



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

What We Were, What We Are, What We Want to Be:
Elements for a Critical Teaching of Music Histories in College

— **Raymi Ezequiel Acebo Vietto**

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Artes
Profesorado en Composición Musical
Córdoba, Argentina
re.acebovietto@mi.unc.edu.ar

Recibido: 28/01/2022 – Aceptado: 13/07/2022

Resumen

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre los procesos educativos en el área de historia de la música, a partir del análisis y la reconstrucción crítica de una experiencia de vinculación mediada por tecnologías con una institución educativa de Nivel Superior de la ciudad de Córdoba, realizada en el año 2020. Basándonos en registros etnográficos y en nuestra autobiografía escolar, y trayendo a consideración las discusiones musicológico-historiográficas sobre el repertorio del barroco musical americano, revisamos nuestras prácticas desde las perspectivas pedagógicas y filosóficas de Stubley, Adorno, Swanwick, Eagleton y Carlino, entre otros.

Palabras clave

Historia Del Arte,
Musicología, Educación
Musical, Educación
Estética, Investigación
Pedagógica

Sendas. Revista de Trabajos Finales de Artes · <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/>

Publicación periódica arbitrada con artículos originales sobre procesos de investigación artística producidos en el marco de trabajos finales de grado. [Licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



facultad
de artes



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

Abstract

The aim of this article is to reflect on the educational processes in the area of music history, based on the analysis and critical reconstruction of a technology-mediated involvement experience with a higher education institution in the city of Córdoba, carried out in 2020. Based on ethnographic records and our educational autobiography, and bringing into consideration the musicological-historiographical discussions on the repertoire of the American musical baroque, we review our practices from the pedagogical and philosophical perspectives of Stubley, Adorno, Swanwick, Eagleton and Carlino, among others.

Key words

Art History,
Musicology, Music
Education, Aesthetic
Education, Educational
Research

Introducción

Este artículo está basado en un trabajo final realizado por el autor, escrito que incluye secciones redactadas junto a Nahir Agustina Orgaz, como parte del proceso de acreditación de la materia Metodología y Práctica de la Enseñanza, cursada en el año 2020, del Profesorado en Composición Musical (Plan 1986) del Departamento Académico de Música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Ese año, en el contexto de la pandemia de covid-19, generada por la circulación masiva del virus SARS-CoV-2, y ante el dictado del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio para todos los habitantes del país, 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 esta coyuntura, el dictado de la materia mencionada se vio afectado ante la imposibilidad de realizar el período de residencia. Ante esta situación, la cátedra planteó una experiencia de vinculación con instituciones educativas de Nivel Superior de la ciudad de Córdoba. Esta actividad, llevada a cabo en parejas pedagógicas, tuvo la finalidad de conocer las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías y de abordar posteriormente algunos contenidos del programa de la unidad curricular con la que se había realizado la vinculación, mediante el desarrollo de actividades puntuales y la elaboración de recursos didácticos.

En nuestro caso, esa actividad fue realizada en la asignatura La Música en la Historia del Profesorado de Música del Instituto de Culturas Aborígenes. El docente de la asignatura nos propuso temas para desarrollar en las clases y en la elaboración de recursos didácticos. De las propuestas temáticas, elegimos barroco americano y clasicismo. Considerando que los integrantes de la pareja pedagógica habíamos realizado ayudantías estudiantiles en materias del área histórico-cultural, 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 en que nos desempeñamos como ayudantes. Buscamos sintetizar un desarrollo de contextualizaciones que permitiera un análisis técnico-estilístico con una aproximación sensible a la apreciación musical que trabaje desde la audición.

Basándonos en la pregunta de Vicari (2016): “¿La música y su enseñanza presentan vínculos con cuestiones éticas y políticas o los valores a los cuales suscribe son tan solo y específicamente estéticos?” (p. 125), planteamos un proceso de análisis, reconstrucción y revisión de nuestras prácticas desde las perspectivas pedagógicas y filosóficas de Stubley, Adorno, Swanwick y Carlino, entre otros.

