Instrucción de música sobre la guitarra española* (1674) y Nicolas Díaz de Velasco: *Nuevo modo de cifrar para tañer la guitarra* (1640), entre otros. Así, algunos de los conceptos teóricos significativos de estos tratados incluyen la planeación de acordes por quintas, la separación de acordes en función de su calidad (mayor y menor) y la armonización del bajo en una tonalidad mayor y menor.

Christensen propone la conexión entre el tratado de guitarra de François Champion la “*Règle de l’octave*” (1716), que ejemplifica la técnica de realización del continuo y el *Tratado de armonía reducida a sus principios naturales* de (1722) de J. Ph. Rameau. Este último ha sido el fundamento para la teoría armónica funcional durante los últimos dos siglos y medio. La Regla de la Octava consta de una serie de escalas en todas las tonalidades mayores y menores, ascendentes y descendentes, con cifras que muestran la armonización de cada grado de escala en una octava (Dean, 2009). Rameau conocía bien el tratado de Champion, y claramente implica los conceptos explícitos por Rameau (Christensen, 1992). Así, la Regla de Champion es la representación de la tonalidad armónica funcional en un estado puramente práctico, influenciada por su experiencia como guitarrista.

¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos? Teoría, tecnología y práctica musical.

José Miguel Ordóñez Gómez

Básicamente el argumento de Christensen es que debido a que los guitarristas estaban tocando patrones I-IV-V-I antes de que los teóricos los hubieran teorizado, la práctica de la guitarra debió haber influido en la teoría. Esta hipótesis ha sido criticada por basarse casi completamente en observar similitudes entre progresiones de acordes de la práctica de la guitarra barroca y por atribuir un efecto causal a lo que podrían ser similitudes al azar. Por otra parte, Maurice Esses sugiere que las progresiones de acordes divorciadas de otros parámetros musicales no son el medio más fiable de describir el repertorio de canciones de baile del alfabeto.

Sin embargo, la sorprendente similitud entre las progresiones de acordes que se rasgueaban en la guitarra a principios del siglo XVII y las progresiones tonales funcionales, tal como se teorizaron a principios del siglo XVIII, deja claro la forma peculiar en que el repertorio de guitarra rasgueada presagia las estructuras teóricas posteriores. Ello permite reconocer que la práctica de la guitarra barroca estaba a la vanguardia de la teoría de los siglos XVII y XVIII. Pero también hace evidente que lo que tenemos aquí es una transición de una práctica guitarrista basada en un contexto musical específico a una teoría armónica abstracta y general basada en reglas simples que se pueden aplicar universalmente (Christensen, 1992). Esta transición se sitúa en términos de la práctica guitarrística de Campion, a la teoría musical abstracta de Rameau. Es un proceso similar al que sucede en el contexto de experimentación de las ciencias naturales, donde el instrumento como objeto epistémico permite que surjan determinados conceptos y proposiciones teóricas,

que logran explicitar en este caso, el fenómeno sonoro musical. Experimentación en el sentido de observación empírica que en música podría tener su correspondencia con la práctica musical. En ambos casos hay una constricción a ciertos elementos o aspectos de la realidad. Así, resulta relevante que el enfoque práctico para hacer música basado en la función de la guitarra (las propiedades físicas del instrumento que permiten los acordes, y su representación en la notación alfabética) es anterior a cualquier formulación teórica. En este sentido tenemos una práctica novedosa que superaba las estructuras teóricas existentes, al menos cien años antes de la formulación de sus principios del siglo XVIII.

Filosofía de la tecnología y música

Desde la perspectiva sobre la importancia de la práctica en la construcción del conocimiento teórico y la estructuración de lenguajes asociados a las técnicas e instrumentos, resulta plausible que las normas implícitas en la práctica de la guitarra barroca del siglo XVII hayan tenido una influencia enorme sobre la estructuración de los conceptos que dieron por resultado la teoría de las funciones tonales. La revaloración de la interacción individuo/materialidad en la ciencia me parece que bien podría expandirse al campo de la música, en el sentido de reconocer que los instrumentos y artefactos en la música al igual que en la ciencia median entre las actividades y las formas de representación, como objeto epistémico que permite que surjan determinadas proposiciones teóricas, que permiten explicitar el fenómeno sonoro musical. Y donde a través de la inducción se generan leyes o normas que conciernen a la predicción del

¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos?

Teoría, tecnología y práctica musical.

José Miguel Ordóñez Gómez

comportamiento de ciertas entidades (en términos epistémicos y ontológicos), a saber, las funciones armónicas. Mediante el ejemplo de la guitarra barroca podemos constatar –como lo muestra la filosofía de la tecnología– la importancia de los saberes tácitos que tienen una base tecnológica, y reconoce el poder de los objetos materiales como fundamento del proceso de la adquisición de conocimiento, que se integran a los marcos teóricos en la música.

El papel que tienen los instrumentos y artefactos musicales reafirma la teoría del conocimiento que considera que la producción de saberes se da a partir de la relación entre las abstracciones y representaciones con la materialidad. En principio, genera conocimientos a partir de buscar los mejores medios para llegar a un cierto fin (racionalidad instrumental) y produce una normatividad sobre las actividades y formas de proceder. Establece criterios sobre formas de hacer (por ejemplo, formas correctas de tocar y componer) y sobre los propios fines que persigue una práctica al participar en la construcción y consolidación de formas de pensar, entender e imaginar la música. El uso de un instrumento puede establecer una concepción radical de los elementos que dan forma al lenguaje musical como en los casos ya citados del monocordio, el piano y la guitarra barroca. O la notación puede propiciar la separación extrema entre composición y ejecución como sucede en la música clásica, al abstraer el sonido a sólo algunas de sus características como altura y duración. El instrumento o artefacto musical tiene *agencia* al permitir fundamentar determinadas afirmaciones y formas de proceder. En resumen, los instrumentos y artefactos producen un co-

nocimiento que no sólo establece directrices o requisitos para producir patrones de acción y habilidades para lograr un cierto uso o propósito, sino que son un elemento fundamental que se integran a los marcos teóricos de la música. En la música al igual que en la relación entre ciencia y tecnología, resulta difícil discernir entre los conocimientos que guían directamente la acción técnica y los estrictamente “epistémicos” que tienen como objetivo comprender, analizar y crear música.

Por otra parte, la relación entre la guitarra y las funciones tonales es un ejemplo de que la cognición no sigue un proceso causal que va de la mente a las cosas, sino que hay una correspondencia constitutiva entre ambas y donde la abstracción teórica (en este caso, la teoría armónica tonal) es el último paso. Finalmente, la reticencia a reconocer el papel de la materialidad de las prácticas musicales como elemento central en la configuración teórica, es producto de una posición que ve a los instrumentos, la técnica y la tecnología como delimitada a una simple racionalidad práctica, cuando en realidad –como lo ha mostrado la temprana filosofía de la tecnología– instrumento y técnica no sólo tiene un interés instrumental, sino que es parte constitutiva del ser humano.

Conclusiones

Podemos concluir que el instrumento musical es un objeto epistémico al ser un participante activo, que propicia conocimientos que emergen en interacción con las prácticas reales dentro de una red discursiva. La innovación funcional de la guitarra, junto con el alfabeto y el contexto histórico de cambio del siglo XVI, edificó una

¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos? Teoría, tecnología y práctica musical.

José Miguel Ordóñez Gómez

normatividad que constituyó al instrumento y al mismo tiempo dio forma a nuevos propósitos creativos, al propiciar una práctica musical novedosa (habilidades y conocimientos), que fungió como fundamento para el cambio del lenguaje música del siglo XVII y el establecimiento de la teoría armónico tonal.

Al igual que en la ciencia, en la música el instrumento no es pasivo y transparente, sino que posee agencia, es decir, un papel activo en la construcción de acciones, ideas y teorías sobre la música. Avanzar hacia una teoría musical que toma en cuenta las prácticas y sus instrumentos, cuestiona por una parte la creatividad como una acción centralizada y por otra, la dualidad sujeto/objeto. Lo que se busca no es desestimar los contextos históricos, socioculturales o artísticos para explicar el desarrollo de la teoría y naturaleza de la música, sino incluir la materialidad como un factor fundamental en la creación musical. Así, la teoría musical puede entenderse no sólo como un conjunto de conocimientos prácticos y articulados que tienen cierta correspondencia con percepciones y representaciones dentro de una tradición, sino también como un conjunto de métodos y maneras de hacer con los instrumentos que nos ayuda a comprender el surgimiento de ciertas proposiciones teóricas.

Este vínculo tan estrecho entre la construcción del conocimiento teórico y práctico es lo que nos permite comprender la diversidad de ontologías musicales y estar abiertos a nuevos fenómenos creativos, así como a nuevas maneras de entender la música.

Referencias

- Agazzi, E. (2019). *La objetividad científica y sus con textos* (Trad. G. Domínguez Cárdenas y M.G. Narvárez López) Fondo de Cultura Económica.
- Alves, J.R. (2015). *The History of the Guitar: Its Origins and Evolution*. Huntington, Marshall University.
- Broncano, F. (2009). *La Melancolía del Ciborg*. Herder.
- Brown, M. G. (1996). Adrift on Neurath's Boat: The Case for a Naturalized Music Theory. *Journal of the Society of Music Theory*, 2(2).
- Christensen, T. (1992). The Spanish Baroque Guitar and Seventeenth-Century Triadic Theory. *Journal of Music Theory*, 36(1), 1-42.
- Cohelo, V. A. (2003). *The Cambridge Companion to the Guitar*. Cambridge University Press.
- Crovi, D. D. (2020). *La Apropiación Digital. Una Transformación de las Prácticas Culturales*. Tintable.
- Dean, A. (2009). *The Five-Course Guitar and Seventeenth Century Harmony: Alfabeto and Italian Song*. Department of Musicology, Eastman School of Music. University of Rochester.
- Dogantan-Dack, M. (2008). *Recorded Music. Philosophical and Critical Reflections*. Middlesex University Press.
- Esses, M. (1992). *Dance and Instrumental Diferencias in Spain during the 17th and Early 18th Centuries*. Pendragon Press.
- Gimiani, Varela, Murray y Risor (2015). *Tecnología en los márgenes: Antropología, mundos materiales y técnica en América Latina*. Bonilla Artiga Editores.
- Hudson, R. (1970). *The Concept of Mode in Italian Guitar Music during the First Half of the 17th Century*. *Acta Musicologica* 43, 163-183.
- Hudson, R. (1982). *The Folia, the Sarabande, the Passacaglia, and the Chaconne: The Historical Evolution of Four Forms That Originated in Music for the Five-course Spanish*.

¿Es posible la teoría musical sin los instrumentos? Teoría, tecnología y práctica musical.

22

José Miguel Ordóñez Gómez

- Guitar. American Institute of Musicology, Hänslers-Verlag.
- Kenny, E. (2012). Revealing their Hand: Lute Tablatures in Early Seventeenth-century England. *Musical Materials and Cultural Spaces*, 26(1), 112-137.
- Leppert, R. y McClary, S. (1987). *Music and Society: The Politics of Composition, Performance and Reception*. Cambridge University Press.
- López A. A. (Coord.) (2005). *El Modelo en la Ciencia y la Cultura*. Siglo XXI.
- Martínez, S. F. y Huang, X. (2015). *Hacia una Filosofía de la Ciencia Centrada en Prácticas*. Bonilla Arteaga Editores/Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM.
- Montoya S, O. (2004). *Schumpeter, Innovación y Determinismo Tecnológico*. Scientia e Technica Año X, 25.
- Moulines, U. C. (2011). *El Desarrollo Moderno de la Filosofía de la Ciencia 1890-2000* (Traducción Xavier de Donato) Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM.
- Preston, B. (2013). *A Philosophy of Material Culture: Action, Function, and Mind*. Routledge.
- Rehding, A. (2016) Three Music-Theory Lessons. *Journal of the Royal Musical Association*, 141(2), 251-282.
- Rehding, A. (2016) Instruments of Music Theory. *Journal of the Society of Music Theory*, 22(4).
- Rheinberger, H. J. (2011). Consistency from the Perspective of an Experimental Systems Approach to the Science and their Epistemic Objects. *Revista Internacional de Filosofía*, 34(1), 307-321.
- Russell, C. H. (2003) Radical Innovation, Social Revolution, and the Baroque Guitar en Cohelo, V. A. (ed.), *The Cambridge Companion to the Guitar* (153-181) Cambridge University Press.
- Searle, J. (1998) ¿Cómo Construimos la Realidad Social? *Laguna: Revista de Filosofía* (5), 107-116.
- Tompkins, D. C. (2017) *Early Seventeenth-Century Harmonic Practice: a Corpus study of Tonality, Modality, and Harmonic Function in Italian secular song with Baroque Guitar accompaniment en Alfabeto Tablature*. Florida State University, College of Music.
- Tyler, J. (1980) *The Early Guitar. A History and Handbook*. Music Department, Oxford University Press.

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?¹

23

Gladys Zamora Pineda

Resumen

Los trabajos musicológicos sobre el siglo XVIII español, y en gran medida también novohispano, se han conformado hasta nuestros días predominantemente a través de una metodología historicista. Como consecuencia, este universo sonoro ha sido sólo tangencialmente estudiado a través de una perspectiva analítica que permite entender las particularidades técnicas y estilísticas propias de este repertorio.

En este artículo, a través de una breve revisión crítica sobre los trabajos más representativos que desde el siglo XIX han mirado al siglo XVIII español, se busca evidenciar los lugares comunes de los relatos y demostrar la imposibilidad que ha tenido este espacio disciplinar para rebasar los paradigmas historiográficos.

La revisión se concentra particularmente en los discursos que condensan una visión panorámica. Aun considerando el valor de otras posibilidades narrativas, el objetivo es corroborar que el relato en forma de “Historia de la Música...” no se ha entretajido con el análisis. También es importante asentar que el objetivo es revisar las historias escritas por autores españoles. Sin desestimar la valía de obras publicadas en otras geografías, la intención es, en primer lugar, delimitar un ejercicio crítico que abra la puerta a otro de la misma índole con las publicaciones mexicanas; en segundo, trazar una línea historiográfica que demuestre cómo han entendido los autores españoles su geografía musical dieciochesca, y consecuentemente, poner en realce que no fue sino a partir del siglo XXI que la historiografía hispana entendió que contar lo sucedido en la América española era fundamental e

¹ Este artículo forma parte de mi proyecto de investigación doctoral. Una genealogía estilística de la música hispana dieciochesca impresa e indigitalizada para la investigación se encuentra aún en curso y la información aquí presentada se desprende de las conclusiones obtenidas del estado de la cuestión.

Palabras clave: Música hispana y novohispana del siglo XVIII, análisis musical, historia de la música, genealogía estilística

Abstract

The works about eighteenth-century Hispanic and Novohispanic music have been shaped, until today, predominantly through a historicist methodology. Therefore, this musical universe has only been tangentially studied through an analytical perspective that allows us to understand the technical, formal, and stylistic particularities, in their own terms and characteristics.

This article, through a brief critical review of the most representative works that since the nineteenth century has looked at the eighteenth century, seeks to highlight the commonplaces of the stories and demonstrate the impossibility that this disciplinary space has had to go beyond historiographic paradigms.

At the end of the article some strategies and analytical tools have proposed to highlight the differentiation of technical and compositional procedures in the different geographies of the Spanish crown; to go beyond the common places built over the centuries in historical discourses; and finally, to contribute to the best knowledge of Hispanic and Novohispanic music, long relegated in our geographical and musicological space.

Keywords: 18th century Hispanic and Novohispanic music, musical analysis, music history, stylistic genealogy

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

Gladys Zamora Pineda

Introducción

El presente artículo tiene por objetivo demostrar que el estudio y aproximación a la música litúrgica hispana dieciochesca, hasta hoy, se ha conformado a través de discursos predominantemente históricos que, en su mayoría, carecen de herramientas y metodologías analíticas adecuadas. A través de una breve revisión crítica sobre los trabajos más representativos que desde el siglo XIX han mirado al siglo XVIII español, se busca evidenciar los lugares comunes de los relatos y demostrar la imposibilidad que ha tenido este espacio disciplinar para rebasar los paradigmas historiográficos.

Es importante señalar que la revisión se concentrará sólo en los discursos que condensan una visión panorámica. Sin negar la valía de otras posibilidades narrativas (artículos, tesis, *dossiers*), el objetivo es corroborar que el relato en forma de “Historia de la Música...” no se ha entretendido con el análisis. Por otro lado, el foco está en las historias escritas por autores españoles. De ninguna manera se desestiman las aportaciones de autores de otras geografías, incluyendo las publicaciones mexicanas en torno a la música litúrgica novohispana del siglo XVIII.

Sin embargo, la intención es, en primer lugar, abrir la puerta a ejercicios historiográficos similares sobre la música panhispánica dieciochesca a partir de esta revisión particular, es decir, asentar algunos parámetros historiográficos comunes que puedan establecer generalidades sobre la manera en que hemos contado la historia musical del siglo XVIII desde uno y otro lado del Atlántico.

En segundo lugar, la intención de abordar solamente narrativas hispanas es reflejar la perspectiva *emic* —si se me permite el préstamo— de los autores españoles. Trazar una línea historiográfica que demuestre cómo han entendido estos autores su geografía musical dieciochesca y, consecuentemente, enfatizar, a través de estos relatos, que no fue hasta el siglo XXI que las narraciones históricas comenzaron a contar lo sucedido en la América española; y a vislumbrar que para entender su historia musical dieciochesca era imprescindible entender la historia musical del otro lado del Atlántico.

La finalidad última (la justificación) de esta revisión es establecer un *status quaestionis* historiográfico que contribuya a encontrar nuevas formas de analizar este corpus sonoro y una aproximación bajo sus propios términos y características técnico-compositivas. Ello en aras de contribuir al mejor conocimiento de la música hispana y novohispana, por mucho tiempo relegada en nuestro espacio geográfico y musicológico.

El campo disciplinar en la actualidad: algunas consideraciones

Antes de comenzar la revisión crítica vale la pena establecer los límites del espacio musicológico que competen a este artículo. Como se verá a lo largo del texto, por muchos años, incluso siglos, España no consideró trascendental voltear hacia el otro lado del Atlántico para contar su historia musical.

Sin intenciones de entrar en diatribas nacionalistas, ni abordar la música perteneciente a otros siglos o épocas, lo innegable es que, res-

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

Gladys Zamora Pineda

pecto al siglo XVIII, se ha corroborado con creces que para entender lo sucedido allá era necesario contemplar lo sucedido aquí, en la Nueva España. Hoy, hemos entendido que el universo musical hispanoamericano debe estudiarse en relación directa con el universo musical español y viceversa, sin por ello dejar de considerar las particularidades estilísticas, genéricas, instrumentales, y otras tantas contingencias propias de la música en la América española. Particularidades que, en suma, hicieron de cada territorio latinoamericano un espacio con identidad propia.

La relación musicológica es entonces bilateral y opera para todos los territorios americanos que pertenecieron a la corona española; sin embargo, el objetivo de este estudio se limita a los trabajos musicológicos españoles por las razones arriba establecidas. Pese a ello, no deben perderse de vista las repercusiones que las visiones historiográficas españolas han tenido sobre la historiografía novohispana y la manera en que hemos estudiado este espacio musical (a veces como parte de un mismo todo, respecto a la península ibérica, a veces como espacios excluyentes).

El presente campo disciplinar se ha constituido principalmente con base en trabajos históricos, catalográficos, redacción de biografías y elaboración de ediciones críticas; con base en ello, ha comenzado a dibujarse una historia general de la música en España e Hispanoamérica en el siglo XVIII que, finalmente, contempla y entiende ambos espacios como un binomio cuya relación resulta imprescindible.

La tradición editorial y catalográfica toma vuelo a lo largo del siglo XIX. Las labores de edición y transcripción encuentran un punto germinal en Hilarión Eslava y su *Lira Sacro Hispana* (1852-1860). A partir de ese momento, pulula una larga lista de trabajos donde sobresalen nombres como el de Higinio Anglés, Felipe Pedrell y el fervor catalográfico se extiende hasta el siglo siguiente con trabajos como los de José López Calo. Algunos trabajos de esta larga lista pueden consultarse en el texto de Querol Gavaldá, *Lista de los catálogos musicales publicados en España* (1996).

Respecto a este lado del Atlántico, el interés por saber qué ha quedado resguardo dentro de los recintos virreinales tarda un poco más en hacerse manifiesto. Decía Gabriel Pareyón que “la catalogación de la cultura musical de México ocurre tarde en términos del enciclopedismo europeo” (Pareyón, 2005). Sin embargo, inaugurado el siglo XX, todo tipo de recinto, guardián de papeles pautados virreinales, fue puesto bajo la mira catalográfica.

La línea comienza con Miguel Bernal Jiménez (1939) y Robert Stevenson (1974) y llega con gran auge al siglo XXI: Javier Marín y *Los libros de Polifonía de la Catedral de México* (2012); Drew Davies y *la Catedral de Durango* (2013); Lidia Guerberof y *la antigua Colegiata de Guadalupe* (2006); Aurelio Tello y *la Catedral de Puebla* (2015); John Lazos y *el Colegio de las Vizcaínas* (2019); y no pueden pasarse por alto los varios volúmenes *del Catálogo de Obras de Música del Archivo del Cabildo Catedral Metropolitano de México* publicados por MUSICAT (MUSICAT, s.f.). La línea es ciertamente más extensa, pero citar estos ejemplos, de entre muchos, permite evidenciar el gran desarrollo de las labores catalográficas.

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

Gladys Zamora Pineda

En adición, y aunque no es la intención del presente artículo abordar el desarrollo de la disciplina catalográfica ni en México ni en España, es importante señalar que las labores catalográficas, cuanto más en los últimos estadios del desarrollo disciplinar, demandan ciertas habilidades analíticas por parte del catalogador.

Estos esfuerzos han mantenido un empeño por saber qué, cuánto y cómo se ha resguardado de la vida litúrgica musical novohispana, único espacio musical que ha dejado fuentes pautadas susceptibles de estudio. Por otro lado, las ediciones críticas poco a poco, en España como en México —y no sin algunos altercados y raspones metodológicos—, han ido estableciendo criterios y convenciones adecuados para los géneros musicales dieciochescos propios de estas geografías: villancicos, ensaladas, jácaras, misas, etc. Y estos trabajos, a su vez, han contribuido a la conformación de un canon propio y compartido que permite conectar la música de aquí con la de allá, además de fomentar una correspondencia histórica-interpretativa (mayor coherencia entre lo que se dice y lo que se toca, y también el cómo se toca).

