

**REVISTA**  
ISSN 1515-050x



**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN MUSICOLÓGICA "CARLOS VEGA"**

Javier Ares Yebra - María Inés Burcet - Leslie Freitas de Torres - Néstor Roselli - Gastón Saux - Favio Shíres - Juan María Veniard



FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS MUSICALES  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTA MARÍA DE LOS BUENOS AIRES





**| REVISTA**

**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN MUSICOLÓGICA  
“CARLOS VEGA”**





REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN MUSICOLÓGICA  
**CARLOS VEGA**

---

■ **AÑO XXXII**  
■ **2018**

**NÚMERO 32**

FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS MUSICALES  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA  
SANTA MARÍA DE LOS BUENOS AIRES

UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA SANTA MARÍA DE LOS BUENOS AIRES

**Rector.** Dr. Miguel Ángel Schiavone

FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS MUSICALES

**Decano.** Lic. Ezequiel Pazos

## INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN MUSICOLÓGICA CARLOS VEGA

### DIRECTOR

Dr. Pablo Cetta

### EDITORES

Dra. Susana Antón Priasco, Dr. Julián Mosca

### COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Enrique Cámara (Universidad de Valladolid, España), Dr. Pablo Di Liscia (Universidad de Quilmes, Argentina), Dra. Marita Fornaro Bordolli (Universidad de la República de Uruguay), Dra. Roxana Gardes de Fernández (Universidad Católica Argentina), Dr. Juan Ortiz de Zárate (Universidad Católica Argentina), Dra. Melanie Plesch (Universidad de Melbourne, Australia), Dra. Amalia Suarez Urtubey (Universidad Católica Argentina).

### DISEÑO: Mariela Tzeiman //

IMAGEN DE TAPA: Cubierta de la partitura de la polka *Amelia* de Domingo Santa Cruz (Buenos Aires, Ediciones Juan S. Balerio, s/f) obrante en el Archivo de Música Popular, Folklórica e Indígena del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega", Pontificia Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires".

Los artículos y las reseñas firmados no reflejan necesariamente la opinión de los editores.

Los autores de los artículos publicados en el presente número autorizan a la editorial, en forma no exclusiva, para que incorpore la versión digital de los mismos al Repositorio Institucional de la Universidad Católica Argentina como así también a otras bases de datos que considere de relevancia académica.



El Instituto está interesado en intercambiar publicaciones .The Institute is interested in interchanging publications. Das Institut ist an dem Austausch der Veröffentlichungen interessiert. L'institut est intéressé à échanger des éditions. L'istituto è interessato netto scambio di pubblicazioni.

I.S.S.N: 1515-050X

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Registro de propiedad intelectual en trámite

Impreso en la Argentina – Printed in Argentina

Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"

Av. Alicia Moreau de Justo 1500- C 1107AFG Buenos Aires

Telefax (54-011) 4338-0882 ✉E-mail: iimcv@uca.edu.ar

[www.iimcv.org](http://www.iimcv.org)

## SUMARIO

### PRÓLOGO

Noticias de la Revista 32.

11

### SECCIÓN ARTÍCULOS

Pensar la música. Fuentes y elementos para una propuesta en Pierre Souvtchinsky.  
**Javier Ares Yebra**

15

Las instituciones patrocinadoras de la enseñanza musical en Santiago de Compostela en la segunda mitad del siglo XIX.

**Leslie Freitas de Torres**

45

La polca acriollada rioplatense. Su música.

**Juan María Veniard**

61

### SECCIÓN CONFERENCIAS

Notación musical: ¿código o sistema de representación? Implicancias psicológicas y educativas.

**María Inés Burcet**

85

Aspectos cognitivos de la comprensión lingüística y musical. Concordancias y diferencias.

**Néstor Roselli – Gastón Saux**

105

Psicología y Música. El encuentro disciplinar desde una perspectiva plural.

**Favio Shifres**

115

### SECCIÓN NOTICIAS DEL INSTITUTO

141

### CONVOCATORIA

149





## **PRÓLOGO**





## ■ PRÓLOGO. NOTICIAS DE LA REVISTA 32

■

La *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"*, de rigurosa periodicidad desde su fundación, tiene como objetivo principal la difusión de las investigaciones llevadas a cabo por estudiosos calificados en el campo de la musicología en el amplio espectro de su competencia. Esta pluralidad temática se debe al deseo de cubrir los diferentes intereses del público al cual va dirigida: tanto investigadores y estudiosos de la música como al público que desea ampliar sus conocimientos al respecto.

Adecuándonos a las necesidades y formas de comunicación actuales es que a partir del número 31 (2017), nuestra revista también se edita en formato digital en la plataforma gratuita y abierta Open Journal Systems (OJS) desde donde se pueden leer y descargar en formato PDF todos los artículos de las revistas del IIMCV a partir del 2017. La revista puede encontrarse en la Biblioteca Digital UCA en la siguiente dirección electrónica <http://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RIIM>

De todas formas, les recordamos que el Instituto ha digitalizado la colección completa de sus revistas, cuyos artículos también pueden descargarse de forma gratuita en formato PDF. La dirección de descarga es la de nuestra página web [www.iimcv.org](http://www.iimcv.org)

Por otra parte, cabe destacar que nuestra publicación está comprometida con la comunidad científica a fin de garantizar la calidad y la ética de los artículos que presenta, tomando como referencia el *Código de conducta y buenas prácticas* que define el *Comité de Ética en Publicaciones para editores de revistas científicas*.<sup>1</sup> En cumplimiento de ello, tiene un sistema de selección de artículos realizado por evaluadores pares externos, con criterios basados exclusivamente en la relevancia científica del artículo, originalidad, claridad y pertinencia, garantizando en todo momento la confidencialidad del proceso de evaluación y el anonimato tanto de los evaluadores como de los autores.

---

<sup>1</sup> [http://publicationethics.org/files/Code\\_of\\_conduct\\_for\\_journal\\_editors.pdf](http://publicationethics.org/files/Code_of_conduct_for_journal_editors.pdf)

## PRÓLOGO

Revista del IIMCV N°32, Año 32 - ISSN: 1515-050x  
Prólogo/ Prologue

12

Los artículos del presente volumen reflejan estudios llevados a cabo por investigadores argentinos y extranjeros y son la resultante de la convocatoria abierta extendida a la comunidad en el año 2017. Los mismos son:

\_ Javier Ares Yebera, *Pensar la música. Fuentes y elementos para una propuesta en Pierre Souvtchinsky.*

\_ Leslie Freitas de Torres, *Las instituciones patrocinadoras de la enseñanza musical en Santiago de Compostela en la segunda mitad del XIX.*

\_ Juan María Veniard, *La polca acriollada rioplatense. Su música.*

A su vez, en la Sección ‘Conferencias’, se ofrecen tres disertaciones brindadas en el marco de la XIV Semana de la Música y la Musicología. Jornadas Interdisciplinarias de Investigación: Cognición musical. Estudios interdisciplinarios sobre música, mente y cerebro, llevadas a cabo los días 1, 2 y 3 de noviembre de 2017. Las mismas son:

\_ María Inés Burcet, *Notación musical: ¿código o sistema de representación? Implicancias psicológicas y educativas.*

\_ Néstor Roselli, Gastón Saux, *Aspectos cognitivos de la comprensión lingüística y musical. Concordancias y diferencias.*

\_ Favio Shifres, *Psicología y música. El encuentro disciplinar desde una perspectiva plural.*

En último término, brindamos las noticias sobre las actividades realizadas en el IIMCV correspondientes al año 2017 y la convocatoria para la presentación de artículos destinados a la Revista N° 33 del año 2019.

Finalizando este prólogo, queremos destacar que el IIMCV está realizando los trámites necesarios para que esta publicación sea indexada e incluida en una mayor cantidad de bases de datos de relevancia en el área de la musicología y que sea reconocida por el *Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas* del CONICET. Según consta en la página web del CAICYT-CONICET,

“El *Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas* determina un conjunto de publicaciones científicas y tecnológicas argentinas de excelencia, en los distintos campos del conocimiento. Dichas publicaciones científicas son sometidas a una evaluación exhaustiva con criterios únicos definidos de calidad y trascendencia, acorde con criterios internacionales, establecido por la Resolución 1640/05 de CONICET.”<sup>2</sup>

Los Editores  
Buenos Aires, septiembre de 2018

---

<sup>2</sup> <http://www.caicyt-conicet.gov.ar/sitio/comunicacion-cientifica/nucleo-basico/>

## **SECCIÓN ARTÍCULOS**





# ■ PENSAR LA MÚSICA. FUENTES Y ELEMENTOS PARA UNA PROPUESTA EN PIERRE SOUVTCHINSKY

JAVIER ARES YEBRA

Universidad de Vigo (España)

javieraresyebra@gmail.com

## RESUMEN

Relegado hasta hace pocos años a un segundo plano en la escena cultural del siglo XX, el nombre de Pierre Souvtchinsky ha pasado largo tiempo inadvertido en las investigaciones musicales y filosóficas. Las escasas referencias a su trabajo nos han llegado principalmente a partir de su participación junto a Roland-Manuel en la *Poética musical* de Igor Stravinsky y, todavía en menor medida, por alusiones a su escrito sobre “La noción del tiempo y la música”. En la primera parte de este artículo se presentan las fuentes y apuntes biográficos más importantes para transitar su obra y su biografía. En la segunda, se lleva a cabo un análisis de los principales elementos convocados en su interpretación del fenómeno musical.

**Palabras clave:** Souvtchinsky, Stravinsky, poética musical, experiencia, *chronos*.



## THINK ABOUT MUSIC. SOURCES AND ELEMENTS FOR A PROPOSAL IN PIERRE SOUVTCHINSKY.

### ABSTRACT

16 Relegated until a few years ago to a second plane in the cultural scene of the XX century, the name of Pierre Souvtchinsky has been long time unnoticed in musical and philosophical research. The few references to his work have come mainly from his participation with Roland-Manuel in the *Poetics of music* by Igor Stravinsky and, even less, by allusions to his writing about “The notion of time and music”. In the first part of this article we present the most important biographical sources and biographical notes to explore his work. In the second, an analysis of the main elements convened in their interpretation of the musical phenomenon is carried out.

**Keywords:** Souvtchinsky, Stravinsky, poetics of music, experience, *cronos*.



### Introducción

La historia del pensamiento occidental ofrece numerosos intentos de encontrar un sentido al fenómeno musical. Es conocida la anécdota, señalada entre otros por George Steiner, en la que se le preguntó a Robert Schumann acerca del significado de una de sus composiciones después de haberla interpretado. En lugar de responder, el maestro alemán se sentó de nuevo al piano y la interpretó por segunda vez. Este breve relato vale para ejemplificar que el hecho de pensar el fenómeno musical plantea de por sí una dificultad que podemos sintetizar en lo siguiente: la música es, ante todo, una ‘experiencia’.

En un sentido general, la experiencia que proporciona la música despierta en nosotros –como en la anécdota de Schumann–, una profunda curiosidad. Nos interrogamos entonces sobre el significado particular de tal o cual composición. También son numerosas las aproximaciones que han centrado su esfuerzo en definir el propio concepto de música con esta curiosidad como telón de fondo. De la *scientia bene modulandi* de San Agustín a los aforismos de Emil Cioran, pasando por el “lenguaje de los bienaventurados en toda la eternidad” de Johann Matthesson, la definición del con-

cepto musical constituye uno de los problemas metodológicos a la hora de pensar la música. Llevar a cabo esta tarea difiere, lógicamente, de cómo se aborda la cuestión desde la práctica musical. Nos situamos, entonces, ante dos órdenes diferentes de reflexión. A esta primera dificultad metodológica hay que añadir otras complejidades relativas a su identidad, sus límites y fundamentos, su relación con el silencio, las emociones, o sus efectos y su papel en la sociedad, entre otras.

Entonces, ¿qué puede aportar una nueva reflexión sobre la particular naturaleza de la música? Y sobre todo ¿qué nos impulsa a insistir en ello? El enriquecimiento del campo teórico afecta directamente a los procesos de los que nos valemos para componer, escuchar o interpretar una obra musical. Ante la propuesta de una revisión metodológica, el filósofo Pierre Souvtchinsky<sup>1</sup> adquiere un interés notable a la hora de pensar el fenómeno musical. El pensamiento musical de Souvtchinsky combina principios procedentes de ámbitos diversos y, como veremos, privilegia la idea de la música como experiencia, sugiriendo al mismo tiempo la lectura de cada obra musical como una microhistoria de la música que resuelve de un modo determinado una serie de problemáticas comunes. Sus aportes al estudio de la noción musical del tiempo constituyen además una herramienta ineludible para abordar el pensamiento musical contemporáneo<sup>2</sup>.

Prolongando algunos aspectos suscitados a partir de una reciente tesis doctoral<sup>3</sup>, este texto materializa parte de un largo itinerario previo dedicado a Souvtchinsky. En las páginas que siguen retomo la figura de este filósofo, amigo entre otros de Igor Stravinsky, Pierre Boulez o Serguei Prokofiev, para concentrarme en los elementos de los que se sirve en su búsqueda del sentido del arte musical. La pregunta a la que intentaré contestar aquí es la siguiente: ¿Qué particularidades aporta Souvtchinsky a este debate? ¿Qué supone para él la experiencia de la música?

### Fuentes y estudios relativos a Pierre Souvtchinsky

A la hora de estudiar el pensamiento musical de Pierre Souvtchinsky, existe un doble obstáculo que tiene que ver con la dispersión y accesibilidad de las fuentes. Sus artículos, escritos fundamentalmente en ruso y francés, aparecieron en diversas publi-

---

<sup>1</sup> Respetando en cada referencia bibliográfica la ortografía elegida, opto por la forma «Pierre Souvtchinsky», y no la terminada en «in», por ser la empleada por el propio autor en su correspondencia y en su tarjeta personal (ver fig. 1 y 2).

<sup>2</sup> Las contribuciones de Souvtchinsky al campo de la filosofía de la música alcanzan una mayor relevancia debido a la utilización de sus postulados por parte de Stravinsky en el proyecto de la *Poética musical*, cuestión que expondré a lo largo de este artículo. Para una ampliación: ARES YEBRA, J., 2014: 90-120 y 2017; DUFOUR, V., 2003: 373-392, 2004 y 2006: 213-245.

<sup>3</sup> ARES YEBRA, J., 2017.

caciones y revistas periódicas<sup>4</sup>. Algunas de ellas habían sido fundadas por el propio Souvtchinsky o contaron con su presencia en calidad de editor. Su correspondencia con numerosos escritores, poetas y compositores conforma otra parte importante de fuentes relativas a su vida y su pensamiento. Este material se encuentra actualmente en varios archivos: el *Fondo Souvtchinsky* de la Biblioteca Nacional de Francia en París, la *Colección Igor Stravinsky* de la Fundación Paul Sacher<sup>5</sup> o el *Legado Souvtchinsky*<sup>6</sup>. Tras su fallecimiento en 1985, comenzaron a aparecer diversos trabajos de investigación y se publicaron algunos escritos que hasta entonces permanecían inéditos. A continuación me referiré en orden cronológico a los más importantes.

En 1990, producto de su trabajo con los archivos personales de Souvtchinsky, Éric Humbertclaude publica *(Re)leer a Souvtchinsky*<sup>7</sup>, una selección de 24 textos del filósofo ruso. Dedicada a su viuda, Mariana Souvtchinsky, resulta una publicación importante por varios motivos. En primer lugar, encontramos 5 escritos inéditos de Souvtchinsky. Para la edición de estos textos, Humbertclaude contó con el aporte de Suzel Duval, cantante y colaboradora de Souvtchinsky, decisivo para esclarecer su contexto de producción. En segundo lugar, porque representa la primera recopilación de escritos de Souvtchinsky, 19 de los cuales son artículos rusos traducidos por vez primera al francés o textos en francés ya publicados.

Sin constituir un estudio monográfico, otros autores han aportado investigaciones de aspectos puntuales sobre Souvtchinsky, como Jesús Águila en su libro *El Domaine Musical. Pierre Boulez y veinte años de creación contemporánea*<sup>8</sup>, una investigación publicada en 1992 en la que analiza, entre otras cuestiones, la participación de Souvtchinsky en los conciertos organizados a través del *Domaine musical*, publicación a la que haré referencia más adelante.

Los trabajos de Valérie Dufour son una referencia fundamental para estudiar la figura de Souvtchinsky, sobre todo en su conexión con Stravinsky a partir de la *Poética musical*. En 2003 y 2004 respectivamente, Dufour publica los artículos “La «Poétique musicale» de Stravinsky. Un manuscrito inédito de Souvtchinsky”<sup>9</sup> y “De Stravinsky a Souvtchinsky. Tema y variaciones sobre la *Poética musical*”<sup>10</sup>. En ellos se publica por vez primera el manuscrito que Souvtchinsky dedicó a diseñar las conferencias pro-

---

<sup>4</sup> En este artículo me centraré sobre todo en sus textos sobre música, escritos principalmente en francés.

<sup>5</sup> Desde 1983, los archivos personales de Souvtchinsky sobre Stravinsky –cartas, fotografías, y otros materiales– se encuentran depositados en esta Fundación ubicada en Basilea.

<sup>6</sup> Dirigido por la Prof. Dr<sup>a</sup>. Yolanda Espiña, que me ha facilitado la consulta de algunos documentos parcial o totalmente inéditos, el *Legado Souvtchinsky* (título provisional) se encuentra actualmente en proceso de catalogación. En lo sucesivo, me referiré a este fondo documental como *L.S.*

<sup>7</sup> HUMBERTCLAUDE, É. (ed.), 1990.

<sup>8</sup> AGUILA, J., 1992.

<sup>9</sup> DUFOUR, V., 2003: 373-392.

<sup>10</sup> DUFOUR, V., 2004.

nunciadas por Stravinsky en Harvard durante el curso 1939-1940, posteriormente denominadas *Poética musical*.

También en 2004 aparece *Un siglo de música rusa (1830-1930). Glinka, Musorgsky, Tchaikovsky y Stravinsky*<sup>11</sup>, único proyecto de libro en el que trabajó Souvtchinsky, desarrollado entre 1944 y 1945. Editado por Frank Langlois, incluye un prefacio de Pierre Boulez y una presentación centrada principalmente en el periplo vital de Souvtchinsky a partir de sus etapas en San Petersburgo, Moscú, Sofía, Kiev y París.

En 2006 aparece el libro colectivo *Pierre Souvtchinsky. Cuadernos de estudio* bajo la dirección de Éric Humbertclaude<sup>12</sup>, con tres contribuciones inéditas. En “Pëtr Suvčinskij (1892-1985)”, Konrad Walterskirchen presenta una biografía del filósofo hasta 1930 empleando principalmente fuentes rusas<sup>13</sup>. En el segundo texto, “Souvtchinsky y Prokofiev”, Elena Poldiaeva plantea como punto de partida la correspondencia de Souvtchinsky con el compositor, aportando interesantes datos biográficos a partir del análisis de su intercambio epistolar<sup>14</sup>. En el tercer estudio, “El estremecimiento del tiempo: Pierre Souvtchinsky, el eurasiatismo y la estética de la modernidad”<sup>15</sup>, Serge Glebov problematiza el contexto histórico en el que surge el *eurasianismo* y delinea el papel de Souvtchinsky en esta corriente de pensamiento<sup>16</sup>. El libro cierra con una breve nota en la que Humbertclaude aporta sugerentes reflexiones sobre el pensamiento de Souvtchinsky.