Un primer acercamiento

A partir de la propuesta de la cátedra, 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, establecimiento educativo que constituye el centro académico del Instituto Superior de Lengua y Cultura Aborígen. Tras realizar la elección del espacio curricular, 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, qué adaptaciones tuvieron que realizarse, etc.– y las características del grupo de estudiantes. El docente se comunicaba con los estudiantes mediante un grupo de la red social Facebook, donde subía material didáctico y los enlaces a las clases impartidas por videoconferencia, vía plataforma Zoom. En la entrevista, el docente expresó que los estudiantes se encontraban agotados y desgastados por las condiciones que imponían el aislamiento y la virtualidad, pero que, aun así, quince de veintisiete estudiantes mantenían el cursado al día. Mencionó también que había otros cinco o seis estudiantes que no contaban con conexión a internet. 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.

El docente también mencionó que, por lo general, “nadie llega a hacer completo ese programa que establece la Provincia” (comunicación personal, 14 de septiembre de 2020), por su extensión y profundidad, y que en situación de pandemia eso se tornaba mucho más difícil. Resulta significativo que el docente no haya diferenciado entre la propuesta de contenidos que realizan los documentos curriculares y su propia selección 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 (Instituto de Culturas Aborígenes, 2019) se acerca a una paráfrasis de los objetivos y no se menciona bibliografía que sustente las posiciones epistemológicas, historiográficas y metodológicas. Respecto a los contenidos, los tres ejes propuestos en los documentos curriculares (Fassina y Gotthelf, 2013) son condensados en dos: música académica europea y música argentina y latinoamericana. Se añade un primer eje sobre análisis musical, lo cual nos parece adecuado para suplementar conceptos o procedimientos necesarios para el acercamiento al repertorio. Entre los criterios de evaluación, en tanto, no se mencionan condiciones específicas para la acreditación. Asimismo, la bibliografía no se encuentra discriminada por ejes y unidades. Por último, cabe destacar que el programa entregado era del año 2019.

El docente explicó que su metodología de trabajo se centra en la escucha y que no enfatiza especialmente en la reflexión teórica, aunque sí la considera en sus criterios de evaluación (Instituto de Culturas Aborígenes, 2019). En ese orden, mencionó también que busca “detectar los estilos con su contexto histórico” (comunicación personal, 14 de septiembre de 2020). Respecto a la centralidad de la escucha, comentó que se relacionaba de manera directa con atender a la diversidad de estudiantes, ya que muchos de ellos no cuentan con vastos conocimientos técnicomusicales 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, 14 de septiembre de 2020).

Esto parece vincularse con la propuesta de Samper Arbeláez (2011) de apostar a la perspectiva intercultural como “ejercicio de descentramiento y comprensión de la diversidad humana” (p. 306), así como de enmarcar los contenidos “dentro de los intereses y vivencias cotidianas de los estudiantes” (p. 308). Esto permite rescatar 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” (pp. 310-311).

Cuando le preguntamos al docente qué tema del programa se estaba desarrollando, nos respondió que estaba terminando con barroco y por comenzar clasicismo. Con base en esta última información y dialogando con el docente, decidimos desarrollar barroco americano, pensando concretamente que estábamos en vinculación con el Instituto de Culturas Aborígenes. Consideramos que, en dicha institución, no era menor tratar un tema que pudiera problematizar el proceso de conquista y colonización, teniendo en cuenta que “la música del vencedor fue utilizada para educar al indígena y consolidar el dominio europeo” (Holguín Tovar, 2017, p. 151) y entendimos 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.

Teniendo en cuenta las condiciones observadas y las posibilidades temáticas ofrecidas por el docente, elaboramos una propuesta de trabajo que involucró tanto el trabajo sincrónico mediante videoconferencia como el trabajo asincrónico utilizando diversas plataformas basadas en la web. 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.

Planificación, desarrollo y materiales de trabajo

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. En relación a la temática, decidimos abocarnos 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 Restiffo (2010) y teniendo en cuenta las recomendaciones del docente de la cátedra, definimos los siguientes objetivos. En primer lugar, incorporar nociones geosociohistóricas de las prácticas musicales del barroco americano. Así también, identificar auditivamente las distintas prácticas musicales y sus principales características técnicas.