Estas labores en conjunto permiten aseverar que el campo de estudio se ha ido construyendo en justa medida, poco a poco encontrando sus propios términos y a su propio tempo. A pesar de las severas críticas que han recibido, en ocasiones, la labor catalográfica y la búsqueda de compositores que puedan abonar al museo biográfico, estas labores deben pensarse no como un momento de retraso sino como tareas necesarias que han sentado las bases para nuevos enfoques musicológicos que permitan ir “más allá” (Illari, 2011, p. 15).

Sin embargo, pese a que las bases históricas, y la identificación y edición de fuentes musicales parecen haberse asentado, son pocos los trabajos que hoy día han logrado rebasar el parámetro histórico. De acuerdo con J. Carreras:

Un somero examen de lo producido en [...] publicaciones diversas de la musicología española [y Novohispanista] de los últimos años muestra que la edición de obras del pasado más o menos remoto, la edición de documentación de todo tipo y las catalogaciones de autores o de fondos de archivos institucionales forman el grueso de la producción científica. Se echa en falta [...] que los trabajos vayan más allá de una catalogación o edición. (Carreras, 2015, p. 25).

Consecuentemente, es claro que el análisis de esta música no ha crecido a la par del campo disciplinar. Por ello, no es de extrañar que los primeros intentos, sucedidos hace apenas unas décadas, tuvieran como primer impulso analizar la música litúrgica de estas geografías bajo los preceptos de lo que se ha entendido como el clasicismo vienés o el barroco alemán e italiano. Prueba de ello son los estudios que se esforzaban por encontrar formas sonatas y sinfonías clásicas en las misas, villancicos, salmos, etc.; o la tendencia por comparar a los compositores recién descubiertos con los ya canónicos y conocidos compositores alemanes, midiendo la valía de los primeros dependiendo del grado de semejanza con los segundos.

Los casos paradigmáticos aparecen en estudios de autores como Robert Stevenson, Thomas Stanford o Craig Rusell. La *Misa de Re-*

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

Gladys Zamora Pineda

quiem (c. 1756) de Tomás Ochando es referida por Stevenson como reminiscente en algunos elementos rítmicos y ornamentales a la *Misa de Requiem* (1791) de Mozart. Sin embargo, no sólo por la diferencia geográfica y cronológica que separa a los compositores si no por las características técnicas de la música de Ochando, resulta difícil asociar a este último con el clasicismo vienés (Zamora-Pineda, 2019).

Stanford asegura que la música de Jerusalem, posee un estilo “obsesionado con cambios de dinámica, irasgo clásico de la música de Haydn, y Mozart!” (Stanford, 2012); y C. Rusell a través de su *Sonata form in eighteenth-century Mexico: Pioneers in classical structures* (2002) busca establecer estructuras y formas propias del clasicismo para, entre otras obras, la *Misa en sol mayor* de Ignacio Jerusalem.

Más allá de haber comprendido que la música hispana y novohispana no puede estudiarse o analizarse bajo las formas del clasicismo vienés, por seguir otras pautas de composición y una tradición litúrgica distinta, hoy podemos establecer que la música panhispánica dieciochesca (y la música del periodo virreinal en general) ha tenido un auge musicológico, tanto en México como en España, y que, con todo lo dicho, puede entenderse que este corpus musical se encuentra en un punto propicio para rebasar el parámetro histórico.

No obstante, las historias de la música española del siglo XVIII, la existencia de un solo símil latinoamericano (Waisman, 2019), aunado a la vigencia del fervor catalográfico, en comparación con los pocos estudios analíticos sobre este corpus demuestran que, en realidad, poco se ha rebasado el paradigma historiográfico.

Lo que cuentan las historias. El siglo XIX

La revisión crítica se inaugura con tres producciones españolas del siglo XIX que se han convertido en trabajos icónicos y que permiten delinear un panorama preciso de los paradigmas y metodologías musicológicas e historiográficas de ese siglo: *La Historia de la música española desde la venida de los Fenicios hasta el año de 1850* de Soriano Fuertes (1855-1859); *la Lira Sacro-Hispana* de Hilarión Eslava (1852-1860); y el *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de músicos españoles* de Baltasar Saldoni (1868-1881).

Estas obras tienen más de un común denominador: el positivismo como paradigma metodológico; la idea de la Historia como una narración necesariamente universal; y un discurso permeado por un nacionalismo exacerbado.

Como es lógico suponer, dados los años de publicación, estas obras se adhieren al pensamiento positivista. Aquí me gustaría resaltar que, a pesar de que España parece haberse quedado al margen del discurso musicológico oficial, como lo revela una rápida revisión a las *Historias de la Música Occidental*, los primeros trabajos que buscaban dar a España un lugar en la historia de la música replicaban los modelos germanos y las tendencias históricas de la época cuyos ideales pueden sintetizarse en la figura y obra de L. von Ranke (los datos como base del conocimiento y la Historia como una ciencia objetiva donde “el historiador no tiene boca”). La frase paradigmática de Ranke, “el historiador no tiene boca” aparece citada con frecuencia en una gran cantidad de documentos de toda índole (artículos, fuentes cibernéticas, tesis); pero, es de notar que la referencia al documento origi-

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

Gladys Zamora Pineda

nal es pocas veces especificada; la cita parece condensar en esas pocas palabras la ideología historicista de Ranke, a tal punto, que se antoja hoy como un axioma. La frase originalmente fue escrita en *Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514*.

La columna vertebral de estos tres trabajos es la preponderancia del dato como base del conocimiento. Pero en este sentido el *Diccionario...* de Saldoni guarda aún mayor relación con dicha metodología. Si bien, pudiera objetarse que el trabajo del musicólogo catalán no es precisamente una narración histórica sino un diccionario (y que claramente posee un vínculo con el enciclopedismo europeo del siglo anterior), el trabajo del lexicógrafo se encuentra en consonancia con las tendencias “discursivas” de la época.

Benedetto Croce, historiador decimonónico (aunque activo hasta el siglo XX), aseguraba que “la historia no se construye jamás a base de narraciones, sino siempre con base en documentos o narraciones reducidas a escala de documentos y tratadas como tales” (Villalobos, 2007). Y el trabajo de Saldoni está, sin duda, permeado de dicho pensamiento.

Esto se constata en sus cuatro tomos de narración inexistente. Es decir, no se trata de un discurso histórico hilado con una interpretación fundamentada de los hechos, sino de una lista copiosa de sucesos y compositores donde no se habla de las características técnicas o estilísticas de las obras o de los compositores referidos. En palabras del mismo Soriano: “al leer la historia, nos interesan los hechos que vamos recorriendo” (p. VII).

El caso de Hilarión Eslava es de alguna manera similar. Su *Lira Sacro Hispana* es el positivismo aterrizado a la edición musical. La obra en conjunto (diez tomos publicados periódicamente) es una antología de música religiosa que contiene la edición de las obras corales de los compositores españoles más reconocidos desde el siglo XVI hasta el XIX. La metodología transcriptor de Eslava refleja esa preocupación positivista por preservar y ordenar los datos, en este caso obras, manteniendo una mirada “objetiva”. Aquí, debe subrayarse que el trabajo de Eslava sentó las bases del que se convertiría (como quedó evidenciado en el acápite anterior) en una de las labores más socorridas de la musicología panhispánica: la edición musical.

Actualmente sabemos que aspirar a la objetividad en las labores editoriales es, por decir lo menos, una utopía; pero, es destacable que hasta la fecha el campo disciplinar sigue apostando a las ediciones críticas como un fin de la labor musicológica y no precisamente como un medio, como una herramienta para entender o analizar la música. Prueba de ello es que resulta común encontrar trabajos de posgrado cuyo objetivo parece ser la edición crítica de la obra de tal o cual compositor dieciochesco, sin ir “más allá” de la sola edición. El artículo de Francisco Sans, *La edición crítica como trabajo de grado* (Sans, s.f), refleja la complejidad y la importancia de las ediciones críticas como parte de un trabajo de posgrado, pero de nueva cuenta, queda en evidencia que más allá de la labor editorial no existe una propuesta para entender o analizar las obras editadas.

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

Gladys Zamora Pineda

Si bien, en la época de Eslava (y por seguro todavía en la nuestra) fue una labor imprescindible realizar la edición de cuantas obras estuvieran al alcance en el archivo o en la catedral, con el fin de engrosar el repertorio y crear un canon propio, el hecho es que las ediciones críticas rebasan por mucho el uso, valga la redundancia, crítico e interpretativo que se ha hecho de ellas. Por otro lado, es importante señalar que Eslava acompañó a su *Lira...* con una *Breve Memoria Histórica* (1860). A pesar de ser en apariencia una narración histórica, lo sorprendente es que el autor confiesa no tener aspiraciones historicistas: “nuestras aspiraciones artísticas no son seguramente en el ramo de historia músico-española” (p. 7). El objetivo de estas páginas, corolario de la *Lira...*, era analizar las obras editadas “escrupulosamente comparando las de la escuela española con las de otras naciones en sus respectivas épocas” (p. 11). Entonces, es constatable que análisis e historia a lo largo del siglo XIX parecen dos campos disciplinares que, si bien no eran opuestos, tenían pocas intenciones de coadyuarse y encontrar puntos de intersección.

En adición, los primeros esfuerzos por entender el funcionamiento estructural de la música se construyeron a través de una metodología descriptiva, basada en términos estéticos y adjetivos calificativos, pero carentes de una terminología analítica propia que permitiera prescribir las características técnicas-compositivas de la época y de cada compositor.

Respecto a los adjetivos calificativos, quisiera abordar uno de los puntos centrales de toda narración histórico-musicológica: los protagonistas. De acuerdo con Stefan Berger (2015) la metodología decimonónica incluía, además

de narrativas con carácter universal, una búsqueda por confirmar la longevidad de la nación y la configuración de héroes que simbolizaran todas las virtudes nacionales y defendieran la esencia de la nación contra amenazas extranjeras. Según el mismo autor, estos principios podían traspasarse con ductilidad a las artes y, por ende, a las narrativas musicológicas (Berger et al., 2011).

Sin duda, el lugar de los héroes nacionales ha sido traspasado a los compositores. Ninguno de los autores decimonónicos falla en retratar un perfil de los compositores españoles con tinte epopéyico, basado en adjetivos calificativos y ensalzando sus virtudes musicales. En este sentido, José de Nebra ha sido una de las figuras paradigmáticas. Eslava utiliza la obra del aragonés para poner en realce la defensa de las virtudes nacionales en “contra de amenazas extranjeras” (la música italiana): “para gloria de este distinguido artista [José de Nebra] [...] ni Francisco Corselli, ni el famoso Domingo Scarlatti, llegaron a oscurecer en ninguno de los ramos el brillante mérito de nuestro compatriota (Apud. Saldoni p. III, 29).

Por otro lado, Soriano Fuertes asegura que en todas las obras de José de Nebra son palpables su “privilegiado genio” y “profundos conocimientos” (p. 112). Pero ninguno de los autores (incluido Saldoni) ofrece elementos técnicos para entender en qué consisten esos conocimientos o cómo se hacen manifiestos en la obra de Nebra; y tampoco existe un análisis técnico o estilístico que permita entender el mérito del aragonés en oposición a los músicos italianos. De las publicaciones sometidas a escrutinio—saltando intencionalmente el criterio cronológico—he dejado al final la obra de Soriano Fuertes.

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

Gladys Zamora Pineda

Esta obra es considerada como la primera *Historia de la Música Española*. Sin embargo, es probable que de los tres trabajos (y quizá incluyendo otros discursos musicológicos de la época) éste sea el que ha generado mayor polémica historiográfica. Debe tomarse en cuenta la polémica en torno a la *Historia de la música “española”* de José de Teixidor que, de haber llegado a la imprenta, habría antecedido al trabajo de Soriano Fuertes. Los fragmentos manuscritos del trabajo de Teixidor fueron reconstruidos y publicados en (*Historia de la música “española”* y sobre el verdadero origen de la música, 1996). La *Historia...* de Soriano Fuertes resulta de mayor trascendencia para este trabajo, dada la intención de mostrar una idea general de los paradigmas decimonónicos y considerando que llegó a la imprenta sin una intervención editorial póstuma.

La recepción predominantemente negativa de la *Historia...* de Soriano Fuertes se debe a la inverosimilitud de muchos de los datos ofrecidos. Sin embargo, considero que una buena crítica historiográfica debe poner en un justo contexto las palabras del musicólogo. No se trata de evidenciar la inverosimilitud de sus palabras, sino entender que, incluso dejando al margen la música, un compositor que encumbrara las características “opuestas” a la tradición española, podía tener cabida en el discurso siempre que se justificara su nacimiento o pertenencia a la nación española; el caso paradigmático es Monteverdi, a quien Soriano Fuertes refiere como Monteverde, asegurando que el italiano en realidad había nacido en Cartagena, España. (p. 130). Cualquier recoveco histórico que permitiera asumir a un héroe-compositor como propio, sin importar el análisis y estudio formal de

su obra, sólo por haber nacido español, validaba la historia musical y reforzaba la identidad nacional que se encontraba en proceso de formación.

Por otro lado, esta historia representa dos ideales de la disciplina histórica decimonónica que vuelven a generar un punto de unión con el *Diccionario...* de Saldoni y la *Lira Sacro-Hispana* de Eslava: la universalidad y el nacionalismo exacerbado. Es difícil concebir que hoy, algún musicólogo aceptara la colosal empresa de narrar, por sí mismo, la historia de la música desde “el mero principio” hasta nuestros días; o dicho en las palabras de Soriano Fuertes, “desde la venida de los Fenicios hasta el año de 1850”. Esta idea, como también se ve en las aspiraciones totalizantes del diccionario de Saldoni y la delimitación temporal de Eslava (del siglo XVI al XIX), atiende al ideal de narrar una historia que buscara los orígenes y enfatizara la longevidad de la nación, al tiempo que ensalzara las virtudes, en este caso, musicales, y consolidara las figuras de los héroes nacionales, en este caso compositores.

Vale la pena subrayar que, aunque mi principal interés es la historiografía sobre el siglo XVIII, el carácter totalizante de estas obras hace difícil cercenar del discurso sobre esos años y obviar la trascendencia de estos grandes relatos contados por un solo musicólogo. No obstante, pueden establecerse algunos hitos historiográficos sobre el siglo XVIII:

El siglo XIX comenzó a gestar un lugar común y dicotómico entre la música española, (*el stilo antico*) y la música italiana (estilo moderno) que desde inicios del siglo XVIII había comenzado a introducirse en las cortes y templos de la

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

Gladys Zamora Pineda

Península Ibérica. Así, encontramos el momento en que se afincó, para varias décadas subsecuentes, la concepción de la música dieciochesca dividida en dos cajones cronológicos: todo lo compuesto antes de 1750 como propio del siglo anterior y lo de la segunda mitad como un momento decadente para Soriano pero progresista para Eslava. De acuerdo con el mismo Eslava, hubo tres menhires estilísticos como única posibilidad: el estilo antiguo, donde no puede pasarse por alto la mención de José de Nebra como representante, pese a ser hoy considerado como uno de los autores que asimiló muchos de los recursos de la música italiana; los que se *italianizaron*, considerados, como Francisco García Fajer, de menor mérito; y los que supieron hacer uso de lo antiguo y lo moderno, como Antonio de Ripa.

Considerando que existen algunas otras historias o trabajos musicológicos de la época, estas tres, como ya he dicho, son representativas del siglo XIX y son, además, trabajos pioneros de la musicología hispana. Quedan, entonces un par de premios por poner en relieve:

En primer lugar, entendiéndolo que los estudios actuales mucho deben a esos primeros trabajos, puede concluirse que Soriano cuenta los hechos con un característico tinte epopéyico, Saldoni cuenta, literalmente, los hechos históricos (es decir, los enlista), e Hilarión con una rigurosa metodología, edita la música; pero ninguno la estudia en una dimensión analítica. Se habla de hechos y compositores, de la belleza de la música, del misticismo, de los instrumentos buenos y malos, pero ninguno de los autores analiza las cualidades técnicas y estéticas de la música. En segundo lugar, ninguno de los tres autores concede espacio al discurso transatlán-

tico. Evidentemente la relación musical entre los dos espacios resultaba ajena. Aunque ahondar en las razones que explican esa distante relación entre el relato español y lo sucedido en la Nueva España rebasa las intenciones de este escrito, deben tenerse en cuenta los conflictos y las condiciones político-sociales establecidas después del movimiento de Independencia en el territorio mexicano. España pasó todo el siglo XIX sin darse cuenta de que necesitaba considerar lo que había sucedido musicalmente en la Nueva España para poder contar su historia

El siglo XX

Para este siglo son puestas bajo escrutinio la *Historia de la música en España: arte religioso y profano* de Rafael Mitjana (1993) y la *Historia de la música española 4. Siglo XVIII a cargo de* Martín Moreno (1996). Aunque estoy consciente de que en medio quedan historias como las de Adolfo Salazar (1972) y José Subirá (1954), he decidido saltar hasta la historia de Martín Moreno, porque considero que su trabajo condensa la perspectiva musicológica de finales del siglo XX y plasma contundentemente el *status quaestionis* en que se encontraba la disciplina en las últimas décadas de la centuria.

Este siglo se antoja paradójico. Por un lado, la *Historia...* de Mitjana aparenta ser una extensión de los modelos decimonónicos; pero insertar sus trabajos como meros deudores del XIX puede resultar intrincadamente simplista. Por otro lado, el trabajo de Martín Moreno, en el intento por desmarcarse de algunos vicios historiográficos del siglo anterior y del suyo, termina por construir un relato donde sólo se aspira a “ofrecer los datos” (p. 11). Y esta frase parece devolvernos de tajo al modelo positivista.

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

Gladys Zamora Pineda

Entonces, ¿en qué paradigma historiográfico se insertan estos trabajos? ¿son de verdad sólo una extensión del positivismo, como la crítica historiográfica ha denunciado continuamente? Empezando por Mitjana, lo cierto es que en su obra permanecen la mayoría de los principios decimonónicos. Su trabajo mantiene la aspiración por contar los datos, sin necesidad de relacionarlos con el análisis musical; mantiene las intenciones de contar una historia universal que comienza desde los orígenes; está escrita por la pluma de un solo investigador y posee un subtítulo que no disminuye el alcance de la investigación —como suele suceder hoy día—, sino, todo lo contrario, lo amplía aún más: arte religioso [¡y!] profano.

En adición, el exacerbado nacionalismo adquiere un valor exponencial. Ésta es quizá la característica que, como ninguna otra, impregnó la figura y obra de Mitjana. La crítica que se ha hecho sobre el trabajo del musicólogo se ha acompañado de una alusión a su vehemente postura nacionalista (regeneracionista); el siglo XVIII de Mitjana refleja esta postura quizá como ninguna otra época. Para el musicólogo esta centuria era —por decir lo menos— decadente. Y la razón de esa decadencia se debía a la “intrusión” de la música italiana, particularmente la ópera que, con su “acción [...] nefasta dio a la música española un rudo golpe del que —hay que reconocerlo— no se recuperó” (p. 26). Cabe mencionar que, dentro de ese carácter bélico los compositores españoles adquieren, cuanto más, un perfil epopéyico, en oposición a la figura antagónica, enemiga, encarnada en los autores italianos.

Pero a raíz de esto mismo, el relato de Mitjana ofrece una nueva visión estilística que, aunque contradictoria, cristalizó las categorías estéticas con que se referiría a la música dieciochesca en las décadas siguientes. Es aquí donde el autor toma distancia de las historias decimonónicas. Para Mitjana, el siglo XVIII estuvo caracterizado por dos dicotomías aparentemente no interrelacionadas: lo italiano y lo español; lo conservador y lo liberal. Justo aquí es donde queda latente una contradicción:

Según Mitjana los buenos compositores españoles (los liberales), eran aquellos que, alejados de las combinaciones contrapuntísticas, concedían mayor espacio al desarrollo melódico de las voces y se alejaban de las viejas y caducas doctrinas favorecidas por los conservadores. Sin embargo, ese desarrollo melódico (el resquebrajamiento de las construcciones polifónicas), en parte estaba auspiciado por la influencia de la ópera italiana, a la que Mitjana achacaba todos los males de la música española.

Respecto a las contradicciones, la figura de García Fajer es un ejemplo excepcional. Para Soriano las obras de este compositor eran “de sobresaliente mérito” (1850, p. 171) para Eslava eran “inferiores en mérito” respecto a otros autores españoles (Breve memoria histórica de la música religiosa en España, p. 36), pero para Mitjana fue un compositor “contaminado por el gusto italiano” y autor de “mediocres composiciones” (p. 250).

Este hecho evidencia que los discursos musicológicos, al menos hasta la época de Mitjana, poco consideraban las características técnicas de las obras y que elementos como el lugar de nacimiento o el lugar de formación (se-

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

Gladys Zamora Pineda

gún fuese ponderado por uno u otro autor) determinaban la aproximación a la figura de los compositores.

En conclusión, la falta de un análisis musical sistemático termina por ofrecer un discurso en ocasiones contradictorio y con una dicotomía inoperante. No obstante, es constatable que el trabajo de Mitjana sí toma distancia respecto al positivismo decimonónico, pero el sesgo nacionalista impide una interpretación crítica de los hechos histórico-musicales. En adición, el espacio transatlántico permanece fuera de la cartografía musicológica de Mitjana, ciertamente por las mismas razones que sus homólogos decimonónicos: la búsqueda por regenerar una identidad nacional hacía ajena e innecesaria la música del Nuevo Mundo.

Ahora, ¿Qué sucede con la *Historia de la música española, Siglo XVIII* a cargo de Martín Moreno? A pesar de que el musicólogo declara su intención por sólo ofrecer los datos, en esta *Historia...* finalmente se toma distancia de los principios decimonónicos. En primer lugar, la aspiración por contar una historia universal a través de la pluma de un solo autor es desechada. Aunque forma parte de una colección que cuenta el resto de la historia, este relato se concentra sólo en el siglo XVIII, como no había sucedido antes.

En segundo lugar, se aleja del carácter bélico y del nacionalismo exacerbado; los discursos biográficos no se configuran a partir del tinte epopéyico ni de la figura del héroe-compositor.

Consciente de las condiciones historiográficas que le precedieron, Martín Moreno buscaba establecer “un *status quaestionis* de la música española del siglo XVIII” (p. 11) que, alejado del sesgo nacionalista permitiera una reordena-

ción sistemática de los datos. Así, la obra de este autor puede entenderse como un mapa musicológico de la España dieciochesca: desde Castilla-La Mancha hasta llegar a Canarias, el autor ofrece sintéticas semblanzas acompañadas de las obras (tratados, composiciones, epístolas) de los compositores, organistas, músicos... que dejaron huella en los principales recintos eclesiásticos.