En el mismo año, Valérie Dufour publica el libro *Stravinsky y sus exégetas (1910-1940)*, que incluye un capítulo en el que analiza la propuesta de Souvtchinsky sobre la figura

---

<sup>11</sup> LANGLOIS, F. (ed.), 2004.

<sup>12</sup> HUMBERTCLAUDE, É. (dir.), 2006.

<sup>13</sup> WALTERSKIRCHEN, K., 2006: 1-125.

<sup>14</sup> POLDIAEVA, E., 2006: 127-163.

<sup>15</sup> GLEBOV, S., 2006: 162-223.

<sup>16</sup> La bibliografía sobre el *eurasianismo* es abundante y demostrativa de su importancia dentro de la historia y los debates intelectuales rusos (por citar algunos ejemplos, LARUELLE, M., 1999; SHLAPENTOKH, D., 2007; BASSIN, M.; GLEBOV, S.; LARUELLE, M. (eds), 2015; GLEBOV, S., 2018). Contestatario del positivismo imperante en la época, el eurasiatismo esgrime esencialmente una especificidad histórico-cultural que se nutre de las tradiciones eslavo-rusa, bizantina y turca, entre otras. Se funda en una concepción histórica que niega categóricamente la existencia de una cultura universal que, en opinión de los eurasiáticos, pretende dividir el mapa sociocultural del mundo en pueblos civilizados y no civilizados. El eurasiatismo rechaza el eurocentrismo cultural e histórico proponiendo, en lugar de un único centro generador de cultura, la existencia de una multiplicidad de polos de atracción, centros y puntos focales. El tópico *Eurasia* está muy presente en los escritos de Souvtchinsky, ya sea explícita (SOUVTCHINSKY, P., 1926 y 1928) o implícitamente (SOUVTCHINSKY, P., 1953). Junto a Nikolay Trubetskoy, Petr Savitsky y Roman Jakobson, Pierre Souvtchinsky tuvo un destacado papel en la conformación de esta corriente de pensamiento, y fomentó las ideas eurasiáticas a través de la fundación de revistas y la edición de publicaciones especializadas. Salvo algunas aportaciones puntuales (LEVIDOU, K., 2013: 203-229; GLEBOV, S., 2006: 162-223) se percibe una escasa atención al papel de Souvtchinsky en el movimiento eurasiático y al análisis de estas ideas en sus escritos.

de Stravinsky<sup>17</sup>, especulando acerca de las causas que explicarían la escasa atención prestada a su influencia en el pensamiento del compositor. Se ocupa, además, de otras cuestiones como el papel de lo eurasiático en Souvtchinsky, la importancia de Stravinsky en su pensamiento y del libro *Un siglo de música rusa*, entre otros. Dufour consagra la última parte del libro a la *Poética musical*, páginas que constituyen uno de los análisis más completos sobre este texto.

20

En 2011, Irina Akimova publica *Pierre Souvtchinsky: Viaje de un Ruso fuera de la frontera*, a partir de una investigación doctoral previa<sup>18</sup> estructurada en tres partes. La primera, “Vida social. Carrera de fundador, de organizador y de crítico musical”, expone el papel de Souvtchinsky en la sociedad de San Petersburgo, los años de París, el desarrollo de su carrera y las grandes amistades y proyectos de colaboración con Stravinsky, Prokofiev o Miaskovsky. La segunda parte se ocupa de “Los grandes temas de reflexión de Souvtchinsky”, los compositores de la escuela rusa y sus reflexiones sobre la música contemporánea. Por último, en la tercera parte, Akimova emprende un “Análisis de su pensamiento: fundamentos, influencias, estilo de sus escritos y herencia de los mismos”.

En 2012, Éric Humbertclaude publica *La libertad en la música (Beethoven, Souvtchinsky, Boulez)*<sup>19</sup>, donde realiza una edición bilingüe –ruso y francés– de pasajes de 34 textos rusos de Souvtchinsky. Esta publicación aporta además un primer inventario de sus escritos. Humbertclaude plantea también una división de la producción del filósofo en tres tiempos: 1) En Rusia. Ruso y músico, hasta 1919; 2) En el exilio: ser músico en Eurasia (1921-1981 y 3) Retorno a la casa Eurasia (1982-1985)<sup>20</sup>.

En 2014, publiqué “El manuscrito de Souvtchinsky y la *Poética musical*: sobre el concepto de tiempo en el pensamiento estético de Igor Stravinsky”<sup>21</sup>, primer escrito en español dedicado a Souvtchinsky, en el que se analiza su participación en el origen y diseño de la *Poética*, y se muestra la utilización que hace Stravinsky de algunos de sus conceptos fundamentales.

---

<sup>17</sup> DUFOUR, V., 2006: 51-86.

<sup>18</sup> AKIMOVA, I., 2011.

<sup>19</sup> HUMBERTCLAUDE, É., 2012.

<sup>20</sup> HUMBERTCLAUDE, É., *op. cit.* pp. 31-44.

<sup>21</sup> ARES YEBRA, J., 2014: 95-120. Este artículo materializó un trabajo de investigación realizado en el marco del Máster en Investigación en Comunicación de la Universidade de Vigo (curso 2011-2012), con el título *Las fuentes del pensamiento musical de Igor Stravinsky: la Poética musical*.

## Apuntes biográficos

Pierre Souvtchinsky nació el 17 de octubre de 1892 en San Petersburgo<sup>22</sup>. Hijo de una familia acomodada, su periplo vital transcurrió principalmente entre las ciudades de San Petersburgo, Sofía, Berlín y París. Sus primeros conocimientos sobre música llegaron probablemente a través de su madre, cantante que frecuentó círculos musicales cercanos a Chaikovsky<sup>23</sup>. Posteriormente amplió su educación pianística con Félix Blumenfeld<sup>24</sup>. En 1907 y 1908 estudió en el Instituto Tenichev de San Petersburgo, al que también asistían Osip Mandelstam o Vladímir Nabokov. No existen elementos suficientes que demuestren si Souvtchinsky cursó algún tipo de estudio universitario, pero su formación, educación y entorno indican que probablemente este hecho sí se produjo. Otro aspecto a considerar en su formación musical fue su relación con el canto, que incluyó la creación en 1912 de una coral con Aleksandr Kastalsky.

En torno a 1910 surgieron en Rusia importantes movimientos artísticos y literarios. La poesía vivió un momento de gran esplendor con los acmeístas<sup>25</sup> –Ana Ajmatova, Osip Mandelstam–, los futuristas –Elena Guró o Vladímir Mayakovsky– y la línea más simbolista, con Aleksandr Blok, Leonid Andreiev o Maxim Gorki. La literatura y la poesía pronto comenzaron a desarrollar junto a la música un papel decisivo en el pensamiento de Souvtchinsky<sup>26</sup>. La Revolución Rusa de 1917, a la que se sumaron otros acontecimientos como la *Grand Guerre* o su encuentro con Nikolay Trubetskoy<sup>27</sup>, intensificaron la necesidad de reflexionar en sus escritos sobre las ideas

---

<sup>22</sup> La fecha indicada se corresponde con el calendario gregoriano. Según el calendario juliano es el 5 de octubre. Algunos autores hablan de las mismas fechas pero en el mes de septiembre (LANGLOIS, F., 2004: 14). Otros apuntan erróneamente Kiev como su lugar de nacimiento, pero el propio Souvtchinsky indica San Petersburgo en sus dos notas autobiográficas (en lo sucesivo, me referiré a las mismas como notas autobiográficas I y II. Fotocopia del original, L.S.)

<sup>23</sup> Según Frank Langlois, Ana Ivanova (1857-1941) –la madre de Souvtchinsky– procedía de una familia burguesa moscovita con propiedades en Chorovka, cerca de Kiev (LANGLOIS, F., *op. cit.*, pág. 14). Entre otras cuestiones se debate una posible conexión de la familia con la nobleza del siglo XVI. Debido a la ausencia de documentos que prueben esta cuestión, remito directamente a la discusión actual (por ejemplo: WALTERSKIRCHEN, K., *op. cit.*, pp. 12-13).

<sup>24</sup> Félix Blumenfeld (1863-1931) fue pianista, compositor, director de orquesta, y profesor de piano y de música de cámara en el Conservatorio de San Petersburgo. Entre otras obras, dirigió el estreno en Rusia del *Tristán e Isolda* de Wagner.

<sup>25</sup> El acmeísmo fue un movimiento poético que surgió a partir de la década de 1910, constituyendo una de las manifestaciones de la llamada ‘Edad de Plata’ de la literatura rusa. Con un uso del lenguaje preciso y directo, la esencia de esta corriente poética se opone al simbolismo, al que los acmeístas criticaron duramente por su uso del hermetismo y la ornamentación excesiva. El término fue adoptado por Nikolay Gumiliov y Serguei Gorodetsky.

<sup>26</sup> Sobre sus preferencias literarias, algunos autores han apuntado su predilección por Tolstoi (LANGLOIS, F., *op. cit.*, pág. 17).

<sup>27</sup> Nikolay Trubetskoy (1890-1938) fue un lingüista ruso, el padre de la fonología estructural. Fue profesor de lingüística en la Universidad de Sofía entre 1920 y 1922, año en el que pasó a ocupar la cátedra de filología eslava en la Universidad de Viena. Su obra principal, *Principios de fonología* (incompleta), fue publi-

revolucionarias y la dirección que debía tomar Rusia, variando todo ello el peso del arte en sus publicaciones más tempranas.

El apartamento familiar que Souvtchinsky utilizaba en San Petersburgo llegó a convertirse en un lugar de encuentro para músicos y figuras diversas de la intelectualidad del momento. Lo frecuentaron Karol Szymanovsky, Heinrich Neuhaus –sobrinos de Blumenfeld–, Aleksandr Ziloti o Vladímír Hippus. El propio Blumenfeld, maestro también de Vladímír Horowitz, tuvo un papel decisivo al introducir al joven Souvtchinsky en el ambiente artístico del San Petersburgo de principios del XX<sup>28</sup>. En este círculo conoció también a Serguei Prokofiev, a quien le unió una gran amistad.

A partir de la Revolución, movido por la tensión que se respiraba, Souvtchinsky comenzó a preparar su marcha de Rusia hacia Sofía a través de Ucrania<sup>29</sup>. A comienzos de 1921, manifestó a Prokofiev su deseo de abandonar Sofía para instalarse en París. En una carta del 4 de marzo, Boris de Schloezer escribió a Souvtchinsky desde París: “Prokofiev celebró el anuncio de su posible llegada a París. Volvió de América [...] En París usted podría trabajar en la *Revue musicale*. Puedo hablar con Prunières”<sup>30</sup>. Antes de abandonar Sofía, Souvtchinsky se planteó volver a Rusia, pero varios amigos, Prokofiev entre ellos, le disuadieron de esta idea. Finalmente, decidió irse a Berlín. Prokofiev, que por esas fechas se encontraba en Chicago, nos informa de ello en una carta a Souvtchinsky<sup>31</sup>. En 1923, le dedicó su *Sonata para piano n° 5* en Do mayor Op. 38. El filósofo llegó a actuar en calidad de agente editorial del compositor en Berlín, ocupándose de la publicación de sus obras.

En 1925, ya instalado en París, Souvtchinsky siguió recibiendo la visita habitual de compositores, poetas y escritores, ejerciendo la labor de acompañante de sus carreras y consejero en la difusión y promoción de sus obras<sup>32</sup>. En 1937 trabajó con Prokofi-

---

cada póstumamente en 1939. Su libro *Europa y el humanismo* (1920) es fundamental para entender las ideas que dieron origen al movimiento eurasiático.

<sup>28</sup> De las 44 líneas que conforman la nota autobiográfica II de Pierre Souvtchinsky (fotocopia del original, L. S.), 9 están dedicadas a Blumenfeld, proporción suficientemente demostrativa de la importancia que el maestro tuvo en su vida. Souvtchinsky le dedicó un escrito publicado parcialmente en italiano en la *Enciclopedia dello Spettacolo*.

<sup>29</sup> Siguiendo los datos aportados por Frank Langlois, acompañaron a Souvtchinsky su madre y una tercera persona, “tante Maroussia” (LANGLOIS, F., *op. cit.*, pág. 29). Los tres partieron hacia Odesa y atravesaron el Mar Negro hasta Bulgaria. Kozovoí sitúa la salida de Souvtchinsky en otoño de 1919. Existen varias especulaciones sobre los motivos por los que no emigró a Polonia –donde parece podría haber tenido mayores contactos– tras su salida de Ucrania y decidió ir a Sofía. Se sabe poco de esta etapa de su biografía.

<sup>30</sup> LANGLOIS, F., *op. cit.*, pág. 37. La traducción de todos los pasajes de este artículo es mía.

<sup>31</sup> Puede verse una ampliación de este y otros aspectos de la relación entre ambos en: POLDIAEVA, E., 2006: 127-163.

<sup>32</sup> Pruebas de este círculo parisino son las dedicatorias personales de obras a Souvtchinsky por parte de René Char o Henri Michaux, entre otros.

ev en la escritura del libreto de su *Cantata Op. 74*, un homenaje al vigésimo aniversario de la Revolución sobre una selección de textos de Marx, Lenin y Stalin<sup>33</sup>.

En el círculo de amistades de Souvtchinsky es imprescindible destacar su vínculo con Igor Stravinsky. En 1922 se produce en Berlín el primer encuentro entre ambos<sup>34</sup>, “[...] evento decisivo y feliz en la vida de Pierre Souvtchinsky”<sup>35</sup>. Su faceta como tenor no pasó desapercibida para el compositor, que le propuso interpretar el papel de Eumolpo en su *Perséfone*, propuesta que finalmente fue rechazada por Souvtchinsky. Para enfatizar su importancia, más adelante me referiré a otros aspectos de esta relación.

Otro compositor fundamental en la vida del filósofo fue Pierre Boulez. Ambos se conocieron en 1946 y desde ese momento les unió una gran amistad<sup>36</sup>. Junto a Hermann Scherchen fundaron los conciertos y publicaciones del *Domaine Musical*. Souvtchinsky fue también la conexión necesaria entre Boulez y el poeta francés René Char, de la que en 1955 nacería *El Martillo sin maestro*, obra imprescindible para abordar la estética musical del siglo XX. Asimismo, mantuvo una amistad con los compositores Nikolay Miaskovsky y Roger Désormière. En menor medida tuvo contactos con otros como Iannis Xenakis, Olivier Messien o Karlheinz Stockhausen.

La fundación de revistas y los emprendimientos editoriales constituyeron una parte fundamental del trabajo de Souvtchinsky. En 1914-1915 fundó con Andrey Rimsky-Korsakov –hijo del célebre compositor– la revista *El contemporáneo musical*<sup>37</sup>. Desde esta publicación, que dirigieron hasta 1917, se fomentaban especialmente las nuevas corrientes de música rusa. A finales de 1916 se produjo un conflicto en la revista. Boris Asafev se había incorporado a la redacción y comenzaba a tomar partido en sus textos por los jóvenes valores, entre ellos Prokofiev y Stravinsky. El respaldo de Souvtchinsky a este posicionamiento provocó tensas diferencias de criterio con Rimsky-Korsakov y los demás miembros de la redacción. El origen de la discordia residía en una mirada sustancialmente distinta sobre el momento que vivían el arte y la música rusa. Mientras Souvtchinsky y Asafev apostaban por la vanguardia con

<sup>33</sup> En sus notas a la edición del *Souvtchinsky* de Walterskirchen, Humbertclaude apunta que la génesis de esta *Cantata* ha sido investigada con toda profusión por Vishnevetsky (WALTERSKIRCHEN, K., *op. cit.*, pág. 106).

<sup>34</sup> Según Frank Langlois, Souvtchinsky y Stravinsky fueron presentados a través de Goury Stravinsky, el hermano más joven del compositor (LANGLOIS, F., *op. cit.*, pág. 16).

<sup>35</sup> Cita del propio Souvtchinsky en su nota autobiográfica II (fotocopia del original, *L.S.*). Para Langlois es probable que se encontraran anteriormente en San Petersburgo o París. Ante la ausencia de mayores datos doy por válida la propia información de Souvtchinsky en esta nota, situando su primer encuentro con Stravinsky en Berlín en 1922.

<sup>36</sup> Pierre Boulez nos ofrece su visión personal de Souvtchinsky en “Figure d’exil” (BOULEZ, P., pp. 9-12).

<sup>37</sup> Mientras que Langlois (*op. cit.*, pág. 20) señala 1914 como año de fundación de *El Contemporáneo musical*, Walterskirchen indica el año 1915 (*op. cit.*, pág. 14). El propio Souvtchinsky señala 1914-1915 en su nota autobiográfica II (fotocopia del original, *L.S.*).



Stravinsky como el gran catalizador del nuevo escenario, Rimsky-Korsakov permaneció en una posición más conservadora. Tras estas desavenencias la publicación acabó desapareciendo. Souvtchinsky y Asafev decidieron entonces fundar una nueva revista con el título de *Melos*, que conoció un primer número en septiembre de 1917.

24

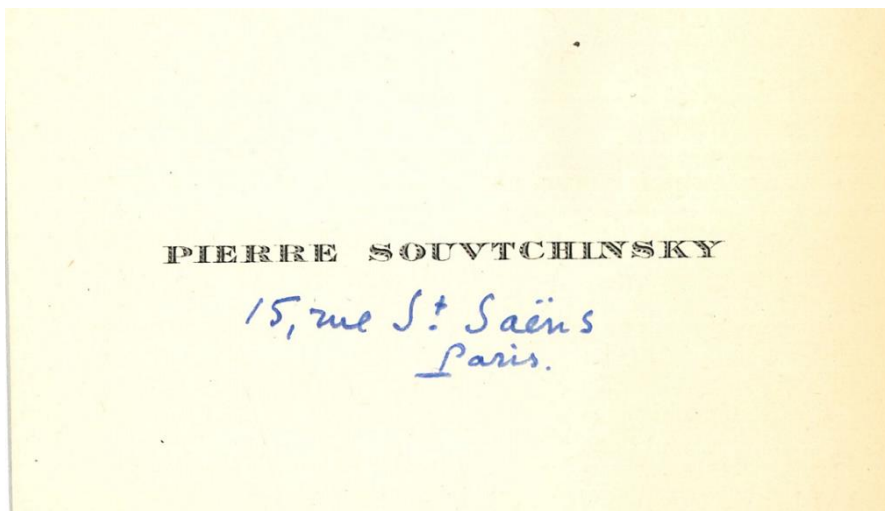


Imagen 1. Tarjeta personal de Pierre Souvtchinsky (frente).  
Archivo propio (derechos reservados).

En 1923 Souvtchinsky fundó en Berlín *Ediciones Eurasiáticas* junto a Petr Savitzky. Desde París continuó a cargo de la delegación francesa de la publicación hasta 1928. En 1926 fundó, esta vez con la colaboración de Dmitri Mirski y Marina Tsvetaieva, la revista literaria *Versty*. En ella participó además como activo redactor, escribiendo los artículos “Dos renacimientos (los años 1890/1900 y los años 20)”<sup>38</sup>, “A propósito del «Apocalipsis de nuestro tiempo» de V. Rozanov”<sup>39</sup> y “Cartas a Rusia”<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> SOUVTCHINSKY, P., 1990 [1926]: 72-79.

<sup>39</sup> SOUVTCHINSKY, P., 1990 [1927]: 155-160.

<sup>40</sup> SOUVTCHINSKY, P., 1990 [1928]: 80-87.