En el encuentro sincrónico que tuvo lugar el 22 de septiembre de 2020, realizamos un recorrido histórico-contextual por las prácticas musicales en el territorio americano durante el periodo colonial. En primer lugar, diseñamos un Power Point 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 Padlet¹, donde trabajarían desde la audición y a partir de una serie de preguntas guía con un ejemplo de “la música en las catedrales”, el villancico *Los cofrades de la estleya* de Juan de Araujo con actividades de Ortiz (2005) para esa 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 el autor. Sumamos también un capítulo de la serie mexicana *Juana Inés* (Arraiga-Jordán, 2016), 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 de 2020, al no haber podido concretar el segundo encuentro sincrónico por razones personales, 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, y las preguntas buscaron guiar a los estudiantes en la identificación de las características del estilo policoral.

Clasicismo.

El 6 de octubre de 2020 tuvo lugar el segundo y último encuentro sincrónico con los estudiantes, para el cual se recuperó la presentación Power Point elaborada para el primero 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 resultaron más fructíferas al haber contado con dos semanas para su redacción–. Asimismo, se realizó una expli-

¹ Padlet es una plataforma en línea que permite configurar diversos tipos de tableros en los que los participantes pueden añadir y conectar información, archivos de audio, video, etc.

cación de la interacción texto-música en la negrilla *Los coflades de la estleya* con base en el análisis de Waisman (2020).

Cerramos el encuentro con la presentación de un recurso en Padlet para trabajar los géneros y sus movimientos en el periodo 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, 30 de septiembre de 2020).

El tablero de Padlet se acompañó con una tercera hoja de ruta que mencionaba a los tres compositores canónicos del clasicismo vienés y los cuatro géneros paradigmáticos del período –sonata, concierto, cuarteto de cuerdas y sinfonía–, desarrollaba brevemente los principios de las formas de sonata de acuerdo a Rosen (1980) y realizaba una caracterización de los movimientos del ciclo sonata. Organizamos el tablero como un cuadro de doble entrada separado en géneros –en filas– y movimientos –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 You Tube y añadimos actividades que permitieran a los estudiantes reconocer algunas de las características distintivas de cada movimiento que figuraba en la hoja de ruta.

Un primer análisis

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 cómo esperábamos que se realizaran las intervenciones. Habíamos previsto que, en primer lugar, les estudiantes iban a poder escuchar y detectar los elementos característicos de cada obra para luego contar con una mayor participación o intervención cuando se llevara a cabo 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 Power Point, 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 desarrollada cotidianamente con el docente titular, en la cual eran escasos los desarrollos teóricos apoyados con diapositivas. El programa de la materia no contemplaba una contextualización sociocultural del periodo barroco. Sin embargo, para poner en tensión las prácticas de la colonización, consideramos fundamental poder introducir los conceptos de Reforma luterana, Contrarreforma católica, órdenes religiosas –especialmente la Compañía de Jesús–, programa de segregación racial en las colonias españolas, entre otros.

Las actividades del tablero de barroco americano se diseñaron para que les 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 letras 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: en la letra para el caso de *Los cofrades de la estleya* y en los elementos estilísticos en la antífona *Regina cæli*.

Entendemos 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 Adorno (2009) llama “pensar con los oídos” (p. 181).

Si consideramos que

nuestro 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 estructural se configura como un aspecto esencial de una concepción de la música como lenguaje simbólico que construye discursos mediante la metáfora. Puesto que estos discursos están enmarcados en un contexto social, histórico, económico y cultural determinado –“los 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 (Hisse, 2008).

Buscamos generar procesos reflexivos de manera que les estudiantes reconozcan las músicas como discursos situados cultural e históricamente y comprendan sus diversos procedimientos sintácticos. Del mismo modo, esperamos que adquieran herramientas hermenéuticas que les permitan fundamentar sus prácticas interpretativas y que logren realizar transferencias de conocimientos a diversos contextos musicales, para posibilitar 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 aquellos 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 los estudiantes 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. Es-

perábamos poder entablar un diálogo con los estudiantes sobre el repertorio presentado que oscilara entre los estadios 4 y 5 de Michael Parson mencionados por Stublely (1992): “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 (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” (p. 16). Desde esta perspectiva, procuramos coadyuvar a procesos de percepción estética en los estudiantes que fueran “forma[s] de reflexión en acción” (p. 17), intentando lograr la explicitación de las expectativas que les auditores habían formado sobre la base de sus conocimientos del estilo mediante pautas de escucha guiada que permitieran recorrer el todo musical en tanto formación estratificada, a partir de la adaptación que hace Stublely de Roman Ingarden.