Consecuentemente, la falta de análisis queda evidenciada de tajo. No obstante, aun eludiendo las reflexiones críticas o analíticas, el trabajo de Martín Moreno permite concebir un nuevo panorama estilístico. Por primera vez se pone de manifiesto la convivencia entre la música española e italiana, y se evidencia una correlación entre ambos corpus sonoros. Además, las categorías y etiquetas estilísticas que habían comenzado a codificarse con el trabajo de Eslava y que en las palabras de Mitjana resultaban contradictorias, se esclarecen.

Los elementos comúnmente asociados al estilo italiano terminan por “acomodarse” en el discurso, libres de la visión peyorativa de los trabajos anteriores: la influencia del estilo operístico, la inserción de los violines en el templo, y el relajamiento teórico sobre el tratamiento de las disonancias son enunciados como recursos técnicos y estéticos y no como los enemigos y culpables de la decadencia de la música española.

Es también notable que, habiendo designado una nueva perspectiva para la música italianizada, Francisco García Fajer será percibido desde este momento como “uno de los más influyentes maestros de la segunda mitad del siglo” (p. 139) y su formación italiana (particu-

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

Gladys Zamora Pineda

larmente napolitana, de acuerdo con Martín Moreno) se puntualiza sin menosprecio.

Es fácil adivinar qué premisa permitirá cerrar la revisión de esta *Historia...*, pero también clausurar el estado historiográfico del siglo XX: la omisión de la música en el Nuevo Mundo. Aún en una fecha tan cercana a nuestros días, como 1985, parecía seguir sin contemplarse la idea de que lo sucedido aquí, en la América española, tenía una relación directa con lo sucedido allá, en España. El mapa musical y musicológico sigue quedando, para finales del siglo XX, armado a la mitad.

El siglo XXI

Para llegar al final de este recorrido crítico, nos restan dos producciones españolas:

La Música en España en el Siglo XVIII de Malcolm Boyd (2000); y La Historia de la Música en España e Hispanoamérica. Vol. 4 de José Máximo Leza (2014).

Respecto a la primera producción puede decirse que quince años (o trece pensando en la versión original publicada en inglés en 1998), parecen suficientes para un cambio de metodología o de visión histórica significativo, respecto a la obra de Martín Moreno. En comparación con los años que separaban a las obras antecedentes, estas dos últimas producciones (la de Martín y la de Boyd) son más próximas en tiempos de publicación, pero demuestran mayor contraste en la visión musicológica y metodológica.

Por principio de cuentas vemos cierta autonomía para el siglo XVIII. A diferencia de todas las otras publicaciones, la obra de Boyd no necesita el amparo, o si se quiere, la conducción de

los otros siglos para poder contar lo sucedido en la vida musical hispana dieciochesca. Por otro lado, el índice revela un cambio en la manera de presentar el discurso; si bien las obras anteriores solían proceder de manera cronológica y en ocasiones geográfica (como es el caso de Moreno), Boyd no propone criterios temporales sino genéricos; es decir, la manera en que está historia se narra es a través del estudio de los géneros musicales propios de la época. Entre los ejemplos puntuales de este criterio no temporal, puede destacarse que la primera parte del libro se intitula “la música en el teatro”; la segunda “la música vocal sacra y profana”; la tercera “música sinfónica”; y la cuarta “música instrumental.”

Es interesante subrayar que los géneros abordados por Boyd llevan, además, un espacio específico de interpretación como el teatro, la iglesia o la corte. Así, un aspecto que en la obra de Moreno comenzaba a tenerse en cuenta, pero era circundante al discurso, aquí define además de la presentación del contenido, el estudio de la música desde una perspectiva sociopolítica.

Un aspecto que no se puede pasar por alto es la forma en que se habla de la presencia de elementos extranjeros. En palabras de Juan José Carreras “este volumen lo muestra [al siglo XVIII], en consonancia con las últimas tendencias historiográficas, como un periodo de cambio y modernización en el que la cultura musical española se abrió a las distintas influencias europeas” (Dialnet, s.f.). De manera sobresaliente aparecen títulos como “las secciones italianizantes de los villancicos de la Capilla Real” (Boyd y Bordas, 2000, pp. 87-94) que muestran, además, una primera visión analítica que explica características

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

Gladys Zamora Pineda

estéticas y formales de la música, rebasando el discurso netamente histórico.

Entre las palabras de Carreras y la revisión de subtítulos y acápites queda claro que la visión peyorativa de la generación de Mitjana hacia la presencia de música extranjera en la península ibérica ha desaparecido. Las tendencias historiográficas de principios del siglo XX ciertamente no sólo comenzaron a incluir en los relatos la intervención y presencia de música extranjera (principalmente italiana) en los escenarios españoles, sino que empezaron a despojarse de los tintes negativos —y malos miramientos— para comenzar a entender la trascendencia de esta simbiosis cultural y el enriquecimiento de estudiar íntegramente (sin marginalismos nacionalistas) el universo musical hispano.

Pero los cambios de paradigma y discurso no cesan con la inclusión de las influencias extranjeras, hacia el final del libro se incluye un capítulo intitulado *La música española en el Nuevo Mundo* (pp. 273-288). Manteniendo una visión crítica y considerando que gran parte de mi quehacer musicológico se ha desarrollado en el Nuevo Mundo, lo menos que puede hacerse es reconocer la relevancia de la inclusión de este capítulo. No obstante, no puede dejar de cuestionarse el hecho de que hayamos tenido que esperar hasta la llegada del siglo XXI para entender la relevancia de incluir en “la música española” lo sucedido en la América española.

Al respecto del Nuevo Mundo, el capítulo dedica dos acápites: *La música catedralicia en la América colonial* y *La música española del siglo XVIII en México*. Si algo se había ganado en materia de análisis a lo largo de la publicación, el espacio delegado al continente americano —*ipso facto*—

parece devolvernos al positivismo o, al menos, a la neta labor de ofrecer los datos.

Para el 2000, y centrándome por ahora sólo en la investigación del espacio novohispano, Miguel Bernal Jiménez, Robert Stevenson, Thomas Stanford, e incluso un joven Aurelio Tello, entre otros musicólogos, habían dejado ver el potencial (cuando menos numérico) de los acervos novohispanos. No obstante, los dos textos dedicados a la América española se limitan a ofrecer los datos biográficos de los compositores, pero solamente de los europeos, y principalmente de los españoles. Por excepcionalidad aparece Manuel de Sumaya y, en realidad, sólo por su relación con Antonio Salazar.

El acápite dedicado a México, como el título lo indica, se concentra en el repertorio español conservado en los acervos novohispanos que para entonces habían comenzado a llamar la atención de los investigadores. No se vislumbra ni por asomo la posibilidad de hablar sobre prácticas litúrgicas propias del territorio novohispano, ni de los compositores nacidos en el México virreinal, ni de las consecuencias musicales producidas entre el choque de culturas y el sincretismo social.

Aunque es probable que las condiciones musicológicas complejizaran abordar estos temas, la Nueva España pareciera tratarse como una mera calca del sistema litúrgico-musical español. Aun considerando que, para entonces, la musicología española misma había comprendido que la península no podía estudiarse toda, como un bloque.

Incluso el ofrecimiento de los datos se queda corto. Entre los compositores cuya música llegó a la Nueva España, de acuerdo con el

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

Gladys Zamora Pineda

relato, uno de los protagonistas vuelve a ser José de Nebra. Aunque hoy sabemos que la obra del aragonés dejó una huella significativa en este lado del Atlántico, la cantidad de papeles resguardados en diferentes recintos demuestra que personajes como Antonio de Junas (que viajó al Nuevo Mundo), San Juan y Tomás Ochando tuvieron mayor recepción en los recintos catedralicios.

El ejemplo más cuestionable es el del Colegio de Santa Rosa. González Quiñones revela que su fuente bibliográfica para estudiar el recinto fue el —hoy famoso— inventario de Bernal Jiménez. De acuerdo con González Quiñones existen sólo dos compositores españoles representados en el archivo del colegio: José de Nebra y José de Torres. Sin embargo, al revisar el trabajo de Bernal aparecen también Diego de las Muelas, Gregorio Remacha, José Mir y Llussá, Carlos Patiño (aunque, su omisión se justifica quizá por ser un autor setecentista) y, de nuevo, Tomás Ochando.

El asentamiento de la nacionalidad de los compositores compartidos en los archivos de aquí y allá ha sido un tema recurrente desde los primeros estudios novohispanos. Sin embargo, para esta época, cuando menos los trabajos de Stanford (1969) y de Stevenson (1970), que tenían relación con los de Bernal, habían asentado ya el lugar de nacimiento de Gregorio Remacha; especulaban sobre el origen español de Tomás Ochando; y Mir y Llussá había sido abordado desde los relatos decimonónicos.

Consecuentemente, es cuestionable que sólo Nebra y Torres sean referidos como autores españoles. Pero más importante sería cuestionar por qué los compositores novohispanos e italia-

nos no merecían ser sujetos de estudio. De entrada, eso cuestiona el título mismo del acápite. La valía de la música novohispana parece reflejarse sólo en los autores españoles. Para los fines de esta revisión, lo más importante es constatar que estos cuestionamientos son producto de la falta de análisis musical, del poco estudio y entendimiento sobre las características técnicas, estéticas, interpretativas que emanaban de estos papeles sueltos. Y que, de haberse sometido a la mirilla analítica, habrían hecho palpable la relación, los puntos de convergencia y de diferencia entre la música compuesta en la Nueva España y la música de la península ibérica.

Volveré a puntualizar que no puede desdeñarse la valía de ese capítulo dedicado al Nuevo Mundo. Una de las grandes complejidades para la musicología de ambos lados del Atlántico, ha sido empatar los discursos, conectar lo que se descubre aquí con lo que se descubre allá. La vorágine tecnológica de los últimos años hace fácil difundir cualquier tipo de información o hallazgo entre ambos continentes y a veces se hace difícil imaginar que hasta hace poco (en tiempos históricos y considerando el libro en cuestión) no era así.

Finalmente, el texto de Carreras y Boyd muestra cómo hacia finales del siglo XX y principios del XXI la disciplina musicológica se abrió a una renovación metodológica y paradigmática, aunque sin un verdadero ejercicio analítico.

La última obra consultada tiene un título que de tajo demuestra la importancia de aquello que se ha echado en falta en las obras anteriores: *La Historia de la Música en España e Hispanoamérica*. Vol. 4 de José Máximo Leza (2014). Si ya Boyd había hecho espacio en su discurso para incluir

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

Gladys Zamora Pineda

lo sucedido en Hispanoamérica, el título de este libro demuestra que para el 2014 (hace apenas unos años) finalmente se consideró necesario incluir de manera central y de manera conjunta, a ambos espacios geográficos y musicológicos.

Por otro lado, que el de Leza sea el cuarto volumen permite suponer que para los autores de esta serie haya resultado imprescindible, o cuando menos necesario, reescribir una historia aparentemente ya varias veces contada y desde hace varios siglos. Así, desde “el principio” (o cuando menos desde el principio históricamente posible, es decir, desde el tomo II dedicado al siglo XVI), se incluye a Hispanoamérica como la otra mitad de un mismo todo. Claro que la ventaja de Leza es, como resulta natural, tener una base de antecedentes musicológicos que le permiten mirar hacia ambos lados del Atlántico.

Encontramos hacia el final del libro un último capítulo intitulado *La música en la América Española*, escrito por Leonardo Waisman (pp. 556-651). La cantidad de información proporcionada en este capítulo es ciertamente más esclarecedora que la de Boyd. Los subtítulos dejan ver un enfoque mucho más detallado y profundo; y además de abordar un panorama histórico, social y religioso, se abre un pequeño espacio para tratar un tema que hasta la fecha sigue pasando casi desapercibido: los —poco atendidos pero existentes— recintos y espacios que tenía la mujer para interactuar con la vida musical de la época.

En adición, el libro delega un acápite a las “prácticas corrientes y especificidades americanas” (pp. 578-584). Claramente, volvemos al hecho de que para este momento los estudios musicológicos permiten no sólo vincular la música

novohispana con la de la península, sino que el acercamiento, además de histórico se torna finalmente analítico. Esto permite entonces, incluso dilucidar prácticas propias de la América española.

Desde la óptica contemporánea, esta última *Historia...* parece resarcir algunas de las faltas metodológicas que con el transcurrir de los años habían ido acentuándose en los discursos historiográficos. Por otro lado, el libro de Leza abre un debate sobre el ejercicio analítico que en ocasiones se torna contradictorio y que no se lleva hasta sus últimas posibilidades, como explicaré más adelante.

Respecto a lo primero —resarcir las faltas—, es notable que se pone sobre la mesa la problemática de periodizar la historia de la música, y el siglo se divide tomando en consideración los acontecimientos políticos, sociales y culturales. El discurso no se teje a través de los héroes-compositores, sino que éstos aparecen como sujetos activos en una escena musical que considera otras variantes como los géneros, los recintos, las condiciones laborales.

Por primera vez existe una propuesta analítica sobre las obras y la manera en que se conjugaron técnicamente los elementos de la música italiana con la música de tradición litúrgica española. Por un lado, no puede más que valorarse el hecho de que finalmente a una narración histórica le acompañe una *praxis* analítica. Pero, por otro lado, este hecho abre un profundo debate sobre las categorías propuestas.

En una visión general, el libro de Leza confronta la idea de analizar la música hispana bajo las categorías y preceptos de la música clásica alemana o el sinfonismo vienés. Se debate sobre

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

Gladys Zamora Pineda

la impertinencia de medir la valía de las obras y compositores panhispánicos dependiendo del grado de semejanza con el canon de compositores alemanes. Sin embargo, respecto a este punto es importante enfatizar que la historiografía española del siglo XXI atisbó por primera vez la trascendencia de Joseph Haydn, y la repercusión que tuvo su obra en la producción musical de las diversas geografías de la corona española.

A lo largo del libro se hace alusión a una serie de categorías estilísticas que hasta antes de esta publicación se encontraban ausentes en relatos históricos: desde el “llano” estilo italiano, al estilo napolitano, el barroco concertado y el estilo galante.

En las historias que se han revisado a lo largo del artículo, las categorías estilísticas sólo hacen referencia al *stilo antico*, al estilo moderno y al estilo italiano. En ocasiones estos dos últimos son referidos como un símil taxonómico. Por otro lado, en las últimas tendencias musicológicas, el estilo galante ha ido ganando terreno como un estadio de transformación entre el barroco y el clasicismo o incluso como una sustitución del clasicismo (Ratner, 1995). En consonancia con dichas tendencias, la postura de la mayoría de los autores de esta *Historia...* es denominar como galante a todo aquello que antes se había denominado estilo italiano.

El debate consiste en plantear si la música española, en simbiosis con la música operística italiana, puede concebirse como galante. El ejercicio analítico no lleva el debate hasta sus últimas consecuencias. En primer lugar, el estilo galante parece insertarse en el discurso como una categoría dada, y que no amerita mayor explicación —aparece como por generación espon-

tánea—, y, hasta antes de este libro, el término no había sido referido por ningún autor. Volviendo a García Fajer, por ser la figura historiográfica más controversial, pero además paradigmática, en este relato ya no sólo se asume como un compositor de prestigio, sino que se le concibe como un ejemplo modélico del estilo galante.

En contradicción, la categoría a veces es utilizada como sinónimo del estilo italiano, a veces como una referencia al clasicismo. Y de manera aún más difusa, en el caso de Hispanoamérica, L. Waisman habla de un barroco tardío que permeó la primera mitad del siglo y un estilo galante presente en la segunda mitad; pero todas las características técnicas y estéticas puestas de manifiesto redundan en los elementos característicos del estilo italiano codificado en los relatos anteriores (uso de los violines, bajos figurados, melodías con acompañamiento instrumental); imposibilitando encontrar alguna diferencia entre el barroco concertado, al que hace alusión, y el estilo galante.

Finalmente, considero que la falta de un ejercicio analítico más detallado genera esa ambigüedad estilística. La intención no es negar la posibilidad de que el estilo galante haya convivido con la música religiosa española; sino establecer que el galante mismo, como categoría estética, no ha sido definido con claridad en su relación con el contexto hispano y novohispano.

Conclusiones

En el espacio plausible para un texto de esta índole es difícil incluir todos los relatos históricos escritos hasta el momento —o incluso aspirar a ello—. Mi intención ha sido concentrarme en las historias más representativas escritas des-

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

Gladys Zamora Pineda

de el siglo XIX, justo porque esa visión global que ofrece la narración histórica permite pintar *ipso facto* el panorama musicológico e historiográfico.

Estoy consciente de que un ejercicio de mayor alcance debe contemplar las historias de la música novohispana escritas en nuestra geografía. Sin embargo, el primer esfuerzo ha buscado evidenciar la dilación historiográfica que existió para entender la pertinencia de una historia narrada con pie a cada lado del Atlántico.

Por otro lado, pese a los sobresalientes aportes que han ido surgiendo con el transcurrir de las décadas y el auge de la musicología virreinal en nuestro país, existen pocos relatos que cuenten, a través de una visión panorámica y con la visión totalizante de las producciones españolas, la historia de la música colonial hispanoamericana (y puntualmente, dieciochesca).

Aunque no existen muchos relatos históricos con la dimensión totalizante que se ha señalado en las historias españolas, es importante mencionar los trabajos como el de Alba Herrera y Ogazón (1917), Robert Stevenson (1971), Gabriel Saldívar (1934), Miguel Bernal Jiménez (1939), Aurelio Tello (1994), entre muchos otros que han ido abonando al entendimiento de la historia de la música novohispana. Es importante señalar también el libro publicado recientemente de Leonardo Waisman, *Una Historia de la música colonial hispanoamericana* (2019); única publicación, hasta donde mi conocimiento alcanza, que cuenta una historia del periodo colonial desde una óptica propiamente latinoamericana.

Considero que el recorrido hace manifiestos —aun a pesar de las omisiones que puedan echarse en falta— los cambios de paradigma que ha atravesado la percepción histórica sobre

el siglo XVIII panhispánico. Desde el positivismo, el nacionalismo o el regeneracionismo, hasta historias más reflexivas sobre los hechos y los datos; pero nunca con un análisis y una aproximación a la música panhispánica dieciochesca bajo sus propios términos. En adición, la revisión de las historias permite evidenciar que la percepción sobre la influencia de la música italiana en el escenario religioso español y novohispano tardó más de un siglo en concebirse sin prejuicios y sin mirar con desdén a los compositores que asimilaron las características propias del estilo italiano, es decir, los que se italianizaron.

El presente artículo es parte de una investigación doctoral en curso que tiene como objetivo integrar los discursos históricos con un análisis enfocado a las características propias de este repertorio, un análisis que, alejado de los parangones con el clasicismo vienés o el barroco italiano (que distan en formas, técnica e ideologías estilísticas de este universo musical) pueda, de acuerdo con Bent (2001), contestar la pregunta principal de cualquier análisis ¿cómo funciona la música? La hipótesis que ha guiado dicha investigación es que, a través de un estudio concentrado en las características técnicas y estilísticas de este repertorio, y no sólo en los hitos históricos, pueden hacerse evidentes las distintas formas en que los compositores conciliaron ambas tradiciones. Este hecho, por falta de análisis musical, ha sido poco denunciado en los discursos históricos.

