

Profesorado en Composición Musical
Metodología y Práctica de la Enseñanza
Trabajo Final



Lo que fuimos, lo que somos y lo que queremos ser

Elementos para una enseñanza crítica
de las historias de las músicas
en el Nivel Superior

Raymi Ezequiel Acebo Vietto



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba



facultad
de artes



música

Profesorado en Composición Musical
Metodología y Práctica de la Enseñanza
Trabajo Final

Lo que fuimos, lo que somos y lo que queremos ser

Elementos para una enseñanza crítica
de las historias de las músicas
en el Nivel Superior

Raymi Ezequiel Acebo Vietto

20 de mayo de 2021

Departamento Académico de Música
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Córdoba

Imagen de tapa: Fragmento de la parte de tiple primer coro del MS 146 *Vengan, admiren, asombren, aplaudan* de la Iglesia de San Felipe Neri (Sucre, Bolivia). Actualmente se encuentra en el Museo Histórico Nacional de Montevideo

En: GARCÍA MUÑOZ, Carmen (1981). Aproximación a la obra de Juan de Araujo. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica «Carlos Vega»*, 4, p. 33. Universidad Católica Argentina.

Agradecimientos

«Lleva tiempo adquirir el saber más amplio y más profundo que transformará el conocimiento superficial en amistad, intimidad y amor.»

RICHARD HOPPIN, *La música medieval*, p. 16.

A Dios, principio y fin de todo, arquitecto del Universo, *Logos* hecho carne, Amor inconmensurable.

A mis padres, Graciela y Víctor, modelos a seguir como personas, ciudadanos y docentes.

A mi abuela Elena, quien me dejó jugar en su piano.

A Norma Rivarola, quien me introdujo y me enseñó a caminar en los maravillosos e infinitos senderos de la música.

A Andrea Mellía, Mercedes Micolini, Natalia Vartanian y Sebastián Tello, con quienes aprendí a concertar mi voz con otros mediante el canto coral.

A Gustavo Zaka, quien me acompañó en el aprendizaje de los misterios del piano y me incentivó a siempre crear y prestar atención a mi sensibilidad.

A Norman Butler, quien me incentivó a cantar los salmos y los cánticos sacros y compartirlos en la asamblea de los fieles.

A Matías Saccone, Juan Ruiz, Mariano López y Leonardo Waisman, mis directores de coro.

A Diego Innocenzi, quien me inició en los misterios del órgano, y a Pablo Ordoñez, quien me brindó el espacio para poner mis aprendizajes al servicio del culto divino.

A Marcelo Nusenovich, Marisa Restiffo y Alejandro Aizenberg, a Silvina Argüello y Clarisa Pedrotti, a Gabriela Yaya y Juan Carlos Tolosa, quienes me dieron la oportunidad de acompañarles como ayudante alumno, y con quienes aprendí que la docencia se ejerce «sugiriendo y amando: enseñando».

A Andrea Sarmiento y Belén Silenzi, quienes orientaron la comunidad de aprendizaje en que se gestó este trabajo.

A Agustina Orgaz; a David Arévalo, Martín Carvajal, Facundo Chiesa, Leo Carricaburu y Francisco Taborda; a Luciana Girón Sheridan, Lucas Reccitelli y Valentín Mansilla; a Franco Galetto, Gonzalo Fabre y Anahí Stimolo; a Chiara Masino, Victoria Carranza, Ana Paz Mérida e Iván Boscoboinik; a Martín Dalmasso Molas y Florencia Pajón Paez, y a todos mis compañeros de cursado que me acompañan en este hermoso camino.

A Juan Martín Jordán, mi compañero.

Introducción

La pandemia de COVID-19, generada por la circulación masiva del virus SARS-CoV-2, motivó al Poder Ejecutivo Nacional a dictar el Decreto 297/2020 y sus modificatorias que estipulan el Aislamiento (o Distanciamiento, según corresponda) Social Preventivo y Obligatorio para todos los habitantes del país. Como consecuencia, se suspendieron las actividades presenciales del sistema educativo nacional, lo que motivó a usos y exploraciones generalizados de plataformas digitales de comunicación y enseñanza sin precedentes.

En ese marco, el dictado de la materia «Metodología y Práctica de la Enseñanza» del Profesorado en Composición Musical (Plan 1986) del Departamento Académico de Música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, que los autores* cursamos durante el año 2020, se vio afectado ante la imposibilidad de realizar el período de residencia. Ante esta situación, la cátedra planteó, como parte del proceso de acreditación, una experiencia de vinculación con instituciones educativas de Nivel Superior de la Ciudad de Córdoba. Esta actividad tuvo la finalidad de conocer las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías, desarrollando posteriormente algunos contenidos del programa de la unidad curricular

* La introducción de este trabajo, el marco contextual, la propuesta y el análisis situado han sido escritos en conjunto con Nahir Agustina Orgaz.

Introducción

con la que se realizó la vinculación, mediante la realización de actividades puntuales y la elaboración de recursos didácticos.

Los estudiantes debimos optar entre varias unidades curriculares de diversas instituciones educativas. Elegimos llevar a cabo esta experiencia en la asignatura «La Música en la Historia», del segundo año del Profesorado de Música del Instituto de Culturas Aborígenes, centro académico del Instituto Superior de Lengua y Cultura Aborígen.

Tras realizar esa elección, se llevó a cabo un conversatorio con los docentes de las unidades curriculares seleccionadas para la experiencia. Allí tuvimos un primer acercamiento a las problemáticas específicas de la enseñanza en línea de contenidos musicales.

Luego de esta instancia, quedamos en comunicación directa con el docente titular de «La Música en la Historia», con quien realizamos inicialmente una entrevista mediante videoconferencia para poder contextualizar el estado de la asignatura —cómo se desarrollaba antes de la pandemia, que adaptaciones tuvieron que realizarse, etc.— y las características del grupo de estudiantes. El docente nos propuso también temas a desarrollar, de los que elegimos *Barroco americano* y *Clasicismo*. Por circunstancias de índole institucional, el relevamiento de datos etnográficos solo pudo realizarse mediante la mencionada entrevista al docente y la observación en diferido de una clase grabada.

Teniendo en cuenta lo observado, elaboramos una propuesta de trabajo que involucró tanto el trabajo sincrónico mediante videoconferencia como el trabajo asincrónico utilizando diversas plataformas basadas en la web. La experiencia se llevó a cabo durante tres semanas, mediante dos encuentros sincrónicos y la producción de tres secuencias didácticas, dos de las cuales

fueron implementadas por los autores y una por el docente de la asignatura.

Considerando que ambos autores hemos sido y somos ayudantes en las asignaturas del área histórico-cultural del Departamento Académico de Música, fue un desafío conciliar las decisiones metodológicas propuestas por la cátedra de «La Música en la Historia» con nuestras posiciones personales construidas en los períodos de ayudantías. Buscamos sintetizar la opción por un desarrollo de contextualizaciones que permitan un análisis técnico-estilístico, con una aproximación sensible a la apreciación musical que trabaje desde la audición.

Tanto durante como con posterioridad a la experiencia de vinculación, llevamos a cabo un proceso de escritura que ha desembocado en el presente escrito, en el que desarrollamos el marco contextual de esta experiencia, la propuesta de trabajo que elaboramos, un análisis situado de las actividades, reconstrucciones críticas personales y conclusiones a partir del proceso de reflexión. Nos guió la siguiente pregunta de Vicari: «¿La música y su enseñanza presentan vínculos con cuestiones éticas y políticas o los valores a los cuales suscribe son tan sólo y específicamente estéticos?» (2016, p. 125).

Marco contextual

Nuestra experiencia de vinculación se desarrolló en la unidad curricular «La Música en la Historia» del segundo año del Profesorado de Música del Instituto de Culturas Aborígenes. El aislamiento nos obligó a diseñar propuestas en las cuales los recursos pudieran ser compartidos en línea y además fueran de acceso libre para los estudiantes. En nuestro caso, también tuvimos que tener en cuenta cómo aprovechar las instancias en diferido, ya que no teníamos seguridad sobre el tiempo del que dispondríamos para interactuar en simultáneo con el grupo.

Hasta el martes 22 de septiembre, sólo pudimos estar en contacto con el docente a cargo, a quien primeramente entrevistamos mediante una videollamada el 4 de septiembre.

En la entrevista, el docente expresó que los estudiantes se encontraban agotados y desgastados por las condiciones que impone el aislamiento y la virtualidad, pero que aún así, quince de veintisiete estudiantes mantenían el cursado al día. Mencionó también que había otros cinco o seis estudiantes que no contaban con conexión. Pudimos verificar, con posterioridad a nuestra tardía incorporación al grupo de Facebook, que durante el año hubo una disminución del número de conexiones de los estudiantes a la plataforma de videollamadas, así como una dinámica de participaciones muy puntuales de los mismos estudiantes.

También mencionó que, por lo general, «nadie llega a hacer completo ese programa que establece la Provincia» (comunicación personal con el docente), por su extensión y profundidad, y que en situación de pandemia eso se dificulta mucho más. Resulta significativo que el docente no diferencie entre la propuesta de contenidos que realizan los documentos curriculares y su propia selección de contenidos y construcción curricular, que debería estar expresada en el programa de la asignatura. Más allá de las intencionalidades críticas en el abordaje de los contenidos, la relación con los documentos curriculares parece acercarse más a una implementación que a una problematización.