En contraste, observamos que el docente aspiraba quizás a una incorporación de los conocimientos por parte de los estudiantes que se vincula a lo que Swanwick (1991) denomina *modo simbólico*. Este concepto refiere al desarrollo de una fuerte identificación personal con determinadas piezas de música o ciertos músicos, e incluso hasta determinados giros de frase y progresión armónica, mediante la cual estos se vuelven 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 logren exponer cualidades que subyacen a la experiencia musical y confeccionar mapas de tipo histórico, musicológico, etc. (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 se debían realizar las participaciones. Al disponer que los estudiantes fueran quienes aportaran los ejemplos musicales siguiendo algunas bases sobre la forma de los movimientos, intentamos que pudieran incorporar sus recorridos musicales o bien que pudieran ampliarlos. Por ejemplo, las obras de los compositores de la primera escuela de Viena gozan de gran alcance. Esto se vio correspondido con algunos comentarios de los estudiantes como “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 estas atenciones dieron sus frutos con respecto a las respuestas de los estudiantes, en comparación al tablero de barroco americano, quienes se acercaron más al objetivo de lograr un análisis técnico-estilístico, con una aproximación sensible a la apreciación musical que trabajara desde la audición.

Revisando la experiencia

Para reconstruir y revisar la experiencia de vinculación, atendiendo, a su vez, a una autobiografía escolar, nos interesa recuperar una frase enunciada por un entrevistado en un documental sobre historia de América Latina que el autor pudo visionar durante su educación secundaria y que da título a este artículo: “La Historia es un puente entre lo que fuimos, lo que somos, y lo que queremos ser”. Esta afirmación nos permitió, en ese momento, quizás por primera vez, significar nuestros acercamientos al mundo, siempre signados por el interés por la génesis del objeto o, posteriormente, por la génesis del concepto. Otorgar sentido a la 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; interpretación que, por ello, intenta transmitir.

Esa cosmovisión, así como las experiencias como estudiante en las asignaturas históricas transitadas en la educación secundaria de orientación sociohumanística, en el Conservatorio Provincial y en los primeros años de la educación superior fueron factores que llevaron al autor a desempeñarse como ayudante alumno de materias del área histórico-cultural del Departamento Académico de Música. Allí se pudo 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 histórico-musical. Fue quizás la perspectiva construida en estos años la que generó ciertos acercamientos al conocimiento, y no otros, y modeló ciertas expectativas sobre los estudiantes, y no otras, durante la experiencia de vinculación relatada en las secciones anteriores. Esta perspectiva implica una ideología. En palabras de Eagleton (1983):

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 (pp. 26-27).

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

Si entendemos que enseñar es transmitir lo que es considerado valioso en una sociedad –o bien aquello que deseamos que sea considerado valioso–, es necesario compartir también las herramientas que permitan descubrir los significados portados tanto anterior 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 con una inmersión en el contexto social, político y 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 sus afluentes filosóficos, políticos o estéticos. Coincidimos con Maccioni y 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” (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” (p. 127). Aunque una postura tal pudiera ser anacrónica en relación a las músicas preautónomas, 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 estupor 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 de la realidad político-cultural en la América posterior a la conquista, en la que diferenciamos 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 aun 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 cofrades de la estleya*, que también nos otorgaba una ocasión para poner en discusión la presencia en este villancico 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 y musical de las negrillas era, en casi la totalidad de los casos, un discurso producido por y para españoles: habíamos quedado atónites 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 les 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 Josquin des Prez y no a las obras de Antonio Vivaldi, como esperábamos. Al ver nuestras expectativas frustradas, inquirimos en 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 demoraban o complejizaban a cada semana. Aun así, tampoco supimos encontrar vías alternativas, como encuestas en línea, a pesar de que 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 aclaró 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, y que sustenten una comprensión históricamente informada de los discursos musicales. *A posteriori*, se espera que los recursos propendan a la conformación de un sistema cognoscitivo, esto es, un “cuerpo de información *estructurado*, organizado en consonancia con principios taxonómicos 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 las operaciones mentales efectuadas en la escucha pudieran ser explicitadas, 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 los demás para enriquecer “nuestra concepción del objeto” (Aguilar, 2002, pp. 18-19). Esto se vincula con la propuesta realizada por Bonds (2014) 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” (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” (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” (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). 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 (1996): “La autenticidad (...) es conocer lo que uno es, y actuar de acuerdo con ese conocimiento” (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 solo 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 extemporáneas a interpretaciones actuales?