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

40

Gladys Zamora Pineda

Referencias

- Bent, I. (2001). *Grove Music Online*. Recuperado el 20 de 02 de 2022, de analysis: <https://www.oxformusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000041862>.
- Berger, S. (2015). *The Power of National Pasts: Writing National History in Nineteenth- and Twentieth-Century Europe*. En B. Stefan, *Writing the nation: a global perspective*. Palgrave Macmillan.
- Berger, S., Eriksonas, L., y Mycock, A. (2011). *Narrating the nation representations in history, media and the arts*. Berghahn.
- Bernal J. M. (1939). *El archivo musical del Colegio de Santa Rosa de Santa María de Valladolid, siglo XVIII: Morelia colonial*. Sociedad Amigos de la Música, Universidad Michoacana de San Nicolás.
- Boyd, M., y Bordas, C. (2000). *La Música En España En El Siglo XVIII*. Cambridge UP.
- Carreras, J. J. (2015). *Problemas de la historiografía musical. El caso de Higino Anglés y el medievalismo*. En B. Andrea, *Pasados Presentes. Tradiciones historiográficas en la musicología europea (1870-1930)*, 19-52. Universitat de València.
- Collingwood, R. (2021). Obtenido de <https://rbdigital.rbdigital.com>.
- Davies, D. (2006). *The Italianized frontier: Musica at Durango Cathedral Español Culture, and the Aesthetics of Devotion in Eighteenth-Century New Spain*. [tesis de doctorado Chicago: UMI].
- (2013). *Catálogo de la Colección de música del Archivo Histórico de la Arquidiócesis de Durango*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Dialnet. (s.f.). Recuperado el 24 de 01 de 2021, de *La música en España en el siglo XVIII*: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10596>
- Eslava, H. (1852-1860). *Lira Sacro-Hispana, Gran colección de obras de música religiosa*. Martín Salazar. Editor y proveedor.
- (1860). *Breve memoria histórica de la música religiosa en España*. Imprenta de Luis Beltrán.
- Ezquerro, A. (2002). CSIC. Recuperado el 10 de 02 de 2022, de <https://digital.csic.es/bitstream/10261/37979/1/Ezquerro-2005-Tello%20aurelio---Recension.111.pdf>
- Gjerdingen, R. (2020). *Music in the galant style*. Oxford University Press.
- Guerberof, L. (2006). *Archivo musical: catálogo: insigne y nacional Basílica de Santa María de Guadalupe*. Basílica de Guadalupe.
- Guzmán B., J. A., y Stevenson, R. (1986). *La música de México. I, Historia, 2, Periodo virreinal (1530 a 1810)*. (J. Estrada, Ed.) UNAM.
- Heartz, D. (2003). *Music in European capitals: the galant style, 1720-1780*. Norton.
- Herrera y Ogazon, A. (1917). *El arte musical en México*. Bellas Artes.
- Illari, B. (2011). *Domenico Zipoli: para una genealogía de la música clásica latinoamericana*. Fondo editorial casa de las américas.
- Lazos, J. (2019). *Catálogo del Acervo Musical del Colegio de Vizcaínas (Amcv). La memoria sonora de los colegios femeninos en México entre los siglos XVI-XIX*. Recuperado el 02 de 02 de 2022, de https://www.academia.edu/39887044/Cat%C3%A1logo_del_Acervo_Musical_del_Colegio_de_Vizca%C3%ADnas_AMCV_La_memoria_sonora_de_los_colegios_femeninos_en_M%C3%A9xico_entre_los_siglos_XVI-XIX_Introducci%C3%B3n_en_espa%C3%B1ol_y_en_ingl%C3%A9s

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

41

Gladys Zamora Pineda

- Leza, J. M. (2014). *Historia de la música en España e Hispanoamérica. La música en el Siglo XVIII* (Vol. 4). Fondo de Cultura Económica.
- Marín L., J. (2012). *Los libros de polifonía de la Catedral de México: estudio y catálogo crítico*. [tesis de doctorado, Jaen: Universidad de Jaen].
- Martín M., A., y López de Osaba, P. (1996). *Historia de la música española: 4. Siglo XVIII*. Alianza.
- Mitjana, R. M. (1993). *La Música En España: Arte Religioso Y Arte Profano*. Madrid: Centro De Documentación Musical.
- MUSICAT. (s.f.). *Seminario de Música en la Nueva España y el México Independiente*. Recuperado el diciembre de 2021, de MUSICAT: <http://www.musicat.unam.mx/Catalogos.html>
- Pareyón, G. (2005). Recuperado el 12 de 02 de 2022, de https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/24893/TOMO_UNO.PDF
- Querol G., M. (1966). *JSTOR*. Recuperado el 20 de 01 de 2022, de <http://www.jstor.org/stable/23504607>
- Ratner, L. (1995). *Classic music: expression, form, and style*. Schirmer Books.
- Ros-Fábregas, E. (2002). Historiografías de la música española y latinoamericana: algunos problemas comunes y perspectivas para el siglo XXI. *Boletín Música, Casa de las Américas*, 25-49.
- Rusell, C. (2002). Sonata Form in Eighteenth-Century Mexico: pioneers in Classical Structures. *Inter-American Music Review*(17), 169-194. Recuperado el 10 de 02 de 2022, de <https://iamr.uchile.cl/index.php/IAMR/article/view/53418/56053>
- Salazar, A. (1972). *La Música de España*. Espasa Calpe.
- Saldívar, G. (1934). *Historia de la música en México épocas precortesiana y colonial*. SEP-departamento de Bellas Artes.
- Saldoni, B. (1868-1881). *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de músicos españoles*. Imprenta de D. Antonio Perez Dubrull.
- Sans, J. F. (s.f). *academia.edu*. Recuperado el 10 de 02 de 2022, de https://www.google.com/search?q=la+edic%C3%B3n+cr%C3%ADtica+como+trabajo+de+grado&sxsrf=APq-WBuKHft4DbH9fgTMUnQyGZi-yMGZ_3w%3A1646072708049&ei=hBMdYpO2As-mmqtsP98mt4AU&ved=0ahUKEwiTiKbYgqP2Ah-VJk2oFHfdkC1wQ4dUDCA4&uact=5&oq=la+edic%C3%B3n+cr%C3%ADtica+como
- Soriano F. M. (1855-1859). *Historia de la música española desde la venida de los fenicios hasta el año de 1850*. Madrid y Salazar.
- Stanford T., L. S. (1969). *An Introduction to Certain Mexican Musical Archives*. Detroit Studies in Music Bibliography.
- (2012). Reyes Habsburgo y Borbones y la música de México. *Música oral del sur*(9), 154-160.
- Stevenson, R. (1970). *Renaissance and baroque musical sources in the Americas*. General Secretariat, Organization of American States.
- (1971). *Music in Mexico: A Historical Survey*. Crowell.
- (1974). *Christmas Music from Baroque Mexico*. University of California Press.
- Subirá, J. (1954). *Historia de la música española e hispanoamericana*. Salvat editores.
- Teixidor, J. (1996). *Historia de la música "española" y sobre el verdadero origen de la música*. (B. Lolo, Ed.). Instituto de Estudios Ilerdenses.
- Tello, A. (1994). *Archivo musical de la Catedral de Oaxaca: cantadas y villancicos de Manuel de Sumaya*. CENIDIM.
- Tello, A., Dalila, F., y Maní, A. (2015). *Proyecto de catalogación, transcripción, investigación y difusión del Archivo Musical del venerable Cabildo de la Catedral de Puebla: catálogo y apéndice biográfico de compositores novohispanos*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

¿Dónde quedó el análisis? La historia de la música litúrgica hispana dieciochesca ¿Una historia sin Nueva España, una historia sin análisis?

Gladys Zamora Pineda

- Villalobos, R. (2007). Comentarios y bibliografía sobre la historiografía de Leopold von Ranke. *Andamio, historias*(66-67), 129-134.
- von Ranke, L. (1885). *Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514*. Verlag Von Dun-der und Humblot.
- Waisman, L. (2019). *Una historia de la música colonial latinoamericana*. Gourmet Musical.
- Zamora-Pineda, G. (2019). *El Oficio y Misa de Difunto de Tomás Ochando (ca. 1725-1799): entre la tradición y el estilo italiano*. [tesis de Maestría. UNAM].

Competencias tecnológicas para la dirección coral en tiempos de pandemia

Daniel Serna Poot; Nancy Domínguez González

Resumen

A raíz de la pasada pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en marzo de 2020, la crisis del COVID-19, la situación de confinamiento y el semáforo de epidemiológico sobre el uso de espacios públicos de acuerdo con la clasificación de riesgos de contagio, se restringieron muchas actividades artísticas con audiencia presencial y la actividad coral fue considerada como una actividad de riesgo para los coristas y la propia audiencia. El presente trabajo menciona los riesgos de salud de la actividad coral *in situ*, y relata la problemática que implicó la conformación de un coro a distancia con el uso de tecnologías para la dirección coral en tiempos de pandemia, proponiendo una metodología simple y sistemática a través de la documentación del proceso, del uso de pistas de audio con un metro definido, la grabación de videos individuales con dispositivos móviles por parte de los coreutas, el uso de software DAW (*Digital Audio Workstation*) para la captura, producción y edición de audio digital con corrección de voces y matices, efectos y sincronía y producción de video, el ensamble y edición de obras corales a distancia mediante tecnologías y su distribución a través de redes sociales y plataformas *streaming*, resolviendo la problemática de ensamblar obras corales a la distancia por parte de coreutas aficionados en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. Al final, se reflexiona sobre la temporalidad de esta metodología, distinguiendo áreas de fortaleza y oportunidad que se generaron, así como las posibles relaciones con otras disciplinas.

Palabras clave: Música, competencias profesionales, tecnologías de información y la comunicación.

Abstract

As a result of the recent pandemic declared by the World Health Organization (WHO) in March 2020, the COVID-19 crisis, the confinement situation, and the epidemiological traffic light system regarding the use of public spaces based on the risk classification for contagion, many artistic activities with in-person audiences were restricted, and choral activity was considered a high-risk activity for both choristers and the audience. This paper discusses the health risks of in-person choral activity and describes the challenges involved in forming a remote choir using technology for choral direction during the pandemic. It proposes a simple and systematic methodology through the documentation of the process, the use of audio tracks with a defined tempo, individual video recordings by the choir members using mobile devices, the use of Digital Audio Workstation (DAW) software for capturing, producing, and editing digital audio with voice and nuance corrections, effects, synchronization, and video production, as well as the remote assembly and editing of choral works using technology and their distribution through social networks and streaming platforms. The paper addresses the challenge of assembling choral works remotely by amateur choristers in the city of Xalapa, Veracruz, Mexico. In conclusion, it reflects on the temporality of this methodology, highlighting areas of strength and opportunity that have emerged, as well as potential relationships with other disciplines.

Competencias tecnológicas para la dirección coral en tiempos de pandemia

Daniel Serna Poot; Nancy Domínguez González

Keywords: Music, Professional competencies, Communication and information Technology.

Antecedentes

A raíz de la pandemia derivada por el COVID-19 (ONU, 2020) declarada por la Organización Mundial de la Salud en marzo de 2020, la actual situación de confinamiento y el semáforo de riesgo epidémico que regula el uso de espacios públicos, de acuerdo con la clasificación de riesgos de contagio, se han restringido las actividades artísticas con audiencia y ensayos presenciales.

Así como otras actividades de ensambles, la actividad coral ahora es considerada como una actividad de riesgo para los coristas y para la propia audiencia. Se han documentado casos de contagios en coros, tanto en Estados Unidos como en Europa, debido a la propagación del virus a través de los aerosoles producidos por la actividad coral, tal como lo documentan Hamner et al. (2020). Los aerosoles que se producen al hablar, cantar o tocar instrumentos de viento, contienen gotículas en las que puede permanecer el virus. En los salones de clases se recomienda una concentración de dióxido de carbono menor a 500 ppm. A partir de concentraciones mayores a 800 ppm se producen quejas por olores, sobre todo en cubículos de ensayo y salones mal ventilados (ISG, 2017).

Algunos casos de contagios en coros se dieron en espacios cerrados o mal ventilados. Se documentó en 2020, por parte del Centro de Control de Enfermedades (CDC, por sus siglas en inglés) de los Estados Unidos de Norteamérica, el caso de una sola persona que contagió a un coro de 52 personas, muriendo dos de ellas (Hamner et al., 2020).

Como parte de las precauciones, se acordó con el coro estudiado en este trabajo, que no podríamos reunirnos hasta que el semáforo epidemiológico lo permitiera y los integrantes del coro estuvieran vacunados y libres de síntomas, lo cual en 2021 no se había dado.

Por otra parte, el consumo de música en una situación de confinamiento ha demostrado ser un alivio para el estrés. La participación en actividades artísticas *amateur* o de carácter lúdico resultan una manera de integración comunitaria. La práctica presencial ha sido restringida, pero no la práctica desde los hogares mediante las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), por lo que, ante esta problemática que implican la conformación, los ensayos y dinámica propia de un coro a distancia, se propuso el uso de competencias tecnológicas para continuar con la práctica musical a distancia.

Una dificultad adicional es que el uso de plataformas de videoconferencias, como Zoom, Webex o Dimdim, no proporciona la sincronía necesaria para una práctica coral en tiempo real, esto debido a las diferentes latencias en cada conexión, aún con conexiones dentro de la misma red.

El objetivo principal de este trabajo es documentar el uso de competencias tecnológicas para el ensamble de una obra coral en tiempos del confinamiento originado por la contingencia del Covid-19 que lleve a las bases de una postulación de metodología de producción de contenidos para coros *amateur* a distancia. Como parte de la estrategia metodológica, se requirió fundamentar la definición de competencias docentes, competencias tecnológicas para la música, la documentación del uso sistematizado de TIC en

Competencias tecnológicas para la dirección coral en tiempos de pandemia

Daniel Serna Poot; Nancy Domínguez González

el ensamble coral y del modelo empleado para la producción multimedia, mismo que consistió en grabación de una secuencia MIDI primaria, además de la definición de formas de entrega de video por parte de los coreutas, la edición y sincronía de voces mediante software, edición de video y, finalmente, la publicación y difusión del producto.

Cabe mencionar que la producción de video se basó en modelos existentes de diseño instruccional, como lo son el modelo ADDIE y el modelo ASSURE (Smaldino, Rusell, Heinich y Molenda, 2002, como se citó en Mothudi, 2014), que son modelos que aportan pasos a seguir para la producción de contenidos educativos e instruccionales. Se realizó un análisis de necesidades basadas en las expectativas para este tipo de producción multimedia coral, se diseñó la estrategia viable para el proceso de producción y postproducción, se realizó la secuenciación en software especializado, posteriormente se realizó el ensamble y se publicó, entendiéndose esta etapa final como una forma de evaluar los procesos de creación y el impacto de los productos generados tanto para el productor, la directora del coro, los coreutas y la sociedad que recibió los productos.

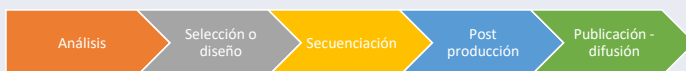


Figura 1. Secuencia de producción.

Competencias docentes

El concepto de competencias docentes en materia de TIC es un elemento clave en la metodología que se presenta, pues deriva del enfoque el trabajo del director de coro desde las necesidades de la sociedad actual del conocimiento,

donde no sólo se requiere del profesional de la música la ejecución artística, sino que, cada vez más frecuentemente, es necesario que asuma actividades de docencia, y, por supuesto, involucre el uso eficaz de tecnologías para cumplir con esta función. En el caso que motivó este estudio, la tecnología fue el eje sobre el que se centró la producción multimedia, permitiendo realizar actividades que el confinamiento impedía; esto benefició a todos los involucrados, pues generó un sentido de cohesión que ayudó a subsanar el estrés provocado por dicho confinamiento.

En las definiciones de competencias docentes en materia de TIC, tenemos la que UNESCO declara en 2019, que las clasifica en tres los niveles, que son la “adquisición del conocimiento, profundización del conocimiento y creación de conocimiento, para las competencias de comprensión del uso de las TIC en la educación, currículo y evaluación, pedagogía, aplicación de competencias digitales, organización y administración y aprendizaje profesional de los docentes” (UNESCO, 2019, p. 19).



Figura 2. Clasificación de niveles de uso tecnología docente (UNESCO, 2019, p.8).

Competencias tecnológicas para la dirección coral en tiempos de pandemia

Daniel Serna Poot; Nancy Domínguez González

Por otra parte, las Comunidades Digitales para el Aprendizaje en Educación Superior (CODAES), conformadas por representantes de la Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad de Guadalajara y la Universidad Veracruzana, elaboraron en 2016 un documento de trabajo denominado *Marco de competencias tecnológicas para la educación profesional*, en el que se definen distintos niveles de uso en competencias tecnológicas para la docencia, tales como la ciudadanía, ciudadanía digital, competencias digitales, competencias digitales profesionales y competencias digitales para la educación profesional (CODAES 2016, como se citó en Serna y Domínguez, 2021).



Figura 3. Competencias tecnológicas en la Educación Superior.

El énfasis en las competencias tecnológicas profesionales dentro de la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana (FMUV) tiene su base en la integración al Modelo Educativo Integral y

Flexible (MEIF), propuesto por Beltrán et al., (1999) e implementado en la FMUV en el 2009.

Asimismo, los criterios de evaluación de organismos acreditadores recomiendan el seguimiento de egresados y la discusión de la opinión sobre el mercado laboral, lo que motivó a que, desde el 2011, se realicen ininterrumpidamente los foros de egresados en la FMUV que fueron la base de un estudio diagnóstico que reportó las áreas de oportunidad detectada en su perfil de egreso (ANUIES, 2016). En los resultados de este diagnóstico se manifestaron diversos tópicos, entre los que destacan experiencias disciplinares que tienen que ver con tecnología de la disciplina musical, tales como el uso de software de edición musical, edición de audio (analógico y digital), secuencias MIDI y materias que les enseñaran a producir su propio material multimedia. También se detectaron necesidades en competencias pedagógicas y experiencias educativas relacionadas con la creación y gestión de proyectos culturales, musicoterapia, y otras sugerencias en menor proporción (Serna y Domínguez, 2016).

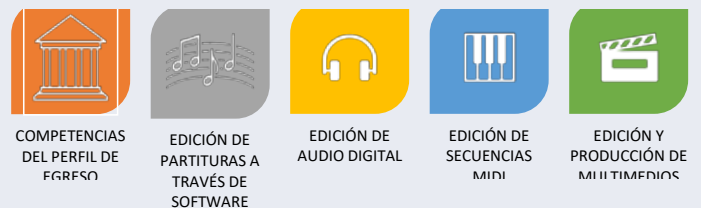


Figura 4. Competencias tecnológicas musicales.

Competencias tecnológicas para la dirección coral en tiempos de pandemia

Daniel Serna Poot; Nancy Domínguez González

47

Estos datos han sido continuamente actualizados y en el último Foro de Egresados de la Facultad de Música celebrado en 2021 se mencionaron competencias de facilitación musical a distancia, lo cual viene de la mano del objetivo del trabajo realizado con los coros a distancia, lo que antes de la pandemia no era considerado indispensable. A partir de ésta, en la única manera de continuar con la producción coral.

Descripción del proceso

Una vez definidas las competencias tecnológicas musicales, se resolvió usar la edición de secuencias MIDI, la edición de audio digital y la edición y producción de multimedios. Así mismo, dentro de la estrategia metodológica propuesta, se realizó un análisis de la población objetivo: un coro *amateur* conformado por aproximadamente 40 coreutas en edades que varían de los 12 hasta los 70 años, de los cuales 30 estuvieron de acuerdo en el uso de tecnologías y 24 lograron enviar su video individual a tiempo, quedando al final 13 mujeres y 9 hombres. De ellos, sólo el director-pianista y la directora auxiliar poseen formación profesional. La mayoría de los integrantes carecen de habilidades para la lectura de notas musicales, pero tienen habilidades en el canto y en la entonación.

Para poder trabajar con ellos, se seleccionó una pieza coral (SATB) y se ajustó la partitura mediante el software de notación musical Finale Music®, se grabó una secuencia MIDI con un piano electrónico Kurzweil usando el software Logic Pro X y bancos de sonido virtuales (VST) para revestir la secuencia. Una vez realizada la secuencia, se envió la pista de audio de la voz correspondiente con un clic de metrónomo como

base para su video individual. En esta etapa, se realizaron al menos cuatro sesiones de videoconferencia para resolver las dudas con respecto al fraseo que pudiera haber.



Figura 5. Uso de Logic Pro X para sincronía y ajuste de voces.

Después de ello, se pidió la auto grabación de videos individuales con dispositivos móviles y audífonos por parte de los coreutas en un formato horizontal y en proporción 16:9. Para el envío de sus videos se utilizó el correo electrónico y la plataforma wetransfer.com. Cabe destacar que ninguno de los coreutas es productor audiovisual, todos los videos fueron grabados con sus propios dispositivos caseros, ninguno empleo cámaras o micrófonos profesionales o semiprofesionales, sin embargo, hicieron su máximo esfuerzo para lograr la mejor calidad de video y audio con sus herramientas y en sus condiciones. Por último, se recibieron los videos, extrayendo el audio mediante el software Logic Pro X®, con el cual se editaron y corrigieron matices, afinación y se aplicaron efectos, con la finalidad de obtener un audio maestro. La afinación pudo ser corregida mediante la herramienta de *Flex pitch* y el fraseo con la herramienta *Flex time*, del software Logic Pro X. Asimismo se usó la herramienta envolvente para mejorar un poco los matices.

Competencias tecnológicas para la dirección coral en tiempos de pandemia

Daniel Serna Poot; Nancy Domínguez González

Una vez obtenido el master de audio, se pasó al software de edición de video.



Figura 6. Uso de Flex pitch y Flex time en Logic Pro X.



Figura 7. Uso de herramienta Envolvente para añadir matices.

Los videos individuales se incrustaron en un proyecto de Final Cut®, el cual es un software de pago, sin embargo, existen opciones más populares como Adobe Premiere® y opciones gratuitas como el software Da Vinci Resolve y Open Shot.

La sincronía por pista se realizó comenzando con la pista de audio y luego se incluyeron los videos de los bajos, después los videos de las voces tenores, pasando por las voces de las contraltos y terminando con las voces sopranos, es decir, de abajo hacia arriba (Auri Productions, 2021). Por último, se añadieron cortinillas de entrada y de salida, así como los créditos correspondientes, luego se publicó el video en la plataforma YouTube.



Figura 8. Sincronía de video con Final Cut.

Conclusiones

Este trabajo documenta la experiencia práctica del ensamble coral con ayuda de las tecnologías a distancia al mismo tiempo que propone una metodología para la producción de contenidos audiovisuales para coros *amateur*.

Al describir la experiencia musical con un grupo de coreutas aficionados de la ciudad de Xalapa, Veracruz, México y las complicaciones con la edición de audios, intercambio de archivos y proporción del video final, se pudo también esbozar las bases prácticas hacia una sistematización de ensamble y edición de obras corales a distancia para su distribución a través de redes sociales o plataformas de *streaming*, sin tener que depender de un especialista por ello.

Competencias tecnológicas para la dirección coral en tiempos de pandemia

Daniel Serna Poot; Nancy Domínguez González

Algunas recomendaciones que se proponen a quien quiera replicar esta metodología son:

- Se debe implementar un formulario con cierre de fecha, ya que, de no hacerlo, se corre el riesgo de avanzar en la edición del video y seguir recibiendo videos sin procesar.
- Se sugiere la grabación de pistas con voz guía para facilitar el fraseo, la entonación y el ajuste exacto del tiempo. Inicialmente se envió sólo la pista sin voz guía y las diferencias en fraseo y tiempo causaron problemas a la hora de sincronizar las voces.
- Se sugiere el uso de identificadores de archivos, estructura tesitura-pieza-nombre.
- Los dispositivos que graban y reproducen deben estar en modo avión para que no se filtre el zumbido causado por la recepción de mensajes escritos o SMS (por sus siglas en inglés).
- Se recomienda el uso de teleprompter o practicar cantar de memoria para no dejar de mirar a la pantalla, de modo que las miradas no salgan desviadas.
- Por último, se recomienda el uso de plantillas de distribución (Simple Grid X) o cuadrículas convertidas en transparencias en el formato de Gráfico Portable de Red, conocido también como archivo PNG, mismas que pueden elaborarse desde tablas de 3 x 3 o 5 x 4, realizadas con un software como Microsoft Power Point.

Este tipo de ejercicios abren un panorama amplio de la colaboración entre músicos ya sea profesionales o aficionados como los que participaron en este proyecto, ya que la distancia o el tiempo deja de ser una limitante para coincidir y ayuda a generar obras incluso más emotivas

que las presenciales, porque la distancia se ve diluida por el interés de compartir con otros, lo que en estos tiempos de aislamiento social ha sido un excelente medio para socializar, convivir y compartir.