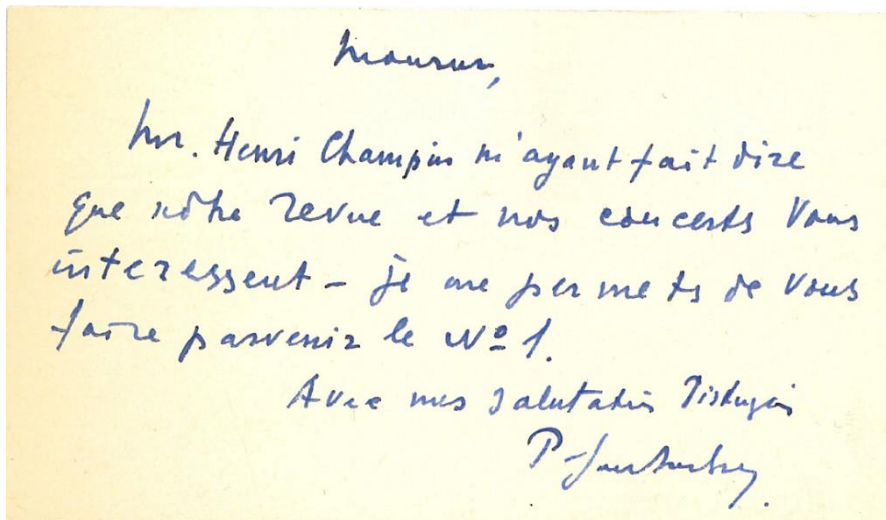


Imagen 2. Tarjeta personal de Pierre Souvtchinsky (dorso).  
Nota manuscrita dedicada a Henri Michaux. Archivo propio (derechos reservados).

Souvtchinsky prosiguió en 1953 su labor como editor convocando a varios musicólogos para colaborar en un libro colectivo sobre cultura musical rusa. El proyecto se concretó con la publicación de dos volúmenes bajo el título de *Música Rusa*<sup>41</sup>. En él encontramos contribuciones de Pierre Boulez, François Poulenc, Gisèle Brelet, Vladímir Fedorov, André Schaeffner o Charles Koechlin, entre otros. En 1958 sugirió a François Michel la idea de realizar una enciclopedia musical que, finalmente, apareció en tres volúmenes en *Fasquelle*<sup>42</sup>. En 1964, inició el proyecto de libro colectivo *Olivier Messiaen y su escuela*, un homenaje que contó con la participación del propio compositor.

Desde las publicaciones que fundaba –caso de *El contemporáneo musical*, *Melos* o del *Domaine musical*–, Souvtchinsky fomentaba las nuevas corrientes musicales no solo a través de textos de investigación, sino también mediante la organización de conciertos. En ellos primaba sobre todo el repertorio contemporáneo, pero no faltaban los recitales con obras de otras épocas. Se tienen registros, por ejemplo, del concierto celebrado el 11 de noviembre de 1918 bajo el auspicio de *Melos*, con obras de Johann

<sup>41</sup> SOUVTCHINSKY, P. (ed.), 1953.

<sup>42</sup> Souvtchinsky preparó una reseña propia para esta enciclopedia (nota autobiográfica I. Fotocopia del original, L.S.). En la edición final de la misma, François Michel se refiere al filósofo como “experto en el arte platónico de la mayéutica” (MICHEL, F., [ed.], 1961).

Sebastian Bach, que contó con Pavel Koshanski al violín y de Félix Blumenfeld –su viejo maestro– al piano.

Otro elemento fundamental a considerar en Pierre Souvtchinsky es su importante participación en la conformación del movimiento eurasiático, que dio lugar a una serie de escritos y de emprendimientos editoriales para difundir sus ideas, contando con la colaboración de otros intelectuales y escritores rusos en el exilio. En 1920, después de los años de San Petersburgo, Souvtchinsky se había instalado en Sofía, donde se reunió con el lingüista Nikolay Trubetskoy<sup>43</sup>. De este encuentro, junto a la participación de Petr Savitzky y Roman Jakobson, surgió la creación del movimiento eurasiático. Seguramente impresionado por las tesis que Trubetskoy sostenía en su libro *Europa y el humanismo*, Souvtchinsky eligió este título como la primera publicación de las *Ediciones Ruso-Búlgaras*. Posteriormente se sucedieron la traducción rusa de *Rusia en las sombras* de Herbert G. Wells, con introducción de Trubetskoy, o el poema de Aleksandr Blok *Los doce*, con introducción de Souvtchinsky<sup>44</sup>. En 1921, Souvtchinsky relanzó *El pensamiento ruso* en calidad de redactor jefe, publicación que había surgido con anterioridad a la Revolución de 1917. Ese mismo año apareció *El éxodo de Oriente: presentimientos y realidades. Afirmación de los eurasiáticos*, el libro inaugural del movimiento eurasiático exponiendo su aparato teórico. Fueron sus redactores Nikolay Trubetskoy, Petr Savitsky, Pavel Florovsky y Pierre Souvtchinsky.

A inicios de 1922, escribió algunos textos de carácter más personal en tono de homenaje: “Iakov Stepanovitch Kalichevski; recuerdos”<sup>45</sup> y “A propósito de la muerte de Arthur Nikisch”<sup>46</sup>. En esta época destacaron también sus “Notas sobre la música”<sup>47</sup> y “El signo del pasado: sobre Leskov”<sup>48</sup>, entre otros.

Entre 1923 y 1924, continuó publicando nuevos artículos en los que proseguía la reflexión sobre el movimiento eurasiático: “Superar la revolución”<sup>49</sup> y “El eurasiatismo”<sup>50</sup>. A finales de 1926, participó en el congreso de los eurasiáticos en Viena. En 1928 apareció el primer número de la revista *Eurasia*, nueva herramienta de comuni-

---

<sup>43</sup> Walterskirchen especula con la posibilidad de que Souvtchinsky y Trubetskói se hayan cruzado previamente antes de su encuentro en Sofía (WALTERSKIRCHEN, K., *op. cit.*, pág. 24). En cualquier caso, la correspondencia entre ambos se mantuvo hasta la muerte de Trubetskói en 1938.

<sup>44</sup> SOUVTCHINSKY, P., 1990 [1921]: 33-43.

<sup>45</sup> SOUVTCHINSKY, P., 1990 [1922]: 141-154.

<sup>46</sup> SOUVTCHINSKY, P., 1990 [1922]: 17-20.

<sup>47</sup> SOUVTCHINSKY, P., 1990 [1922]: 237-245.

<sup>48</sup> SOUVTCHINSKY, P., 1990 [1921/1922]: 131-140.

<sup>49</sup> SOUVTCHINSKY, P., 1990 [1923]: 47-64.

<sup>50</sup> SOUVTCHINSKY, P., 1990 [1926]: 65-71.

cación que iba a tener el movimiento eurasiático, cuya dirección de publicación era la del propio domicilio de Souvtchinsky en París<sup>51</sup>.

Souvtchinsky escribió más de 80 textos principalmente sobre música en revistas como *Individualitat*, *Der Querschnitt*, *Activité*, *La Musique*, *La Revue Musicale*, *Sur*, *Contrepoints*, *La Nouvelle Revue Française*, y otras publicaciones como la *Bibliothèque Internationale de Musicologie* (Presses Universitaire de France), *Cahiers de la Compagnie Madeleine Renaud – J.L. Berrault*, la colección del *Domaine Musical* o la *Enciclopedia della Spettacolo*<sup>52</sup>. También se ocupó de cuestiones literarias y aspectos relacionados con el momento histórico, social y político, trabajados en el marco de la reflexión propuesta por el movimiento eurasiático.

El año 1939 fue decisivo en cuanto a publicaciones. Sus “Reflexiones sobre la tipología musical: la noción del tiempo y la música” aparecieron en abril en *Sur* y un mes más tarde en la parisina *Revue musicale*<sup>53</sup>. Ese mismo año participó junto a Roland-Manuel en la elaboración de la *Poética musical* de Igor Stravinsky.

De toda la producción de Souvtchinsky destaco los diez artículos que dedicó a Stravinsky entre 1930 y 1975. En ellos se refiere en varias ocasiones al “problema Stravinsky”<sup>54</sup> proponiendo un análisis que enfatiza el punto de vista histórico-musical a partir de la necesidad de abordar la posición de cada compositor en su propio contexto<sup>55</sup>. Para ello, emplea elementos de la historia de la cultura, esbozando los conceptos de proceso, hecho, evolución o genio<sup>56</sup>, determinantes en el transcurso de su pensamiento. A Stravinsky, por ejemplo, lo ubica entre Rimsky-Korsakov, Musorgsky, Borodin, Chaikovsky, Scriabin y Debussy. El último de los textos dedicados al com-

<sup>51</sup> WALTERSKIRCHEN, K., *op. cit.*, pág. 88.

<sup>52</sup> Esta relación de revistas aparece únicamente en su nota autobiográfica I (fotocopia del original, *L.S.*). Desconozco qué escribió Souvtchinsky para *Individualitat* y no poseo datos sobre esta publicación. Por otro lado, llama la atención que *Sur* sea la única revista en la que el autor aclara la ciudad de edición (Buenos Aires).

<sup>53</sup> SOUVTCHINSKY, P., 1939: 88-98 (traducción española); SOUVTCHINSKY, P., 1939: 70-81 (traducción francesa); SOUVTCHINSKY, P., 1958: 1-12 (traducción alemana).

<sup>54</sup> La consideración de Stravinsky como caso, problema o fenómeno aparece también en otros autores, como por ejemplo François Lesure en su prefacio al libro *Stravinsky. Etudes et témoignages*, editado por el propio Lesure, o en el texto de Ernest Ansermet “El caso Stravinsky” (ANSERMET, E., 2000: 194-207).

<sup>55</sup> Ejemplos de este análisis con énfasis en lo histórico aparecen en sus textos “El milagro de «La Consagración de la primavera» (Tradición e Inspiración)” y “Algunas observaciones para el proyecto de un «Centro de Estudios Igor Stravinsky»” (SOUVTCHINSKY, P., 1962 (parcialmente inédito) y 1975 (inédito). Fotocopia del original, *L.S.*).

<sup>56</sup> Souvtchinsky considera estos conceptos como elementos principales de la Historia en su texto “A propósito de un retardo” (SOUVTCHINSKY, P., 1951: 121-127).

positor, “Stravinsky de cerca y de lejos”<sup>57</sup>, constituye “[...] una aproximación estética, humana y espiritual entre las mejores escritas sobre el compositor”<sup>58</sup>.

El 24 de enero de 1985 falleció Pierre Souvtchinsky, “el último de los Rusos”<sup>59</sup>, “un esteta experto en mayéutica”<sup>60</sup>. Tras su muerte se constituyó una asociación con el objetivo de preservar su labor y dar a conocer sus escritos, de la que formaron parte Pierre Boulez, François Lesure, Dominique y Gilbert Amy, Mireille y Claude Helffer, Gérard Masson y Vadim Kozovoi.

28

### El pensamiento musical de Pierre Souvtchinsky

La principal referencia al pensamiento musical de Pierre Souvtchinsky aparece en la *Poética musical*, conferencias diseñadas para la Cátedra de Poética Charles Elliot Norton<sup>61</sup>. En la segunda conferencia –“Del fenómeno musical” –, Stravinsky nos dice:

“Más complejo y verdaderamente esencial es el problema específico del tiempo, del *chronos* musical. Este problema ha sido recientemente objeto de un estudio, particularmente interesante, del señor Pierre Souvtchinsky, filósofo ruso amigo mío. El pensamiento del señor Souvtchinsky concuerda tan estrechamente con el mío propio, que no puedo hacer nada mejor aquí que resumir su tesis. La creación musical es juzgada por el señor Souvtchinsky como un complejo innato de intuiciones y de posibilidades, fundado ante todo en una experiencia propiamente musical del tiempo –el *chronos*-, donde la obra musical no nos aporta sino la realización funcional” (STRAVINSKY, I, 1942: 21)

En una ocasión más vuelve el compositor a citar a Souvtchinsky:

“El señor Souvtchinsky hace aparecer así dos especies de música: una evoluciona paralelamente al proceso del tiempo ontológico, lo penetra y se identifica con él, haciendo nacer en el espíritu del oyente un sentimiento de euforia, de “calma dinámica”, por decirlo así. La otra avanza al contrario de este proceso. No se ajusta al instante sonoro. Se aparta de los centros de atracción y de gravedad y se establece en lo inestable, lo cual la hace propicia para

<sup>57</sup> SOUVTCHINSKY, P., 1982 [1975]: 15-52.

<sup>58</sup> Fragmento de la revista *Diapason* (fotocopia del original, L.S.). Texto en francés, abril de 1985, pág. 10.

<sup>59</sup> Titular de la nota que la revista *Diapason* dedicó al fallecimiento de Souvtchinsky (fotocopia del original, L.S.). Texto en francés, abril de 1985, pág. 10.

<sup>60</sup> Titular de la nota que el diario *Le Monde* dedicó al fallecimiento de Souvtchinsky, con fecha 12 de febrero de 1986, pág. 16 (fotocopia del original, L.S.). El autor de la nota –firma “J.L.” – destaca además que “Pierre Souvtchinsky, prácticamente desconocido por el gran público, jugó un papel importante en el movimiento estético”.

<sup>61</sup> Creada en 1925, la Cátedra de Poética Charles Elliot Norton de la Universidad de Harvard tuvo entre sus lectores a T. S. Elliot. Stravinsky fue el primer compositor invitado a esta Cátedra.

traducir los impulsos emocionales de su autor. Toda música en la que domina la voluntad de expresión pertenece a este segundo tipo” (STRAVINSKY, I., 1942: 22)

Los pasajes anteriores aportan valiosa información. Por un lado, una potencial influencia de Souvtchinsky en Stravinsky que abre la posibilidad a que su hermenéutica musical sea la utilizada por el compositor en la *Poética musical*. Por otro, Stravinsky destaca varios elementos centrales en el pensamiento del filósofo: el *chronos* o la experiencia musical del tiempo y la existencia de dos tipos de música que responden a dos modos diferentes de conducir el tiempo. ¿De dónde surgen estos elementos y cómo llegan a un texto de la resonancia de la *Poética musical*? ¿Qué otros aspectos forman parte del pensamiento musical de Souvtchinsky?

29

En su texto “Cuatro párrafos” (1971) Souvtchinsky sintetiza los elementos que para él constituyen la música: el sonido, el tiempo, el silencio, la idea de ‘rítmica interior’ y la articulación<sup>62</sup>. El sonido, elemento primero de la música, es al mismo tiempo ‘señal sonora’ y ‘transmisión de duración’. Este desdoblamiento hace posible la percepción del fenómeno musical como expresión en la que Tiempo y Espacio –que denomina “realidades fenomenales”– tienen el privilegio de unirse. Dicho de otro modo, por medio de esta doble naturaleza del sonido – ‘instante sonoro’ y ‘duración’ – en música se confunden lo sensible y lo inteligible.

El tiempo constituye el segundo elemento de la música para Souvtchinsky. A través del sonido, el tiempo se materializa en las formas de ‘instante sonoro’ y de ‘duración’, abarcando este último concepto la idea de espacio sonoro. Es precisamente el elemento Tiempo el que le confiere a las estructuras sonoras su cualidad misteriosa de proceso continuo. Dada la importancia de este concepto y del de ‘rítmica interior’, profundizaré en ellos más adelante. El silencio constituye el tercer elemento del fenómeno musical. Situado entre el sonido y el tiempo, apenas encontramos referencias a él en otros escritos de Souvtchinsky.

La articulación, puesto que atiende a la unión de estos elementos, representa un parámetro de tipo “derivativo y funcional”. Constituye el elemento pre-musical que conecta el “lenguaje-palabra” con el “lenguaje-música”, es el componente esencial a partir del cual puede pronunciarse un discurso sonoro.

Souvtchinsky distingue otra particularidad no menos crucial de la experiencia musical: la percepción auditiva del Tiempo y del Espacio es única en cada sujeto. Este carácter personal e intransferible de la lectura del mundo es posible gracias a la existencia de

---

<sup>62</sup> SOUVTCHINSKY, P., 1990 [1971]: 21-31. Este artículo reúne dos textos anteriores (SOUVTCHINSKY, P., 1954 y 1957).

una rítmica interior, una misteriosa facultad del espíritu que condiciona la articulación del *logos*, y a la que en ocasiones denomina ‘centro cronométrico’. Se trata de un elemento pre-musical porque se refiere a una pulsación muda, todavía insonora, silenciosa, previa no solo a la práctica musical, sino a la conducción misma del pensamiento hacia el habla.

En la filosofía de Souvtchinsky prima la escucha, la recepción del sonido como detonante de su reflexión. Conceptualiza la música en términos de percepción, cuestión que atañe especialmente a lo auditivo, alejándose del puro análisis técnico-formal habitual en otros procedimientos de la época, en los que se acudía a observaciones e indagaciones de corte físico-matemático, acústico, interválico o armónico para abordar el fenómeno musical. La consideración de parámetros propios del lenguaje musical –melodía o armonía– tiene un papel menos destacado en su pensamiento. A la cabeza de las propiedades que imprimen a la música su carácter misterioso se encuentra justamente la idea de centro cronométrico, de rítmica interior.

### El *chronos* o la experiencia musical del tiempo

La producción de Souvtchinsky aborda de modo particular los aspectos psicológicos y cognitivos relativos a la naturaleza de la experiencia musical. Su enfoque enfatiza esta experiencia en términos de temporalidad, y de ella surge el elemento central de su pensamiento musical: el *chronos* o la experiencia musical del tiempo, que empieza a desarrollar con entidad en su artículo de 1939 “Reflexiones sobre la tipología de la creación musical. La noción del tiempo y la música”<sup>63</sup>. Las diversas traducciones que se publicaron de este texto<sup>64</sup> aportan en epígrafe dos citas de Jean-Paul Sartre: “Es más bien el modo en el que se encadenan los instantes” y “En resumen, este famoso paso del tiempo, se habla mucho de él, pero se le ve poco”<sup>65</sup>. En el artículo, Souvtchinsky caracteriza la concepción musical del tiempo del siguiente modo:

“La particularidad específica de la noción musical del tiempo consiste precisamente en el hecho de que ésta nace y transcurre bien fuera de las categorías del tiempo psicológico, bien al mismo tiempo que ellas, lo que permite el

<sup>63</sup> Texto de 19 hojas mecanografiadas con correcciones autógrafas, escrito originalmente en ruso (*Заметки по типологии музыкального творчества. I. Время и музыка*) que no fue publicado en vida del autor.

<sup>64</sup> Se publicaron tres traducciones, ninguna realizada por Souvtchinsky.