Cabe, quizás, una respuesta contradictoria: recuperar las concepciones anacrónicas para aplicarlas a la interpretación presente nos otorga una concepción actual en el acto analítico, performativo y receptivo, aquella conciencia multiparamétrica del sonido que puede remontarse a Anton Webern. Tal vez, en términos de Halaban (2018), haya un “estallido de temporalidad” (p. 10) y quizás haya una profecía (Benjamin, 2003) en los pasos tomados por la multiparametría respecto a la interpretación actual.

Desde nuestra perspectiva, la fidelidad es por vía doble: solo siendo fiel al pasado se puede ser fiel al porvenir. Disentimos aquí con Halaban (2018), quien señala que el imperativo de fidelidad se refiere al porvenir de la obra. ¿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). 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, por otro. 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 adecuada sería la escritura, dado que, como expresa Light (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 también deben tener en cuenta otros modos de conocimiento en música, como la interpretación, la composición y la improvisación. Según 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 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.

Bibliografía

- 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.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Editorial Itaca.
- 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, 4 de octubre). *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. Universidad Provincial de Córdoba. Inédito.
- 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. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p149-156>.
- Maccioni, F., y 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.
- Ortiz, M. A. (2005). Villancicos de negrilla: Imaginando al sujeto afro-colonial. *Calíope*, 11(2), 125-137. <https://doi.org/10.5325/caliope.11.2.0125>.

- Rescher, N. (1981). *Sistematización cognoscitiva* (C. R. Luis, trad.). Siglo XXI Editores.
- Restiffo, M. (2010). Barroco musical en América. En A. Aizenberg y 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.
- Stublely, E. (1992). Fundamentos filosóficos (L. F. Bongiorno, trad.). En R. J. Colwell y C. Richardson (eds.), *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*. Apunte de cátedra de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical, Universidad Nacional de La Plata. Inédito.
- 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, 44-59.
- 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 y M. Restiffo, *Apuntes de historia de la música* (pp. 9-11). Brujas.
- Waisman, L. J. (2012). *La americanidad del barroco americano: Quimeras, pretensiones y perspectivas, o la invención del barroco musical americano*. Primer Congreso-Festival Internacional "Música Barroca Iberoamericana", Lima. Inédito.
- Waisman, L. J. (2020). *Neglo celebramo, Pañolo burlamo: La negrilla en España y en América* (Vol. 1). Grupo de Musicología Histórica Córdoba (UNC). https://www.academia.edu/66711679/LA_NEGRILLA_EN_ESPA%C3%91A_Y_EN_AM%C3%89RICA.

Filmografía

- Arraiga-Jordán, P. (dir.) (2016). *Juana Inés* [serie]. Bravo Films. Canal Once TV.

Fuentes documentales

Fassina, M. y Gotthelf, S. R. (coords.) (2013). *Profesorados de Educación Artística*. Dirección General de Educación Superior.

Hisse, M. C. (coord.) (2008). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística*. Instituto Nacional de Formación Docente. <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/artistica.pdf>.

Instituto de Culturas Aborígenes (2019). *Programa de La música en la Historia*. Instituto de Culturas Aborígenes.

Raymi Ezequiel Acebo Vietto

Es Profesor en Composición Musical por la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (2021). Se desempeña como ayudante alumno del Seminario de Historia de la Música y Apreciación Musical: Medioevo-Renacimiento. Integró el Grupo de Musicología Histórica Córdoba con el que participó en la catalogación del fondo musical del Archivo Histórico del Convento “San Jorge” de la Orden de Frailes Menores. Ha ejercido como organista en las Basílicas de La Merced y de Santo Domingo. Actualmente es coreuta en el Coro Municipal de Jóvenes. Sus campos de interés abarcan la música antigua, la música contemporánea y las posibilidades compositivas de su interjuego mediante la intertextualidad y la variación permutacional.



Como citar este artículo

Acebo Vietto, R. E. (2022). 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. *Sendas*, 5(1), 65-81. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/article/view/39502>.