Referencias

- ANUIES. (2016). *2do. Foro de Egresados de Artes* [Dirección General del Área Académica de Artes]. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/artesplasticas/noticias/2do-foro-de-egresados-de-artes/>
- Auri Productions (Director). (2021). *How to Make a Virtual Choir Video—Logic Pro X and Final Cut Pro—Audio and Video Editing 2021*. https://youtu.be/8pB_uu7g7eQ
- Beltran, J., Bravo, L., Fisher, J., González, L., Jiménez, S., López, E., Martínez, J., Martínez, X., Miguel, G., Páez, M., Ramírez, N., Rodríguez, M., Ruíz, R., Sáiz, H., Suárez, J., Téllez, C., Yerena, C., Zamora, M., y Zúñiga, M. (1999). *Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana* (2ª Edición).
- Hamner, L., Dubbel, P., Capron, I., Ross, A., Jordan, A., Lee, J., Lynn, J., Ball, A., Narwal, S., Russell, S., Patrick, D., y Leibrand, H. (2020). High SARS-CoV-2 Attack Rate Following Exposure at a Choir Practice—MMWR. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69.
- ISG. (2017). *Dióxido de carbono CO2*. Instituto para la Salud Geoambiental. <https://www.saludgeoambiental.org/dioxido-carbono-co2>

Competencias tecnológicas para la dirección coral en tiempos de pandemia

Daniel Serna Poot; Nancy Domínguez González

50

Mothudi, H. (2014). ASSURE model. ASSURE MODEL (Heinich, Molenda, Russell and Smaldino, 1999). https://www.researchgate.net/figure/ASSURE-MODEL-Heinich-Molenda-Russell-and-Smaldino-1999_fig1_261181404

ONU. (2020). *Declaración del Director de la OMS, Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciando que COVID-19 se considera una pandemia.* ONU México | Enfermedad por el Coronavirus (COVID-19). <https://coronavirus.onu.org.mx/declaracion-del-director-de-la-oms-dr-tedros-adhanom-ghebreyesus-anunciando-que-covid-19-se-considera-una-pandemia>

Serna, D., y Domínguez, N. (2016). Competencias Digitales para el seguimiento a egresados. En J. A. Hernanz & M. de L. Watty Urquidi (Eds.), *IX Congreso Internacional de Innovación Educativa: Tendencias y Desafíos.* Boca del Río, Veracruz. Del 21 al 23 de octubre de 2015, 1025-1031. Fundación para la Educación Superior Internacional, A.C. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2016/10/E-book-TDIE.pdf>

Serna, D., y Domínguez González, N. (2021). Competencias Tecnológicas en la Formación Profesional del Músico. *MAGOTZI Boletín Científico de Artes del IA*, 9(18), Art. 18.

Serna, D. (2021, Octubre 19). *Jehová, sé nuestro guía.* YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HuFbYOFKIDY>

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC (3ª Edición).* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024.locale=es>

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

51

Resumen

Los modelos pedagógicos, entendidos como el conjunto de principios que organizan las acciones a lo largo del proceso de construcción de conocimiento, reflejan y a su vez proyectan las políticas por las cuales una cultura construye, jerarquiza y valida el conocimiento. En música, el denominado *modelo mercantil* resulta hegemónico en la actualidad regulando la producción musical, así como las representaciones sociales relativas a la música, las personas que la realizan y sus implicancias en la vida de ellas. Este modelo es parte del proyecto político de la modernidad. Como tal fortalece los modos de producción musical como mercancía. Este trabajo parte de la pregunta acerca de si las tecnologías de la información y la comunicación, en el esfuerzo de innovar las didácticas específicas, tienen algún impacto en la ontología del modelo. Para estudiar esto, se realizó un estudio por cuestionarios que indagó en los usos que los usuarios realizan de los tutoriales disponibles en Internet para el aprendizaje musical.

La investigación tiene por objetivo conocer las motivaciones, preferencias y hábitos de uso de los usuarios de tutoriales, y vincularlas con las oportunidades que ellos brindan. Posteriormente se propone vincular esos resultados con las lógicas del modelo hegemónico de educación musical. El estudio se complementa con un análisis preliminar de los tutoriales que los participantes destacaron cómo útiles. Los datos obtenidos muestran que las tecnologías parecen ser utilizadas más para la consolidación del modelo que para su transformación. No obstante, la diversidad de usos que se hacen de los tutoriales aparece como una expresión de resiliencia

ante algunas de las características del modelo.

Palabras clave: educación musical, modelo mercantil, tutorial.

Abstract

Pedagogical models, understood as the set of principles that organize actions throughout the knowledge construction process, reflect and, in turn, project the principles by which a culture builds, ranks and validates knowledge. In music, the so-called trade model is currently hegemonic, regulating musical production as well as social representations related to music, subjects who perform it and its implications in their lives. This model is part of the political project of modernity. As such, it strengthens the modes of musical production as commodity. This work departs from the question about whether information and communication technologies, in the effort to innovate specific didactics, have any impact on the ontology of the model. To study this, a questionnaire study was carried out investigating the uses that users make of tutorials for musical learning available on Internet. The study is complemented by a preliminary analysis of tutorials that participants highlighted as useful. The data obtained show that technologies seem to be used more for consolidation of the model than for its criticism. However, the diversity of tutorials' uses run appears as a resilience expression in the face of some of the model's characteristics.

Keywords: music education, trade model, tutorial.

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

52

Introducción

¿Cómo se aprende música? parece ser la pregunta que orienta en general a la Educación Musical como disciplina académica. No obstante, si profundizamos el análisis, los modelos de enseñanza musical, entendidos como el conjunto de principios que organizan las acciones a lo largo del proceso de construcción de conocimiento, responden más bien a la pregunta ¿para qué se aprende música?, siendo ésta una cuestión mucho menos atendida. Tomándola como centro de la reflexión podremos identificar al menos cuatro modelos pedagógicos a lo largo de la historia de la educación musical en occidente. Existe una cronología clara en su surgimiento por lo cual se corre el riesgo de verlos como etapas en un desarrollo progresivo. Sin embargo, y sin entrar en la discusión acerca de la noción de progreso en la educación musical, posiblemente las experiencias contemporáneas de aprendizaje musical recojan aspectos de varios de ellos y muestran imbricados sus objetivos. Esto implica que, en general, las experiencias pedagógicas no representan modelos *puros*. Pero sí, cada cultura o subcultura musical está guiada por uno de ellos, que, en su seno, resulta preeminente. De ahí que el modelo trasciende lo pedagógico y permea especialmente en lo epistemológico. De este modo, a través de estos modelos cada sociedad configura qué entiende como música, fija las condiciones para la validez del conocimiento establecido como musical, y determina quiénes son los sujetos de conocimiento y cómo éstos acceden a él.

En este trabajo hablaremos del modelo de educación musical hegemónico en nuestra sociedad. Una de las características principales de

cualquier hegemonía es que se presenta como *inevitable*, a menudo sobre un supuesto de *naturalidad*. Por ello admitimos que las cosas son así por naturaleza. Esto debilita cualquier crítica y resulta funcional a dicha hegemonía. En el campo de la educación musical, vemos que el modelo pedagógico extiende, por su alcance epistemológico, su hegemonía hacia todo el hacer musical en la cultura. De ese modo, el propio modelo se hace resistente a los cambios. En particular, queremos poner el foco sobre aquellas posibilidades de cambio que los recursos tecnológicos contemporáneos podrían facilitar para el desarrollo de didácticas innovadoras. Con el objetivo de situar esta reflexión es necesario, entonces, partir de la comprensión de que la forma en la que tiene lugar la educación musical en nuestra sociedad es solamente *una* de muchas posibles. De este modo queremos poner de manifiesto que tal hegemonía no es natural ni inevitable. Para entender la diversidad de modelos como una posibilidad de romper la hegemonía caracterizamos sucintamente los cuatro modelos identificados a lo largo de la historia de la música en occidente que consideramos activos en nuestra sociedad, aclarando que si analizáramos otras tradiciones musicales podríamos ampliar esta diversidad. Así tenemos:

(1) *El modelo monástico*. Entiende que el conocimiento musical se adquiere para la gloria de Dios. Por ello, la amplitud del acceso a tal conocimiento depende de cada contexto de culto. Atiende a las formas de musicar directamente vinculadas con el culto las que considera como las únicas válidas. Es en ese vínculo con Dios que el conocimiento se modela, aunque es posible que existan instancias (ejercicios) de pre-

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

paración para eso. Los roles musicales y las relaciones entre ellos son particulares de cada culto. Del mismo modo, cada culto tiene sus propias políticas de participación (Turino, 2008), y de ahí el alcance y la valoración del conocimiento y el desempeño musical.

(2) *El modelo misional*. Entiende que el conocimiento musical coadyuva a un proceso de adaptación a las convenciones sociales hegemónicas, a través de mecanismos de conversión, dominación, disciplinamiento, entre otros, según la naturaleza de ese proceso de adaptación (Shifres y Gonnet, 2015). La educación musical es parte de la estrategia de control encauzada y justificada en el desarrollo de actividades consideradas sublimes en la cultura dominante. Privilegia las formas de musicar dominantes, como superiores a otras propias del ámbito cultural dominado (Baker, 2022).

(3) *El modelo mercantil*. Entiende al conocimiento musical como un saber para el trabajo y la producción de mercancías. Es el que conlleva la denominada “formación profesional”, atendiendo a sus formas de musicar aunque éstas no sean realizadas profesionalmente. Privilegia las formas de musicar con valor de cambio, basadas en la relación productor-consumidor. En las sociedades modernas, este modelo está visiblemente institucionalizado (conservatorios, escuelas, universidades, etc.) que normalizan las formas de producción aceptadas (Mignolo, 2015; Santos, 2006). Más contemporáneamente, esa normalización es compartida por los medios de comunicación. Por estas razones claramente el modelo es actualmente hegemónico.

(4) *El modelo socio-expresivo*. Se origina a partir de entender la ubicuidad de la música y

su importancia para el desarrollo social y personal. Se sostiene sobre principios que promueven la democratización del acceso a experiencias musicales significativas y la búsqueda del bienestar psico-social. Entiende la música como un medio para el desarrollo de la expresión, la creatividad y la comunicación, la promoción de vínculos sociales comunitarios y el fortalecimiento de rasgos identitarios, en el marco de un desarrollo humano integral (Heydon, McKee y O'Neill, 2020).

Cada modelo se caracteriza por una serie de rasgos que resultan funcionales al logro de esas finalidades. Algunos de estos rasgos pueden ser compartidos por diferentes modelos, pero es el conjunto en sí, lo que determina su fuerza epistemológica, y por ello deberían ser considerados en su conjunto, aunque algunos resulten más importantes que otros.

En nuestra sociedad, el conocimiento musical está fuertemente identificado con la habilidad para tocar un instrumento. Así, cuando una persona dice que es música, surge casi automáticamente la pregunta “¿qué instrumento toca?”. En este marco, la concepción de cómo se aprende música se fue modelando alrededor de esa habilidad, considerando al músico instrumentista como el músico prototípico. De ahí la centralidad que adquiere el encuadre pedagógico que ha servido como modelo del desarrollo instrumental en los últimos siglos hegemonizando las concepciones y las prácticas educativas musicales que atañen aún, como veremos más adelante, al conocimiento musical que excede el ámbito performativo. Este es el encuadre que denominamos *modelo mercantil*.

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

Tradicionalmente, este modelo se identificó con la institución en la que se consolidó: el conservatorio. Como heredero de las Academias del absolutismo del siglo XVII, el conservatorio es la institución que legitima y normaliza el conocimiento musical válido. Así, la enseñanza de la música se organizó sobre la base de los siguientes preceptos:

[i] El desarrollo musical se afirma sobre dos áreas de la cognición básicas: la perceptual auditiva y la motora (para la producción sonora). Así, la técnica instrumental y el oído musical son los aspectos más sistematizados en la pedagogía musical. Ellos aparecen como suficientes para garantizar un músico que puede desempeñar una labor eficiente en el ámbito, por ejemplo, de una orquesta sinfónica: tocar todas las notas a tiempo y afinadas. Esto no solamente tiene implicancias en la pedagogía, sino también en la investigación psicológica. Consecuentemente, la indagación e innovación en psicología y pedagogía se limita habitualmente a esas áreas privilegiadas. Notablemente, otras áreas del desempeño musical quedan confinadas a lugares ínfimos, o directamente invisibilizadas. De este modo, la creatividad, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el juicio estético, no son sistemáticamente atendidos en esta pedagogía.

Nótese que, por lo tanto, el recorrido pedagógico no propende explícitamente a la autosuficiencia del estudiante en términos de cómo resolver un problema performativo, qué decisiones interpretativas son más adecuadas, etc. La noción de masterclass tal como se la conoce en el campo de la interpretación musical es reveladora de esta particularidad del modelo (Davidson, 2017).

[ii] El desarrollo de una habilidad performativa exclusiva a través de la sistematización de sus aspectos biomecánicos (técnica instrumental), basada en un fuerte disciplinamiento del cuerpo. El desarrollo motor resulta altamente especializado por lo que se asume que se requiere de una disposición particular del cuerpo que, por un lado, requiere de un trabajo intensivo para que éste se modele adecuadamente (largas sesiones de entrenamiento) y, por el otro, torna la corporalidad deseada para un instrumento incompatible con la correspondiente a otro. Como resultado de esto, entre otros factores, se privilegia el trabajo sobre un único instrumento musical, al que se le dedica un tiempo completo. Así, más que música se aprende a tocar un instrumento, y ambos campos de conocimiento terminan estrechamente identificados uno con el otro. De esta manera, el conocimiento que no se aplica directamente en la acción performativa se considera teórico y ocupa un sitio subordinado en el modelo (Shifres, 2021).

[iii] *La fragmentación del conocimiento musical en una multiplicidad de disciplinas.* Siguiendo el pensamiento empirista del siglo XVIII, el conocimiento musical se fue ampliando y profundizando sobre la idea del establecimiento de subdisciplinas que permitieran abordar diferentes aspectos del fenómeno musical. Hacia el siglo XIX, los campos de ejercitación del músico comienzan a ser tomados como disciplinas (relativamente) independientes (Adler, 1885). El ámbito de la teorización sobre la organización estructural del sonido fue el que principalmente sufrió este proceso al abrigo del desarrollo de la teoría musical en los países centrales. Algunas de esas disciplinas se convirtieron, con el tiempo,

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

en marcas de distinción de la formación del músico, prestigiándola más que reforzándola. Así, por ejemplo, se asume que las reglas de la armonía, el contrapunto de especies, o las categorías de la morfología musical realizan una contribución superior al saber del músico. Sin embargo, el modelo no garantiza la manera en la que esos conocimientos se integran en el desempeño profesional concreto ni cómo contribuyen a esa integración otros contenidos que no entran dentro de esas disciplinas. Es importante señalar que la herramienta teórica principal es la partitura, por lo que la fragmentación del campo se vincula fuertemente con los aspectos musicales que los textos representan.

[iv] *El sistema de notación occidental como sustento epistemológico.* La centralidad del texto musical se manifiesta en el modo en el que todos los elementos del modelo pedagógico pueden ser definidos en términos de la lógica de la notación musical. Así, los elementos de la música que son representados por la notación, con las dimensiones que los miden y ordenan, resultan en la guía para la selección de contenidos de enseñanza (qué se enseña), el lenguaje de la comunicación pedagógica (cómo se comunica), la elaboración de los marcos teóricos (sobre la base de qué ideas se enseña), la valoración y jerarquización del objeto de estudio y de la unidad de análisis (qué objeto se toma para promover el pensamiento), y la evaluación de los aprendizajes (Burcet, 2018). Si bien este sustento es muy amplio y garantiza la formación de ese profesional de la música eficiente, en los términos necesarios para el modelo, una enorme cantidad de conocimientos y de formas de organizarlos y validarlos quedan fuera de esa lógica, y de este

modo se los relega. Esta centralidad da cuenta de una epistemología que considera lo escrito como criterio básico para la validación del conocimiento. Esto se aprecia con claridad en los escritos teóricos de finales del siglo XVIII en los que se sostiene la posibilidad de escritura de la música como la evidencia de la superioridad de la música europea (Forkel, 1788).

[v] *El predominio de un metalenguaje basado en los conceptos prototeóricos desarrollados por la Teoría Occidental de la Música.* La manera válida de hablar sobre la música en el modelo es aludiendo a conceptos básicos desarrollados por la tradición teórica, la mayoría de los cuales están vinculados con el sistema de notación musical. Esos conceptos tienen la fortaleza de ofrecer un metalenguaje propio y original para la música (Burcet, 2018). A partir de la consolidación de ese metalenguaje es que la música comienza a ser vista como un campo de conocimiento cuasi-científico. Los conceptos funcionan como unidades de medida de diferentes magnitudes (Shifres y Burcet, 2013). Y brindan así un soporte para la comunicación objetiva. Por ejemplo, en la magnitud *altura* nombrar la clase de altura (por ejemplo: Do4) es objetivar una idea relativa a ella. La notación musical brinda un sistema de referencia que contribuye a ese tipo de comunicación. Ese carácter cuasi-científico actúa recíprocamente validando el uso de este metalenguaje como el más adecuado para referir a los fenómenos musicales, y por ello el uso de otras formas de expresión es considerado como accesorio y prescindible.

[vi] *El tratamiento de la música como un lenguaje.* No obstante, lo dicho en el párrafo anterior, el metalenguaje natural (es decir el lenguaje

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

56

para hablar del lenguaje) también es considerado legítimo para referir a la música. Esto tal vez se deba a la fuerte función comunicacional de la música (Tropea et al., 2014). Aunque también puede obedecer a que ambos campos presentan una relación muy particular entre su instancia oral y las formas de representación gráfica. Cualquiera sea la causa, los modelos teóricos para pensar el lenguaje, han servido para pensar la música. Y esa relación se ve profundizada dentro del modelo pedagógico en el abordaje de la música sobre la base de esos conceptos “prestados” o “compartidos”. El tratamiento de la música como lenguaje promueve tres falacias.

La primera consiste en la idea de que ambos sistemas comparten ciertos recursos cognitivos. La segunda, en que la relación entre la instancia oral y la escrita es similar en ambos sistemas. La tercera en que su adquisición puede pensarse en términos de la adquisición de una segunda lengua. Estas falacias tienen importantes consecuencias directas en el campo pedagógico (Shifres, 2020).

[vii] *La centralidad de una epistemología de matriz cartesiana.* Esta epistemología es la que determina la valoración y jerarquización de los objetivos y contenidos de estudio, de las metodologías de enseñanza y de los desempeños evaluados. Así, la aplicación de progresiones que van de lo simple a lo complejo, la resolución de problemas por deducción o inducción y, fundamentalmente, la toma de decisiones sobre la base de la manipulación de símbolos son algunos de los principios que dan validez a la enseñanza y las músicas producidas por el modelo. Las categorías que se utilizan para pensar la música surgen de abstracciones ligadas a repre-

sentaciones formales que son mayoritariamente derivadas de la notación musical o de la teoría especulativa de la música (Cook, 2002). La idea de amplia circulación en los medios académicos de que la música está estrechamente vinculada con la matemática proviene de aquella tradición especulativa y es fuertemente arraigada con la consolidación de las categorías de pensamiento ligadas a la notación musical moderna. Así, se convierte en la base epistemológica que sostiene la pedagogía musical.

[viii] La secuencia didáctica está basada en un material didáctico establecido a priori, vinculado en general a aspectos fragmentados de la experiencia musical. Como derivada de esa epistemología la idea de método se convirtió en una garantía para la obtención de buenos resultados. Así, las primeras décadas de vida de los conservatorios modernos estuvieron dedicadas a determinar el método institucional (Hunter, 2005). Con el tiempo, y su proliferación, los métodos permearon todas las instancias de formación musical en las sociedades occidentales. El método es también una medida del progreso, porque el estudiante puede vislumbrar su trayectoria y apreciar su progreso dentro de ella. Casi por definición, el método considera el fenómeno musical de una manera parcial, concentrándose solamente en un aspecto determinado de la experiencia. Los métodos para aprender a tocar instrumentos son un ejemplo de ello. Consideran un aspecto de la experiencia performativa, por lo general el técnico (Shifres, 2021). Es importante destacar que, sobre el método, entonces, descansan la mayor parte de las decisiones pedagógicas, más allá de las particularidades de cada sujeto que aprende.

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

57

[ix] *La noción de repertorio musical como demarcador del objeto de estudio y de obra musical como unidad de análisis.* En general los métodos están pensados a partir de las particularidades performativas de un instrumento musical con relación a un repertorio particular. La centralidad que en el mundo académico tiene el repertorio de la denominada *música de arte* o *música académica* de los siglos XVIII a XX (comienzos), es responsable de que cualquier estudio musical sea referenciado al repertorio abordado. Esto es, se estudia música académica, jazz, folclore, música regional, etc. Así, el abordaje de la música se realiza siempre alrededor de un repertorio (véase Green, 2002). De modo que los contenidos están determinados por sus particularidades. A partir de esa centralidad, las piezas del repertorio (las obras), se constituyen en las unidades que se toman como referencia para delimitar los contenidos y establecer las actividades que tienen lugar en la práctica pedagógica. En ese sentido, también es interesante considerar cómo la actividad central de los métodos instrumentales son las obras. Así, es que muchos métodos son explícitamente colecciones de obras (denominadas a menudo *estudios*).

[x] *El encuadre de enseñanza diádico como privilegiado y la consideración de otros encuadres como variantes imperfectas de éste.* Esta última característica es tal vez la más conspicua del modelo moderno de enseñanza musical. Básicamente, establece la relación pedagógica maestro-aprendiz, heredada de las formas de enseñanza de la tradición clásica y del artesanado del medioevo, como la ideal para modelar las habilidades del músico. Característicamente, se asume que la *díada* permite una modalidad

de comunicación y una capacidad de *tutoreo* que otros encuadres no garantizan. Así, se modelan las conductas a través no sólo del suministro de consignas de acción y el monitoreo de las respuestas, sino también a través de sutiles mecanismos de *mimesis*. Este encuadre es tan poderoso que el compromiso recíproco entre maestro y aprendiz es un atributo del perfil de cada uno de ellos (se valora a un maestro por el prestigio de su aprendiz, y se valora al aprendiz por el prestigio del maestro). Además, en la tradición del modelo, la *díada* es una relación de largo plazo. Muchas veces comienza en la infancia del aprendiz y se prolonga incluso durante la vida profesional. Esta relación ha sido objeto de numerosos estudios críticos (Kingsbury, 1988; Holmgren, 2020) que han mostrado las ventajas y desventajas (Schon, 1992).

Estas características se entrelazan para constituir el modelo mercantil. Esto no quiere decir que algunas características no se hallen también en ciertas instancias de otros modelos. Pero es el juego entre todas ellas lo que distingue a este modelo, especialmente es su manifestación institucionalizada, es decir, en las formas de enseñanza impartidas e irradiadas desde los conservatorios, primero, y los departamentos de música universitarios, más recientemente. Como tal ha sido objeto de análisis desde diferentes perspectivas. Desde lo institucional, las críticas principales apuntan a la trama de relaciones que el modelo facilita o sustenta a nivel de las instituciones más conspicuas (los conservatorios). Desde lo pedagógico, cuestionan principalmente los repertorios, los recursos. Desde lo metodológico, se concentran en la actualización de las actividades (ejercicios) y sus sustentos técnicos y estéticos, entre otros.