Entre otras cuestiones, la fundamentación del programa (*Programa de «La Música en la Historia»*, 2019, p. 1) es sumamente breve, acercándose a una paráfrasis de los objetivos, y no explicita bibliografía que sustente sus posiciones epistemológicas, historiográficas y metodológicas. Respecto a los contenidos, toma los tres ejes propuestos en los documentos curriculares (Dirección General de Educación Superior, 2013, p. 124) y los condensa en dos: música académica europea y música argentina y latinoamericana. Añade un primer eje sobre análisis musical, lo que nos parece adecuado para suplementar conceptos o procedimientos necesarios para el acercamiento al repertorio.

Sus criterios de evaluación, en tanto, no establecen condiciones específicas para la acreditación. Asimismo, su bibliografía no está discriminada por ejes y unidades. Cabe destacar que el programa entregado tanto a los estudiantes como a los autores es del año 2019, lo que parece mostrar que el docente no ha producido un programa para el presente año ni ha realizado una explicitación de sus adaptaciones curriculares.

El docente explicó que su metodología de trabajo se centra en

la escucha y que no enfatiza especialmente la reflexión teórica (comunicación personal con el docente), aunque sí la considera en sus criterios de evaluación (*Programa de «La Música en la Historia»*, 2019, p. 5). En ese orden, mencionó también que busca «detectar los estilos con su contexto histórico». Respecto a la centralidad de la escucha, comentó que esto se relacionaba de manera directa con atender a la diversidad de los estudiantes, ya que muchos de ellos no cuentan con vastos conocimientos técnico-musicales y reiteró en varias oportunidades la importancia de que tuviéramos en cuenta esta problemática: «La gente es muy heterogénea. Hay gente que sabe música [...] y hay gente que no sabe, que hace dos años que está estudiando música e intenta aprender» (comunicación personal con el docente).

Esto parece vincularse con la propuesta de Samper Arbeláez de apostar a la perspectiva intercultural como «ejercicio de descentramiento y comprensión de la diversidad humana» (2011, p. 306), así como de enmarcar los contenidos «dentro de los intereses y vivencias cotidianas de los estudiantes» (p. 308), rescatando sus «territorios musicales cotidianos», incluyendo sus lógicas de apropiación, dentro de las cuales Leonor Convers señala la «posibilidad de potenciar la escucha musical y la imitación como herramientas didácticas» (Samper Arbeláez, 2011, pp. 310–311).

Al preguntarle qué tema del programa se estaba desarrollando, nos respondió que estaba terminando con Barroco y por comenzar Clasicismo (comunicación personal con el docente). Con base en esta última información y dialogando con el docente, nos decidimos por desarrollar Barroco americano, pensando concretamente que estábamos en vinculación con el Instituto de Culturas Aborígenes, donde consideramos que no era menor tratar un tema que pudiera problematizar el proceso de conquista y co-

lonización, teniendo en cuenta que «[l]a música del vencedor fue utilizada para educar al indígena y consolidar el dominio europeo» (Holguín Tovar, 2017, p. 151), así como pensábamos que era una oportunidad para «preservar el patrimonio inmaterial del contexto [...], rescatando las expresiones tradicionales, étnicas, folclóricas, indígenas [...]». No obstante, el contacto con los trabajos de Waisman (1991, 2004a, 2004b, 2012, 2020) nos hizo caer en la cuenta de algo que sospechábamos: las músicas tradicionales y folclóricas no encarnan la mixtura utópica de la construcción conceptual «barroco musical americano» sino que representan las pervivencias de la traslación de las prácticas musicales peninsulares.

Propuesta

Teniendo en cuenta las condiciones observadas y las posibilidades temáticas ofrecidas por el docente, nos abocamos a realizar una descripción contextualizada de las prácticas musicales americanas durante los siglos XVII y XVIII, con especial énfasis en el llamado Barroco americano, y, posteriormente, a compartir herramientas técnico-analíticas para el abordaje de obras del Clasicismo vienés.

Barroco americano

Al comenzar la planificación, tras la lectura del artículo *Barroco musical en América* de Marisa Restiffo (2010) y teniendo en cuenta las recomendaciones del docente de la cátedra, definimos los siguientes objetivos.

- Incorporar nociones geosociohistóricas de las prácticas musicales del barroco americano.
- Identificar auditivamente las distintas prácticas musicales y sus principales características técnicas.

En el encuentro sincrónico del 22 de septiembre realizamos un recorrido histórico-contextual por las prácticas musicales en

territorio americano durante el periodo colonial. En primer lugar diseñamos una presentación de PowerPoint que nos permitiera introducir una breve contextualización y presentación de los contenidos. Nuestras situaciones de interés fueron, por un lado, la música en las *repúblicas de españoles*, específicamente en las catedrales, abarcando la práctica del *stile antico* y de los villancicos; y, por otro lado, la música en las *repúblicas de indios*, haciendo énfasis en las misiones jesuíticas del Paraguay. Se incluyó además una contextualización del panorama internacional que repercutió en América. Propusimos luego actividades a resolver para la semana siguiente en la plataforma en línea Padlet, donde trabajarían desde la audición y con una serie de preguntas guías con un ejemplo de «la música en las catedrales», el villancico *Los coflades de la estleya* de Juan de Araujo siguiendo unas actividades de Mario Ortiz (2005, p. 135) para la misma obra, y un ejemplo de «la música en las misiones» —la antífona mariana *Regina cæli* atribuida a Martin Schmidt— con preguntas de orden técnico preparadas por Raymi E. Acebo Vietto. Sumamos también un capítulo de la serie mexicana *Juana Inés*, basada en la historia de sor Juana Inés de la Cruz, para realizar una inmersión en un ámbito colonial (el Virreinato de Nueva España en el siglo XVII) y escribir algunas impresiones.

El 29 de septiembre, al no haber podido concretar el segundo encuentro sincrónico por un inconveniente de salud, se diseñó una *hoja de ruta* donde se profundizó la contextualización de las prácticas musicales de las catedrales hispanoamericanas. Se propuso trabajar con el segundo ejemplo auditivo de la «música en las catedrales», el *Magnificat a 12* de Tomás de Torrejón y Velasco; las preguntas buscaban guiar a los estudiantes hacia la identificación de las características del estilo policoral.

El 6 de septiembre se realizó el segundo y último encuentro sincrónico con los estudiantes, para el cual se recuperó la presentación de PowerPoint elaborada para el primer encuentro y se le añadieron diapositivas de explicación sintética de las obras y de las prácticas y técnicas musicales vinculadas a su composición y ejecución. Retomamos también el trabajo realizado en Padlet, atendiendo a las respuestas de los estudiantes a las actividades planteadas —que fueron más fructíferas al haber contado con dos semanas para su redacción—. Se realizó una explicación de la interacción texto-música en la negrilla *Los coflades de la estleya* con base en el análisis de Waisman (2020).

Clasicismo

Cerramos el encuentro con la presentación de un recurso en Padlet para trabajar los géneros y sus movimientos en el período clásico. Esto se realizó en acuerdo con el docente de la cátedra, quien nos comunicó que había logrado desarrollar el concepto de sonata y que quería poder cerrar la exposición sobre el período con una explicación de los géneros y los compositores (comunicación personal con el docente).

El tablero de Padlet se acompañó con una tercera hoja de ruta que menciona los tres compositores canónicos del Clasicismo vienés, menciona los cuatro géneros paradigmáticos del período —sonata, concierto, cuarteto de cuerdas y sinfonía—, desarrolla brevemente los principios de las formas de sonata de acuerdo a Rosen (1980) y realiza una caracterización de los movimientos del ciclo sonata. Organizamos el tablero como un cuadro de doble entrada organizado por géneros —en filas— y por mo-

Propuesta

vimientos —en columnas—, mostrando la transversalidad del plan sonata a los géneros mencionados. Incluimos movimientos de diferentes obras de cada género de los tres compositores abordados mediante enlaces a videos de YouTube y añadimos actividades que permitieran a los estudiantes reconocer algunas de las características distintivas de cada movimiento que se habían mencionado en la hoja de ruta.

Análisis situado

Para el primer encuentro sincrónico, se había considerado un uso acotado del tiempo ya que priorizamos socializar las consignas de trabajo en el tablero de Padlet y mostrar como esperábamos que se realizaran las intervenciones. Habíamos previsto que, en primer lugar, les estudiantes pudieran escuchar y detectar los elementos característicos de cada obra para poder obtener así luego una mayor participación o intervención cuando se desarrollara la clase de Barroco americano. Sin embargo, al iniciar el encuentro, vimos necesario desarrollar más profundamente el marco contextual que estaba sistematizado en la presentación de PowerPoint, para que pudiera visualizarse la relación que tenían las actividades con la estructura del texto base de Restiffo (2010).