<sup>65</sup> No he tenido acceso al texto original en ruso. Siguiendo la información de Éric Humbertclaude las citas de Sartre no aparecen en él (HUMBERTCLAUDE, É., 2012: 89), pero sí las encontramos en las tres traducciones. Nada indica que no hayan podido ser añadidas posteriormente por el propio Souvtchinsky. En cuanto a la publicación en francés del artículo –traducción hecha por Soulima, hijo de Stravinsky– Souvtchinsky escribió una nota mecanografiada de tres páginas, sin título, sin fecha y parcialmente inédita (otros autores se han referido a ella pero no se ha publicado), a la que he tenido acceso (fotocopia del original, L.S.), en la que se queja de que su texto adolece de una mala traducción.

considerar la experiencia musical como una de las formas más puras de la sensación ontológica del tiempo” (SOVVTCHINSKY, P., 1939: 90)

La correspondencia del pasaje anterior con la segunda lección de la *Poética musical*– “Del fenómeno musical”– no deja lugar a dudas: “Lo que determina el carácter específico de la noción musical del tiempo es que esta noción nace y se desarrolla o bien independientemente de las categorías del tiempo psicológico, o simultáneamente a ellas”<sup>66</sup>. A su vez, tiempo ontológico y tiempo psicológico tienen dos denominaciones extensivas en las ideas de música cronométrica y música cronoamétrica. A partir de estas nociones, que también se encuentran tanto en el artículo de Souvtchinsky como en la *Poética*, el autor elabora una tipología musical en la que cada compositor es analizado en términos de su particular poética del *cronos*:

“O bien la materia musical llena de manera adecuada el curso del tiempo, que por así decir conduce la música y determina su forma temporal, o bien abandona este curso del tiempo, abreviándolo, ampliándolo o transformando convulsivamente su curso normal” (SOVVTCHINSKY, P., *ibid.*)

En el pensamiento musical de Souvtchinsky –por extensión, ha de subrayarse, también en la *Poética musical*– la música cronométrica es siempre ontológica. Su principal característica es la ausencia de movimientos psicológicos. La experiencia musical del tiempo nos sitúa en el nivel del objeto. La obra configura un desarrollo propio inscrito en un tiempo físico que se presenta como ilimitado e irrepetible. En contraposición, la música cronoamétrica, de naturaleza psicológica, es susceptible de expresar las emociones que dan cuenta de los estados de la vida interior. No se inscribe en el desarrollo del tiempo físico. La experiencia musical del tiempo nos sitúa esta vez en el nivel del sujeto. Mientras la música cronométrica procede en la dirección objeto-sujeto, en la música cronoamétrica el sentido es el contrario.

El *cronos* como experiencia musical del tiempo surge por tanto de la mano de una medida, de una métrica interior –recordando en cierto modo a la *musica est exercitium arithmeticae oculum nescientis se numerare animi* de Leibniz– en virtud de la cual el centro cronométrico es diferente en cada compositor, que actúa sobre él a través de su imaginación creadora, preparando de una manera única la expresión de esta pulsión vital.

El concepto de *cronos* y “la noción del tiempo y la música” junto a los “elementos del tiempo musical” aparecen también en el manuscrito que Souvtchinsky dedicó a planificar la *Poética*. En el manuscrito se observa cómo estos conceptos estaban destinados a ser presentados en la primera lección, que finalmente pasó a ser la segunda en la edición final –“Del fenómeno musical”. Esto evidencia la correspondencia entre el

---

<sup>66</sup> STRAVINSKY, I., 1942: 22.



artículo sobre “La noción del tiempo y la música”, el manuscrito para la *Poética* y la edición final de la misma, todos ellos elaborados en momentos muy cercanos<sup>67</sup>.

Las implicaciones dialécticas derivadas de las categorías de lo temporal son también el principio que subyace en Souvtchinsky a su lectura de la historia de la música:

- a. Música cronoamétrica: representada por Wagner y, por extensión, por aquellos compositores que adoptaron los principios wagnerianos: Franck, Rimsky-Korsakov, Puccini, D’Indy, Meyerbeer, Berlioz o Liszt. Prima la idea de “duración”.
- b. Música cronométrica: sitúa a Debussy como primera antítesis del fenómeno wagneriano. Stravinsky es el paradigma de esta música que para Souvtchinsky constituye el ideal de composición. Prima la idea de “instante sonoro”.<sup>68</sup>

Realizó un último apunte sobre el concepto de *cronos* a partir de un pasaje de Souvtchinsky en “Stravinsky de cerca y de lejos”<sup>69</sup>:

“Y son el Melos y el Logos unidos y conjugados los que condicionan y forman el Cronos musical, el misterioso fenómeno del tiempo musical que deviene en el elemento primero del pensamiento y de las estructuras de toda gran música” (SOUVTCHINSKY, P., 1982 [1975]: 49-50)

Volviendo al artículo sobre “La noción del tiempo y la música”, Souvtchinsky señala que “el arte musical [...] es el arte de la similaridad, del conocimiento ontológico del tiempo y de la especulación sonora [...]”<sup>70</sup>. Puesto que se trata de lo más cercano a una definición del fenómeno musical, y habiéndome referido ya al concepto de tiempo ontológico, a continuación me detendré en las ideas de ‘similaridad’ y ‘especulación sonora’ para realizar algunas consideraciones.

<sup>67</sup> En abril de 1939 aparece la primera versión del artículo y también la primera mención al proyecto de la *Poética*, en una carta de Souvtchinsky a Stravinsky fechada el 26 de ese mes.

<sup>68</sup> Autores como Gisèle Brelet (BRELET, G., 1947) o Eric Emery (EMERY, E., 1975) se han hecho eco en sus trabajos de esta distinción realizada por Souvtchinsky acerca de los dos tipos de tiempo —ontológico y psicológico— y de música —cronométrica y cronoamétrica.

<sup>69</sup> SOUVTCHINSKY, P., 1982 [1975]: 15-52. Escrito en Saint-Moritz y dedicado a Suzel Duval, supone el noveno de los diez artículos que dedicó a Stravinsky y, en mi opinión, uno de sus escritos más importantes.

<sup>70</sup> SOUVTCHINSKY, P., 1939: 94 (traducción española).

### El arte musical o el arte de la ‘similaridad’

En Souvtchinsky surge un ‘desdoblamiento’ en el corazón mismo de la experiencia del tiempo, aspecto que constituye una directiva privilegiada en el estudio de las tipologías de la creación musical. Más que fragmentar o dividir, este desdoblamiento nos advierte desde lo perceptivo la presencia de dos aspectos del mismo fenómeno, uno exterior y otro interior, que se presentan claramente como dos *modos* en virtud de los cuales surgen dos estéticas diferenciadas, según prevalezca la forma o el contenido. Por un lado, la direccionalidad objeto-sujeto (movimiento de tipo intramusical) conduce a una estética de la forma ajustada al instante sonoro, en la que domina el principio de similitud y la tendencia a la unidad. Stravinsky también emplea esta idea de Souvtchinsky en la *Poética* y declara su predilección por este procedimiento:

“Siempre he considerado que, en general, es más conveniente proceder por similitud que por contraste. La música se afirma así en la medida de su renuncia a las seducciones de la variedad. Lo que pierde en discutibles riquezas lo gana en verdadera solidez” (STRAVINSKY, I., 1942: 23)

En cambio, la direccionalidad sujeto-objeto (movimiento de tipo extra-musical) privilegia la voluntad de expresión sobre la autonomía de lo expresado, sustrato de una estética del contenido dominada por el principio de contraste y la tendencia a la variedad. A este respecto, Stravinsky proyecta de nuevo en la *Poética* las ideas de su amigo filósofo:

“El contraste es un elemento de variedad pero dispersa la atención. La similitud nace de una tendencia a la unidad. La necesidad de variación es perfectamente legítima, pero no hay que olvidar que lo uno precede a lo múltiple” (STRAVINSKY, I., *ibid.*)

Un análisis en paralelo del artículo de Souvtchinsky y la versión final de las conferencias, muestra con claridad que además del *cronos* o los dos tipos de tiempo y de música, el principio de contraste y de similitud también ha saltado de “La noción del tiempo y la música” a la *Poética musical*.

### El arte musical como ‘especulación sonora’

Souvtchinsky señala la ‘especulación sonora’ como uno de los aspectos definitorios del arte musical. Inicialmente, detectamos esta idea en forma de ‘energía creadora’— con variantes como ‘energía intelectual’— en su artículo “El «Stravinsky» de Igor

Glebov”<sup>71</sup> –Igor Glebov era el seudónimo utilizado por Boris Asafev. La energía creadora atiende al mecanismo que acciona el proceso creador y constituye al mismo tiempo su afirmación. En sucesivos escritos –como en “La noción del tiempo y la música”– este concepto será el germen de la idea de especulación musical, que Souvtchinsky tomó originalmente del libro *Stravinsky* de Boris Asafev al que justamente dedica el citado artículo de 1930. El concepto de especulación musical aparece también en el manuscrito de Souvtchinsky para la *Poética* de la mano de las ideas de “dialéctica del proceso creador en música” y la cusana *coincidentia oppositorum*.

Pese a las críticas realizadas al libro de Asafev, los comentarios de Souvtchinsky denotan sencillamente una visión histórica y filosófica alternativa, con singularidades que particularizan su enfoque musicológico. En el artículo encontramos además otras ideas especialmente relevantes:

“[...] en la dialéctica de toda creación intelectual, el elemento de «indefinición» es tan importante como el elemento de «génesis». En otros términos, todo fenómeno de creación es en proporciones iguales genético y contingente. Esto justamente en su aplicación a Stravinsky semeja un procedimiento metodológico que puede aparecer extremadamente fértil ya que, en toda creación de Stravinsky [...] la necesidad histórica equivale a una originalidad absolutamente espontánea” (SOUVTCHINSKY, P., 1930: 252)

Para Souvtchinsky es en el contexto de la creación artística donde el don de la creación se manifiesta, en forma de necesidad, con enfática evidencia. Entiende el talento<sup>72</sup> como una concentración cualitativa de capacidades, un sistema múltiple de dones que se concentran hacia un don esencial. Intensiva por naturaleza, la energía creadora es justamente la encargada de imprimir un orden reuniendo la multiplicidad de capacidades en una forma única. Actúa además como elemento conector entre el plano intelectual –encaminado a la comprensión de la forma en la que se concreta la idea musical– y las pulsiones emocionales que configuran el plano de la sensibilidad<sup>73</sup>. Dicho de otro modo, la especulación articula los procesos de percepción e intel-

<sup>71</sup> SOUVTCHINSKY, P., 1930: 250-253.

<sup>72</sup> Souvtchinsky emplea en ocasiones un uso muy cercano, casi indistinto y por momentos algo confuso, de los conceptos de talento y don: “El talento [...] como sistema de directivas, un sistema de talentos en el cual los dones elementales recíprocamente se suplen, se corroboran y se determinan unos a otros en torno del “don esencial” [...]” (SOUVTCHINSKY, P., 1939: 88). El talento parece apuntar a un aspecto más visible del concepto de creador.

<sup>73</sup> No quiero dejar de señalar la relación de los conceptos de especulación musical y energía creadora con la idea del *elán vital* que Bergson despliega en su libro *La evolución creadora* donde, sintetizando mucho, desgrana este concepto en tanto que fuerza o impulso elemental en el fenómeno de la creación. Si bien no es objeto de este artículo analizar la influencia de Bergson en Souvtchinsky –ya señalada por otros autores a propósito de su percepción del tiempo–, ni de la llegada de las ideas bergsonianas a la Rusia de los años 20, creo que por lo demás esta cuestión se percibe aquí con bastante claridad y merecería una mayor exploración.

ción que en Souvtchinsky suponen dos movimientos opuestos sintetizados en un doble principio.

La especulación musical determina al mismo tiempo los modos de expresión y la forma sonora. Impulsa el espíritu hacia una búsqueda previa, tiene por objeto dirigirlo para dar forma concreta a la materia sonora. Para Souvtchinsky el ejemplo más claro de este proceso lo constituye la obra de Stravinsky, considerada por el filósofo como paradigma de la música cronométrica y, en definitiva, como ideal de música. En la base de la creación musical se sitúan los elementos necesariamente implicados –el sonido, el tiempo, el silencio, la rítmica interior y la articulación–, que constituyen el material especulativo.

Al igual que apunta a Stravinsky como paradigma del espíritu creador, no es casual que Souvtchinsky nombre al compositor cuando se refiere a las ideas de energía intelectual y especulación sonora, ideas que en el filósofo forman parte de la búsqueda de sentido del arte musical. La especulación musical se presenta en Stravinsky como el mecanismo a través del que supera la tradición, el peso histórico que le precede, la herencia formativa y la conciencia sobre las diferentes escuelas compositivas. Así, desmarcándose de lo precedente, detecta en sí una especificidad que alimenta su energía creadora. Es el inicio del impulso concentrador hacia su idea de música.

### **A modo de conclusión**

En el proceso de búsqueda de un sentido de lo musical surge de manera natural el problema de la definición de la música, presentado a menudo como un problema en torno al concepto de música. En otras ocasiones –como en la anécdota de Schumann– la dificultad no parte de una consideración general acerca del fenómeno musical, sino que se concreta desde lo particular en torno al significado de una determinada composición. Todo esfuerzo de investigación en el campo musical debiera plantearse la propia idea de música ante todo como una especie de precaución metodológica. No se trata de esbozar sistemáticamente una definición explícita, sino de que esta precaución se encuentre al menos en los márgenes del texto, como paso previo, como ejercicio preparatorio consustancial al proceso de investigación. Así, cada descubrimiento musical nos lleva naturalmente a revisar nuestro propio *background*. ¿De qué otro modo se activaría la necesaria revisión de las propias convicciones? Cada vez que vivimos la experiencia de la música, y más aún cuando desafía nuestros conocimientos, aprendemos algo sobre la extensión del fenómeno musical, y se produce en definitiva el gran misterio: el arte como experiencia de la propia trascendencia.

El misterio de la creación artística es justamente el telón de fondo del pensamiento de Pierre Souvtchinsky. El concepto central de *chronos* o la ‘rítmica interior’ configuran

una experiencia musical como mistificación de lo temporal. Fruto de esa mistificación, el problema de la definición de la música es asumido con naturalidad por Souvtchinsky, que sitúa en la naturaleza inefable del fenómeno musical –en ocasiones tilda de “milagro” alguna obra, como *La Consagración de la primavera*– la razón de su carácter místico. La operación encaminada a establecer conexiones semánticas entre una melodía o un ritmo y la literatura científica que pueda derivarse de ella –esto forma parte, en mi opinión, del proceso de búsqueda de sentido– es cuanto menos arriesgada. El núcleo de la dificultad a la hora de articular sonido y significado reside justamente en que la música no maneja conceptos en sentido literal. Souvtchinsky tiene clara esta cuestión. Su propuesta no invita a escuchar las sonoridades para acto seguido traducirlas a un significado concreto sino que, en definitiva, atestigua una experiencia, la de escuchar la música “en el tiempo”. El énfasis en lo perceptivo como acercamiento a lo musical contribuye a potenciar en su pensamiento ese misterio que invoca el fenómeno de la creación artística.

La conexión de Souvtchinsky con Stravinsky, cuyo aspecto principal sitúo en el marco de la *Poética musical*, merece sin duda una reflexión. A juzgar por los escritos musicales dedicados al compositor, la figura de Igor Stravinsky es un objeto relevante de reflexión dado que encarna el caso paradigmático del impulso creativo. Su obra es el ejemplo más notable de especulación sonora, del conocimiento ontológico del tiempo y, en definitiva, de poética musical, del “hacer en el orden de la música”.

Puede decirse, además, que existe una influencia fundamental de Souvtchinsky en el pensamiento musical de Stravinsky. Las implicaciones filosóficas del tiempo expuestas en la *Poética musical* transcriben las desarrolladas por Souvtchinsky en su artículo “La noción del tiempo y la música” y en su manuscrito dedicado a preparar la *Poética*. La utilización por parte de Stravinsky de elementos como el concepto de *chronos*, las ideas de música cronométrica y cronoamétrica o el principio de contraste y similitud entre otros, evidencian esta cuestión en relación al tratamiento de un elemento tan intrínsecamente musical como el tiempo.

En el contexto de la música del siglo XX –especialmente en aquella que atiende a la evolución del lenguaje musical, a sus recursos técnicos y a la actualización de sus problemáticas propias– se revela una particular vinculación entre el plano de la reflexión y los procesos de composición e interpretación. La noción de músico que nace en los albores del siglo comienza a manifestar una especial preocupación por otros aspectos de la cultura, por el oficio de compositor y su papel en la sociedad. Surge entonces un decidido interés por compartir procesos y disciplinas participando de renovadores círculos creativos e intelectuales –los domicilios de Souvtchinsky en San Petersburgo o París son un buen ejemplo de ello. Este nuevo estado de cosas impulsa a una mayor reflexión de su propio proceso creativo que en muchos casos se materializa en la producción de textos de carácter filosófico, estético o musicológico (caso de la *Poética musical*). Seguramente, el compositor considera que la música por sí sola

ya no es suficiente. Sabe que el conocimiento del público sobre el lenguaje y la teoría musical contemporánea no han corrido en paralelo a la ampliación de las propias herramientas y recursos técnicos. Se ve entonces abocado a tener que explicarse fuera de su ámbito natural, despojado de los parámetros específicamente musicales, tratando de mediar de otro modo entre el público y la nueva experiencia poética que brinda su música. Es desde este nuevo aire de época que entiendo la participación de Souvtchinsky en la *Poética musical*, su necesario papel en el surgimiento de *El martillo sin maestro* o su personal modo de abordar el pensamiento sobre la música, nutriendo sus reflexiones a través del contacto con círculos que sintieron ese impulso de explicarla de otra forma. La respuesta de Schumann, sentarse y volver a interpretar la obra, ha quedado relegada a un segundo plano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Fuentes

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1921. *Блок, Двенадцать. Съ предисловием П. Сувчинского* (“Texte, sans titre, qui introduit à une édition de P.S. des *Douze* de Blok”). Editions Russo-bulgares. Sofia, p. 3 y sig. Edición íntegra en *(Re)lire Souvtchinsky*. Textes choisis par Éric Humbertclaude. Traduction du russe: Laurence Lombard. La Bresse, 1990, pp. 33-43.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1922. *По поводу смерти А. Никисша* (“A propos de la mort d’A. Nikisch”). *Эпопея* (“Епопея”), N° 1, Moscú-Berlín, p 18 sq. Edición íntegra en *(Re)lire Souvtchinsky*. Textes choisis par Éric Humbertclaude. Traduction du russe: Laurence Lombard. La Bresse, 1990, pp. 17-20.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1922. *Яков Степанович Калишевский (Воспоминания)* [“Iakov Stepanovich Kalichevski (Souvenirs)”]. Publicado por vez primera en *(Re)lire Souvtchinsky*. Textes choisis par Éric Humbertclaude. Traduction du russe: Laurence Lombard. La Bresse, 1990, pp. 141-154.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1922. *Заметки о музыке* (“Notes sur la musique”), publicado parcialmente en *Viechich* (“Objeto”), 3. Berlín, pág.20. Edición íntegra en *(Re)lire Souvtchinsky*. Textes choisis par Éric Humbertclaude. La Bresse, 1990, pp. 237-245.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1921/1922. *Знамение былого (О Лескове)* [“Le Signe du Passé (Sur Leskov)”]. *На путях* [“*Na putiakh* (“En route”)], Sofia-Berlín, p 134 sq. Edición íntegra en *(Re)lire Souvtchinsky*. Textes choisis par Éric Humbertclaude. Traduction du russe: Laurence Lombard. La Bresse, 1990, pp. 131-140.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1923. *К преодолению революций* (“Sur la question du dépassement des Révolutions”). *Евразийский вестник* [*Eurazjski vremennik* (“Chroniques eurasiennes”)]. Berlín, p 30 sq. Edición íntegra en *(Re)lire Souvtchinsky*. Textes choisis par Éric Humbertclaude. Traduction du russe: Laurence Lombard. La Bresse, 1990, pp. 47-64.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1926. *Евразийство* (“L’eurasisme”). Escrito en ruso, publicado en alemán con el título *Eurasier*, en *Der Querschnitt*, N° 13. Berlín, p. 857 sq. Edición íntegra en *(Re)lire Souvtchinsky*. Textes choisis par Éric Humbertclaude. Traduction du russe: Laurence Lombard. La Bresse, 1990, pp. 65-71.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1926. *Два ренессанса* (“Deux renaissances”). *Версты* (“Versty”), N° 1. Paris, p. 136 sq. Edición íntegra en *(Re)lire Souvtchinsky*. Textes choisis par Éric Humbertclaude. Traduction du russe: Laurence Lombard. La Bresse, 1990, pp. 72-79.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1927. *По поводу Апокалипсиса нашего времени В. Розанова* (“A propos de ‘L’Apocalypse de notre temps de Rozanov” ). *Версты* (“Versty”), N° 2, Paris, p. 289 sq. Edición íntegra en *(Re)lire Souvtchinsky*. Textes choisis par Éric Humbertclaude. Traduction du russe: Laurence Lombard. La Bresse, 1990, pp. 155-160.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1928. *Письма в Россию (Три отрывка)* [“Lettres à la Russie (Trois extraits)”]. *Версты* (“Versty”), N° 3, Paris, p 127 sq. Edición íntegra en *(Re)lire Souvtchinsky*. Textes choisis par Éric Humbertclaude. Traduction du russe: Laurence Lombard. La Bresse, 1990, pp. 80-87.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1930. “Le “Strawinsky” de Igor Glebov”. *Musique*, Revue mensuelle de critique, Paris, 15 mars, N° 6, pp. 250-253.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1939. “Reflexiones sobre la tipología de la creación musical. La noción del tiempo y la música”. Revista *Sur*, N° 55, abril de 1939, pp 88-98.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1939. “La Notion du Temps et la Musique. Réflexions sur la typologie de la création musicale”. *La Revue Musicale*. n° 191. París, mai-juin 1939, pp. 70-81.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1946. “Igor Strawinsky”. *Contrepoints*, 2, février, pp. 19-31.