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

58

Todas estas miradas comparten la crítica a la desactualización del modelo. Se asume que esa falta de actualidad (en cualquiera de las vertientes de análisis tomadas) es el punto clave a objetar del modelo. Investigando sobre esta cuestión es que nos preguntamos si las formas actuales de transmisión de conocimientos basadas en las tecnologías de la información y la comunicación son capaces de modificar el modelo. Concretamente, nos preguntamos si la irrupción de una acción pedagógico musical intensa a través de internet, como la ocurrida en la última década es capaz de modificar la ontología que constituye el modelo. Para comenzar a responder esa pregunta partimos de considerar cómo las personas utilizan las ofertas de enseñanza disponibles en internet, y en segundo término analizamos esas propuestas. El objetivo principal de este estudio es analizar si las ofertas de enseñanza disponibles en internet en el formato de *tutoriales* y el uso que las personas hacen de ellas alteran la ontología del modelo pedagógico hegemónico. Para eso desarrollamos un estudio a partir de un cuestionario y un análisis de los tutoriales mencionados en las respuestas obtenidas en él.

En las últimas décadas, el auge de la tecnología e internet provocó enormes cambios respecto de los modos de enseñar y de aprender. La posibilidad de acceder al conocimiento a través de la inmediatez de un “click” no sólo abrió las puertas a miles y miles de fuentes, sino también a nuevas formas, recursos y estrategias didácticas que superaron ampliamente las formas tradicionales de acceder al conocimiento. En este sentido, las TIC tienen un papel protagónico en la demanda de nuevas funciones para la

educación que favorezcan procesos autónomos de construcción del conocimiento (Díaz, 2012). De esta manera, según Barberá y Badia (2012), se produce un giro en el desarrollo de habilidades cognitivas basadas en la reproducción, hacia el desarrollo de habilidades basadas en una producción que da lugar a la opinión y la valoración. Así, uno de los aportes más significativos de esta educación a través de las TIC es la autonomía del sujeto quien establece múltiples relaciones entre el contexto, los objetivos de la tarea y las estrategias de adquisición de conocimiento. En este proceso regula estratégicamente su comportamiento en pos de organizar su propio recorrido de aprendizaje, hecho que se denomina autorregulación. Omar López Vargas la define: “como la capacidad que una persona adquiere para orientar su propia conducta” (citado por Ruiz, 2014, p. 235). De esta manera, el aprendizaje va generando de manera activa y consciente un monitoreo con la intención de alcanzar las metas que ha establecido tanto para la realización de la tarea como para la adquisición del recurso. En este contexto, aparece el tutorial como uno de los recursos actuales más utilizados a la hora de aprender y conocer. Literalmente, el tutorial, se refiere a un dispositivo de enseñanza, cuyo objeto es un *know how* y por ello el mismo se centra en la guía más o menos detallada para la realización de un determinado procedimiento. De este modo, se concibe al tutorial como herramienta pedagógica con un objetivo determinado de corta duración que implica un diseño instruccional para organizar las condiciones del aprendizaje. Surgen de esta irrupción una multiplicidad de interrogantes: ¿constituye el uso de tutoriales una ruptura respecto de la tradición

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

59

pedagógica hegemónica?, ¿en qué aspectos los tutoriales dan cuenta de ventajas pedagógicas?, ¿estos aspectos se traducen en cambios epistemológicos?, ¿qué contribuciones realizan los tutoriales a la construcción de conocimiento?, entre otros. Para comenzar a dar respuesta a ellos organizamos un estudio en dos etapas. En la primera, se abordan los hábitos y las valoraciones de los usuarios de tutoriales de música que circulan en Internet. Nuestro interés se centró en las motivaciones para el uso del tutorial, frecuencia de uso, razones de su elección y las principales características valoradas. Luego, en la segunda etapa, pedimos a los participantes que nos enviaran un tutorial bien valorado que les hubiera servido para aprender algo relacionado con su instrumento y a su vez, nos relataran las razones para su elección. El conjunto de ejemplos recogido constituyó el corpus de análisis de esta etapa.

Primera etapa

Método

Participantes. Participaron de manera voluntaria 283 personas entre 17 y 69 años (media = 31 años) con un promedio de 14,5 años en el estudio de un instrumento musical (o canto). La convocatoria fue libre y aleatoria a través de las redes sociales. El 61% de los participantes realizó estudios musicales en una institución (conservatorio, escuela de música, universidad), no obstante, el 54% indicó instancias autodidactas en su formación. El 48% también reconocía la formación de un docente particular y, por último, sólo el 10% reconocía haberse formado con un par o en una comunidad de aprendizaje.

Instrumento de recolección de datos. Se confeccionó un cuestionario diseñado para su autosuministro en línea utilizando un formulario web. El tipo de instrumento utilizado permitió alcanzar un número importante de participantes que podrían tener motivaciones para no expresarse si no fuera en forma anónima (particularmente aquellos vinculados a instituciones formales de educación musical). Además, permitió el desarrollo de la investigación durante el período de aislamiento social preventivo obligatorio motivado por la pandemia de COVID-19.

El cuestionario constaba de tres secciones con ítems de respuesta cerrada de elección múltiple que aludían a: datos personales (edad); aprendizaje del instrumento (cantidad de años y tipo); y uso del tutorial (motivos de uso, como llega y el porqué de la elección). En casi todos los casos los ítems tenían una opción de respuesta abierta para que los participantes pudieran agregar respuestas no consideradas en el diseño. La invitación a participar explicaba que el cuestionario trataba sobre el uso de la tecnología en el aprendizaje musical, sin aludir al tutorial como unidad de análisis. De este modo, pudimos contar con la participación de personas que no son usuarios de tutoriales. Esto nos permitió tener una estimación de lo difundido de este uso.

Resultados y discusión

Según los datos relevados, las principales razones de uso están vinculadas con: la disponibilidad: lo usan porque pueden acceder muy rápidamente al tema buscado (64%), es de acceso libre y gratuito (61,8%); les permite la autorregulación: o sea, pueden repetirlo las veces que quieren (62,6%); elegir que parte ver (50,4 %) y

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

valorar la elección libre del repertorio a tocar (35,7%); además, les brinda amplitud epistemológica: es decir, la posibilidad de vinculación con otros conocimientos (25,2 %), el acceso a diferentes enfoques sobre un mismo problema simultáneamente (46,6%). Y, por último, también, se refirieron a otras ventajas como: les resulta fácil comprenderlo (21,4%); es una manera actual de aproximarse al aprendizaje (23,9 %); no tienen que leer partituras (11,8 %) y pueden lograr los objetivos en menor tiempo (15,5%) (figura 1). Con respecto a las motivaciones en la elección de un tutorial, los participantes en su gran mayoría destacan la búsqueda de solución rápida para un problema en particular (95,4%), aunque algunos siguen a un *influencer* (22,3%) y/o las recomendaciones de Youtube (15,1%) o de alguien en particular (10,1%).

Finalmente, en lo que se refiere a los criterios de selección encontramos que las características que más valoran los usuarios de tutoriales se destacan: (1) la claridad en la explicación; (2) la diversidad de la información que proporciona; (3) la calidad de la interpretación; (4) la focalización sobre un determinado aspecto de la ejecución; (5) la propuesta audiovisual (Figura 2).

Una gran mayoría de usuarios de recursos tecnológicos recurren al tutorial como recurso de aprendizaje. Los usuarios destacan su accesibilidad directa y rápida en la búsqueda de un contenido, como uno de los aspectos más relevantes. En este escenario, el tutorial promueve un tipo de aprendizaje que debe realizarse con los propios medios y sin ayuda de un maestro.

Así, encontramos varias acciones enunciadas como significativas, entre ellas: la repetición del contenido completo que otorga la oportunidad de afianzar el tema buscado, la selección de un fragmento particular que permite abordar en detalle un aspecto del contenido y la posibilidad de vinculación con otros contenidos. Este despliegue de acciones estratégicas que el sujeto debe realizar para lograr sus metas le permite ejercer el control sobre sus acciones en el logro de dichas metas, habilitando así, variedad de recorridos y formas de aprendizajes ajustadas a sus propias necesidades. El tutorial, entonces, aumentaría la autonomía del sujeto otorgándole al mismo tiempo, herramientas cognitivas para nuevos aprendizajes.

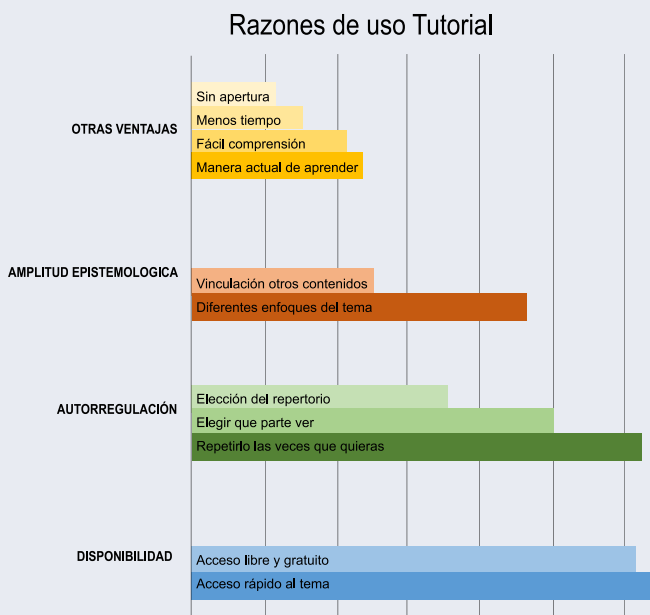


Figura 1: Razones de uso de tutoriales¹.

1 Las barras representan la media de puntaje asignado (entre 1 y 5) a cada categoría (las líneas verticales indican el intervalo 0,5).

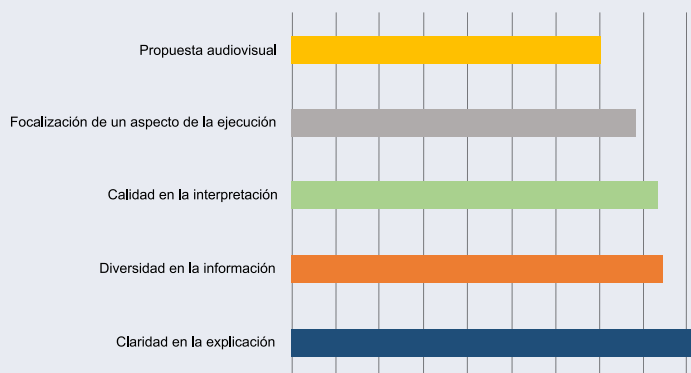


Figura 2: Criterios de selección de tutoriales².

Segunda Etapa

Método

Participantes. El cuestionario de la primera etapa incluyó un ítem en los que se les preguntaba a los participantes sobre su voluntad de participar en la segunda etapa. Ciento nueve (109) personas respondieron afirmativamente. Se los contactó nuevamente para completar la segunda etapa. Notablemente, solamente 18 personas respondieron a esta nueva convocatoria.

Instrumento de recolección de datos. Nuevamente se utilizó un cuestionario autoadministrado de respuesta abierta que constaba de dos secciones. En la primera, se pidió a los participantes que compartan un tutorial que hayan utilizado para el aprendizaje de su instrumento y nos contasen en detalle porque lo habían elegido y, en la segunda, se les hizo preguntas sobre el tutorial compartido: ¿Qué te permitió lograr este tutorial? ¿En qué aspecto focalizaste la atención?

Procedimiento de análisis. El conjunto de tutoriales recogido fue analizado siguiendo la metodología de comparación constante. Se construyó así un sistema categorial para la clasificación y caracterización de los tutoriales. El análisis se realizó en dos etapas. En la primera, se analizaron y compararon los datos buscando similitudes y diferencias entre ellos. Se otorgó una misma denominación a aquellos datos que compartían una misma idea o dimensión del problema, estableciendo categorías. En la segunda, se discutieron y delimitaron las categorías identificadas, su alcance, propiedades y características, seleccionando aquellas categorías que resultaban más adecuadas a los objetivos del presente estudio.

Resultados

Los resultados se dividen en dos. Por un lado, tenemos los comentarios explícitos de los participantes relativos a las razones para la elección de los videos tutoriales enviados, en los que se focalizaron sobre las estructuras musicales, las destrezas técnicas, los problemas de la interpretación. Principalmente aluden a: (i) la claridad en las explicaciones: ... “elegí ese tutorial porque se explica claramente, gráficamente y con muchas opciones” ...; (ii) la abundante información que ponderan por su utilidad, dinamismo y detalle: ... “me resulta útil porque es un video dinámico, claro, conciso, utiliza gráficos para explicar y ejemplificar” En cuanto al interrogante sobre los logros obtenidos, los participantes remarcaron la adquisición de: (i) conocimientos técnicos, por ejemplo: poder tocar el tema completo, resolver la ejecución de *glissandos* en el tango, aprender nuevas digita-

² Porcentajes de participantes que seleccionaron la opción. Las líneas verticales representan el intervalo de 10%.

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

62

ciones, tips, etc; (ii) conocimientos formales y analíticos, por ejemplo: dividir la obra en sus secciones formales, contextualizar en el período histórico, y trasladar el conocimiento teórico a la ejecución; y por último, (iii) conocimientos en relación a distintas formas de acompañarse como, por ejemplo: ...“aprender técnicas de acompañamiento para baladas pop rock”, entre las más importantes.

En segundo lugar, tenemos los resultados de los análisis realizados por los investigadores de los tutoriales recolectados. Los géneros abordados abarcaron tanto la música académica como la popular, en especial el rock y el tango. El método permitió jerarquizar tres dimensiones de análisis: (i) la *estrategia didáctica general*; (ii) el *tipo docente*; y (iii) el *recurso multimedial principal*.

La estrategia didáctica. Se identificaron con claridad dos estrategias generales. Por un lado, una estrategia general *abierta* que invita a explorar el contenido desde diferentes puntos de vista abarcando un amplio rango de posibilidades y abordando diferentes niveles de complejidad. En general, estos tutoriales ofrecen el contenido para que el usuario lo aprenda y realice una aplicación libre del mismo. Están pensados a partir de un tópico específico. Asimismo, estos tutoriales ofrecen el contenido sin restricciones favoreciendo un empleo personal e idiosincrático del mismo para adaptarlo a una gran diversidad de usuarios, niveles, inquietudes y objetivos. En este sentido, el tutorial admite al usuario cualquiera sea su estado de aprendizaje.

Por otro lado, hallamos una estrategia general más *cerrada* que promueve una *réplica interpretativa* tal cual es presentada por el realizador. La información se presenta de una manera singular para ser imitada fielmente por el usuario. De este modo, se requiere una observación muy exhaustiva del modelo, y un monitoreo exigente para lograr una realización idéntica del objeto abordado (sea una obra o un contenido específico).

El tipo docente. Pudimos identificar básicamente tres tipos. En primer lugar: un tipo *Profesor*. En estos tutoriales, el realizador utiliza un lenguaje académico y presenta su propuesta como “el camino a seguir”. Destaca que ese camino conduce a la perfección, e implícitamente aparece como custodio de un canon establecido (relativo a la *buena ejecución*, la técnica eficiente, etc.). En segundo lugar, encontramos el tipo *Animador*. Este tipo es un derivado del anterior, pero otorga un lugar a la motivación del usuario por delante de los valores para considerar la ejecución determinados a priori. Así, se dirige a un público que es por definición más amplio ya que en su ideal no hay una segmentación tan rigurosa en niveles de los usuarios potenciales de su tutorial. Por el contrario, éste suele estar dirigido a “todo aquel que desee...” Para lograr esto, propone recursos más variados. Además, utiliza un lenguaje más coloquial adaptado a un universo de usuarios más amplio. Acompaña sus explicaciones con movimientos corporales exagerados que ayudan a ajustar aspectos de la ejecución como la sincronización. Finalmente, apela a la imitación como la estrategia de aprendizaje principal. La partitura no estructura la enseñanza, sino que aparece como complemento o directamente está

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

63

ausente. Suele ser reemplazada por tablaturas, cifrado americano y letras, materiales que son más accesibles y que no requieren de un estudio académico. En tercer lugar, encontramos el tipo *Performer*. Este realizador basa su propuesta en su propia ejecución. Esta puede ser tomada por varias cámaras al mismo tiempo con el objeto de ayudar a visualizar diversos aspectos de esta. A diferencia de los otros tipos, el tipo *performer* no se dirige explícitamente hacia el usuario y no explica cómo ejecutar la obra. Solamente en algunos casos, se pueden hallar escritas algunas aclaraciones, cifrados u otro tipo de información complementaria. Entendemos que el realizador invita a tocar con él sin que la experiencia personal del usuario sea un hecho condicionante para la imitación del modelo. En esta actitud parece proponer que la intención del usuario de intentar seguirlo es capital en el aprendizaje y ofrecer su propia experiencia musical para que éste proyecte su propio camino en el aprendizaje.

El recurso multimedia principal. Observamos que los tutoriales presentan algún aspecto entre los recursos que la multimedia ofrece, especialmente desarrollado. Esto resulta particularmente interesante ya que es el propio realizar el que elige desarrollar ese recurso en pos de una mejor llegada a los usuarios a través de hacer más atractivo el video, ajustándose a las demandas de los usuarios y a las características del dispositivo. De esta manera, los tutoriales presentan una infinidad de recursos que agrupamos en tres subcategorías: la primera alude al *guion*. A través de él, el realizador apela a *encantar* y *entretener* a sus usuarios por medio del *timing*, la *ironía*, la *comicidad*, la *gracia*, la *seducción* al mis-

mo tiempo que intenta ser claro y preciso en su explicación. La segunda es *la edición del video*. El trabajo de edición le permite al realizador sumar grandes herramientas que colaboran y complementan la explicación, por ejemplo, la posibilidad de contar con varias cámaras que focalizan distintos aspectos de la ejecución para jugar con los distintos ángulos en la visualización de los aspectos relevantes a destacar. La tercera es *la utilización de recursos multimediales*. Esta categoría abarca desde el simple uso de su presencia en el video, narrando la propuesta hasta la incorporación de figuras, textos, videos, audios, entre otros recursos, a los que, incluso, se le adicionan efectos especiales que generan dinamismo y embellecimiento a la propuesta.

Discusión

Los resultados permiten ver dos cuestiones importantes. Por un lado, tenemos una creciente elaboración de propuestas apoyadas en las posibilidades tecnológicas de los recursos. Las implicancias directas de esto es que, por un lado, los realizadores se comprometen con capturar más seguidores a través de la propia investigación que van realizando de acuerdo con la aceptación de sus videos. En ese sentido, las lógicas de la enseñanza se ven atravesadas por las del mercado, en el sentido de que resulta más evidente el modo en el que realiza el producto con el objeto de que sea lo más ampliamente aceptado posible. Esto pone el foco de la realización más en aumentar el consumo del video que en garantizar el aprendizaje.

Por otro lado, vemos que los usuarios también participan de esa lógica, ya que valoran los tutoriales independientemente de sus

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

propios desempeños. Es decir, que no evalúan el tutorial en términos de lo que ellos aprendieron o de cómo pudieron mejorar su performance, entre otros criterios intrínsecos. Sino que los evalúan en función de la producción del mismo como objeto de consumo, sin necesidad de que tenga un impacto particular en sus propias conductas.

Discusión general

En este estudio nos propusimos comenzar a indagar el uso de tutoriales para tocar instrumentos, y sus implicancias en las concepciones acerca de la adquisición del conocimiento musical, su circulación y sus formas de validación. Asimismo, nos interesa avanzar sobre el impacto de la tecnología en la epistemología musical dominante con sus ontologías características.

Los resultados obtenidos son claramente preliminares en dos sentidos. Por un lado, provienen de una muestra aleatoria por la participación voluntaria. En ese sentido no indaga la relación entre aspectos motivacionales y de las trayectorias educativas que puedan vincularse con el deseo tanto de participación en el estudio como de la utilización de las TIC para la construcción de conocimiento. Es posible que tales trayectorias y motivaciones incidan en las búsquedas, preferencias, modalidades y predisposiciones para el uso de las TIC. Un trabajo en esa línea requerirá la elaboración de instrumentos de recolección de datos más complejos y extensos. Por razones prácticas, en esta oportunidad se atendió particularmente a la facilidad y rapidez para completar el cuestionario, con el objeto de facilitar la participación.

Por otro lado, un conocimiento más pormenorizado de las preferencias y los hábitos de uso de los tutoriales desde una clara comprensión de los aspectos estructurales de los mismos que los motivan y posibilitan, requiere de un tipo de entrevista que constituya una tercera etapa de esta investigación que se encuentra en curso. Durante esas entrevistas semiestructuradas se propicia el uso *in situ*, del tutorial elegido, y se indaga en las acciones comentadas y observadas.

Con los resultados obtenidos hasta aquí, podemos comenzar a problematizar el impacto de las TIC en la educación musical dominante. La hegemonía del modelo mercantil está directamente ligada a las lógicas de la mercantilización de las producciones humanas acarreadas por la Modernidad. Por ello, nuestra pregunta central resulta pertinente: ¿pueden las tecnologías de información y la comunicación contribuir a un cambio de paradigma en la educación musical, o están destinadas a fortalecer la epistemología hegemónica? Lo que sigue son algunas reflexiones que vinculan las características del modelo hegemónico con las tendencias en la producción y uso de tutoriales analizadas con el objeto de aproximar una respuesta.

En nuestro análisis encontramos que el tratamiento de los contenidos en los tutoriales sigue dos líneas principales. Por un lado, siguiendo una lógica que asume la dificultad para resolver las tareas de acuerdo con la progresión de lo simple a lo complejo, en la que los elementos constitutivos de la complejidad se van adicionando linealmente. Por el otro lado, están las propuestas que asumen la complejidad a través de estrategias metódicas para reducirla (por

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

65

ejemplo, segmentar en partes, considerar algún componente determinado, etc.). Ambas líneas establecen a priori un derrotero a seguir que brinda una medida del progreso. Este derrotero ordena la enseñanza.

Además, es posible ver cómo los tutoriales ponen el énfasis en las metas proximales de la ejecución musical. Esto es, se concentran en cómo tocar esta pieza, cómo hacer frente a esta dificultad, etc. más que en la meta distal, bajo las preguntas ¿cuál es el contenido que se quiere comunicar? ¿cómo lograr la comunicación con el oyente?, etc. Por todo esto, es posible decir que el uso de tutoriales sigue reforzando una epistemología de matriz cartesiana, basada en la abstracción del método como criterio de validación más importante.