El grupo estaba informado de nuestra participación, pero creemos haber percibido cierta sorpresa en el momento que iniciamos la presentación de los materiales que habíamos preparado. Consideramos que esto tiene relación con la metodología que desarrollaban más cotidianamente con el docente titular, en la cual eran escasos los desarrollos teóricos apoyados con diapositivas. El programa de la materia no contempla una contextualización sociocultural del periodo Barroco. Sin embargo, para poder poner en tensión las prácticas de la colonización, consideramos fundamental poder introducir los conceptos de Reforma

luterana, Contrarreforma católica, las órdenes religiosas, especialmente la Compañía de Jesús, el programa de segregación racial en las colonias españolas, etc.

Las actividades del tablero de Barroco americano se diseñaron para que los estudiantes pudieran distinguir los ejemplos musicales con base en las prácticas musicales y sociales de los diferentes estamentos. Creímos importante dejar disponibles todos los recursos que aportaran a la profundización de la escucha y el análisis como las partituras y letra de las obras. Intentando atender a la heterogeneidad de estudiantes, las actividades de los dos primeros ejemplos tendían a poner el foco en distintos aspectos de cada obra, atendiendo a la letra para el caso de *Los coflades de la estleya*, y a los elementos estilísticos en la antífona *Regina cæli*.

Consideramos que la comprensión integral de los fenómenos sonoros, en sus aspectos perceptivo, notacional y discursivo se logra mediante una escucha estructural, esto es, una escucha que interrelacione todos los elementos y planos del discurso; una adecuada apropiación categorial y lo que el filósofo alemán Theodor Adorno llama «pensar con los oídos» (Adorno, 2009, p. 181).

Si consideramos que

[n]uestro objeto de estudio es la dinámica cultural en la que se producen algunos objetos, sonidos, situaciones y experiencias que algunos especialistas en nuestra cultura consagran o han consagrado como valiosos por sus poderes o propiedades estéticas y a los que ha dirigido su interés la historia del arte (Nusenovich, 2017, p. 12),

el entramado de sentidos que permite descubrir la escucha es-

tructural se configura como un aspecto esencial de una concepción de la música que la considere como lenguaje simbólico que construye discursos mediante la metáfora. Puesto que estos discursos están enmarcados en un contexto sociohistórico-económico-cultural determinado, dado que «[l]os rasgos estilísticos de un determinado repertorio no existen en el vacío, sino que son elementos dentro de una constelación sociocultural y pueden comprenderse de forma más cabal en relación con otros elementos» (Waisman, 2010, p. 10), generan interpretaciones del mundo, portan significados y son pasibles de ser interpretados (Instituto Nacional de Formación Docente, 2008, pp. 45-46).

Buscamos generar procesos reflexivos de manera que les estudiantes reconozcan a las músicas como discursos situados cultural e históricamente, comprendan sus diversos procedimientos sintácticos, adquieran herramientas hermenéuticas que les permitan fundamentar sus prácticas interpretativas, y logren realizar transferencias de conocimientos a diversos contextos musicales, posibilitando su crecimiento musical personal y profesional.

En cuanto a las intervenciones de los estudiantes en el tablero de Padlet de Barroco americano, fue evidente que era su primer acercamiento a la plataforma, ya que muchas de las respuestas quedaron sistematizadas en lugares aleatorios con respecto a los destinados para tal fin. Al momento de seleccionar los términos con los cuales abordamos las preguntas, intentamos que fueran los más comprensibles para el grupo.

Sin embargo, algunas primeras respuestas llamaron nuestra atención ya que estaban muy alejadas de lo que esperábamos que pudieran contestar. Consideramos, entonces, que la falta de recursos que resuman o esquematicen los contenidos que les es-

tudiantes deben tener presentes puede dificultar la oportunidad de acceder y profundizar la terminología y los conceptos para todos por igual.

Llegado el momento del segundo encuentro sincrónico, en la clase de Barroco americano, retomamos la escucha de las obras teniendo en cuenta las intervenciones escritas en Padlet. Esperábamos poder entablar un diálogo con los estudiantes sobre el repertorio presentado que pendulara entre los estadios 4 y 5 de Parson mencionados por Stublely, «interés por los detalles de los medios, la forma y el estilo» y el cuestionamiento de «los criterios, los conceptos y los valores con los que la tradición construye los significados artísticos y reconoce que los valores estéticos cambian con la historia», respectivamente (Stublely, 1992, p. 15). Esto implicaba tener en cuenta «los modos por los cuales el conocimiento de tradiciones estilísticas particulares puede afectar la experiencia musical en diferentes estadios del desarrollo» (Stublely, 1992, p. 16). Desde esta perspectiva, procuramos coadyuvar a procesos de percepción estética en los estudiantes que fueran «forma[s] de reflexión en acción», intentando lograr la explicitación de las expectativas que los auditores habían formado sobre la base de sus conocimientos del estilo mediante pausas de escucha guiada que permitieran recorrer el todo musical en tanto formación estratificada, desde la adaptación que hace Stublely de Ingarden (Stublely, 1992, pp. 17–18)

En contraste, observamos que el docente aspira quizás a una incorporación de los conocimientos por parte de los estudiantes que se vincula a lo que Swanwick denomina *modo simbólico*, en el que se desarrolla una fuerte identificación personal con determinadas piezas de música, o ciertos músicos, o hasta determinados giros de frase y progresión armónica, buscando que pue-

dan ser significativos para los individuos. Por nuestra parte, podríamos decir que aspiramos también a la incorporación de una reflexión sobre la música por una vía intelectualmente estructurada, característica del *modo sistemático*, en la que los estudiantes puedan lograr exponer cualidades que subyacen a la experiencia musical y confeccionar mapas de tipo histórico, musicológico, etc. (Swanwick, 1991, p. 88).

Con respecto a las actividades desarrolladas para el periodo Clásico, fue notable la incorporación de la herramienta Padlet, ya que las intervenciones se dieron de manera más organizada, respetando los espacios en los que debían realizar sus participaciones. Al disponer que los estudiantes fueran quienes aportaran los ejemplos musicales siguiendo algunas bases sobre la forma de los movimientos, intentamos que pudieran hacer parte a sus recorridos musicales o que pudieran ampliarlos. Por ejemplo, las obras de los compositores de la primera escuela de Viena gozan de gran alcance de popularidad. Esto se vio correspondido con algunos comentarios de los estudiantes cómo «Este movimiento me encanta en particular. no [sic] sabía que era un Rondo hasta hace diez minutos. Además me recuerda al programa CHA CHA CHA, [sic] de los 90, donde usaban como Cortina [sic] musical». Creemos que con esta metodología los estudiantes pudieron tener un mayor compromiso con la escucha, ya que las respuestas fueron desarrolladas con mayor precisión.

Cuando diseñamos los puntos a atender para la búsqueda de los ejemplos auditivos intentamos conciliar aún más con el modo de trabajo que ya tenía la cátedra y con el acotado tiempo que nos iba a quedar para poder vincularnos. Las consignas direccionaban la atención a puntos muy concretos para cada movimiento de los géneros del Clasicismo. Creemos entonces, que

Análisis situado

estas atenciones dieron sus frutos con respecto a las respuestas de los estudiantes en comparación al tablero de Barroco americano, acercándose más al objetivo de lograr un análisis técnico-estilístico, con una aproximación sensible a la apreciación musical que trabajara desde la audición.

Reconstrucción crítica de la experiencia

«No habitamos porque hemos construido, sino que construimos y hemos construido en la medida en que habitamos, es decir, en cuanto que somos los que habitan.»

MARTIN HEIDEGGER, *Construir, habitar, pensar*.

Un docente de Historia del colegio al que concurrí el autor proyectó en clases un documental sobre historia de América latina. El título del documental, así como los acontecimientos allí narrados hace tiempo no vuelven a la memoria, pero sí permaneció una frase enunciada por un entrevistado: «La Historia es un puente entre lo que fuimos, lo que somos, y lo que queremos ser». Esta afirmación, grabada a fuego en la mente de un adolescente de fines de la década de los 2000, le permitió quizás por primera vez significar sus acercamientos al mundo, siempre signados por el interés por la génesis del objeto o, posteriormente, por la génesis del concepto, quizás por habitar en una casa de docentes, con libros que discurren entre la lectura del objeto y el proyecto tecnológico hasta las tradiciones y rituales de los pueblos originarios, las gramáticas de sus lenguas, y sus procesos de resistencia a la conquista y posterior genocidio. Otorgar sentido

a su experiencia, comprendiendo su presente y teniendo la escasamente generalizada posibilidad material de proyectar una plétora de futuros, generó una interpretación del mundo que resultó provechosa al autor y que por ello intenta transmitir.

Esa cosmovisión así como las buenas experiencias como estudiante en las asignaturas históricas transitadas en el Nivel Medio de orientación sociohumanística, en el Nivel Medio de orientación artística —el Conservatorio—, y en los primeros años del Nivel Superior universitario fueron factores que me llevaron a desempeñarme como ayudante alumno de «Introducción a la Historia de las Artes» entre 2015 y 2017, y como ayudante alumno de «Historia de la Música y Apreciación Musical 1» y sus materias sucesorias en los nuevos planes de estudio desde 2016 a la actualidad. Allí pude observar y aprehender diversos modos de enseñar historia tanto a estudiantes recién ingresados al Nivel Superior como a quienes ya contaban con un panorama general sobre el que cimentar las especificidades de la disciplina históricomusical. Fue quizás la perspectiva construida en estos años la que generó ciertos acercamientos al conocimiento, y no otros, y modeló expectativas sobre los estudiantes, y no otras, durante la experiencia de vinculación que relatamos en las secciones anteriores. Esta perspectiva implica una ideología. En palabras de Terry Eagleton:

la estructura de valores (oculta en gran parte) que da forma y cimientos a la enunciación de un hecho constituye parte de lo que se quiere decir con el término ‘ideología’: [...] modos de sentir, evaluar, percibir y creer que tienen alguna relación con el sostenimiento y la reproducción del poder social. (1983, pp. 26–27)

Esta definición atañe tanto a nuestras prácticas y a nuestras enunciaciones sobre ellas, así como a los textos musicales (Waisman, 1991), razón por la cual es necesario acceder y hacer acceder al círculo hermenéutico de su producción, de manera de desmontar sus montajes (Edelstein, 2011, p. 139) técnicos e ideológicos.