SOUVTCHINSKY, Pierre (ed.). 1953. “Domaine de la musique russe”. *Musique Russe*. Tome I. París, Presses Universitaires de France, pp.1-26.

SOUVTCHINSKY, Pierre (ed.). 1953. "Hommage a Serge Koussevitzky". *Musique Russe*. Tome II. Paris, Presses Universitaires de France, pp.393-395.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1954. "A propos d'un retard". *La musique et ses problèmes contemporains*. Cahiers de la Compagnie Madeleine Renaud-Jean-Louis Barrault. Paris, Julliard, pp. 121-127.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1954. "Une question". *Domaine Musical*, N° 1, Paris, pp. 115-123.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1957. "Le mot-fantôme". *La Nouvelle Revue Française*, N° 40, Gallimard, Paris, p 1107 sq.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1958. "Zeit und Musik. Zur Typologie des musikalischen Schaffens". *Musik der Zeit, Stravinsky: Wirklichkeit und Wirkung*. Bonn, Boosey and Hawkes, pp. 1-12.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1962. "Le miracle du *Sacre du Printemps* (Tradition et inspiration)". Parcialmente inédito (L.S.), mecanografiado en francés, 8 hojas. Traducción parcial al alemán: "Das wunder des *Sacre du Printemps*". Conferencia leída en la Radio de Colonia, Geburtstag, WDR, emisión *Stravinsky-Zyklus*, 2 de febrero.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1966. "Désormais sa légende". En *Roger Désormière et son temps* (textes en homage réunis par Denise Mayer et Pierre Souvtchinsky), Collection *Domaine Musical*, Editions du Rocher, Monaco, p. 159 sq., pp. 121-127. Edición íntegra en *(Re)lire Souvtchinsky*. Textes choisis par Éric Humbertclaude. La Bresse, 1990, pp. 168-174.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1971. "Quatre paragraphes". En *René Char/Cahiers de l'Herne*, Paris, 1971, p. 162 sq. (réédition *Livre de Poche*, Collection *Biblio-Essais*, N° 4092, 1988, p. 257 sq.). Edición íntegra en *(Re)lire Souvtchinsky*. Textes choisis par Éric Humbertclaude. La Bresse, 1990, pp. 21-31.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1976. "Quelques remarques pour le projet d'un Centre d'études Igor Stravinsky". Inédito (L.S.), mecanografiado en francés, 2 páginas.

SOUVTCHINSKY, Pierre. 1982. "Stravinsky auprès et au loin. Neuf paragraphes". *Stravinsky. Études et témoignages* (François Lesure éd.) Paris, Lattès, pp. 15-52.

SOUVTCHINSKY, Pierre. "Notice autobiographique I". Parcialmente inédito (L.S.). Mecanografiado en francés, año (?), 1 página. Edición parcial en MICHEL, François (ed.). 1961. *Encyclopédie de la musique*. Paris, Fasquelle, Tome III.



SOUVTCHINSKY, Pierre. 1982. “Notice autobiographique II”. Mecanografiado en francés, 1 página (L.S.). Edición íntegra en *(Re)lire Souvtchinsky*. Textes choisis par Éric Humbertclaude. La Bresse, 1990, pp.7-8.

SOUVTCHINSKY, Pierre. “Texto sin título sobre la traducción francesa del artículo «La notion du temps et la musique»”. Inédito (L.S.), mecanografiado en francés, año (?), 3 páginas.

40

### Bibliografía

AGUILA, Jesús. 1992. *Le Domaine musical. Pierre Boulez et vingt ans de création contemporaine*. Paris, Librairie Arthème Fayard.

AKIMOVA, Irina. 2011. *Pierre Souvtchinsky: Parcours d'un Russe hors frontière*. Paris, L'Harmattan.

ANSERMET, Ernest. 2000. *Escritos sobre la música*. Traducción de Ana García. Barcelona, Idea Books.

ARES YEBRA, Javier. 2014. “El manuscrito de Souvtchinsky y la *Poética musical*: sobre el concepto de tiempo en el pensamiento estético de Igor Stravinsky”. *Cadernos de Teoría das Artes*. Arte & Teoría. Yolanda Espiña & Miguel Ribeiro-Pereira (coord.). Porto, Universidade Católica Editora, n° 3, pp. 95-120. Versión electrónica disponible en:  
[www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/artes/CITAR/Edicoes/CADERNOS\\_3\\_final.pdf](http://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/artes/CITAR/Edicoes/CADERNOS_3_final.pdf)

ARES YEBRA, Javier. 2017. *Pierre Souvtchinsky: desdoblamiento y concentración en Igor Stravinsky. Fuentes y elementos para una propuesta*. Tesis doctoral, Universidade de Vigo, 22 de septiembre. Versión electrónica disponible en:  
[www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/866](http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/866)

BASSIN, Mark; GLEBOV, Sergey; LARUELLE, Marlene (eds). 2015. *Between Europe & Asia. The origins, Theories and Legacies of Russian Eurasianism*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

BERGSON, Henri. 2016. *La evolución creadora*. Traducción: Pablo Ires. Buenos Aires, Cactus.

BOULEZ, Pierre. 2004. “Figure d'exil” (preface). En SOUVTCHINSKY, Pierre. *Un siècle de musique russe (1830-1930). Glinka, Moussorgsky, Tchaikovsky, Stravinsky*. Edition réalisée et présentée par Frank Langlois. Arles, Actes Sud, pp. 9-12.

BRELET, Gisèle. 1947. *Estética y creación musical*. Buenos Aires, Hachette.

DUFOUR, Valérie. 2003. "La "Poétique musicale" de Stravinsky. Un manuscrit inédit de Souvtchinsky". *Revue de Musicologie*, T. 89, No. 2, pp. 373-392.

DUFOUR, Valérie. 2004. "*Stravinsky vers Souvtchinsky. Thème et variations sur la Poétique musicale*". *Mitteilungen der Paul Sacher Stiftung*, N°. 17.

DUFOUR, Valérie. 2006. *Stravinsky et ses exegetes (1910-1940)*. Bruxelles, Éditions de l'universite de Bruxelles.

EMERY, Eric. 1975. *Temps et musique*. Lausanne, Ed. L'Age d'homme.

GLEBOV, Sergey. 2006. "Le frémissement du temps: Petr Suvchinsky, l'eurasisme et l'esthétique de la modernité". En *Pierre Souvtchinsky, cahiers d'étude* (Éric Humbertclaude dir.). Traduit de l'anglais par Sammy Dowidar. Paris, L'Harmattan, pp. 162-223.

GLEBOV, Sergey. 2018. *From Empire to Eurasia: Politics, Scholarship, and Ideology in Russian Eurasianism, 1920-1930s*. Illinois, Northern Illinois University Press.

HARNONCOURT, Nikolaus. 2006. *La música como discurso sonoro*. Barcelona. Acantilado.

HUMBERTCLAUDE, Éric (ed.). 1990. *(Re)lire Souvtchinski*. Textes choisis par Eric Humbertclaude. La Bresse.

HUMBERTCLAUDE, Éric (dir.). 2006. *Pierre Souvtchinsky, cahiers d'étude*. Paris, L'Harmattan.

HUMBERTCLAUDE, Éric. 2012. *La liberté dans la musique (Beethoven, Souvtchinski, Boulez)*. Nantes, Aedam Musicae.

LANGLOIS, Frank (ed.). 2004. *Un siècle de musique russe (1830-1930). Glinka, Moussorgsky, Tchaikovsky, Stravinsky*. Edition réalisée et présentée par Frank Langlois, préface de Pierre Boulez. Arles, Actes Sud.

LARUELLE, Marlène. 1999. *L'idéologie eurasiste russe ou comment penser l'Empire*. Paris, L'Harmattan.

LEVIDOU, Katerina. 2013. "Eurasianism in Perspective: Souvtchinsky, Lourié and the Silver Age", en FLAMM, Christoph; KEAZOR, Henry; MARTI, Roland (eds.) *Russian Émigré, Conservation or Evolution?* Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, pp. 203-229.

MICHEL, François (ed.). 1961. *Encyclopédie de la musique*. Paris, Fasquelle, Tome III.

POLDIAEVA, Elena. 2006. "Souvtchinsky et Prokofiev". *Pierre Souvtchinsky, cahiers d'étude*. (Éric Humbertclaude dir.). Traduit du russe par Michel Maximovitch. Paris, L'Harmattan, pp. 127-163.

SHLAPENTOKH, Dmitry. 2007. *Russia between East and West. Scholarly debates on Eurasianism*. Leiden-Bostn, Brill Academic Pub.

STEINER, George. 2012. *La poesía del pensamiento*. Madrid, Siruela.

STRAVINSKY, Igor. 1942. *Poétique musicale sous forme de six leçons*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

WALTERSKIRCHEN, Konrad. 2006. "Pëtr Suvcinskij (1892-1985)". *Pierre Souvtchinsky, cahiers d'étude*. Adapté et traduit de l'allemand par Éric Humbertclaude (dir.). Paris, L'Harmattan, pp. 1-125.

### Otros documentos

Revista *Diapason*. París, Abril 1985, pág. 10 (L.S.).

Diario *Le Monde*. París, 12 de febrero de 1986, pág. 16 (L.S.).

Tarjeta personal de Pierre Souvtchinsky con nota manuscrita en el dorso (archivo propio).

### JAVIER ARES YEBRA

Doctor en Comunicación por la Universidad de Vigo (tesis *Cum Laude - Pierre Souvtchinsky: desdoblamiento y concentración en Igor Stravinsky. Fuentes y elementos para una propuesta*), Licenciado en Guitarra Clásica por el Conservatorio Superior de Música de A Coruña con Premio Extraordinario Fin de Carrera, Licenciado en Comunicación Audiovisual (URJC, Madrid), Máster en Investigación en Comunicación por la Universidad de Vigo (tesis de máster - *Las fuentes del pensamiento musical de Igor Stravinsky: la Poética musical*). Académico correspondiente por España de la Academia Argentina

de Artes y Ciencias de la Comunicación. Cuenta con artículos en revistas de España y Portugal y ponencias en congresos nacionales e internacionales. Ha publicado el libro *Preludios atlánticos. Ensayos sobre música y comunicación* (2016). Investigador del grupo CS1-ICOM de la Universidad de Vigo, actualmente ofrece conciertos y conferencias en varios países de los continentes europeo, americano y asiático.



# ■ LAS INSTITUCIONES PATROCINADORAS DE LA ENSEÑANZA MUSICAL EN SANTIAGO DE COMPOSTELA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX

LESLIE FREITAS DE TORRES

Universidad de Oviedo (España)  
leslieviolino@gmail.com

## RESUMEN

En Santiago de Compostela, existían tres instituciones que se destacaban en el ámbito de la educación musical en la segunda mitad del siglo XIX: la Capilla de Música de la Catedral, el Colegio de Sordomudos y de Ciegos y la escuela de música de la Real Sociedad Económica de Amigos del País. El presente artículo pretende, a través de la musicología histórica, realizar un breve recorrido en la semblanza de estas instituciones durante la segunda mitad del siglo XIX. Y para ello, utilizaremos los documentos presentes en los siguientes archivos: Catedralicio, Histórico Universitario y de la Real Sociedad Económica de Amigos del País, así como prensa regional, artículos, libros, monografías y tesis doctorales. Apoyándonos en estas fuentes, realizaremos el marco musical de estas instituciones gallegas.

**Palabras clave:** Santiago de Compostela, Música, Capilla de Música de la Catedral, Colegio de Sordomudos y de Ciegos, Real Sociedad Económica de Amigos del País, siglo XIX.

## THE SPONSORSHIP INSTITUTIONS OF THE MUSICAL TEACHING IN SANTIAGO DE COMPOSTELA IN THE SECOND HALF OF 19<sup>TH</sup> CENTURY.

46

### ABSTRACT

In Santiago de Compostela, there were three institutions that stood out in the field of music education in the second half of the 19th century: the Capilla de Música de la Catedral, the Colegio de Sordomudos y de Ciegos and the music school of the Real Sociedad Económica de Amigos del País. The present article intends, through historical musicology, to make a brief tour of the semblance of these institutions during the second half of the 19th century. We use the documents of the following archives: Catedral, Histórico Universitario and the Real Sociedad Económica de Amigos del País, as well as regional press, articles, books, monographs and doctoral theses. Based on these sources, we will create the musical framework of these Galician institutions.

**Keywords:** Santiago de Compostela, Music, Capilla de Música de la Catedral, Colegio de Sordomudos y de Ciegos, Real Sociedad Económica de Amigos del País, 19th century.



### 1. Introducción<sup>1</sup>

La centuria decimonónica en España fue caracterizada como un siglo de inestabilidad y cambios en las distintas facetas del país, es decir, en el ámbito de los movimientos sociales, políticos, ideológicos, económicos y culturales, resultando pues en un siglo de desarrollo cultural por, sobre todo, en la enseñanza musical en Santiago de Compostela.

La música tuvo en el marco de la vertiente didáctica santiagouesa, con la enseñanza de la misma como centro, tres grandes focos en la segunda mitad del siglo XIX: La

---

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte de la tesis doctoral titulada *José Gómez Veiga "Curros" (1864-1946): un icono del patrimonio musical compostelano* defendida en la Universidad de Oviedo/España en 2017.

Capilla de la Catedral, principal y más antiguo núcleo de la enseñanza de la música; El Colegio de Sordomudos y de Ciegos, donde las clases de música eran encaminadas a la formación profesional; y, por último, la escuela de música de la Real Sociedad Económica de Amigos del País, cuyo propósito podría resumirse en dos palabras: “enseñanza y protección”, llevando a cabo el lema *socorre enseñando*.

El objetivo que se persiguió a través de esta investigación fue el de presentar la trayectoria general de estas tres instituciones santiaguesas responsables por la educación musical de sus ciudadanos desde el punto de vista de la musicología histórica. Y para eso, las fuentes utilizadas están divididas en cuanto a su naturaleza, pudiéndose agruparlas de modo general en fuentes primarias y secundarias. Las primarias fueron: prensa regional y archivos. Más distanciadas del objeto de estudio, se encuentran las fuentes secundarias: bibliografías, artículos de revistas, tesis doctoral, etc.

En los siguientes epígrafes repasaremos, utilizando los documentos de los distintos archivos y prensa, así como las demás fuentes, el desarrollo y evolución que tuvo cada una de estas tres instituciones a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX.

## 2. La Capilla de Música de la Catedral de Santiago de Compostela

La evolución histórica de Santiago está íntimamente ligada a la importancia de su catedral, epicentro de atracción espiritual y cultural del cristianismo, además de centro de masivas peregrinaciones. En el desarrollo y evolución de la iglesia compostelana no faltaron épocas de infortunio y de declive, pero, aun así, la catedral mantuvo su grandeza y suntuosidad en los actos litúrgicos<sup>2</sup>. Para eso, se opuso a la desaparición de la música en el rito<sup>3</sup>, dado su papel de revestir artísticamente la oración<sup>4</sup>, para la cual mantuvo una Capilla de Música bien dotada tanto de cantores como de instrumentistas<sup>5</sup>.

En los días ordinarios y solemnes<sup>6</sup>, - fiesta del Apóstol, Semana Santa, Corpus y Navidad-, la música que se interpretaba era muy opulenta<sup>7</sup>. En estos eventos, se añan-

---

<sup>2</sup> García Caballero, M, 2008: 23.

<sup>3</sup> “A lo largo de la historia de Santiago de Compostela, la Capilla de Música catedralicia fue uno de los centros modélicos, productor de gran actividad docente y de creación musical”. Moreira Arincón, R, 2011: 11-12.

<sup>4</sup> López -Calo, J, 1993: 369.

<sup>5</sup> Alén Garabato, M, 1993: 52.

<sup>6</sup> López-Calo, J, 1988: 48.

<sup>7</sup> *Gaceta de Galicia. Diario de Santiago*, 2-XII-1879, p. 1; “La labor musical desarrollada en las catedrales hasta bien entrado el siglo XX, tiene que ser entendida como un elemento más de la compleja liturgia que los Cabildos mantenían en ellas, por ser éste un elemento importante de la misma”. Garbayo Montabes, F.J., 2010: 108.



dían a las composiciones de los maestros de la Capilla catedralicia santiaguesa obras de músicos extranjeros, como: Beethoven o Rossini. Según el musicólogo López-Calo, durante el siglo XIX la música ejecutada en la Catedral compostelana se componía por dos estilos: polifónico y operístico<sup>8</sup>.

48



Imagen 1. La ciudad de Santiago de Compostela y en su centro la Catedral. Foto cedida por la Biblioteca del Instituto de Estudios Gallegos Padre Sarmiento.

Integrarse a la Capilla compostelana revestía gran importancia<sup>9</sup>, de manera que incluso en los periodos más detractores los músicos seguían desempeñando su labor, aunque con su remuneración aminorada o hasta gratis<sup>10</sup>. Esto se debió, en primer lugar, a que los sueldos, aunque muy reducidos eran regulares. Y, por otra parte, el hecho de pertenecer a una institución tan prestigiosa como la Capilla catedralicia, “les permitía alcanzar una reputación que resultaba muy eficaz para acceder a otros empleos”<sup>11</sup> y para desempeñar cargos de cierta importancia en bandas, centros de ense-

---

<sup>8</sup> López-Calo, J, 2012: 600; Pearce Pérez, M, 2016: 15.

<sup>9</sup> Freitas de Torres, L, 2016: 174.

<sup>10</sup> López-Calo, J, 2002: 788.

<sup>11</sup> Freitas de Torres, L, 2015: 265.

ñanza o conjuntos instrumentales<sup>12</sup>, así como para integrarse en un estamento social más elevado. Frente a sus contemporáneos, estos músicos llegaban a poseer una formación superior<sup>13</sup>.