No obstante, el tutorial habilita al usuario a acceder de otra manera al contenido y a otras formas de manipulación del mismo. Así, en nuestra investigación observamos que los usuarios acuden a acciones como la repetición, la selección, la partición del video para organizar su propio recorrido de aprendizaje. Estas acciones ponen de relieve, entre otras cosas, la autorregulación. En este contexto, la autorregulación aparece como una forma de resiliencia respecto del modelo tradicional, basada en una posibilidad de autonomía del sujeto que es guiado por sus propios deseos y metas de aprendizaje.

Pudimos constatar en nuestro estudio que en su conjunto los tutoriales ponen el énfasis en el desarrollo del campo motor. Claramente, los usuarios parecen buscar esto. De este modo, la oferta de enseñanza mantiene la lógica del modelo dominante. En ese sentido, los usuarios parecen no estar preocupados por adquirir

estrategias para favorecer la comunicación o la resolución de problemas, sino más bien en adquirir recursos que les permita solucionar problemas puntuales (*tips*). Sin embargo, la libertad de navegación, que le permite al usuario pasar de un tutorial al otro, lo capacita casi naturalmente a tomar decisiones en ese sentido. Esa toma de decisiones está cuestionando la jerarquía tradicional establecida entre el maestro y el discípulo, de modo que éste último puede construir una proyección de sus propias elecciones como un todo, más allá del consejo puntual. Sin embargo, los tutoriales refuerzan de manera notable la noción de eficiencia sobre la idea de la ejecución como meta.

En línea con esto, se puede ver que el énfasis puesto sobre los aspectos biomecánicos de la ejecución refuerza la noción del contenido siempre dependiente del instrumento. Así la noción de dedicación exclusiva a un instrumento, y del cuerpo al servicio de la demanda particular de un instrumento sigue predominando. La mayor parte de los tutoriales refieren siempre a un instrumento particular. Además, siempre se presenta la forma canónica de tocar el instrumento. Por ejemplo, en los tutoriales de teclados, cuando el realizador es visible, está siempre en la posición canónica (sentado), cuando en la práctica, las posiciones varían notablemente (en principio, muchas veces se toca parado). Nuevamente, parece ser que la autonomía del *performer* es una posible vía de escape a la propuesta, aunque, sin embargo, no aparece motivada por los mismos tutoriales. Aun aquellos que están proponiendo temas que no estén vinculados con la performance. Por ejemplo, los tutoriales que abordan cómo pensar cuestiones armónicas, o

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

66

construir acompañamientos, siempre lo hacen sobre un instrumento en particular, y las explicaciones giran alrededor de la topología de dicho instrumento (en general, algún instrumento armónico).

Por las restricciones del formato, el tutorial parece ser una reafirmación de la fragmentación de la enseñanza en una multiplicidad de contenidos parciales. Desde ese punto de vista parecería que inevitablemente el tutorial no puede superar esta característica de modelo hegemónico. Sin embargo, no hemos encontrado propuestas que adviertan sobre el carácter fragmentario de la propuesta o que propongan modos de integrar cuestiones abordadas en diferentes tutoriales. La fragmentación de la experiencia musical es notable incluso al considerar ofertas completas de varias decenas de tutoriales de los mismos autores. Es en este punto que el tutorial más parece reforzar el paradigma dominante. La lógica de la visualización de los tutoriales refuerza aún más la noción de temas de prestigio que contribuye a jerarquizar algunos tópicos en perjuicio de la totalidad.

Es esa misma noción la que se puede apreciar cuando analizamos el lugar que ocupa la notación musical en el conjunto de los planteos. Muchos tutoriales se apoyan en la notación musical para desarrollar los temas. Otros presentan la notación más como un símbolo de estatus (Castro y Shifres, 2017) cuando en realidad la partitura no ocupa un lugar operativo en el proceso. Sin embargo, nuevamente es en el uso en el que esa centralidad se desplaza. El usuario recurre a interactuar con el tutorial, reiterando fragmentos, memorizando los movimientos observados, ajustando con el video, y utilizando

muchas más estrategias que le permiten pensar la música sin acudir a las categorías de la notación. En tal sentido, cabe destacar que no son pocos los tutoriales que prescinden totalmente de la notación. Eso permite pensar los contenidos de un modo independiente de cómo se pueden anotar en una partitura. El caso del ritmo de las músicas populares es tal vez el más paradigmático. Se observa como la partitura carece de sentido en la secuencia didáctica alrededor de esto. Por el contrario, el tutorial asume un conocimiento previo de la obra a ser tocada. Aquí se pueden ver algunas consecuencias de la combinación de dos factores en el tutorial: la posibilidad de manipulación por parte de usuario (volver atrás, repetir, parar, etc.) con el abordaje de repertorios no basados en la notación. Estos dos factores en combinación logran correr la centralidad de la partitura. A pesar de esto, el lenguaje de los tutoriales despliega toda una jerga basada en la notación. Esto quiere decir que el sistema de notación como proveedor de un metalenguaje útil sigue siendo importante.

Es casi inevitable que el tutorial se muestre como una instancia del método. La escisión entre la propuesta pedagógica y el sujeto que aprende es casi absoluta en el tutorial. No obstante, es justamente la acción del sujeto que aprende y la falta de “control directo”, que le permite surfear por diferentes tutoriales adaptando la ronda de propuestas a sus propias necesidades lo que, nuevamente, parece habilitar una posibilidad de ruptura con el modelo hegemónico.

El repertorio sigue siendo claramente el objeto de estudio. Del mismo modo que la obra musical permanece como la unidad de análisis. Esto se debe a que es el repertorio, y específi-

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

67

camente las obras, lo que orienta el deseo y las búsquedas de los usuarios. Se ve que esta marca epistemológica está regulada en la actualidad por otros factores más allá de la oferta pedagógica. No podemos soslayar en esto la influencia del mercado musical y de los medios, que como en otros rasgos del modelo aparecen como salvaguarda ante la crisis. Sin embargo, la posibilidad de explorar una multiplicidad inmensa de posibilidades hace que el usuario pueda manejar más idiosincráticamente la delimitación de ese objeto de estudio. Se amplían así los repertorios y se reconfigura el objeto de estudio en cada caso.

El uso de tutoriales produce un impacto interesante de analizar en uno de los rasgos más conspicuos del modelo: el encuadre de enseñanza diádico. Sabemos que la clase tradicional está conformada por un docente cuyo saber experto lo posiciona socialmente como una autoridad en la interpretación musical y un alumno considerado en otra jerarquía de conocimiento. En esa diada, el discípulo se identifica con el maestro, y asume el compromiso de seguirlo en su propuesta. Esta relación jerárquica y asimétrica conjuga una profunda demanda, obediencia y alta sumisión en la mayoría de los casos. El tutorial representa una elaboración de esta diada. Por un lado, la propuesta siempre es diádica, por definición. El tutorial presenta una figura a seguir y está destinado a un usuario individual. No existe, desde esta perspectiva, otra posibilidad de interacción. Sin embargo, existen notables diferencias. Por un lado, en este tipo de dispositivos, los realizadores no pueden controlar, supervisar, ni modelar lo que hace el usuario, sólo pueden compartir su saber y confiar en que

el usuario seguirá las instrucciones dadas. De hecho y expresado por ellos mismos, los usuarios suelen ver sólo lo que les interesa y no la totalidad del tutorial. Por otro lado, el usuario tiene la posibilidad de *hacer zapping* buscando diferentes propuestas para abordar una misma temática. Así se observa que puede focalizar más en su propia meta que en la meta que el maestro ha establecido para él (típico en el encuadre tradicional). Así, la diada *maestro-discípulo* se quiebra, siendo el usuario el responsable de ese quiebre.

Esto obliga a ambos miembros de la diada a abandonar el lugar asignado en la tradición. El docente abandona su función de vigilancia, control y supervisión, obligándose a buscar otras alternativas pedagógicas. Los usuarios/estudiantes abandonan su función de obediencia para tomar sus propias decisiones. Son ellos los que tienen en su poder la posibilidad de conceder diferentes usos a esos contenidos, desobedecer las instrucciones dadas, tomar sólo lo que les interesa y utilizar lo aprendido como ellos lo deseen. Es en esa libertad de uso que podemos encontrar una alternativa interesante al modelo hegemónico, donde el accionar del sujeto esté guiado por sus propias metas. Al mismo tiempo, esto establece relaciones más diversas, difusas y efímeras. El *seguidor* puede dejar de serlo en cualquier momento, y el *seguido* no sabe qué es lo que el seguidor en realidad está siguiendo.

Esto quiebra definitivamente los lazos de obediencia y lealtad que caracterizan la diada en los encuadres tradicionales (Kingsbury, 1988). La centralidad del *modelo mercantil* en las concepciones de música y de los sujetos que la realizan, sus relaciones y jerarquías, y su impacto en la vida de las personas constituye un sesgo

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero



importante en el abordaje de la música respecto de la enorme diversidad de músicas y experiencias musicales que nos rodea. Consideramos que esa preminencia condena a la música a existir solamente en tanto mercancía, lo que progresivamente va privando a muchas personas de tener experiencias musicales que puedan satisfacer mejor sus necesidades vitales. Se constituye, de esa manera, en un factor de *injusticia epistémica* (Polhaus, 2017). El modo en el que las propuestas que hacen uso de las TIC asumen la epistemología dominante, no contribuye a tener una mirada crítica del modelo más allá de algunos aspectos relativamente superficiales del mismo. Ellas encarnan muchas de aquellas concepciones y así contribuyen a consolidar los pilares epistemológicos del mismo.

Por esta razón vemos una actitud resiliente en la versatilidad con la que los usuarios se apropian de las propuestas disponibles. Notablemente, son esas condiciones de uso las que permiten que el aprendiz se involucre en la toma de decisiones y en la construcción de habilidades para el desarrollo automotivado y permanente.

Pero no podemos pasar por alto el hecho de que esta tecnología que, como vemos, permite estas acciones de los usuarios, está al mismo tiempo regulada por las lógicas que promueven el modelo mercantil, que conciben la producción musical como una producción de mercancías. De este modo, los mismos recursos tecnológicos se convierten en un medio para monitorear el alcance y la continuidad del modelo. Los algoritmos de búsqueda, la lógica del ranking por calificación de usuarios, los índices de popularidad, y las formas más explícitas de control de

los contenidos, se han convertido en el actual aparato de verificación del conocimiento musical, y en tal sentido han reemplazado a las instituciones.

Esta realidad compromete al docente que tiene una mirada crítica del modelo, a indagar en la producción de contenidos que verdaderamente puedan ir poniendo en circulación alternativas a él. Sería el modo de que cada uno, desde su lugar, pueda contribuir al desarrollo de un pensamiento sobre la música centrado en el sujeto y así propender a una educación musical epistemológicamente más justa.

Referencias

- Adler, G. (1885). Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft. *Vierteljahrsschrift Für Musikwissenschaft*, 1, 5–20.
- Baker, G. (2022). *Replanteando la acción social por la música: la búsqueda de la convivencia y la ciudadanía en la red de escuelas de música de Medellín*. Open Book Publishers.
- Barberá, E. y Badia, A. (2012). *Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. Material de Seminario intensivo sobre Clasificación de actividades en propuestas didácticas: e-actividades*. Facultad de Informática U.N.L.P.
- Burcet, M. I. (2018). Notación Musical: ¿Código o sistema de representación? Implicancias psicológicas y educativas. *Revista Del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega,"* 32, 85–103.
- Castro, S. T., y Shifres, F. (2017). Mi primera clase de guitarra. En *1er. Congreso Internacional de Música Popular. Epistemología, didáctica y producción* (pp. 151–160).

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

69

- Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata.
- Cook, N. (2002). Epistemologies of music theory. En T. Christensen (Ed.), *The Cambridge history of Western Music Theory* (pp. 78-105). Cambridge University Press.
- Davidson, J. (Ed.). (2017). *The music practitioner: Research for the music performer, teacher and listener*. Routledge.
- Díaz, T. (2012): La función de las TIC en la transformación de la sociedad y de la educación. En Carneiro R., Toscano J.C., Díaz T (Coor) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana.
- Forkel, J.N. (1788). A general History of Music. En W. Jamison Allanbrook, ed. (1998). *Source readings in music history. The late eighteenth century*. W. W. Norton & Co.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Heydon, R., McKee, L., y O'Neill, S. (2020). Connecting Intergenerational Voices: Curricula to Foster the Wellbeing of Young Children and Elders. En *The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing* (pp. 368-382). Routledge.
- Holmgren, C. (2020). The Sorcerer's Apprentice's apprentices: A critical analysis of teaching and learning of musical interpretation in a piano master class. *Swedish Journal of Music Research/Svensk Tidskrift för Musikforskning*, (102).
- Hunter, M. (2005). "To Play as if from the Soul of the Composer": The Idea of the Performer in Early Romantic Aesthetics. *Journal of the American Musicological Society*, 58(2), 357-398.
- Kingsbury, H. (1988). *Music Talent & Performance: Conservatory Cultural System*. Temple University Press.
- Mignolo, W. D. (2015). El fin de la Universidad tal como la conocemos: Foros mundiales hacia futuros comunales y horizontes descoloniales de vida. En Z. Palermo (Ed.), *Des/decolonizar la universidad* (pp. 85-102). Ediciones del Signo.
- Pohlhaus, G. (2017). Varieties of epistemic injustice. En I. J. Kidd, J. Medina, & G. Pohlhaus (Eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (pp. 13-26). Routledge.
- Ruiz, J. R. R. (2014). Los recursos TIC favorecedores de estrategias de aprendizaje autónomo: el estudiante autónomo y autorregulado. In *Crescendo*, 5(2), 233-252.
- Santos, B. de S. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Schon, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Paidós.
- Shifres, F (2021). "En mi casa puedo": El impacto de la virtualidad en la relación maestro-discípulo. En S. R. Albano de Lima (ed.). *Performance musical sob uma perspectiva pluralista* (pp. 27 - 50). Musa Editora.
- Shifres, F. (2020). Lenguaje musical y soberanía epistémica: desafíos educacionales y epistemológicos. En: Márcio Páscoa y Caroline Caregnato (ed.). *Música, linguagem e (re)cohecimento* (p. 30 - 43). Editora UEA (Universidade do Estado do Amazona) y Associação Brasileira das Editoras Universitárias.

El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual

Favio Shifres; Mirian Tuñez; Lucrecia Ferrero

70

- Shifres, F., y Burcet, M. I. (2013). Factores expresivos y dramáticos en la estimación subjetiva del tamaño de los intervalos melódicos. En *Anais do IX Simpósio de Cognição e Artes Musicais* (p. s/p). Universidade Federal do Pará; Associação Brasileira de Cognição e Artes.
- Shifres, F., y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la Educación Musical. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(2), 51-67.
- Tropea, A. L., Shifres, F., y Massarini, A. (2014). El origen de la musicalidad humana. Alcances y limitaciones de las explicaciones evolutivas. En S. Español (Ed.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 217-260). Paidós.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life. The politics of participation*. University of Chicago Press.

Reseña de libro: Gareth Dylan Smith y Marissa Silverman, editores
(2020) *Eudaimonia. Perspectives for Music Learning*. Routledge
New Directions in Music Education Series. xii + 125 pp.

Juan L. Mendoza-Maldonado

Introducción

Este libro forma parte de la colección Routledge New Directions in Music Education Series, dirigida por Clint Randles, que, hasta la fecha de redacción de esta reseña, reúne siete libros publicados entre los años 2017 y 2022. Esta colección presume el objetivo de ensanchar el discurso de la educación musical añadiendo ideas a la profesión, cuestionando creencias sostenidas por mucho tiempo o sugiriendo un nuevo cauce de acciones para la *prosperidad de futuras generaciones de quienes hacen o enseñan música, de investigadores y académicos, y de su sociedad* (Randles, 2020, p. vii).

El libro está compuesto por nueve capítulos cuyos autores se ocupan directamente de la música y de su aprendizaje, o escriben acerca de los contextos en que las personas llevan sus vidas y aprenden o hacen música, todos bajo el manto del concepto de eudaimonía. Es decir, todos hablan del sentido de vivir bien y prósperamente (*flourish*) (p. viii).

En palabras de Smith y Silverman (p. 8), el libro combina perspectivas de pensadores contemporáneos que consideran la relación de la eudaimonía con tópicos como los de la filosofía, la sociología, la espiritualidad de la educación musical, el cambio climático y el medio ambiente, el cuerpo, el mundo natural y el mundo social, la música comunitaria, y la aplicación del trabajo teórico en contextos académicos y aulas de música escolares.

A continuación, me propongo proporcionar una relación de los contenidos de cada capítulo por medio de lo cual espero facilitar la comprensión de algunos conceptos, hacer antología de los contenidos, reflejar la multiplicidad de es-

tilos y perspectivas que contiene el libro, motivar su lectura integral o por partes, y acercar sus temáticas a los lectores que no tengan acceso a él.

Eudaimonia. Flourishing through music learning, Smith y Silverman

El primer capítulo se divide en tres secciones: en la primera se introduce el término de eudaimonía, en la segunda se relaciona con los contextos de producción y aprendizaje musical, y en la última se presentan los contenidos del resto de capítulos. Un repaso calmado de este capítulo parece pertinente ahora puesto que permitirá al lector ahondar en el tema en torno al cual girará el resto de los contenidos del libro.

A partir de un relato distópico tomado de MacIntyre (2007), los autores ejemplifican cómo de nuestro entendimiento del mundo que habitamos se deriva la posibilidad de una vida humana a partir de juicios éticos y genuinos, es decir, una vida virtuosa (p. 1). Para responder preguntas esenciales como ¿por qué vivir [éticamente]?, ¿por qué hacer música?, ¿por qué enseñar o aprender cualquier cosa?; los autores parten de la premisa de que participar de actividades en, con, o a través de la música, es comprometerse con la búsqueda de una vida plena y próspera, es decir, una buena vida (p. 2).

En concordancia con otros autores del libro, esta respuesta se relaciona con el término aristotélico de eudaimonía (p. 2) que engloba múltiples virtudes: las de atención y conciencia (*mindfulness*), conectividad, y, muy relevante-mente, las virtudes éticas (p. 8). El término hace referencia al bienestar y se traduce literalmen-

te como “con un buen ángel”³ pero, para los autores, siguiendo la tradición aristotélica y apoyándose en filósofos contemporáneos, es mejor entenderlo como la prosperidad humana (*human flourishing*, en la lengua de los autores, p. 2) que se obtiene a partir de una vida virtuosa, un involucramiento activo con prácticas que se ocupan del mejoramiento propio y del de la comunidad (p. 2).

Los autores son cuidadosos de señalar los riesgos que una interpretación individualista (que descuide la vida en armonía con la de la colectividad) de este término podría traer a la democracia y a la civilización (pp. 2-3).

En la siguiente sección, Smith y Silverman estudian la dificultad de ser eudaimonista en la sociedad norteamericana (y occidental) contemporánea dada la imperante ideología consumista, neoliberal y capitalista (p. 3) en la que incluso el trabajo del artista pierde su significado (p. 3, los autores refieren a Hanna Arendt, 1958) y se cosifica. En oposición a dicha ideología, Smith y Silverman abogan por una idea de música cuyo valor radica más en la satisfacción que se deriva del proceso de hacerla que en la utilidad de un producto de este proceso (p. 4). Para ellos hacer música es una forma de vida próspera que no necesariamente se somete a los deseos innatos de consumo (p. 5) y que es viable independientemente de la edad o geografía de las personas que la practiquen.

Antes de concluir, los autores son cautelosos de reconocer el privilegio que implica la práctica de la música o su enseñanza como

medio de esparcimiento y lo inaccesible que resulta para algunos grupos poblacionales. En ello encuentran una posibilidad de acción eudaimónica para la comunidad de músicos que consiste, citando a Higgins (2007), en ofrecer oportunidades facilitadas para hacer música a manera de “hospitalidad incondicional” (p. 5).

Al final de su argumento, Smith y Silverman señalan tres formas eudaimónicas de actuar en el contexto de la música (es decir, ética, amorosa y compasivamente) como educadores, colegas, estudiantes, participantes o agentes:

1. Reconocer las injusticias para ayudarnos a avizorar y actuar para un más mundo equitativo y justo;
2. Participar en actividades musicales que procuren sentimientos significativos de prosperidad en comunidad; y
3. Procurar espacios de hacer música cuyo objetivo principal sea el de una vida próspera por medio del aprendizaje.

Smith y Silverman estudian las implicaciones políticas de la acción eudaimónica en la educación y reconocen los límites prácticos de la aplicación de este concepto.

Como parte del libro, considero este capítulo en parte relevante porque esclarece la temática y los conceptos que serán tratados en las siguientes secciones. Los autores también proponen acciones beneficiosas, al menos desde su perspectiva, para los contextos de educación musical y sus comunidades en general; pero no se conforman con dictar una receta inmutable: ¿qué es justicia? ¿qué es prosperidad? ¿qué da

³ Esta traducción la propongo yo dados los usos del español, más específicamente podría traducirse como “con un buen espíritu”. Los autores dicen [...] “*having a good guardian spirit*”, or “*a*

good divine power”, or “*good fortune*” (p. 2).

significado a las acciones? ¿en qué condiciones se hace, se enseña o se aprende música?, son cuestiones que deben examinarse crítica y constantemente, como ejemplifican Smith y Silverman.

Music Education and the Continuity of Mind and Life, Dylan van der Schyff

El autor se posiciona con respecto a la perspectiva pedagógica musical definida por la técnica imperante en el S. XX y que se orienta por un entendimiento de la música como algo que se produce y, por ello, se enfoca en el entrenamiento para la reproducción (p. 14). Según el autor, una educación musical orientada por una ontología tecnológica (p. 15) busca resultados estandarizados de educación (p. 16).

El autor se inclina por nuevas tendencias de enseñanza musical basadas en el desarrollo de la idea aristotélica de *praxis* como guía para el pensamiento y la acción, y dan lugar a la “aproximación praxial” (Elliot y Silverman, 2015), la cual quita del centro la adquisición de habilidades para la reproducción de obras preexistentes (p. 14) y enfatiza el desarrollo personal y la interacción social del estudiante. En la opinión de van der Schyff, hay una resonancia entre estas tendencias y las recientes aproximaciones a la cognición llamadas “enactivas”⁴ (p. 19), y la integración de las perspectivas praxial y enactiva podría ofrecer valiosas ideas de por qué la música es importante para la existencia humana cuando se concibe la cognición musical como parte del continuo con las más básicas operaciones de la vida misma.