Si consideramos que enseñar es transmitir lo que es considerado valioso en una sociedad —o bien aquello que deseamos que sea considerado valioso—, es necesario transmitir también las herramientas que permitan descubrir los significados portados tanto pretérita como actualmente por el hecho u objeto a enseñar. Es mediante la interpretación de estos significados que se podrá dar —o no— el epíteto de valioso al contenido. En esta línea de pensamiento, se buscó que los recursos didácticos aportaran herramientas hermenéuticas que permitieran descifrar los sedimentos técnicos y sociales presentes en las obras elegidas para ejemplificar los períodos estilísticos que optamos enseñar.

En el abordaje del llamado Barroco musical americano quisimos acompañar estos recursos de una inmersión en el contexto sociopolítico religioso de las prácticas musicales estudiadas. Para ello se hizo necesario realizar una extensa exposición teórica que no estaba entre las estrategias recomendadas por el docente orientador. Nos guió una actitud de sospecha, tanto en relación con los discursos musicales, como con los discursos sobre la música que abordan el texto musical desprovisto de su afluentes filosóficos, políticos o estéticos. Coincidimos con Franca Maccioni y Leticia Paz Sena (2012), en que «toda aproximación al discurso estará guiada [...] por una actitud de sospecha, de inquietud» (p. 123), actitud que consiste en «trabajar con las diferentes capas de los discursos y los textos [...] para poder desplegarlos y

diseminarlos nuevamente en la superficie de nuestra escritura crítica» (2012, p. 125), teniendo en cuenta que «todo texto surge como respuesta a otro y es, al mismo tiempo, la pregunta para otro texto-respuesta. [. . .] El diálogo implica también una reescritura» (2012, p. 127). Aunque una postura tal pudiera ser anacrónica en relación a las músicas preautonómicas, se hace necesario incurrir en ella para, paradójicamente, poder mostrar y transmitir este anacronismo. Sospechamos, pues, al leer en las monografías realizadas por nuestros predecesores que las autoridades solicitaban una enseñanza de la Historia de la Música diferente a la de nuestra *alma mater*, tanto como al escuchar al docente orientador manifestar una idea similar al describir su propia praxis de enseñanza.

¿Cómo conciliar entonces este conflicto que parecía hurgar en lo más hondo de nuestras convicciones? ¿Cómo salir del estu-
por ante las contradicciones entre lo recomendado por los documentos curriculares nacionales, tan afectos a considerar la música como un texto a ser interpretado, frente a las demandas de alivianar la enseñanza, sea por posiciones acontextualistas, sea por el cansancio de los estudiantes—cuestión por lo demás atendible—?

Como mencionamos arriba, optamos por una exposición extensa sobre la realidad políticocultural en la América posterior a la conquista, diferenciando entre los asentamientos protestantes en América del Norte y las colonias españolas y católicas en América del Sur, haciendo énfasis en el programa de segregación racial entre españoles y aborígenes. Grande fue nuestro asombro cuando discurrimos acerca de la Reforma protestante y les estudiantes parecían desconocer a qué hacíamos referencia: un tema fundamental para comprender la historia política,

económica y cultural de Occidente desde el siglo XVI a la actualidad había sido omitido aún cuando en la clase anterior el docente orientador había culminado con las clases sobre Barroco europeo. Tras salvar el *impasse* con una explicación más detallada que lo planificado, presentamos las actividades.

Procuramos elaborar una secuencia didáctica que conjugara varios elementos. Por un lado, la interpretación del discurso racial en la negrilla *Los coflades de la estleya*, que también nos otorgaba una ocasión para desmitificar la supuesta presencia en los villancicos americanos de ritmos africanos que provendrían de los esclavos traficados a las Indias Occidentales. Por otro lado, un acercamiento técnico-auditivo al repertorio de la música litúrgica en lengua latina, que permitiera a los estudiantes describir sus propias experiencias de escucha. Añadimos un recurso audiovisual, un fragmento de un capítulo de la serie *Juana Inés*, para dar una vuelta de tuerca a la inmersión cultural que consideramos necesaria para comprender un discurso artístico.

No obstante, creemos que traicionamos parcialmente nuestras intenciones al retomar las actividades en la intervención siguiente. Así como el fragmento de la serie no fue recuperado, no estamos seguros de que hayamos dejado en claro que el discurso literario como musical de las negrillas era en casi la totalidad de los casos un discurso producido por y para españoles: habíamos quedado atónitos ante las respuestas a nuestra pregunta acerca de la voz lírica del texto, en tanto *yo poético*. Debimos explicar entonces este concepto de interpretación literaria y explicitar significados que creíamos que los estudiantes podían interpretar. Asimismo, al recuperar las experiencias auditivas sobre el *Regina cæli* de Martin Schmidt, nos sorprendimos al escuchar que la música les había hecho acordar al *Ave Maria*. . . *virgo serena* de Jos-

quin des Prez y no a las obras de Antonio Vivaldi, como esperábamos. Al ver nuestras expectativas frustradas, inquirimos sobre las razones de esas relaciones. Si bien pretendíamos acercarnos a su escucha, tememos haber implementado un mandato de escucha: un estudiante nos mencionó que estas eran las primeras veces que se acercaba al repertorio académico europeo y que, por lo tanto, no podía escuchar lo que pretendíamos que oyera. Finalmente, las actividades para la profundización de los conceptos estructurales de las formas de sonata en el Clasicismo fueron presentadas, pero no pudimos retomarlas puesto que ya habíamos concluido nuestro período de intervención.

Creemos que estas dificultades provinieron de la escasez de información etnográfica que pudimos obtener. A pesar de nuestro temprano contacto con el docente orientador, los procesos burocráticos necesarios para acceder a observar el curso solo se enlentecían o complejizaban a cada semana. Aún así, tampoco supimos encontrar vías alternativas, como encuestas en línea, aunque ya las habíamos planteado en disquisiciones anteriores acerca de la etnografía en entornos digitales. Aquello que habíamos visto con preocupación en nuestro análisis de monografías de estudiantes de años anteriores parece haberse corporeizado en nuestras prácticas. Sin embargo, la devolución que obtuvimos de los estudiantes tras la primera clase nos aclara parte del camino a seguir: «la clase estuvo clara y organizada». También hubo respuestas muy positivas a los ejercicios de escucha y de búsqueda de repertorio que cumpliera con las características expuestas. Quizás allí están las fortalezas de nuestro abordaje: presentar un panorama claro, que integre criterios hermenéuticos, musicológicos, historiográficos, técnico-analíticos y auditivos para una aproximación crítica a las músicas que estudiamos.

Conclusiones

En la coyuntura de una pandemia mundial sin precedentes se hizo necesario llevar a cabo los procesos educativos mediante diversas plataformas y herramientas digitales. La experiencia propuesta por la cátedra de «Metodología y Práctica de la Enseñanza» buscó que los estudiantes conocieran las características de estos procesos mediados por la virtualidad en algunas unidades curriculares de las instituciones con las que se realizó la vinculación y desarrollaran contenidos de estas unidades mediante la producción de recursos didácticos. Nuestra experiencia, llevada a cabo en la unidad curricular «La Música en la Historia» del segundo año del Profesorado de Música del Instituto de Culturas Aborígenes, se centró en el desarrollo de los contenidos relativos al llamado barroco musical americano y a las formas de sonata en el período clásico.

A este fin, y teniendo en cuenta lo solicitado por el docente orientador, elaboramos recursos didácticos que permitieran tanto el reconocimiento auditivo de las características estilísticas del período estudiado como una valoración crítica del contexto de producción, que sustenten una comprensión históricamente informada de los discursos musicales. *A posteriori*, sería adecuado que los recursos propendan a la conformación de un sistema cognoscitivo, esto es, un «cuerpo de información *estructurado*, organizado en consonancia con principios taxonómicos

Conclusiones

y explicativos que unan esa información en un todo coordinado con bases racionales» (Rescher, 1981, p. 16, *itálicas en el original*).

Se hizo necesario pendular entre procesos de reflexión en la acción y procesos de reflexión sobre la acción, de manera que los procesos mentales efectuados en la escucha pudieran ser explicitados, estimulando así modos metacognitivos de conocimiento. Pensamos que estos procesos deberían ser fortalecidos en la formación de futuros educadores musicales, puesto que en las decisiones tomadas por el docente «subyacen posicionamientos éticos, estéticos, epistemológicos, políticos y antropológicos que no debemos soslayar» (Vicari, 2016, p. 119).