Además de los instrumentistas de la orquesta, la Capilla de Música compostelana<sup>14</sup> también era formada por los “niños de coro”. Habitualmente los infantes solían estar bajo los cuidados del Maestro de Capilla, que custodiaba seis niños de coro<sup>15</sup> funcionales, es decir, que poseyeran la voz de tiple, si bien en ocasiones podía tener alguno de más o de menos<sup>16</sup>. Los seises vivían en la casa de su tutor, y tenían por función interpretar vocalmente las músicas sacras en los oficios litúrgicos de la Catedral, tal como en los actos solemnes y/o festividades que los designasen el Maestro de Capilla, pudiendo darse dentro o fuera de las dependencias catedralicias. A cambio, los niños tenían donde vivir, alimentación, ropa e instrucción<sup>17</sup>.

Conjuntamente a las clases de doctrina cristiana y música impartidas por el Maestro de Capilla, los infantes también poseían un profesor de latinidad<sup>18</sup>, responsable por la enseñanza del idioma y de las asignaturas referentes a la educación primaria<sup>19</sup>. Este docente, elegido mediante sus méritos<sup>20</sup>, informaba periódicamente al Cabildo de los adelantos y dificultades de los niños<sup>21</sup>. Asimismo, anualmente una comisión catedralicia realizaba visitas “para conocer el estado de los niños de coro en punto a educación e instrucción en doctrina cristiana, latín y música”<sup>22</sup>. Y al final de la inspección,

---

<sup>12</sup> Estas actividades externas eran prácticamente imprescindibles para el sostenimiento digno de los músicos, una vez que los sueldos dentro de la Capilla eran muy bajos. Costa Vázquez, L, 1999: 283-285.

<sup>13</sup> En la mayoría de los casos, sabían leer y escribir, percataban la doctrina y gozaban de cierto prestigio local. Por ello, se diferenciaban dentro de su medio cotidiano. Ver: Alén Garabato, M, 2008-2009.

<sup>14</sup> “Hasta el siglo XVI no hubo Capilla de Música en esta Santa Iglesia. En 13 de abril de 1523 se comisionó al Cardenal Salazar para buscar tiple, contralto y contrabajo con sueldo de 25,000 maravedís cada uno. El primer Maestro de Capilla fue el cantor Durán nombrado en 1526, y entonces se establecieron los niños de coro, señalando el salario de 3.000 maravedís a cada uno; pero en 1530 se los pusieron al cuidado del Maestro de Capilla Alonso Ordoñez, asignándole para que viviesen en su casa, con la obligación de mantenerlos, 18.000 maravedís y 32,000 de dotación por el magisterio. Cuando el Maestro de Capilla gozaba toda la renta de una canonjía, era de su cuenta la manutención de los seis niños de coro”. Zepedano y Carnero, J, 1870: 110.

<sup>15</sup> “De ahí el nombre de seises”. Pérez Prieto, M, 2007: 56.

<sup>16</sup> “De los tres niños actuales sólo uno conserva la voz de tiple, por esto el Maestro de Capilla seleccionó cinco nuevos pequeños”. ACS, Actas Capitulares, 27-X-1864, t. 77.

<sup>17</sup> Así como en la Capilla de Música de Santiago, en Sevilla los niños de coro tenían “vestuario y educación a cambio de sus servicios musicales en la Catedral”. Carrillo Cabeza, M, 2015: 103.

<sup>18</sup> En la Capilla de Música de la Catedral de Orihuela, la formación musical de los niños de coro estaba a “cargo del Maestro de Capilla, y literatura a cargo de un maestro de gramática”. Pérez Berná, J, 2007: 114.

<sup>19</sup> ACS, Actas Capitulares, 29-VIII-1857, t. 593.

<sup>20</sup> ACS, Actas Capitulares, 4-XII-1857, t. 75; ACS, Actas Capitulares, 18-V-1858, t. 75.

<sup>21</sup> ACS, Actas Capitulares, 29-VII-1859, t. 75.

<sup>22</sup> ACS, Actas Capitulares, 26-IX-1862, t. 76.

se emitía un informe al Cabildo manifestando el desarrollo de cada uno de éstos. De esta memoria, que reflejaba la habilidad, dependía la permanencia o no del infante<sup>23</sup>.

La instrucción ofrecida era sólida y de calidad<sup>24</sup> propiciando que algunos de los niños de coro, también conocidos como “niños mayores” debido a su edad, solicitasen licencias para cursar sus carreras<sup>25</sup>. Por su naturaleza, el paso de los infantes por la Capilla, donde solían entrar entre los 6 y 9 años, era relativamente breve en comparación a la estabilidad de los demás funcionarios. La duración laboral de los seises estaba limitada a su cambio de voz que normalmente solía pasarse en la pubertad, es decir, entre los 12 y 15 años. Sin embargo, los que tenían afinidad con los trabajos religiosos quedaban como misario, acólito o agregado de la Capilla de Música<sup>26</sup>.

Pese a la exclusividad musical eclesiástica a inicios del siglo XIX, esta tendencia comenzó a cambiarse al largo de la centuria por factores de la coyuntura económica, social y política de la época. Por ello, el monopolio de la educación musical religiosa empezó a desmoronarse, dando paso a las nuevas instituciones patrocinadoras de esta enseñanza, como fue el Colegio de Sordomudos y de Ciegos y la Real Sociedad Económica de Amigos del País.

### 3. Las clases de música en el Colegio de Sordomudos y de Ciegos

En la segunda mitad del siglo XIX, se establecieron en toda Europa instituciones centradas en la enseñanza de alumnos que no podían beneficiarse de la educación ordinaria, debido sus necesidades especiales<sup>27</sup>. Por consiguiente, se instauró la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857: “Promoverá [...] el Gobierno las enseñanzas para los sordomudos y ciegos procurando que haya por lo menos una escuela de esta clase en cada Distrito Universitario y que en las públicas de niños se atienda en cuanto sea posible a la educación de aquellos desgraciados”<sup>28</sup>.

---

<sup>23</sup> ACS, Actas Capitulares, 8-III-1867, t. 77.

<sup>24</sup> Freitas de Torres, I, 2016: 286.

<sup>25</sup> “Se ha visto memorial del niño de coro D. Felipe González en que manifiesta, que deseando continuar sus estudios en la Universidad y siéndole incompatible la asistencia al coro en ciertas horas con que tiene que hacer en alguna catedra, suplica se le conceda licencia a este objeto bajo las disposiciones que sean del agrado del Cabildo”. ACS, Actas Capitulares, 11-XII-1854, t. 74.

<sup>26</sup> ACS, Actas Capitulares, 22-XI-1853, t. 592; ACS, Actas Capitulares, 27-X-1864, t. 77; ACS, Actas Capitulares, 16-X-1866, t. 77; “También se vio una solicitud del niño mayor de coro Juan Rey en que suplica al Cabildo se le dicke (sic.) agregarle a la Capilla de Música, ya que no puede continuar de niño de coro ni tiene otros recursos para seguir su carrera; y se acordó acceder a sus deseos”. ACS, Actas Capitulares, 16-X-1866, t. 77.

<sup>27</sup> Rodríguez Díaz, A, 2014: 253.

<sup>28</sup> Artículo 108°. F.U., S.H. 583. Memoria sobre el Estado actual del Colegio de Sordo-mudos y de ciegos de Santiago, 1867; *Vid.* Fernández Villabrille, F, 1862.



Imagen 2. Aula de los discapacitados del Colegio de Sordomudos y de Ciegos de Santiago de Compostela.

Seguidamente, se constituyeron en España instituciones para la enseñanza de los alumnos con necesidades especiales. En esta centuria, Galicia en comparación con otras regiones españolas presentaba una pobre situación de escolarización<sup>29</sup>, resultado de una población dispersa, que desatendió todo lo referido a la instrucción<sup>30</sup>. Sin embargo, la comarca se destacó en su predisposición para ser una de las primeras comunidades españolas en implementar el Colegio de Sordomudos y de Ciegos, así como lo designaba la Ley de Instrucción Pública<sup>31</sup>.

Su instauración fue una labor en conjunto, entre el rector de la Universidad santiaguesa y las cuatro diputaciones de Galicia (La Coruña, Orense, Pontevedra y Lugo). El 22 de noviembre de 1862 se aprobaron las bases y reglamentos que regirían la institución, y el 1 de junio de 1864 se inauguró la escuela en Galicia.

El Colegio de Sordomudos y de Ciegos de Santiago tenía como objetivo la instrucción de estos discapacitados, y con ella que niños y niñas alcanzasen una condición física, intelectual y moral suficiente para sus desarrollos como seres humanos. Y para llevar a cabo algunos de estos ideales, en 1868 se implementaron las clases de música:

“Rigiendo el estado de instrucción de los ciegos y ciegas acogidos en ese Colegio que se amplíe con la enseñanza de la música, que tanta utilidad pueden reportar, en atención a que se han adquirido los medios materiales necesarios para ella y a que las diputaciones provinciales me han autorizado competentemente para invertir a beneficio del Colegio las cantidades sobrantes de los presupuestos anteriores del año presente [...]. Santiago, 25 de mayo de 1868”<sup>32</sup>.

Al principio todos los alumnos ciegos tenían lecciones de iniciación musical, quizás enfocadas a la entonación (solfeo) y a la teoría. Con el paso de los meses, el maestro observó las aptitudes musicales de sus pupilos y les designó diferentes instrumentos.

<sup>29</sup> Fernández, N, 1988: 163-178.

<sup>30</sup> Suárez Pazos, M, 1983: 317-324.

<sup>31</sup> “Galicia [...], ha sido la primera que ha llevado al terreno práctico la realización de tan filantrópico pensamiento”. F.U., S.H. 583. Memoria sobre el Estado actual del Colegio de Sordo-mudos y de Ciegos de Santiago, 1867; Freitas de Torres, I, 2016: 118.

<sup>32</sup> F.U., S.H. 6870. Escuelas especiales Sordomudos/Correspondencia General.

Por tratarse de clases de música para ciegos, todas las lecciones eran escritas en braille.

De todas las clases, ésta era a la que los alumnos dedicaban la mayor parte del tiempo, por ser la que más les interesaba después de haber adquirido las nociones básicas. El Colegio contaba con unos pocos instrumentos: violines, flautas, guitarra, un piano, un órgano, una sinfonía (vulgo zanfona) y diversos métodos de solfeo y de instrumentos<sup>33</sup>. Por ello, la dirección elaboró un proyecto que consistía en ampliar la oferta de instrumentos musicales, dado que los que se enseñaban no servirían de “inmediata utilidad” a la salida de los discapacitados del Colegio, “ya por su mucho coste ya también por el gran estudio que requerían”. Proponiendo que el profesorado se centrara en la enseñanza de instrumentos de carácter más popular, como: guitarra, bandurria, violín, violoncelo, etc., que les fuesen de fácil adquisición y les proporcionase una forma de subsistencia, además de ayudar en el amparo de sus padres<sup>34</sup>. Por lo tanto, se acordaron con carácter provisional las bases para la tan esperada reforma:

“1° Que constituya la enseñanza de otra sección el solfeo, canto, piano órgano, acordeón flauta, clarinete, violín, guitarra, bandurria y zanfona.

2° Que inmediatamente se proceda a la formación del presupuesto del importe a que puedan ascender los instrumentos que faltan al objeto para su adquisición; el cual deberá remitirse al rectorado a los demás efectos.

3° Que el actual profesor D. Ramón Bugeiro y el ayudante D. Gregorio Barcia a quien, desde hoy, se le considerará como, segundo profesor auxiliar, distribuyan entre sí la enseñanza y formen los respectivos programas. De otra distribución y programas se dará cuenta al rectorado para su aprobación.

4° Que se forme nuevo cuadro de hora de enseñanza en el Colegio y se remita también copia para su examen y aprobación, procurándose conseguir en el mayor tiempo posible al mejor y más perfecto desarrollo de las diferentes secciones de que aquella consta.

5° Que para apreciar debidamente el grado de instrucción y adelanto en que se encuentran los alumnos de la clase de música, se celebrarán exámenes en los meses de septiembre y diciembre próximos. Del resultado que se obtenga, dependerá la aprobación definitiva del arreglo de la sección.

6° Atendiendo a las especiales circunstancias que concurren el 2° profesor auxiliar D. Gregorio Barcia, al interés con que siempre ha llenado sus deberes, no obstante, el insignificante sueldo de 250 pesetas de auxiliar que le estaba señalado percibirá a partir del 1° de julio del próximo año económico, y

---

<sup>33</sup> F.U., S.H. 377. Memoria sobre el Estado actual del Colegio de Sordo-mudos y de Ciegos de Santiago, 1870.

<sup>34</sup> Santiago, 18 de octubre de 1875. F.U., S.H. 6870. Escuelas especiales Sordomudos/Correspondencia General.

con cargo a la cantidad señalada para personal y material, la dotación de 500 pesetas”<sup>35</sup>.

Debido al creciente número de alumnos en esta disciplina, la dirección solicitó una subvención extra para la adaptación de un local dentro de las dependencias del edificio de Santo Domingo, lugar donde se impartían las clases, la cual fue concedida<sup>36</sup>. Y con eso, los discapacitados tenían más espacio, así como un lugar para entrenar los instrumentos tanto solos como en grupos.

A finales de la centuria, el rector de la Universidad, deseando observar por sí mismo el estado de la enseñanza en dicho Colegio, hizo una minuciosa visita, que repitió durante tres tardes, con el fin de poder examinar detenidamente a todos y cada uno de los alumnos que allí recibían educación. La segunda tarde el rector dedicó su atención a la clase de música, donde los alumnos – dice la prensa – ejecutaron difíciles obras en el piano y la flauta. De esta suerte, el rector manifestó al director del Colegio y al profesorado la gran satisfacción con que había observado el estado maravilloso de la enseñanza en la institución. Como el rector, muchas familias también visitaron dicho Colegio y a todos causaron asombro el estado tal de adelanto de la enseñanza de los mismos. Pues no solo cumplían su misión como profesores, sino que ejercían una obra de caridad al enseñar individuos tan desafortunados<sup>37</sup>.

Las clases de música estuvieron presentes en esta institución hasta 1927, año que se estableció un nuevo decreto el cual vetaba la incorporación de alumnos ciegos, llevando así la denominación institucional de Colegio Regional de Sordomudos del Distrito Universitario de Santiago<sup>38</sup>.

#### 4. La escuela de música de la Real Sociedad Económica de Amigos del País

En la ciudad del Apóstol, la iniciativa de implementación de una Real Sociedad Económica partió de miembros catedralicios y profesores de la Universidad. El 13 de diciembre de 1783, éstos dirigieron al Rey Carlos III<sup>39</sup> un proyecto de construcción

---

<sup>35</sup> F.U., S.H. 6870. Escuelas especiales Sordomudos/Correspondencia General.

<sup>36</sup> F.U., S.H. 563. Escuelas especiales Sordomudos/Cuentas.

<sup>37</sup> *Gaceta de Galicia. Diario de Santiago*, 6-VIII-1891, p. 2.

<sup>38</sup> Freitas de Torres, L., 2016: 29.

<sup>39</sup> Fernández Casanova, M, 1981: 11; “Carlos III y sus ministros representaban el pleno triunfo del espíritu de la Ilustración y de las normas políticas del despotismo ilustrado en la España de su época. Carlos III (1759-88), estaba dotado de un excelente buen sentido y una sincera preocupación por el bienestar de sus súbditos”. García del Rosario, C, 1981: 20-21.

de dicha institución<sup>40</sup>. Pocos días después, se dio la aprobación y el ayuntamiento concedió un espacio para tal fin, y en 1784 ocurrió su apertura.

El propósito principal de la Sociedad era la enseñanza y protección de los santiagueños, llevando a cabo el lema socorre enseñando. Para fomentar este ideal, la Económica poseía una biblioteca que se abría al público los días festivos, para instrucción de los que diariamente no podían dedicarse a la lectura. Ésta también sostenía el Ateneo popular, donde “por las noches la clase obrera” recibía lecciones, además de las escuelas patrióticas que proporcionaban las siguientes enseñanzas: dibujo, música, primeras letras, inglés, francés, modelado, gimnasia, mecanografía, taquigrafía, contabilidad, aritmética, geometría, química de las artes, arquitectura, costura, etc.<sup>41</sup>.

Lo que dice respecto a las clases de música, hasta la primera mitad del siglo XIX ésta era un vacío aun existente en esta institución. Por ello, en septiembre de 1877 la Comisión Curadora, responsable ésta por la organización de las escuelas, consciente de la importancia que la enseñanza musical podría aportar a la formación de los jóvenes, propuso a la Sociedad la implantación de dicha disciplina solamente para las jóvenes:

“Leída otra comunicación de la misma Comisión Curadora sometiendo a la consideración de la Sociedad el proyecto de instalar una escuela destinada a la enseñanza de música, y limitada ahora a las jóvenes, se puso a discusión, tomando parte en ella varios señores socios y pronunciando en su apoyo un bellissimo y levantado discurso el sr. Rodríguez Seoane”<sup>42</sup>.

En esta misma sesión, se determinó la inmediata implementación de la escuela de música: “Se acordó establecer desde luego la escuela de música con la limitación propuesta, señalando al profesor previa retribución de la cantidad de quinientas pesetas anuales”<sup>43</sup>. Antes mismo de la contratación del profesor para la disciplina, algunos socios “deseando contribuir a la realización de tan importante mejora”, regalaron un piano a la futura escuela”<sup>44</sup>.

Debido al ideal seguido por el establecimiento, siendo éste promover la instrucción popular de ambos los sexos, se acordó no hacer discriminación de género en las

---

<sup>40</sup> Labra, R, 1904: 50.

<sup>41</sup> Todas estas actividades tenían por finalidad mejorar la educación popular, impulsar y fomentar la agricultura, las artes, el comercio y la industria.

<sup>42</sup> ARSEAPS, *Libro de actas*, sesión de 28 de septiembre de 1877.

<sup>43</sup> ARSEAPS, *Libro de actas*, sesión de 28 de septiembre de 1877.

<sup>44</sup> ARSEAPS, *Libro de actas*, sesión de 28 de septiembre de 1877; “También se dio cuenta de otra comunicación del socio Luis R. Seoane, dando conocimiento de haber satisfecho mil y seiscientos reales, tercera parte del coste del piano regalado a la Sociedad con destino a la escuela de música por el mismo sr. y los Sres. Marqués de Algara y Gutiérrez Fostado”. ARSEAPS, *Libro de actas*, sesión de 10 de noviembre de 1877.

clases de música. Así que, corrigieron la proposición inicial y permitieron también el acceso a los niños: “A propuesta de la misma Comisión se acordó hacer extensiva la enseñanza de música a los niños de siete a diez y seis años, debiendo pagar los contribuyentes la cuota mensual de catorce reales”<sup>45</sup>. Para ingresar en la escuela, independientes del sexo, era necesario realizar un examen en el que se evaluaba a los aspirantes en la escritura y lectura<sup>46</sup>.

Los materiales e instrumentos necesarios para las aulas se fueron adquiriendo poco a poco. Asimismo, con el deseo de dar inicio prontamente a dicha enseñanza, se compraron algunos materiales y un instrumento: un violoncelo, atriles, materiales para la construcción de una cubierta para el piano, un metrónomo de campanilla, métodos de solfeo y de piano<sup>47</sup>.

En 1882, las disciplinas impartidas eran: solfeo, piano, violín, violoncelo, contrabajo, arpa, flauta, elementos de armonía y canto<sup>48</sup>. Asimismo, al paso de los años se proporcionó también la enseñanza de instrumentos de metal, posibilitando así la oportunidad para que muchos alumnos siguiesen el oficio militar o concursasen a bandas, es decir, profesionalizarse.