En este capítulo se exploran conceptos de origen aristotélicos como *technê*, *theoría*, *phrónesis*, *poiesis*, *physis*, *ekstasis* y *orexis* para argumen-

tar que los movimientos y disposiciones vitales que entraña la idea de *praxis* implican una actitud de cuidado (*caring disposition*) ante el mundo (p. 18) y acciones dirigidas a propiciar una vida próspera. La aplicación de estas ideas, praxiales y enactivas, evitan que pueda reducirse la música a procesos técnicos asociados con la reproducción y el consumo (p. 23). En su argumento, el autor echa mano de ideas de pensadores como Dreyfus, Aristóteles, Heidegger, Nussbaum; filósofos de la educación musical como Elliot, Silverman, Bowman; y científicos cognitivos como Varela, Maturana, entre muchos otros.

Al final del capítulo el autor considera cómo el cambio de orientación puede contribuir a pensar el significado de la educación musical de manera más útil para fomentar modos de “acción correcta” y una existencia eudaimónica. Así el educador se vuelve un artista del cuidado cuyo oficio se dirige a revelar el aprendizaje musical como una manifestación de la realización humana y su potencial poético (p. 24).

En mi opinión, en este capítulo, van der Schyff hace una notable exposición de la necesidad del desarrollo de perspectivas acerca de la naturaleza y significado de la música desde la filosofía de la educación musical (p. 16).

The Hull House: A Case Study in Eudaimonia for Music Learning, Marissa Silverman

En este capítulo se explora el caso de la Hull House en Chicago, un espacio establecido en 1889 por mujeres para asistir las necesidades de inmigrantes de clase obrera. El capítulo se enfoca en examinar las relaciones entre música y ética social, es decir, la *eudaimonía* para el

4 El enactivismo es un campo interdisciplinario que explora la continuidad entre procesos mentales y biológicos.

Juan L. Mendoza-Maldonado

aprendizaje musical, que dicho espacio permitió (p. 30). Para ello, Silverman observa el sentido de la “ética del cuidado” (*ethics of care*) que apuntaló el trabajo musical-comunitario-ético de Jane Addams, fundadora de la Chicago’s Hull House. El capítulo inicia por un recorrido a la antigua Grecia que ilustra la relación entre eudaimonía, el término *mousiké* en su antiguo sentido multidimensional y *paideia* o educación (p. 31). En este contexto, la educación implicaba la conversión del sujeto en alguien positivamente útil para sí y su *polis* la cual, según Aristóteles, existe para la prosperidad de sus habitantes (p. 31).

A continuación, la autora narra las motivaciones e influencias de Jane Addams (1860-1935) y Ellen Gates Starr (1859-1949) para fundar en 1889 un espacio que proveyera de recursos educativos y culturales a habitantes de un barrio con poco acceso a éstos con “el deseo de igualar” sociedades y comunidades a través del “compromiso social” (p. 32, Silverman cita a Addams, 1899) bajo una atmósfera de cuidado, compasión, dignidad, respeto y entendimiento (p. 33).

En 1893 se estableció la Escuela de Música (Hull House Music School) cuya directora hasta 1935, Eleanor Smith, implantó innovadores planes de educación musical. Addams, Starr y Smith creían en el potencial de la música para propiciar la cohesión y el bienestar sociales, así como el intercambio cultural. La escuela procuraba generar un vigoroso sentido de pertenencia, cívico y democrático, clave para la vida en un medio urbano.

Silverman sopesa la influencia de Addams no sólo porque sus actos e ideas alimentaron la obra filosófica de John Dewey (1859-

1952) y sus prácticas en la Escuela Laboratorio de Chicago (Dewey’s Chicago Laboratory School), sino porque presagiaron las contribuciones de relevantes teóricas sociopolíticas feministas y de la ética del cuidado (p. 37), que encuentran resonancias en el concepto de eudaimonía.

Para concluir el capítulo, Silverman reflexiona sobre el potencial de las prácticas musicales y de enseñanza y aprendizaje musical para “hacer bien” cuando son guiadas éticamente y así alcanzar diferentes dimensiones de eudaimonía (p. 40). Para la autora, esto trae el desafío de conscientizar a músicos y educadores de lo que implica la eudaimonía y de que es alcanzable por medio de las experiencias musicales educativas y éticas.

Happy Basket, Kathleen Dean Moore

El capítulo cuenta un experimento de su autora, filósofa medioambientalista, que consistió en tomar notas breves a lo largo de doce meses para documentar experiencias que la hacían sentir feliz y arrojar los papelillos en una canasta para, al cabo del año, estudiarlos. La autora describe su deseo de descubrir lo que la hace feliz:

Caminatas matutinas y gente saludando por ser de día sin la necesidad de que sea un buen día, una visita a un enfermo, el desinterés de unas vacas por lo que a la autora le parece ridículo en ellas, un concierto de orquesta y un sentimiento de esperanza, la lluvia, la llamada de un ser querido, un paseo familiar en bote, una clase, una charla con una estudiante, momentos de reposo o de contemplación, el contacto humano, el alimento, un sueño, una noticia de alivio, un rayo de sol.

La autora reflexiona acerca de lo que para

Juan L. Mendoza-Maldonado

ella implica ser feliz a partir de sus micro relatos y enfatiza algunos descubrimientos sorprendentes acerca de cómo no se corresponden los eventos marcados en el calendario con sus momentos de felicidad. En mi opinión, de la reflexión a la que invita el conflictivo choque entre las expectativas de lo que causa felicidad y las cosas que efectivamente la propician es que se puede obtener un aprendizaje de este breve capítulo para quienes hacen o enseñan música.

***Musicophilia, Biophilia, and the Human Prospect,*
David W. Orr**

En el quinto capítulo, el medioambientalista David W. Orr discute la posibilidad de eudaimonía mientras la humanidad se precipita hacia un catastrófico cambio climático (Smith y Silverman, 2020, p. 9). Orr describe con cierta desesperación y pesimismo el estado del planeta tierra y nuestra indiferencia para cambiar nuestras conductas para su salvación. Ni los datos, ni la ciencia, ni la lógica, ni la razón, han sido suficientemente conmovedores para hacer a los humanos actuar para que se reduzca la amenaza (p. 50). Por ello, en el ensayo Orr especula sobre el poder de la música para ayudar en lo que la razón por sí sola no ha podido. Así, a lo largo de cuatro reflexiones el autor insta a que se conceda a las actividades de creación musical un lugar central en nuestras vidas y en las políticas educativas, por encima del consumismo y la avaricia que hoy se priorizan.

En la primera reflexión se trata la propensión de los animales humanos y no humanos hacia la música (p. 52), en lo que el naturalista y músico Bernie Krause (2012) llama “la proto-orquesta”, el paisaje sonoro de la ecología. Sin em-

bargo, los animales desaparecen y la sinfonía de la vida se silencia mientras sus miembros se extinguen (p. 53). Para Orr, el ruidoso mundo humano en que vivimos no nos permite notar la desaparición de la música de otros seres, la guerra al silencio evita que nos escuchemos entre nosotros; mientras tanto, la soledad y la ira se vuelven epidemia.

La segunda reflexión se refiere a la manera en que los humanos, y quizá otros animales, nos relacionamos con la música y el sonido desde muy temprano en nuestras vidas; y la manera en que ésta se incrusta en nuestro cerebro, mente y carne (p. 54). Orr introduce los conceptos de “biofilia”, que consiste en el sentimiento de afinidad por procesos de vida que crean oscilaciones y vibraciones, y de “musicofilila”, la cual es una forma de la anterior. Es predecible que los humanos se relacionen emocionalmente con las formas de la naturaleza o de la música; sin embargo, ambos sentimientos pueden ser nobles o corromperse, y servir a un propósito bondadoso o a uno ruin.

En la tercera reflexión, Orr conjetura la posibilidad de que el llamado que despierte a la humanidad de su trance destructivo no venga de la racionalidad de la ciencia y los libros, sino de una forma más profunda de sobrecogimiento: del poder emocional de la música y de la experiencia profunda de la naturaleza (p. 56). El deseo de participar de actividades musicales es compartido por la gran mayoría de humanos; el autor narra, sin embargo, que la mayoría de los adultos se convierte en una audiencia muda y consumidora (no partícipe) de la música; y deja entrever, creo, que quizá esto se deba a deficiencias en las prácticas educativas contem-

poráneas. En su opinión, hacen falta canciones que enseñen a sabernos más compasivos, generosos, amables, satisfechos, ciudadanos de un ancho mundo, y sabios (p. 56).

La última reflexión trata la necesidad de entender la eudaimonía más allá de un estado individual. Pregunta Orr si la música puede ayudar a cambiar el hecho de que la vida está amenazada, y cómo. Mediante dramáticas y persuasivas imágenes, Orr argumenta la necesidad de que los músicos y profesores de música se vean a sí mismos como “profesionistas radicales” que ven sus habilidades y carreras destinadas a algo más profundo que el arte (p. 57). ¿Es demasiado pedir? Para el autor, sí, lo es, pero lo mismo puede aplicarse a los practicantes de cualquier profesión comprometidos con la defensa de la vida.

En mi opinión es notable este capítulo porque en él cumple el autor con su objetivo de poner al músico o a la música, estudiante, docente o ejecutante, en el centro del problema que le ocupa: la amenaza que representan las acciones de los humanos a la supervivencia de su propia especie y a la del resto de las vidas en el planeta. Quizá lo más estremecedor para quien lee el texto resulte que Orr deja gran parte de la responsabilidad de solucionar este problema a quien hace música, y lo logra mediante agudos exámenes acompañados de pintorescas narraciones en las que, posiblemente, nos podamos reconocer.

Weaponizing Racism in the Age of Trump, Henry Giroux

En este capítulo, obra del crítico cultural Giroux, se exploran los rasgos característicos de

deshumanización, violencia y racismo de un gobierno “fascista neoliberal”⁵ (p. 60), de ideología antidemocrática (p. 61) con plataformas digitales y aparatos culturales que producen modos de deseo, identificaciones y valores, y que alimenta un populismo apocalíptico (p. 62). Surge para Giroux la pregunta acerca del rol de los estudios superiores en un momento histórico en que el fascismo neoliberal se ha puesto en marcha (p. 63) y en que se impugnan la educación, la razón, el juicio informado y la relación de estos con la democracia (p. 64).

A partir de las observaciones de Mark Fisher (2009), Giroux expone que para resistir al capitalismo neoliberal hay que poner a la educación en el centro de la política en oposición al aparato pedagógico que produce (p. 66). El significado de la educación aquí rebasa la noción de escolarización y apunta a la cultura popular, a las artes, a la ciencia, al cine, al periodismo, a las redes sociales y otras formas de producción cultural (p. 67). En su análisis, Giroux destaca la responsabilidad de los artistas y educadores de actuar como pedagogos críticos, radicales y activistas que hagan frente al orden social de consumismo y permitan imaginar un futuro en el que las necesidades humanas se antepongan a las consideraciones del mercado (p. 68).

Es notable la inserción del capítulo en un libro de educación y aprendizaje musical. No se ocupa de los contenidos de la clase de música, sino de la responsabilidad política que tienen los agentes culturales (músicos y educadores incluidos) de contrarrestar el poder del aparato cultural en el caso de un régimen fascista. Giroux no profundiza en teorías, se ocupa más de desnudar las formas en que el capitalismo neo-

⁵ *Neoliberal fascism* en lengua inglesa. Giroux se atribuye esta nomenclatura para describir la forma de gobierno de Donald Trump.

liberal se perpetúa, en su lectura de los hechos, y cómo ello amenaza la democracia. La ignorancia es la argamasa y los ladrillos del fascismo (p. 69). Un pueblo informado es un elemento central de una democracia, y, para Giroux, informarse implica entender los hábitos de una democracia como parte de un concepto amplio de educación (p. 69). Infiero de la inclusión del capítulo en el libro que los editores advierten que un músico o un educador no debe mantenerse indiferente a sus circunstancias y responsabilidades políticas para fungir como agente positivo de cambio.

An Ecology of Eudaimonia and its Implications for Music Education, June Boyce-Tillman

La autora traza una historia del concepto de eudaimonía desde su antiguo origen griego, su cristianización posterior, hasta su desarrollo por psicólogos como Abraham Maslow y Carl Rogers (p. 71).

En la antigüedad griega, eudaimonía describía una forma virtuosa (controlada por la razón) de vivir. En concordancia con la ética aristotélica, la persona eudaimónica es armoniosa consigo y exhibe virtudes de justicia, piedad, coraje, autocontrol y sabiduría para la creación de una sociedad igualmente armoniosa (p. 71). Tomás de Aquino (s. XIII) añadió a la idea aristotélica de eudaimonía la idea de trascendencia ontológica. Ya en el siglo XX, la psicología positiva, basada en ideas aristotélicas, estudió lo que permite a los seres humanos un buen funcionamiento a nivel biológico, personal, relacional, institucional, cultural y global (p. 73). El concepto de eudaimonía se relacionó con la búsqueda de un estado duradero de paz y satisfacción por medio de encontrar sentido y propósito (p. 72).

Según la autora, en recientes estudios de la eudaimonía se han propuesto nuevos elementos. Propone que, a partir de ideas pasadas y presentes, infiramos seis disposiciones y habilidades eudaimónicas: 1) comportamiento ético, 2) relaciones de respeto mutuo, 3) autonomía, 4) sentido y propósito, 5) contemplación y 6) relación con los espíritus de los ancestros y seres celestiales⁶ (p. 73).

Durante el resto del capítulo, la autora procura relacionar las ideas anteriores con la experiencia musical y la educación musical. Primero expone la representación de la experiencia musical en un mapa fenomenográfico (p. 74). Continúa tratando de establecer un vínculo entre el resto de las habilidades o disposiciones eudaimónicas y las experiencias musicales y de enseñanza musical.

En la conclusión la autora afirma que su revisión entre los vínculos de la música y el concepto de eudaimonía muestra que la exclusión de la música y de la religión/filosofía de los planes curriculares trae el riesgo de desperdiciar una importante parte de la experiencia humana y enculturar a los niños para un mundo bio-mecánico (p. 84).

Listening and the Happiness of the Musician, Sophie Haroutunian-Gordon y Megan Jane Laverty.

El objetivo del capítulo es ofrecer argumentos para sustentar su alegato de que escuchar y la acción significativa contribuyen al bien-hacer música y son necesarios para la felicidad del músico. Para ello las autoras plantean un método de cuatro pasos: 1) definir el concepto de eudaimonía, 2) caracterizar la felicidad de un músico, 3) presentar las consideraciones

⁶ Me veo tentado a traducir simplemente como espiritualidad

Juan L. Mendoza-Maldonado

de Jean-Luc Nancy (2002, 2007) con respecto a lo que es escuchar, y 4) relatar el trabajo de una estudiante y su maestra para hacer sentido de una pieza musical mientras la aprende (p. 90).

En el primer paso las autoras relacionan la acción del músico con la búsqueda de la felicidad como un bien completo como resultado de la excelencia. Para actuar acorde con el principio de racionalidad hay que establecer las metas, identificar los pasos para alcanzarlas y ejecutarlos exitosamente (p. 91). Hacer música así es placentero y contribuye a la felicidad del músico (p. 92).

Para explicar cómo la escucha de una profesora y una alumna dirige acciones musicales felices, las autoras emplean las ideas de Nancy. Aquí escuchar es asomarse al posible significado [de un sonido], y que es, por lo tanto, no inmediatamente accesible; es decir, hacer sentido del sonido (p. 96), sea música, instrucciones en una lección de piano, o cualquier otro. La escucha requiere de un emisor de sonido y de una entidad que quiera hacer sentido de ello. Ambas, alumna y maestra, para bien-hacer música requieren de la escucha por medio de la cual se descubren nuevos significados, que a su vez permiten a la música⁷ hacer música mejor, placenteramente, y, poco a poco, alcanzar el fin mayor de obtener felicidad por medio de sus actos musicales.

En mi opinión, es este capítulo el de mayor aplicabilidad didáctica inmediata para los educadores musicales, quizá especialmente a quienes se ocupan de la enseñanza instrumental, o del entrenamiento auditivo. La armonía entre la descripción del método para realizar el examen del concepto de felicidad del músico y los principios

metodológicos que implican los marcos teóricos que las autoras invocan, y el entrelazamiento del relato, la teoría, la reflexión filosófica y el diálogo de una clase particular, hacen de este capítulo un texto elegante y útil para el educador musical.

Eudaimonia and Well-doing. Implications for Music Education, David J. Elliott

En el último capítulo, el autor retoma la aproximación filosófica del concepto de eudaimonía para explicar por qué y cómo éste se relaciona con la acción éticamente guiada que realizan los músicos amateurs. La exploración empieza por aclarar lo que se entenderá por acción éticamente guiada y por amateur.

Para explicar cómo un músico puede actuar bajo una guía ética o no, Elliott se posiciona y ejemplifica el mal actuar de un músico con la relación deliberada de Herbert von Karajan con el partido nazi, y lo contrasta con la decisión de otro director, Erich Kleiber, desertor del Tercer Reich. Así la acción ética incluye el desarrollo de una identidad que se entrelaza con narrativas mayores y está al centro de nuestros roles sociales (p. 108).

Elliott no opone el término de amateur al de profesional [de la música]⁸. El concepto de amateur de Elliott implica que, 1) para sí, la motivación de participar en una actividad es intrínseca de dicha actividad, así el proceso es, al menos, tan importante como el producto de la actividad; 2) que es el amateur quien elige libremente la actividad; y 3) que entiende la dimensión ética de ésta.

por el bien de la laicidad de este texto, pero he procurado reproducir fielmente las palabras de la autora. Cabe mencionar que June Boyce-Tillman es reverenda en la Iglesia de Inglaterra.

⁷ *Musician* en lengua inglesa; me refiero a la alumna de piano en cuanto a que está realizando una actividad musical.

⁸ Esto no significa que el profesional de la música cumpla con los requisitos del amateur.

Según Elliott, el bienestar, una vida eudaimónica, depende de las actividades que se realizan y con las que se establecen compromisos reflexivos y apasionados (p. 112) y que dan sentido de significado y propósito a la experiencia humana. Una obsesión apasionada, según el autor, es una devoción profunda y la motivación para perseguir objetivos, compartida con muchos otros, que convierte la actividad en parte de la identidad de la persona, pero con el riesgo de convertirse en compulsiva; en cambio, una pasión armoniosa tiende más bien a motivar emociones positivas (p. 113). El autor redondea su argumento con una exploración de cómo las actividades éticamente guiadas dan un sentido vital de significado y propósito al amateur que le permite una experiencia de vida próspera en lo individual y colectivo.

El capítulo, y el libro, termina con una reflexión de Elliott acerca de la música como posible actividad éticamente guiada y las implicaciones que tiene en la educación, no solamente musical, sino a través de la música.

Conclusiones

La pertinencia de lecturas como la de este libro está mejor expuesta de lo que yo podría hacerlo en cada uno de los capítulos reseñados, tomemos como ejemplo el sexto, puesto que, en mi opinión, es el que se ocupa más explícitamente de ella.

Como antes mencioné, la intención de escribir esta reseña ha sido la de poner los temas y reflexiones de este texto al alcance de más músicos y músicas, especialmente de jóvenes amateurs (en el sentido en el que es usado este término en el último capítulo), estudiantes y aprendices

de música, en cualquier contexto. Creo que la lectura de este libro puede ser especialmente útil para músicos experimentados aislados de las tareas educativas, y, por supuesto, para educadores musicales que, entre muchas responsabilidades, tienen la oportunidad de fomentar experiencias musicales reflexivas, responsables, respetuosas, satisfactorias y felices, sin importar el nivel, edad o contexto de sus estudiantes.

Referencias

- Addams, J. (1899[1965]). A function of the social settlement. En C. Lasch, *The Social Thought of Jane Addams*. The BobbsMerrill Company, Inc.
- Arendt, H. (1958[1998]). *The human condition* (Segunda edición). University of Chicago Press.
- Bowman, W. (2006). Educating musically. En R. Colwell, y C. Richardson (Eds.), *MENC handbook of research methodologies* (pp. 63-84). Oxford University Press.
- Elliot, D. J., y Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (Segunda edición). Oxford University Press.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist realism: Is there no alternative?* Zero Books.
- Higgins, L. (2007). The impossible future. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 6(3), 74-96.
- Krause, B. (2012). *The great animal orchestra*. Little, Brown.
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue* (Tercera edición). University of Notre Dame Press.
- Nancy, J. L. (2002). *À l'écoute*. Editions Galilée.

Reseña de libro: Gareth Dylan Smith y Marissa Silverman, editores
(2020) *Eudaimonia. Perspectives for Music Learning*. Routledge
New Directions in Music Education Series. xii + 125 pp.

Juan L. Mendoza-Maldonado

- Randles, C. (2020). Series forward. En G. D. Smith, y M. Silverman (Eds.), *Eudaimonia. Perspectives for Music Learning* (p. vii). Routledge.
- Rogers, C. (1976). *On becoming a person*. Constable.
- Smith, G. D., y Silverman, M. (Eds.). (2020). *Eudaimonia. Perspectives for Music Learning*. Routledge.

Directorio de la Facultad de Música- UNAM

María Teresa Navarro Agraz

Directora

Alejandro Barceló Rodríguez

Secretario Académico

Luis Pastor Farill

Secretario Técnico

Rafael Omar Salgado Sotelo

Secretario de Extensión Académica

Daniel Miranda González

Secretario de Servicios y Atención Estudiantil

Juana Esquivel Flores

Secretaria Administrativa

Subcomité editorial de la Revista Interdisciplinaria de Investigación sobre la Música

Luis Alfonso Estrada Rodríguez

Editor, Facultad de Música UNAM

Iris Xóchitl Galicia Moyeda

Secretaria, FES Iztacala, UNAM

Arturo Cuevas Guillaumin

Universidad Veracruzana

Irma Susana Carbajal Vaca

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Fuensanta Fernández de Velazco

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Patricia González Moreno

Universidad Autónoma de Chihuahua

Joseph Jofré i Fradera

Universidad de Guanajuato

Hilda Morán Quiroz

Universidad Autónoma de Guadalajara

Luis Sánchez Graillet

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Maria de Lourdes Palacios González

SUAYED de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Asistentes editoriales

Laura Gutiérrez Gallardo
Juan L. Mendoza Maldonado
Zadel Patricio Lúa
Federico Sastré Barragán

Cuidado de la edición y diseño
Ciro Escudero Chávez



REVISTA INTERDISCIPLINARIA
DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA MÚSICA