Una formación en historias de las músicas que pretenda coadyuvar a una pedagogía crítica debe procurar la explicitación de los presupuestos, de manera que estos sean contrastados y deconstruidos mediante la puesta en común con otros integrantes de la comunidad de aprendizaje, esto es, registrar los procesos de percepción auditiva, compartirlos y contrastarlos con otros de manera de enriquecer «nuestra concepción del objeto» (Aguilar, 2002, pp. 18–19). Esto se vincula con la propuesta realizada por Mark Bonds de una escucha históricamente informada, puesto que «el significado musical [...] es un constructo que surge del acto de la escucha y, en consecuencia, está moldeado tanto por el oyente como por la obra musical» (Bonds, 2014, p. 19). La incorporación de las formas de escucha antiguas, que consiste en «reconstruir lo mejor que podamos las premisas generales que moldearon la escucha en una época y un lugar determinados» (Bonds, 2014, p. 21), sin limitarnos a ellas, nos permite «oír con una nueva conciencia obras que nos resultan familiares y aguzar así nuestra propia capacidad de percepción» (Bonds, 2014, p. 23).

Asimismo, es fundamental poner estas percepciones en diálogo con las informaciones sobre el contexto sociocultural que proveen fuentes primarias y secundarias, trabajar críticamente sobre estas fuentes mediante la problematización de las posturas historiográficas, consolidar esquemas conceptuales complejos que admitan, sin embargo, el carácter provisional del conocimiento, y realizar análisis de los textos musicales que permitan comprender el funcionamiento de sus procedimientos y realizar adscripciones a uno o varios períodos estilísticos.

En sincronía con las herramientas mencionadas, conviene adentrarse en la interpretación del texto musical, sea esta analítica, compositiva o performativa. Podemos considerar que la interpretación ofrece un espacio de tensión entre el contenido objetivo y la intención subjetiva. Su tensión, sin embargo, no debe divergir, pues los contenidos de la obra rigen sobre la interpretación (Adorno, 2014, p. 424). Una interpretación valdría, entonces, en tanto manifieste un acuerdo entre las intenciones compositiva e interpretativa. En este acuerdo residiría un carácter de autenticidad.

Dice Taruskin: «La autenticidad [...] es conocer lo que uno es, y actuar de acuerdo con ese conocimiento» (1996, p. 44). Cabe preguntarse si la autenticidad ha de dirigirse hacia el texto o hacia el intérprete, lo cual nos permite abstraer la definición taruskiniana al conocimiento de dos posibles objetos: el objeto-obra y el objeto-sujeto. En el caso de las músicas antiguas: ¿cuál es la necesidad de la interpretación auténtica de obras que sólo se consideran como fenómeno autónomo y con legalidades hacia su interior a partir de la segunda mitad del siglo XIX? ¿Qué tan auténtico es imponer concepciones actuales a una obra de otro tiempo? ¿Qué tan auténtico es imponer concepciones ex-

Conclusiones

temporáneas a interpretaciones actuales? Cabe, quizás, una respuesta contradictoria: recuperar las concepciones anacrónicas para aplicarlas a la interpretación actual nos otorga una concepción actual en el acto analítico, performativo y receptivo, aquella conciencia multiparamétrica del sonido que puede remontarse a Anton Webern. Quizás haya un estallido de temporalidad, y quizás haya una profecía en los pasos tomados por la multiparametría respecto a la interpretación actual. Desde nuestra perspectiva, la fidelidad es por vía doble: sólo siendo fiel al pasado se puede ser fiel al porvenir. Disentimos aquí con Halaban, que señala que el imperativo de fidelidad se refiere al porvenir de la obra (Halaban, 2018, p. 10).

¿Por qué? La interpretación, el análisis y la escucha históricamente informados permiten conjugar, en un oyente informado, las tres escuchas schaefferianas, especialmente la semántica y la reducida. La autenticidad interna provendrá también de una discusión personal entre el capital teórico y performativo del estudiante-analista-intérprete y lo enunciado por las fuentes primarias o secundarias. La autenticidad se encuentra *sine qua non* en la libertad responsable e informada: un intérprete que no es consciente del origen de sus impulsos e ideas no puede ser auténtico, otros interpretan por él mediante su persona (Taruskin, 1996, p. 55). Esta autenticidad bicéfala tiene carácter heurístico: en el descubrimiento personal del intérprete y en su crecimiento intelectual, por un lado, y en la percepción semántico-microsonora del oyente. La autenticidad no como un fetiche —en sentido onanista— técnico-musicológico, sino como una vía de desfeticizar —en sentido adorniano— la obra y mostrar su carga histórica y su anacronía, manteniendo, sin embargo, el pacto con el oyente y mostrando su eterna novedad.

El próximo paso implicaría reelaborar las ideas para consolidar su apropiación. La vía más apropiada sería la escritura, dado que, como expresa Richard Light (2001, en Carlino, 2005),

la cantidad de escritura llevada a cabo en cada materia es el factor que más incide en [el] involucramiento [de los estudiantes], medido en términos del tiempo dedicado a la materia, del desafío intelectual que les representa y del monto de interés que suscita. (p. 25)

Pero los procesos metacognitivos que favorecen la apropiación no incluyen solamente a la escritura, sea esta de artículos académicos, ensayos, críticas, etc., sino que deben tener en cuenta otros modos de conocimiento en música, como la interpretación, la composición y la improvisación, en tanto, según Paula Carlino (2005),

aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que «una disciplina [y también un estilo] es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual» (Borgel y Hjortschoj, 1984:12). (p. 25)

Esta pendulación entre la praxis y la reflexión históricamente informadas será entonces condición necesaria (pero reconocemos que no suficiente) para responder la pregunta de Vicari que planteamos en la introducción. Solo una aproximación sustentada en una lectura crítica de las historias de las músicas así

Conclusiones

como en una escucha estructural de los textos musicales, aproximación que permita al sujeto cognoscente descentrarse de sí mismo para comprender al objeto en sus propios términos, será adecuada para comenzar a comprender la compleja interacción entre los planos ético, político y estético de los fenómenos musicales.

Referencias

- ADORNO, T. (2009). Tipos de comportamiento musical. En *Disonancias / Introducción a la sociología de la música*. Akal.
- ADORNO, T. (2014). Sobre el problema de la reproducción. En *Escritos musicales: Vol. VI* (pp. 424-428). Akal.
- AGUILAR, M. del C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Machado Libros.
- BONDS, M. E. (2014). *La música como pensamiento. El público y la música instrumental en la época de Beethoven* (1.ª ed.). Acantilado.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- EAGLETON, T. (1983). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- HALABAN, D. (2018, octubre 4). *Hacia una interpretación musical anacrónica*. Segunda Jornada de Difusión y Promoción de la Investigación. La investigación a 100 años de la Reforma: legados, desafíos y problematizaciones.
- HOLGUÍN TOVAR, P. (2017). La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 149–156.
URL: <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p149-156>

Referencias

- MACCIONI, F., & PAZ SENA, L. (2012). Lenguaje, Literatura y Discurso. Aproximaciones a algunas problemáticas, preguntas o preguntas problemáticas de los Estudios Críticos del Discurso en Letras. En *Módulo introductorio*. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- NUSENOVICH, M. I. (2017). *Introducción a la Historia de las Artes* (9.^a ed.). Editorial Brujas.
- RESCHER, N. (1981). *Sistematización cognoscitiva*. Siglo Veintiuno Editores.
- RESTIFFO, M. (2010). Barroco musical en América. En A. AIZENBERG & M. RESTIFFO, *Apuntes de historia de la música* (pp. 113–119). Brujas.
- ROSEN, C. (1980). *Formas de sonata*. SpanPress Universitaria.
- SAMPER ARBELÁEZ, A. (2011). Educación musical a nivel superior en interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El artista*, 8, 297–316.
- STUBLEY, E. (1992). Fundamentos filosóficos. En R. J. COLWELL, *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*. Apunte de cátedra de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical, Universidad Nacional de La Plata.
- SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Ediciones Morata y Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- TARUSKIN, R. (1996, junio). El movimiento de la autenticidad puede convertirse en un purgatorio positivista, literalista y deshumanizador. *Quodlibet*, 5.
- VICARI, P. (2016). Los territorios de la educación musical. Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1(1), 115–132.
- WAISMAN, L. J. (1991). Música misional y estructura ideológica en Chiquitos (Bolivia). *Revista Musical Chilena*, Año XLV (176),

43–56.

WAISMAN, L. J. (2004a). La contribución indígena a la música misional en Mojos (Bolivia). *Memoria Americana. Cuadernos de Etnohistoria*, 12, 11–38.

WAISMAN, L. J. (2004b). La música colonial en la Iberoamérica neo-colonial. *Acta Musicologica*, 76(1), 117–127.

WAISMAN, L. J. (2010). Introducción. En A. AIZENBERG & M. RESTIFFO, *Apuntes de historia de la música* (pp. 9–11). Brujas.

WAISMAN, L. J. (2012). *La americanidad del barroco americano: Quiéramas, pretensiones y perspectivas, o la invención del barroco musical americano*. Primer Congreso-Festival Internacional «Música Barroca Iberoamericana» Lima.