En los primeros años, el número de matriculados rondaba los ciento treinta alumnos, pero progresivamente fue aumentando debido a la calidad de las clases impartidas. Con todo, la academia solo contaba con cinco profesores para atender a esta significativa cantidad de estudiantes, así que decidieron suspender las clases de armonía, y centrarse en las de instrumentos, solfeo y canto, aunque ésta última también dejó de ser impartida a finales del siglo XIX.

Las diferencias entre las disciplinas impartidas, tanto musicales como generales, para ambos sexos era notoria, y se daba a conocer a través de notas en la prensa regional:

“La enseñanza del hombre comprenderá la caligrafía, geometría, castellano, aritmética elemental, nociones de geometría plana, el dibujo a lápiz y colorido, solfeo, violín, instrumentos de viento, francés y teneduría de libros. Por su parte la enseñanza de la mujer incluirá solfeo, piano y canto, corte y confección de ropa blanca, labores y flores artificiales, la gramática castellana, la aritmética, las nociones de geometría plana, el dibujo a lápiz y colorido, el modelado, el francés, la teneduría de libros y la caligrafía”<sup>49</sup>.

---

<sup>45</sup> ARSEAPS, *Libro de actas*, sesión de 26 de octubre de 1877.

<sup>46</sup> López Cobas, I, 2003: 67.

<sup>47</sup> Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago (ARSEAPS), caja 46, 1876, sig. 362.

<sup>48</sup> *Gaceta de Galicia. Diario de Santiago*, 11-XII-1882, p. 1.

<sup>49</sup> ARSEAPS, *Libro de actas*, sesión ordinaria de 20 de marzo de 1883; Con el paso de los años la enseñanza se modificó, abarcando las siguientes disciplinas: “Para hombre - caligrafía, gramática castellana, aritmética





Imagen 3. Clase de niñas de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago de Compostela, curso lectivo 1885-1886. Foto concedida por el Archivo de la Real Sociedad de Amigos del País de Santiago.

En 1886, ocurrió una reformulación en el plan de enseñanza de las escuelas de la Sociedad Económica. En lo tocante, a la de música, se organizaron los programas de enseñanzas, estipulando los libros y contenidos que cada año se utilizarían<sup>50</sup>. En esta nueva restructuración de las escuelas, también se acordó que, para el ingreso de las niñas, además de tener que saber leer y escribir correctamente también deberían estar ejercitadas en el cosido en blanco<sup>51</sup>.

“Las clases de música tenían un papel destacado en la ciudad, siendo sus estudiantes los grandes beneficiados”<sup>52</sup>. Durante el mes de junio de los distintos años, la escuela celebraba exámenes de las diversas enseñanzas<sup>53</sup>.

Posteriormente, se hacía los conciertos de fin de curso, los cuales demostraban los adelantos de los estudiantes<sup>54</sup>. Y para finalizar, se conocía sus calificaciones y se dividía los premios a los mejores<sup>55</sup>.

---

elemental, nociones de geometría plana, francés, teneduría de libros, dibujo, modelado, solfeo, piano, violín, violoncelo, contrabajo, flauta, clarinete, trompa y bombardino. Para la mujer - caligrafía, gramática castellana, aritmética elemental, nociones de geometría plana, labores, cortes, flores artificiales, francés, teneduría de libros, dibujo, modelado, solfeo, canto, piano y violín”. *Gaceta de Galicia. Diario de Santiago*, 15-IX-1887, p. 3; *Gaceta de Galicia. Diario de Santiago*, 16-IX-1887, p. 3.

<sup>50</sup> ARSEAPS, *Libro de actas*, sesión de 29 de noviembre de 1886.

<sup>51</sup> ARSEAPS, *Libro de actas*, sesión de 29 de noviembre de 1886.

<sup>52</sup> Freitas de Torres, I, 2016: p. 143.

<sup>53</sup> “Hoy continuaron los exámenes en todos los establecimientos de enseñanza. En la escuela de música de la Sociedad Económica, dieron hoy principio”. *Gaceta de Galicia. Diario de Santiago*, 3-VI-1889, p. 3; “Terminaron en la Sociedad Económica los exámenes de la asignatura de música que bajo la dirección del infatigable y distinguido maestro sr. Zuazagoitia y con auxilio de los no menos reputados profesores Sres. Courtier, Lens, Riera y Villaverde se enseña en dicho importante centro”. *Gaceta de Galicia. Diario de Santiago*, 31-V-1890, p. 2; “En la Sociedad Económica y en las clases de música han recibido examen 169 alumnos de ambos sexos”. *Gaceta de Galicia. Diario de Santiago*, 18-VI-1896, p. 2.

<sup>54</sup> *Gaceta de Galicia. Diario de Santiago*, 10-VII-1891, p. 2.

<sup>55</sup> “Ayer hemos asistido a uno de los ensayos que en la escuela de la Sociedad Económica vienen teniendo lugar, con motivo del próximo concierto que después de celebrados los exámenes, se verificará en el espacioso salón de sesiones San Clemente, por los alumnos y alumnas de aquella escuela”. *Gaceta de Galicia. Diario de Santiago*, 27-V-1889, p.2; “Se está ensayando por las alumnas y alumnos preciosas composiciones, para el concierto final con que estos obsequian a la Sociedad Económica a la terminación de sus estudios anualmente”. *Gaceta de Galicia. Diario de Santiago*, 22-V-1888, p. 5; “Mañana al final del concierto se repartirán las notas a las alumnas y alumnos de la escuela de música”. *Gaceta de Galicia. Diario de Santiago*, 11-VI-1889, p. 3; “En el salón de actos públicos de la Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago, se celebrará mañana domingo a las doce, sesión pública para la solemne distribución de premios a los alum-

A finales del siglo XIX, se acordó la incorporación de dicha escuela al Conservatorio de Música y Declamación de Madrid<sup>56</sup>. Después de este acuerdo, la academia gallega ganó una mayor importancia regional. En la siguiente centuria, la administración de la academia de música luchó continuamente para que la misma ganase el título de conservatorio, posterior a muchas peleas en 1953 la misma alcanzó este objetivo denominándose Conservatorio Elemental de Música de Santiago de Compostela.

## 5. Conclusión

La introducción en Santiago de Compostela de instituciones musicales durante la segunda mitad del siglo XIX caracterizó el fin de una época y, el principio de otra. Pasamos de una etapa secular marcada por el peso de la música sacra y, consecuentemente por la escasa práctica de música profana, a una de las etapas de mayor efervescencia de la historia musical gallega en este ámbito, donde la proliferación de las instituciones con enseñanza musical fue la base para este cambio.

Resultando en la pérdida de la supremacía musical eclesíástica, sin embargo, su calidad educacional continuó ocupando uno de los más altos grados de excelencia en esta época. Ejemplo de eso fueron los niños de coro de la Capilla de Música de la Catedral compostelana, que tenían allí además de la enseñanza musical, la instrucción que muchos no alcanzarían a obtener por sus orígenes humildes.

Ya en el ámbito profano y siguiendo la línea del pensamiento ilustrado, es decir, del hombre útil a la sociedad, el Colegio de Sordomudos y de Ciegos y la Real Sociedad Económica de Amigos del País de la ciudad del Apóstol, implementaron clases de música, la primera en 1868 y la segunda en 1877. De las mismas, abundó una muchedumbre de músicos tanto aficionados como profesionales que diseminaron sus conocimientos musicales en los rincones gallegos y españoles.

---

nos laureados en el curso último, declarándose abierto el presente cuyas clases comenzarán el lunes". *Gaceta de Galicia. Diario de Santiago*, 1-X-1892, p.2; "Distribúyense premios a los discípulos más aventajados". *Revista de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago*, nº 31, 31-VIII-1884, p. 2.

<sup>56</sup> Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago (ARSEAPS), caja 74, 1894, sig. 610; "Muy señor mío y de mi mayor consideración: concedida a esa academia, por reciente disposición de la dirección de Instrucción Pública, la incorporación a la Escuela Nacional de Música para la validez académica de sus enseñanzas, tengo el gusto de remitir a V. por este correo, las tres partes de que consta el catálogo general de las obras de venta en esta su casa, rogándole le examine detenidamente, y en particular la primera parte que contiene el programa de las obras de curso en la referida Escuela Nacional de Música, y gran parte de los métodos y estudios declarados de texto. Para el caso en que se dignara V. horrarle con los pedidos de obras de estudios con destino a esa academia de su competente dirección, me es grato anticiparle que, sobre los precios marcados en el catálogo, en las obras que son de mi propiedad (llevan las iniciales A, B y C) le concederé el 33% en el precio fijo, y el 75% en el precio fuerte. [...] Madrid, 14 de noviembre de 1894". Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago (ARSEAPS), caja 75, 1894, sig. 619.

Esta amplificación de la educación fue la piedra angular para el fomento musical santiagués, pues fue a partir de estas tres instituciones que la música de esta región ganó proyección, representatividad y cara, con menor fuerza en la Capilla por motivos religiosos, pues crearon una personalidad propia debido al movimiento regional latente en este periodo.

58

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALÉN GARABATO, María del Pilar. 1993. “A música na Catedral de Santiago. Medio século de dificultoso sustento (1875-1925)”, en CARREIRA, Xoán Manuel,

ALÉN GARABATO, María del Pilar. 2008-2009. “Música y músicos al servicio del culto (siglo XVI-XIX): normas de conducta y estima social”, en *Congreso Internacional Imagen Apariencia*.

CARRILLO CABEZA, Mauricio. 2015. Evaristo García Torres. Maestro de Capilla de la Catedral de Sevilla en la 2ª /2 del s. XIX, Tesis Doctoral Inédita, Universidad de Sevilla.

COSTA VÁZQUEZ, Luis. 1999. *La formación del pensamiento musical nacionalista en Galicia hasta 1936*, Tesis Doctoral Inédita, Universidad de Santiago de Compostela, vol. I.

FERNÁNDEZ, Narciso de Gabriel. 1988. “Financiación de la escuela pública en la España del siglo XIX. El caso gallego”, *Historia de la educación, revista universitaria*, nº7.

FERNÁNDEZ CASANOVA, María del Carmen. 1981. La Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago en el siglo XIX. Un estudio de la organización interna y de su actuación en favor de Galicia, A Coruña, Edicións do Castro.

FERNÁNDEZ VILLABRILLE, Francisco. 1862. Estado actual y organización de la enseñanza de Sordomudos y ciegos. Memoria dirigida al Ministro de Fomento, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-mudos.

FREITAS DE TORRES, Leslie. 2015. “La labor de José Gómez Veiga Curros en la Capilla de Música de la Catedral de Santiago, siglos XIX-XX”, *Annuario Sancti Iacobi*, nº4.

FREITAS DE TORRES. Leslie. 2016, “Comida y Beneficencia: La implantación de la Cocina Económica en Santiago de Compostela (1891)”, *Revista Inclusiones*, vol. III, nº3, julio/septiembre.

FREITAS DE TORRES, Leslie. 2016, El Colegio de Sordomudos y de Ciegos de Santiago de Compostela (1864-2016), Madrid, L.A.

FREITAS DE TORRES, Leslie. 2016. "Juan Rey Hortas: de niño de coro a instrumentista indisciplinado de la Capilla de Música de la Catedral de Santiago de Compostela (1861-1882)", *Annuario Sancti Iacobi*, nº5.

FREITAS DE TORRES, Leslie. 2016. "La escuela de música de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago de Compostela (1877-1953)", *Revista Argentina de Musicología*, nº17, p. 142.

FREITAS DE TORRES, Leslie. 2016. "La huella de Manuel Valverde Rey (1857-1929) en la historia musical de Santiago de Compostela", en BRESCIA MARCO, Marreco, BRESCIA, Rosana, *Actas del III Encuentro iberoamericano de jóvenes musicólogos*, Lisboa, Tagus-Atlanticus Associação Cultural.

GARBAYO MONTABES, Francisco Javier. 2010. "Historiografía musical de las catedrales gallegas", *SEMATA*, vol. XXII.

GARCÍA CABALLERO, María. 2008. *La vida musical en Santiago a finales del siglo XIX*, Santiago de Compostela, Alvarellos.

GARCÍA DEL ROSARIO, Cristóbal. 1981. *Historia de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Las Palmas (1776-1900)*, Las Palmas de Gran Canaria, Excma. Mancomunidad de Cabildos de Las Palmas, Plan Cultural.

LABRA, Rafael María. 1904. *Las Sociedades Económicas de Amigos del País. Indicaciones históricas*, Madrid, A. Alonso.

LÓPEZ-CALO, José. 1988. "La música civil en Santiago en el siglo XIX", en VV.AA., *Teatro Principal*, Santiago de Compostela, Concello de Santiago.

LÓPEZ-CALO, José. 2002. "29-XII-1863. Muere un gran artista en Santiago. Ramón Palacio y su salmo de *profundis*", en BARRAL RIVADULLA, María Dolores, LÓPEZ VÁZQUEZ, José Manuel (coord.), *Estudios sobre patrimonio artístico*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

LOPÉZ-CALO, José. 2012. *La música en las catedrales españolas*, Madrid, ICCMUC, 2012.

LÓPEZ COBAS, Lorena. 2003. *La música conservada en el archivo del Monasterio de San Paio de Antealtares: Catálogo de obras manuscritas, tesina*, Universidad de Santiago de Compostela.

MOREIRA ARINCÓN, Remigio. 2011. La actividad de la escolanía “Ángeles de Compostela” durante el magisterio de D. Xavier Méndez Pérez. Año de 1983, DEA (Diploma de Estudios Avanzados), Universidad de Santiago de Compostela.

PEARCE PÉREZ, Margarita del Carmen. 2016. *La actividad musical en los espacios religiosos de La Habana en la segunda mitad del siglo XIX*, Trabajo de Fin de Máster (TFM), Universidad de Oviedo, p. 15.

60

PÉREZ BERNÁ, Juan. 2007. *La Capilla de Música de la Catedral de Oribuela: Las composiciones en Romance de Mathias Navarro (ca. 1666-1727)*. Santiago de Compostela, Servicios de Publicacións: Universidad de Santiago de Compostela.

PÉREZ PRIETO, Mariano. 2007. La enseñanza musical en la Catedral de Salamanca”, *Revista Música y Educación*, vol. III, n°17.

RODRÍGUEZ DÍAZ, Ana. 2014. “La escuela de ciegos del Campo de la Leña, A Coruña: Los inicios de la enseñanza especial en Galicia”, *Cuadernos de Estudios Gallegos*, vol. LXI, n°127.

SUÁREZ PAZOS, Mercedes. 1983. “El campesinado gallego y su rechazo a la escuela primaria (1868-1874)”, *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, n°2.

ZEPEDANO Y CARNERO, José María. 1870. *Historia y descripción arqueológica de la Basílica compostelana*. Lugo, Imprenta Soto Freire.

## LESLIE FREITAS DE TORRES

Doctora en Historia del Arte y Musicología —mención de Sobresaliente Cum Laude—, por la Universidad de Oviedo en España. Maestra en Patrimonio Cultural: la euro región Galicia- Norte de Portugal por la Universidad de La Coruña en España. Licenciada en música por la *Universidade de Brasília* en Brasil, en la especialidad de violín. Ha publicado varios artículos en revistas nacionales e internacionales, así como el libro titulado *El Colegio de Sordomudos y de Ciegos de Santiago de Compostela (1864-2016)*. Actualmente es becaria del programa Internacional de Movilidad para realizar estudios del título oficial de Máster en la Universidad de Salamanca destinados a estudiantes latinoamericanos 2017-2018, donde cursa el Máster en Música Hispana.

## ■ LA POLCA ACRIOLLADA RIOPLATENSE. SU MÚSICA

JUAN MARÍA VENIARD

Academia del Plata

juan.maria.veniard@gmail.com

### RESUMEN

El estudio de la polca acriollada en el Río de la Plata presenta varios aspectos relacionados con los diversos ámbitos en los cuales tuvo lugar, debido a su gran difusión a lo largo de un siglo y medio. Ámbitos éstos que van desde el salón hasta la música popular regional. Es así que estudiamos, desde el punto de vista musical, diferentes tipos de polcas, las del pasado y las que llegan hasta nuestros días. Entre estas últimas, algunas tienen vigencia popular tradicional y otras son las tan comunes recreaciones de estrado.

**Palabras clave:** danza tradicional, Argentina, análisis musical, polca.

### THE MUSIC OF THE 'POLCA ACRIOLLADA' IN THE RIO DE LA PLATA.

### ABSTRACT

The study of the River Plate polka ('polca acriollada') presents different aspects related to the diverse spheres where it widely spread during one and a half century. These spheres include from the (family or social) salon to the regional popular music.

Therefore we study different types of polkas from a musical point of view –the ones of the past and the ones which reach to our days. Among the latter, some do have a traditional popular force today, and others are the very common stage recreations.

**Keywords:** tradicional dance, Argentina, musical analysis, polka.

La polca ha sido, junto al vals y la mazurca, una de las danzas más populares y difundidas en el mundo occidental durante la segunda mitad del siglo XIX. Fue danza de salón y del estrado de la música festiva y alegre, también del espectáculo teatral del ballet de escuela, de la opereta francesa y alemana, de la zarzuela española. Fue, además, popular urbana en todas las ciudades relevantes del mundo. De modo que también se difundió en la campaña de muchos países. La del nuestro no fue la excepción, no obstante que su paso de danza y su tiempo vivo no se correspondían con el carácter de nuestros paisanos criollos pampeanos, sí con el de muchos de los inmigrantes y colonos venidos de Europa a esta región, y con el del paisanaje de la zona litoral del país.

La polca es danza de ritmo binario y de pasos binarios. Danza de pareja independiente en el salón, pertenece a las especies de este tipo que difieren de las de metro y pasos ternarios. Las binarias son, en general, en tiempo vivo y se diferencian de las otras, también en general, que lo son en tiempo moderado. Estas últimas son más elegantes en su coreografía, presentando un desplazamiento amplio en círculo, que en el salón permitía un movimiento coordinado entre las parejas, incluyéndose en éstas las danzas que fueron figuradas.

Cuando arribó la polca al Plata hacia 1845, ya era aquí conocida una antecesora, la galopa, danza en tiempo muy vivo y bailada por parejas tomadas de manera similar como en la polca, de manera que mucha novedad no significó, salvo su característico *paso de polca*.

La popularidad de la polca llevó –como ha sido el caso de otras danzas de salón en el Plata– a que músicos y aficionados locales las compusieran con la misma forma y con las mismas características de las venidas de Europa. De donde nace la polca acriollada. Pero según puede verse en esta producción, hay ejemplares de salón que son contrastantes con otros que parecen estar destinados a un público no tan exigente en recursos musicales, ni elegancia en la línea melódica. Diríamos un público más popular, que le interesa una estructura de frases simples y ritmo bien marcado, porque lo que desea es bailar. Es así que pueden hallarse piezas que ostentan el subtítulo de “*polka de salón*” o “*polka elegante*”, que buscan diferenciarse de otras que parece que

no lo son tanto y son las que solamente indican “*polka*”, con la grafía de entonces. Esas polcas de salón suelen tener una estructura un poco mayor que estas últimas, con presencia de un *trío*, una introducción, un puente, un cierre y la repetición *da capo* completa de su parte *A*. Entre éstas aparecen las que poseen títulos muy románticos como *Flores y perlas*, *Amor perdido* y, en contraposición, otros más populares, como: *¡Qué bicho!*, o *Qué ganga!* –polcas éstas aparecidas en Buenos Aires en 1873<sup>1</sup>, que las vemos más propias de reuniones populares y aun de los bailes de las “academias”, que habían comenzado como lugares para que los hombres practicaran la danza y que para la época ya eran de dudosa reputación.