WAISMAN, L. J. (2020). *Dos negrillas ejemplares* [Manuscrito sin publicar].

Corpus documental

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2013). *Profesores de Educación Artística*. (Diseño curricular de la Provincia de Córdoba).

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. (2008). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares*. Profesorado de Educación Artística.

URL: <http://www.me.gov.ar/infod>

Programa de «La Música en la Historia». (2019).

Apéndice: Recursos didácticos

Hojas de ruta

Barroco americano



INSTITUTO
DE CULTURAS
ABORÍGENES

La Música en la Historia

Eje 2: Historia de la música académica europea

Unidad 2: El Renacimiento y el Barroco

Eje 3: La música en América y Argentina

Documento elaborado por Raymi Acebo Vietto y Agustina Orgaz.

BARROCO AMERICANO

Hoja de ruta

¡Hola! Somos Raymi y Agustina, estudiantes del Profesorado en Composición Musical de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba.

Estamos cursando Metodología y Práctica de la Enseñanza y, como parte del proceso de acreditación, estamos realizando una experiencia de vinculación con instituciones educativas de nivel superior. Esta actividad tiene la finalidad de conocer las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías, desarrollando algunos contenidos del programa de la materia.

Comenzaremos este recorrido juntas adentrándonos en lo que ocurría musicalmente en América durante los siglos XVII y XVIII.

22 de septiembre

Hoy les presentaremos algunas herramientas de trabajo y una serie de actividades para familiarizarnos con el contexto histórico y social y con los paisajes sonoros de los distintos ámbitos que estudiaremos.

En primer lugar, deberán ingresar al siguiente enlace (https://docs.google.com/presentation/d/1EKh_JxFscNWpCuSNlJce_tEWSRSSGWK3rV1CLXg_CK9z4/edit?usp=sharing). Allí encontrarán una presentación de diapositivas. Esta presentación muestra los conceptos principales relativos al barroco americano.

Una vez que lo hayan recorrido y hayan escuchado los ejemplos, trabajarán con el siguiente enlace que nos llevará a la plataforma Padlet para realizar algunas actividades: <https://padlet.com/reacebovietto/barrocoamericano>

Encontrarán allí dos ejemplos musicales junto a sus partituras, y una serie de preguntas a responder para realizar un análisis.

Por otro lado, podrán ver el capítulo 3 de la serie mexicana "Juana Inés", basada en la historia de Sor Juana Inés de la Cruz, para realizar una inmersión en un ámbito colonial (el Virreinato de Nueva España en el siglo XVII) y escribir algunas impresiones. Pueden responder a las preguntas guía si les sirven de disparadores.

Por último, podrán contar con una lectura para profundizar: *Barroco musical en América*, de Marisa Restiffo. Este texto cuenta con un glosario que les será muy útil.

Si quedan preguntas, envíenlas a re.acebovietto@mi.unc.edu.ar o a agustina.orgaz@mi.unc.edu.ar y las responderemos la próxima clase.



**INSTITUTO
DE CULTURAS
ABORÍGENES**

La Música en la Historia

Eje 2: Historia de la música académica europea

Unidad 2: El Renacimiento y el Barroco

Eje 3: La música en América y Argentina

Documento elaborado por Raymi Acebo Vietto y Agustina Orgaz.

29 de septiembre

Hoy haremos un receso de la virtualidad, pero no dejamos de viajar entre Lima, La Plata (también conocida como Charcas y hoy como Sucre) y las misiones jesuíticas. Hoy exploraremos qué acontecía en la capital del entonces Virreinato del Perú. Tomás de Torrejón y Velasco era paje del Conde de Lemos cuando este fue nombrado virrey. Una vez en Lima, se desempeñó como funcionario en varias dependencias y tuvo alumnos de música. En ese tiempo, el maestro de capilla de la catedral era Juan de Araujo (el compositor de *Los coflades de la estleya*). Los maestros de capilla debían componer o seleccionar la música que se interpretaría en cada rito litúrgico, arreglarla si era necesario, ensayarla, encargarse del pago de los salarios de cantantes e instrumentistas, y hacerse cargo de la educación y el cuidado de los niños de coro, llamados *seises*.

Cuando Juan de Araujo partió de Lima (se convertiría en maestro de capilla de La Plata años después), su sucesor fue Tomás de Torrejón y Velasco, quien ejerció el cargo por cincuenta y dos años. La mayor parte de sus obras para la Iglesia son policorales, es decir, que involucran varios grupos de voces e instrumentos, cada uno organizado a cuatro voces, que se alternan, se responden o se suman en distintos momentos de la obra. Algunas voces pueden ser dobladas o reemplazadas por instrumentos, generalmente de viento. Más allá de la densidad de la textura que genera la cantidad de voces,¹ el fundamento armónico está dado por el bajo continuo, tocado por el órgano y también por un arpa en las catedrales hispanoamericanas.

Entre las obras policorales de Torrejón y Velasco encontramos un *Magnificat* a 12 voces, que podemos escuchar aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=F7bCnTxQBmA> El *Magnificat* es un cántico atribuido a la virgen María que se entona en las Vísperas, la oración de la tarde que realizan los clérigos. Así como normalmente se cantaban con canto llano o gregoriano, en las ocasiones solemnes se contrataban más músicos y cantantes para engalanar la celebración.²

En Padlet (<https://padlet.com/reacebovietto/barrocoamericano>) encontrarán algunas preguntas que pueden guiar su escucha y que deberán responder para la próxima clase, como los cuestionarios anteriores. No olviden enviar sus preguntas a nuestros correos electrónicos: re.acebovietto@mi.unc.edu.ar y agustina.orgaz@mi.unc.edu.ar

¹ 8, 12 o incluso 16, como en obras de Andrea y Giovanni Gabrieli, llegando a 40-60 en la *Missa sopra Ecco si beato giorno* de Alessandro Striggio.

² Aquí pueden ver un ejemplo de las ceremonias para el canto del *Magnificat*: https://youtu.be/eVUJa4_fkQEP?t=1416

Apéndice: Recursos didácticos



**INSTITUTO
DE CULTURAS
ABORIGENAS**

La Música en la Historia

Eje 2: Historia de la música académica europea

Unidad 2: *El Renacimiento y el Barroco*

Eje 3: La música en América y Argentina

Documento elaborado por Raymi Acebo Vietto y Agustina Orgaz.

6 de octubre

Hoy profundizaremos en nuestra exploración de las músicas del periodo colonial en América. A este fin, escucharemos atentamente y analizaremos las obras que les propusimos la semana pasada: *Los coflades de la estleya* de Juan de Araujo y el *Regina caeli* de Martín Schmid. También veremos algunas características del *Magnificat* de Tomás de Torrejón y Velasco. A partir del trabajo sobre estas obras estableceremos vinculaciones más profundas con el contexto y desterraremos algunos mitos.

Recuperaremos sus escuchas de *Los coflades*... ¿Quién es el sujeto lírico, es decir, quiénes hablan? ¿Sobre qué? ¿Qué es un cofrade?

Clasicismo



INSTITUTO
DE CULTURAS
ABORÍGENES

La Música en la Historia

Eje 2: Historia de la música académica europea

Unidad 3: El estilo clásico y romántico

Documento elaborado por Raymi Acebo Vietto y Agustina Orgaz.

CLASICISMO

Hoja de ruta

6 de octubre

Tras haber viajado por tres de las ciudades más importantes del periodo colonial hispanoamericano y haber conocido algunas de las músicas que sonaban y de las que tenemos registros, volveremos a Europa central para realizar una revisión por los géneros musicales del Clasicismo y cómo se manifiestan las obras de los compositores que trabajaban en el ambiente vienés de fines del siglo XVIII: **Haydn, Mozart y Beethoven**.

Recordemos que los géneros principales de este período son la **sonata para instrumento solista** (especialmente piano), la **sinfonía para orquesta**, el **cuarteto de cuerdas** y el **concierto para instrumento solista y orquesta**. Algo que podemos apreciar es que estos géneros comparten un procedimiento de composición que después se llamará forma sonata.

La **forma sonata** está influenciada por muchos géneros barrocos, pero se relaciona especialmente con los procedimientos de recorrido armónico de las sonatas barrocas: una pieza con dos secciones que se repiten; la primera comienza en la tonalidad principal (tónica) y termina en el V grado (tonalidad de la dominante), la segunda comienza en este V grado y termina en la tónica. Cada una de estas regiones armónicas fue adquiriendo melodías que ahora distinguimos como temas.

Estas regiones armónicas, con sus respectivos temas y texturas, se vinculan mediante procedimientos o principios: **dramatismo, oposición y disonancia estructural**.

Los conceptos de dramatismo, oposición y disonancia estructural están íntimamente relacionados: el efecto narrativo de la acción dramática requiere de un **conflicto** (y su **desarrollo y resolución**), que se plasma en el principio de oposición, en donde se **polarizan** materiales temáticos, texturas y sobre todo armonías, articulándose un movimiento desde la tónica hacia la dominante (o la mediante en el caso de tónicas menores) para crear una **tensión**. Así entonces puede hablarse de una disonancia que se da a gran escala en el desarrollo del tiempo, porque los materiales que están fuera del campo de la tónica son disonantes con respecto a este centro de estabilidad.

Estas características se visibilizan principalmente en el primer movimiento de estos géneros. Los movimientos suelen alternarse de acuerdo a su tempo: rápido-lento-rápido, por ejemplo. La sonata y el concierto suelen tener tres movimientos, con un movimiento intermedio; el cuarteto de cuerdas y la sinfonía suelen tener cuatro, con dos movimientos intermedios. Cada uno de estos movimientos tiene características distintas:

- Primer movimiento: Allegro de sonata. Suele tener un tempo rápido y su forma manifiesta claramente los procedimientos que explicamos arriba.

Apéndice: Recursos didácticos



**INSTITUTO
DE CULTURAS
ABORIGENAS**

La Música en la Historia

Eje 2: Historia de la música académica europea

Unidad 3: El estilo clásico y romántico

Documento elaborado por Raymi Acebo Vietto y Agustina Orgaz.

- Movimiento intermedio:
 - Movimiento lento. Suele ser lírico y *cantabile*. Su estructura interna puede ser ternaria, con un esquema formal A-B-A; o bien, un tema con variaciones.
 - Minué y trío. Proviene de los minués de las *suites* barrocas. Cada uno tiene tiempo ternario pero con diferentes características: el minué suele ser más rápido y con mayor densidad textural o mayor cantidad de instrumentos, mientras que el trío marca un contraste de tempo, densidad y armonía; es más lento, con menos instrumentos o densidad textural y está en una tonalidad distinta a la del minué.
- Último movimiento: Allegro de sonata o Rondó-sonata. Este último combina el plan armónico de la forma del allegro de sonata con la forma del rondó, donde un estribillo (A) se alterna con secciones contrastantes (B y C). Esta alternancia se puede expresar en un esquema formal A-B-A-C-A-B-A.

Actividades

Dirígete al siguiente link: <https://padlet.com/agustinaorgaz/clasicismogeneros>

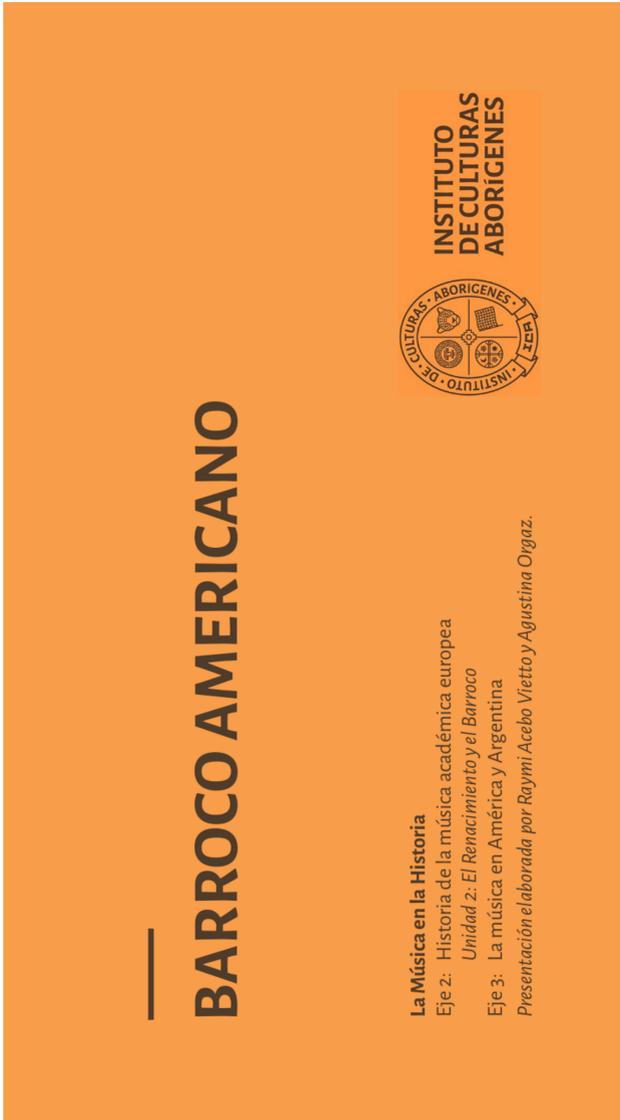
Ahí encontrarás los cuatro géneros del Clasicismo, uno debajo del otro, y a lo largo podrás escuchar algunos ejemplos de los movimientos. Seleccionamos movimientos de diferentes obras, para que puedas acceder a más composiciones de Haydn, Mozart y Beethoven.

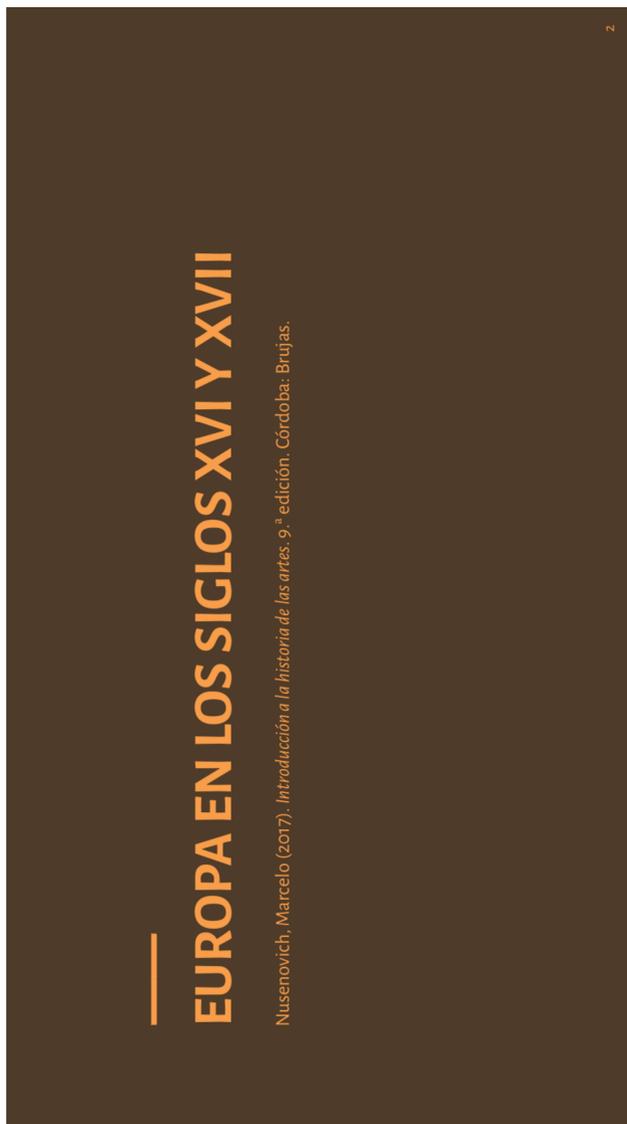
En cada cuadro rojo con el título "ACTIVIDADES", deberás **comentar con un enlace de YouTube** de la obra que hayas encontrado siguiendo cada consigna, y también **responder** de manera sintética **la pregunta que esté formulada**. Recuerda firmar al final.

Las actividades a trabajar son las siguientes:

- a) Busca un primer movimiento de un concierto de Mozart para algún instrumento de viento ¿En qué minuto empieza el primer tema? ¿En qué minuto empieza el segundo tema?
- b) Busca un segundo movimiento de cuarteto de cuerdas clásico. ¿En qué tempo está? ¿Cómo es el carácter del movimiento?
- c) Busca un movimiento intermedio de una sonata que responda a la forma de Minué y trío.
- d) Busca un cuarto movimiento de alguna sinfonía clásica. ¿Cuántas secciones puedes distinguir?

Presentación: Barroco americano





CONTEXTO INTERNACIONAL

- Pérdida de la unidad religiosa europea por efecto de los cismas protestantes, primero luterano en 1517 y luego calvinista en 1541. Las potencias trasladan esta situación a sus colonias, constituyendo así dos mundos en América, uno al norte, protestante, y el otro al sur, católico.
- Las producciones artísticas de ambos mundos expresaban mentalidades diferentes en la manera de concebir la religión y la estética como la propia existencia cotidiana.
- Las luchas políticas desencadenadas a consecuencia del cisma, así como las nuevas relaciones conflictivas entre las potencias por la hegemonía mundial (un gran ejemplo a tener en cuenta es la Guerra de los Treinta años), repercutieron fuertemente en el clima de la cultura de esta época.

CONTEXTO INTERNACIONAL

- La Iglesia Católica intentó un cambio programático con la Contrarreforma decidida en el Concilio de Trento (1545-63), cuyo pleno efecto se dejó sentir en el siglo XVII.
- El cambio de actitud de la Iglesia y el deseo de mostrar al mundo una imagen triunfante luego de la fuerte crítica protestante, influyeron en el estilo.
- La Contrarreforma fue llevada a cabo gracias a la creación de nuevas órdenes tales como el Oratorio, las Carmelitas o los Jesuitas. Estos últimos tendrían un papel destacado en el orden contrarreformista, a pesar de su enemistad con el papado y la monarquía por cuestiones que hacían a su autonomía, sus riquezas y fundamentalmente sus conocimientos. Desarrollarán un papel brillante en los países del sur de Europa y en los de América unificados por los Habsburgo.

EL BARROCO MUSICAL EN AMÉRICA

Restiffo, Marisa (2010). «Barroco musical en América». En: Aizenberg, Alejandro y Restiffo, Marisa. *Apuntes de historia de la música*. Córdoba: Brujas.

AMÉRICA EN LOS SIGLOS XVII Y XVIII

- Trasplantes de Europa a América:
 - ◆ Mapa religioso:
 - Norte protestante.
 - Sur católico.
 - ◆ Manifestaciones musicales religiosas:
 - Música sencilla, poco elaborada, en las colonias puritanas de América del Norte.
 - Géneros y tradiciones musicales de las cortes e iglesia española y portuguesa en las colonias de España y Portugal.
- Programa de segregación racial en colonias españolas:
 - ◆ República de españoles: ciudades, Catedrales y parroquias.
 - ◆ República de "indios" (sic): pueblos, Misiones y otros asentamientos más cercanos a centros urbanos.

LA MÚSICA EN LAS CIUDADES DE ESPAÑÓLES

- Las cortes y catedrales imitan el esplendor de sus prototipos en la metrópoli.
- Se trasladó el barroco español.
 - ◆ Fuerte catolicismo.
 - ◆ Aplicación de ideales del Concilio de Trento.
- Se conserva principalmente la música religiosa. Archivos de instituciones religiosas: arzobispados, conventos, seminarios.
- Hay menos documentos de la música de las cortes.

La música en las catedrales

- Tradiciones musicales:
 - ◆ Canto llano.
 - ◆ *Stile antico* (texto en latín).
 - Música polifónica (4 a 16 voces), acompañamiento de bajo continuo, instrumentos de viento y de cuerda.
 - Modelo teórico: Palestrina. Continuación del estilo polcoral del barroco temprano. Modelo: Monteverdi.
 - Envoltura sonora. Magnificencia y sensualidad.
 - ◆ Villancicos (texto en lengua vernácula).
 - Estilo italiano y tradición popular.
 - Toma elementos de las músicas consideradas propias de las clases inferiores

Stile antico: *Magnificat*, Tomás de Torrejón y Velasco



Tareas de los maestros de capilla:

- Componer, seleccionar, arreglar y ensayar la música para cada ocasión.
- Contratar y encargarse del **pago de los salarios** de cantantes e instrumentistas.
- Hacerse cargo de la **educación** y el cuidado de los niños de coro.

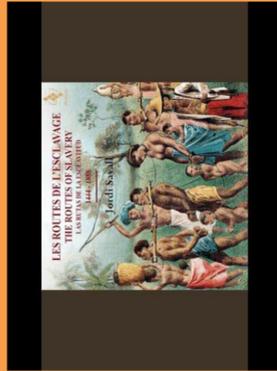
Tomás de Torrejón y Velasco:

- **Paje** del Conde de Lemos cuando este fue nombrado virrey.
- Se desempeñó como funcionario en varias dependencias y tuvo alumnos de música.
- **Maestro de capilla** en Lima después de Juan de Araujo. Ejerció por cincuenta y dos años.
- La mayor parte de sus obras para la Iglesia son **policorales**.

Obras policorales:

- Involucran varios **grupos de voces e instrumentos**, cada uno organizado a cuatro voces.
- Los coros se **alternan**, se **responden** o se suman en distintos momentos de la obra.
- Algunas voces pueden ser **dobladas** o reemplazadas por instrumentos, generalmente de viento.
- El fundamento armónico está dado por el **bajo continuo**.

Villancico: *Los coflades de la estleya*, Juan de Araujo

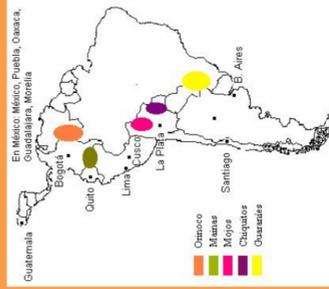


Villancico

- Es una especie de contrapartida del estilo polical "oficial", los textos y el estilo musical le deben tanto al estilo italiano pero también a la tradición popular vernácula, que nada tenía que ver con los ideales de la Contrarreforma.
- Musicalmente toma elementos de las músicas consideradas como propias de las clases inferiores.
- Algunos de los textos responden al culteranismo del barroco español (estilo abigarrado, lleno de hipérbaton y metáforas; podemos citar a Góngora como representativo del estilo).
- Otros se regodean en imitar el habla y las costumbres de los elementos más incultos de la escala social (vendedores del mercado) o en pintar estereotipos regionales (asturianos, gallegos), raciales (negros, gitanas, indios), de diferentes oficios (sacristanes, escribanos, estudiantes) u otras características (locos, tontos).
- El pretexto siempre es divertir al Niño Jesús, que tiene frío y no puede dormir, por eso otro tipo de villancico muy frecuente es el Rorro o canción de cuna.
- En el villancico de negros o negrilla *Los cofrades de la estleya*, Juan de Araujá (1646 -1712), maestro de capilla de la aristocrática ciudad de La Plata o Chuquisaca (sede de la Real Audiencia, actual Sucre, Bolivia), muestra la búsqueda de la teatralidad, oponiendo en dos coros los personajes de una cofradía de negros que conversan en su "dialecto de negros" acerca de los regalos que les traerán los Reyes Magos, "Baltasale, Melchola y el plimo Gasipa!", a sus señores, Maríá y José.

LA MÚSICA EN LOS PUEBLOS DE INDIOS

- **Función de los pueblos de indios:**
 - "Reducir a la vida civil", de allí su nombre de *reducciones*.
 - Custodios de las fronteras frente al avance de los portugueses.
 - Protección para los indios de los abusos de las encomiendas y el servicio personal a los blancos.
- **Paraguay:**
 - Gran área de evangelización jesuita.
 - Alarcaba parte del litoral argentino, sur de Brasil, Uruguay y Paraguay.
 - Centro en Córdoba como cabeza de provincia.
- **Funciones de la música:**
 - Catequesis.
 - Vehículo para enseñar los dogmas de fe y las oraciones de la Iglesia católica
 - Pautar la vida de los indios de modo para la incorporación normas de vida y conducta europeas.



La música en las misiones

- Formación musical:
 - Establecimiento de escuelas de música y capillas musicales.
 - Grandes orquestas y coros de nativos: aprendían las obras en latín, en castellano o en lenguas del lugar.
- Partituras:
 - Traídas de Europa.
 - Compuestas *ad hoc* por alguno de los misioneros.
- Repertorio:
 - Función litúrgica.
 - Desde canciones a dos voces *a cappella* hasta obras concertadas, con solistas y hasta dos coros.
 - Elementos que pertenecen a tradiciones musicales alemana e italiana: estilo concertado, uso de grandes agrupaciones instrumentales basadas en violines, armonías tonales, escritura violinística idiomática, formas de *aria da capo*, principio de *ritornello*.
 - Características: sencillez, funcionalidad y facilidad de ejecución.

Antífona mariana: *Regina cæli*, Martin Schmid



Antifona mariana:

→ Canto a la Virgen María. Diferentes según época del año. En Pascua se canta el *Regnum caeli* ("Reina del cielo").

Secciones:

→ De acuerdo al texto. Diferentes texturas y melodías para cada verso.

→ Primera sección: rápida. Dos versos: cada uno se repite con textura plena. El *Alleluia* del primer verso se repite en el segundo con otro texto.

→ Segunda sección: rápida. Texto: *resurrexit* ("resucitó"). Líneas más ornamentadas, casi virtuosas.

→ Tercera sección: lenta. *adagio*. Texto: *ora pro nobis* ("ruega por nosotros"). Relativa menor de fa: re menor. Siempre tres voces.

→ Cuarta sección: rápido. Retoma el *Alleluia* de la primera sección, variado.

Texturas:

→ Textura a trío en instrumentos: dos violines y bajo continuo. Siempre simultaneidad, no hay imitación.

→ Voces: dúo o solo propone una melodía, respuesta en *tutti*. Concertato. La tercera sección contrasta con tres voces permanentes.



ACTIVIDADES

1. Ingresa al siguiente tablero de Padlet (<https://padlet.com/reacebovietto/barrocoamericano>).
2. Responde las preguntas sobre las obras que están publicadas allí.
3. Mirá el capítulo 3 de la serie mexicana "Juana Inés". Luego escribí algunas impresiones que te haya causado el capítulo. Podés atender a las preguntas guías.
4. Lee el texto *Barroco musical en América*, de Marisa Restiffo, en el que basamos esta presentación.
5. Revisá el glosario para las palabras que no entiendas.
6. Si quedan dudas, anotalas y envíasalas a re.acebovietto@mi.unc.edu.ar o a agustina.orgaz@mi.unc.edu.ar y las resolveremos la próxima clase.

Tableros de Padlet

Barroco americano

URL: <https://padlet.com/reacebovietto/barrocoamericano>

Clasicismo

URL: <https://padlet.com/agustinaorgaz/clasicismogeneros>

Índice general

Introducción	1
Marco contextual	5
Propuesta	9
Barroco americano	9
Clasicismo	11
Análisis situado	13
Reconstrucción crítica de la experiencia	19
Conclusiones	25
Referencias	31
Corpus documental	33
Apéndice: Recursos didácticos	35
Hojas de ruta	36
Presentación: Barroco americano	41
Tableros de Padlet	58