Esta diferencia en los títulos, más el nivel académico del autor de la música –aún firmando con seudónimo– permiten explorar estos niveles diferentes. Durante todo el resto del siglo puede verse esto que indicamos. De modo que podría estimarse que las de categoría más simple y popular, habrían de ser las que pasaran a la campaña.

En la campaña, la polca tuvo difusión por medio de los bailes que hemos denominado “de galpón”<sup>2</sup>, que tenían lugar por los años del setenta al noventa donde, junto con el vals y la mazurca, se las ejecutaba con el sólo objeto de la danza. Los músicos que hemos denominado “profesionales ágrafos” las interpretaban allí y en todo momento festivo, con acordeón y guitarras. El paisanaje criollo la frecuentó entonces junto con el paisanaje gringo.

La polca en el ámbito pampeano se acriolló pero siguió siendo lo que era, en música y pazos de danza, manteniendo su nombre distintivo. En el repertorio de esta danza – así en el salón como en los ámbitos populares de la campaña– hubo producciones europeas, generalmente alemanas y francesas, y también de autores locales, fuesen éstos maestros de música de salón o aficionados y, posteriormente, autores de música popular. Estas últimas gozaban de una interpretación peculiar, al gusto de la paisanada.

La polca presenta, en todos estos ejemplos, una estructura invariable y tanto las producciones extranjeras como las locales la mantuvieron durante el tiempo de su vigencia. Escrita como melodía acompañada, en compás binario de subdivisión binaria (2/4), presenta una forma simple con *trío*: *A – Trío – A*, o bipartita: *A – B*, con indicación *da capo*, que no es *da capo tutto*, sino sólo *da capo* de la parte *A*. Ambas partes están formadas por dos frases cuadradas de ocho compases, repetidas, en relación de antecedente y consecuente, variando el carácter entre éstas, según ya hemos visto en otras danzas de salón vigentes en la campaña. La forma es: *A(a - b) – Trío(a - b) –*

<sup>1</sup> En: V. Gesualdo, “Relevamiento...”, *Historia de la música en la Argentina*, vol. 2.

<sup>2</sup> Ver nuestro trabajo “El complejo *cielito*. Su música”, en: *Revista del Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”*, a. 31, n. 31, pp. 229-255.



A(a); o: A(a - b - a)..., etc. El interés musical se encuentra, ciertamente, en la inventiva melódica del compositor.

En la campaña pampeana se mantuvo desde fines del siglo XIX hasta mediados del siguiente, diríamos en los años sesenta, ya apartada de los centros más poblados. Quedó como una danza periférica en los ambiente más humildes y con carácter excepcional, fuera de aquellos que la bailaban en los centros tradicionalistas extranjeros, que ya la tenían como danza popular con figuras hechas tradicionales en sus lugares de origen. Fuera de la campaña pampeana, en la zona Litoral del país, tendría nueva vida, según veremos.

64

### La polca “criolla”

Para los años de la década del veinte y coincidiendo con la difusión comercial de la ranchera y del vals con el aditamento de “criollo” –que ya hemos estudiado en trabajos anteriores aquí publicados– aparece, también en Buenos Aires, la polca “criolla”. Del mismo modo que se dio en aquellas, esta especie “criolla” tuvo también por esta época su difusión en la campaña, prolongando así, por medio de los ejemplos que más se hicieron conocidos, su presencia en los bailes populares pueblerinos. No tuvo la enorme difusión de la ranchera, ni tampoco la del vals criollo pero sufrió la influencia del momento, como se dio en las anteriores, en adquirir letra entonada, algo que nunca se había dado en la polca, salvo casi exclusivamente en el espectáculo de la opereta francesa.

Una de estas “polcas criollas”, quizás la más célebre y que sirve para ejemplificar, ha sido *El viejito del acordeón*, letra de Mario Pugliese Cariño y música de los hermanos Aiello, que data de hacia 1932 en la edición de la editorial Alfredo Perrotti. Contó con varias grabaciones discográficas, inclusive una contemporánea de Francisco Canaro, cantando Roberto Maida. Posee la estructura habitual de la polca con *da capo tutto*: A(a - b) – *Trio* (a - a') – (A) – *Trio* – (A), con el *trio* en tono *menor* y repetida cada frase. La letra es humorística y de corte campesino, como debe corresponder a su carácter “criollo”. En la versión de Canaro, el *trio* se escucha primero por la orquesta y luego el solista lo canta con la primera estrofa. La segunda estrofa, con intervención de un coro, se entona con la parte *b* de *A* y sigue la tercera estrofa, nuevamente entonada con el *trio*. En la versión impresa, se indica: “I (Bis) / Al repetir esta parte no se canta la letra, se ejecuta la música, y se vuelve para final a la 2ª y 3ª parte bis con letra.” Pero esta parte *bis*, en la versión de Canaro, tampoco se canta. De modo que la estructura que decimos es invariable en la polca, no lo ha sido en la ejecución. Es el punto en que se debe volver a insistir en algo ya señalado en otro trabajo de esta serie y es que, en música popular, una es la forma que se presenta en la escritura musical, impresa o manuscrita, y otra en la interpretación. La que aparece escrita suele ser

esquemática, en su forma mínima. Esto vale también para la danza de salón. De modo que, en cuanto quiera ejecutarse esta música de danza –sobre todo la de salón– partiendo de ejemplos escritos, sin conocimiento de ella y de su interpretación contemporánea, fácilmente se cae en todo tipo de errores. Así se ha visto esto, en ocasiones, en trabajos que pretenden recrearla, sobre todo tratándose de música manuscrita o impresa de cuando no abundaba el papel, donde no todo se consignaba.

Otra polca de éstas que estuvo muy difundida fue *La refalosa*, indicada: “Polca típica criolla”, por Francisco Canaro, grabada por él mismo y su conjunto, en 1935. Señalemos que esto de “típica” no hace relación a tipología alguna –esto es: modelo– sino a la llamada “música típica”, expresión de la época para indicar carácter criollo. Posee misma estructura que la anterior y es en tono *mayor*, variando la tonalidad en el *trío*. Forma: A(a - a' - b - b - puente - a - a') – *Trio*(a - a') – A. El puente, de cuatro compases, que sirve para repetir la primera frase de *A* reiterada, es una semi frase del popular “*¡ajajá, ajajá!...*” del tradicional *Mamburí se fue a la guerra...*, que queda muy simpático. En la versión de Canaro –y volvemos sobre la interpretaciones– la repetición después del *trío* es de sólo la primera frase de *A*, reiterada, como siempre se presenta; otros hacen la parte completa y queda igualmente bien. Como toda polca –y vale también para la anterior vista– van marcados todos los tiempos y los de su subdivisión binaria, salvo en la cadencia del puente. Los bajos son de polca, esto es: cuatro corcheas, marcando el bajo de la armonía la primera de cada tiempo, salvo en los finales de frase. Esta pieza musical también fue señalada como “polca tanguada”, otra denominación, creación del momento, que puede justificarse en las apoyaturas triples en tiempos fuertes del inicio de la primera frase del *trío*, que sugiere los arranques de frases del tango, quizás también con el fin de que se lo interpretara y bailara con este carácter.

Al bandoneonista y autor de tangos Domingo Santa Cruz, fallecido en 1931<sup>3</sup>, pertenecen un par de polcas: *Amelia* y *Recuerdos*, editadas por la casa Balerio por los años treinta, de la que hemos hallado solamente la primera. Se trata ésta de una pieza que, no obstante la época de la edición, nos pareció ubicable en la segunda década del siglo, porque no presentaba el carácter criollo y hasta orillero (el “típico”) que tienen las que hemos visto de los años treinta; al *trío* de esta pieza le hallamos un carácter de polca vienesa. Luego ubicamos una edición impresa de la primera mitad de la segunda década (antes de 1915), lo que confirmó nuestra apreciación. Dado que la parte *A* tiene un cierto carácter criollo, revela una obra de transición que, como siempre ha ocurrido en música, presentan partes, secciones o tiempos, que pertenecen a estéticas próximas en el tiempo y diferentes. Sin duda ha sido pensada para el bandoneón y apta para el acordeón, de modo que tiene su aptitud para el ambiente criollo para el cual quizás haya sido pensado su destino. Se encontraría dentro de las polcas que componían en ese momento los autores de música danzable, aficionados y profesio-

<sup>3</sup> No confundir con el compositor chileno homónimo

ales, capaces de hacerlo con cualquier danza de moda, desde el vals Boston hasta el tango, las que por entonces, en general, devenían hacia lo criollo.

Otra obra salida de la casa editorial Balerio en la década del treinta y de su *Repertorio de música popular*, es *La Guapa, Polka*, de Paulos Peregrino (hijo), no hallada, que nos revela, por su título y ubicación en el catálogo editorial, un carácter semejante a la anterior. De estos mismos años es la polca *Jamás te olvidará*, por R. S. Rozen, editada por Domingo La Salvia.

66

La Editorial Pirovano tuvo también en los años treinta su *Repertorio de música popular*, en cuyo catálogo incluyó, junto con muchas rancheras y vals criollos, algunas polcas, como *Para tí*, del popular Juan Maglio (“Pacho”), y las polcas *Mañera*, de Gagliaio y *Se casó la viuda*, por Mérico. Esta última, presentada como “La polka del momento”, con letra graciosa (“En Venado Tuerto / están de farra / meta acordeón / meta guitarra...”) es de simple escritura y se presenta ideal para reuniones danzables de campaña, donde quien estuviera a cargo de la música supiera florecer con una ejecución personal.

La casa Balerio también publicó, por los años veinte, la polca *Rosas de primavera*, de Carlos H. Macchi, la que no hemos hallado. Del popular autor de música criolla Arturo de Bassi hemos encontrado, en un listado de sus obras, la polca *Mi amor es tuyo*, tampoco hallada. En catálogo de la Casa Feliú, años treinta, figura la “polca criolla” *La mariposa*, sin indicación de autor, que hubiera sido interesante poseer en razón del carácter que se indica. Otra “polca criolla” editada, ésta por Ricordi, fue *Pa la moxada*, letra de Fernández Blanco y música de Massobrio y Caldarella. También de los años treinta es *Yo no sé que buscarán*, polca de Julio Albano y Víctor Braña, edición de la Corporación Argentina “Comar”.

Como se pone de manifiesto, en todas las editoriales del momento aparecen estas “polcas criollas” aunque, como señalamos, no en la cantidad de las otras danzas de salón que pasaron a ser “criollas”. También aparecen en las infaltables grabaciones discográficas. La casa Víctor editó en 1934 un disco con la polca *No seas porfiao*, del popular Feliciano Brunelli y J. A. Lorenzetti. Otra edición en disco de la época es *La polleruda*, de Juan Gandolfi. Hay también ediciones de polcas en papel con títulos en castellano-guaraní que, por no haberlas conseguido, no sabemos si son las especiales polcas paraguayas o correntinas, o simples polcas criollas con títulos litoraleños. Una de esas paraguayas-correntina, es *Galopando*, de Feliciano Brunelli, cuya época de producción no hemos ubicado.

Registrado en 1950 por la editorial Ricordi, es un álbum *Los chacareros*, con música de Rafael Rossi, presentada para piano con letra indicada. Incluye *La polca de los chacareros*—que grabó con su conjunto de música popular campera—, con letra de Francisco Brancatti, el músico y letrista uruguayo autor de la que lleva la famosa ranchera *Mate*

*amargo*. Se trata de un polca de escritura simple, con giros para bailar con mucha “quebrada” (de cintura) de modo que tiene un aire muy popular. Su forma es: A(a - a') - B(a - a' - a'') - *Da capo*. No sabemos si es todo *da capo* o hasta el fin de la exposición de A. No presenta *trío*; esto es: el B, no tiene sus características. Todo está en la tonalidad de *sol mayor*, la que la hace apta para el arpa correntina o paraguaya.

En cuestión de ediciones, a fines de la década del treinta aparece una “*polka* paso doble”, titulada *María*, anunciada como “el éxito del momento”, sobre letra de Enrique Cadicamo, arreglo musical de Enrique Rodríguez de un original del músico contemporáneo Will Grosz, edición Fermata, lo que viene a significar otra mixtura con la polca, en este caso venida del exterior.

Entre los músicos populares de la campaña la designación “polca criolla” no se empleó. En las reuniones se anunciaba una “polca” y podía tanto ejecutarse una antigua como las nuevas que ostentaban aquella denominación, porque entre ellas no había diferencia formal, al menos sólo en el tipo de melodía, como señalamos. En las ejecuciones, el tiempo variaba, como ya hemos comentado, y podían puntillarse valores, hacerse cesuras en semifrases o incisos, apoyos en todos los tiempos, repeticiones en matiz *fortissimo*, según el ejecutante observara el espíritu y ánimo de la gente en la reunión, del modo que siempre han hecho los directores de baile en un salón. Además, los danzantes lo hacían con más o menos “quebrada” entre los que más querían lucirse, o más valseada, según el gusto de cada cual.

### La polca “correntina”

En la provincia de Corrientes ha tenido difusión, durante buena parte del siglo XX y hasta la actualidad, mantenida por el fervor localista, una polca “correntina” que presenta elementos muy característicos y distintivos, la que la hace ser tenida en consideración para este estudio.

Las danzas europeas de salón llegaron a la provincia de Corrientes a medida que lo fueron haciendo en el Río de la Plata. El camino desde el puerto de Buenos Aires, punto de entrada de las novedades musicales que refrendaba París, fue fluvial y muy ágil en general. En Corrientes, entre 1845 y 1880, se registra la presencia de vals, galopa, polca, redova, mazurca, polca-mazurca, cuadrilla, habanera, schotis, lanceros y variantes, según una biblioteca musical correntina, con obras exclusivamente para piano, perteneciente a familia tradicional, que tenemos en nuestro archivo y que tiene producciones de ese período señalado. Es así que la polca ha estado en la zona desde el inicio de su presencia en el Río de la Plata y habría de estarlo, por lo que se sabe, el resto del siglo XIX y traspasando el medio siglo XX.

La polca “correntina” presenta las características que posee la polca en el Paraguay, de modo que allí hay que remitirse. En Paraguay quedaron adoptadas dos danzas originarias del salón, que pasarían a ser tradicionales: la galopa y la polca. La característica principal que éstas actuales presentan, en el aspecto musical, las alejan totalmente de aquellas de salón de donde al menos tomaron su nombre y que es, a nuestro criterio, el de la presencia de una superposición de metros diferentes. Esto es: poseen un bajo que, puesto por escrito, se presenta en compás de 3/4 y un canto en 6/8, independientemente de la indicación de compás que se señale al comienzo. Escrito en dos pentagramas, el inferior muestra figuraciones en tres negras por compás y el superior en seis corcheas divididas en dos tiempos. El choque de los acentos es el que le da gracia a ambas especies, considerando que la voz inferior, de acompañamiento, hace una sucesión constante marcando los tres tiempos –destacando el primero–, pasando por tres notas de los acordes correspondientes, haciendo escuchar el bajo de la armonía en el primero. De modo que se produce un desfase en los acentos con la voz superior: dos sobre tres.

Otra característica musical que presentan es que emplean una *escala mayor* de sonidos, que es aquella en la que está afinada el arpa en uso en el Paraguay. El instrumento de uso popular es la llamada “arpa diatónica”, que llegó en la época de la Conquista y tuvo presencia intensiva en el área por acción de los jesuitas en sus misiones, donde hubo fábricas de arpas con que se abastecieron, además, otras regiones del Río de la Plata. El arpa diatónica no tiene elementos mecánicos para alterar la tensión de sus cuerdas, de modo que en las obras que en ella se interpretan no pueden realizarse cambios de tonalidad, algo que suele ser general en la música de salón, incluyendo la polca. Debe hacerse la salvedad que, en la práctica, en el Paraguay ejecutan danzas sobre una escala *mayor*, generalmente *sol mayor* <sup>4</sup>. Éste, el de la escala, es un elemento para tener en cuenta al momento de observar de qué manera estas especies del área guaraníca son producto de este instrumento.

Es indudable que las polcas “paraguayas” se conocieron en Corrientes debido a la cercanía geográfica y cultural, también debido a la difusión de las grabaciones en disco y por medio de la radio, a partir de los años veinte, del mismo modo en que se conocieron en todo el país. Pero, además, debe tenerse muy en cuenta que, perteneciendo Corrientes a la cultura guaraníca –como la provincia de Formosa–, haya sido lugar para que se difundiera especialmente esta música. De modo que allí se produjeron producciones de poetas y músicos correntinos (en la misma Corrientes o en Buenos Aires), dando lugar a la versión local de la polca “paraguaya” que posee títulos de obras y letras en guaraní.

---

<sup>4</sup> Juan Max Boettner, *Música y músicos del Paraguay...*, 4ª ed., 2008, p. 250.

Esto de la superposición de metros diferentes, en este caso sobre lo que supuestamente han sido galopa y polca –y de allí sus nombres–, no es creación ni de asunceños ni de correntinos. Posee una historia más antigua y fuera de esta zona que se presenta, ciertamente, como lugar que ha sido de confluencias y de pruebas. De 1878 es este comentario de *La gaceta musical*, de Buenos Aires:

Novedades musicales pertenecientes al género *bailable*, deberían estar fuera del radio de nuestra crítica, pero la composición, *Querida por todos*, polka escrita por el Sr. Joaquín A. Callado (residente actualmente, creemos, en Corrientes) no es una obra vulgar y merece llamar la atención de los aficionados y hasta de los profesores que se ocupan de composición.

La polka en cuestión se distingue por su estilo originalísimo que quisiéramos llamar *Habanera-polka* porque sin ser el de la polka tradicional ni tampoco el de la danza habanera, el autor con habilidad y acierto ha sabido amalgamar estos ritmos característicos, creando sobre esta base un baile muy interesante y simpático que responde enteramente al gusto de nuestra nación. [...] ...este género de “Polka-habanera” es una innovación feliz [...].<sup>5</sup>

Se trata de la amalgama de dos danzas de tiempos binarios pero, de todos modos, nos va mostrando las mezclas de danzas que por entonces se realizaban y, justamente, también en la zona de Corrientes, con un resultado “enteramente al gusto de nuestra nación”. No sabemos si esta “Habanera-polka” se danzaba como polca o como habanera.

Entre las danzas tradicionales pertenecientes al centro, norte y oeste de nuestro país, hay muchas que poseen esta superposición de metros que señalamos y es justamente siempre en la relación del 6/8 con el 3/4. Muchas veces ocupan el bajo las figuraciones en 3/4, pero a veces está en el canto, en una voz intermedia o hasta en sucesivos compases que van alternado uno u otro, en sus voces, como hemos visto en alguna cueca y que, entre paréntesis, son elementos antiguos que vinieron de España. Pero no se presentan en figuraciones constantes a lo largo de la composición. Se hallan en algunas de sus partes constitutivas (en semifrases o en incisos), lo que no sucede en las galopas y polcas paraguayas, y en la correntina, que tiene una presencia constante o casi constante.

Danzas populares tradicionales que presenten figuraciones en 6/8 superpuestas con 3/4, son muchas: escondido, cueca, cueca cuyana, chacarera, gato, bailecito, triunfo, huella, cuándo, zamba (algunas), vidala, estilo santiagueño, firmeza, y otras no tan difundidas como: la arunguita, el remedio, el sombrerito, el palito, la mariquita, el llanto, el marote, el tunante catamarqueño, el pala pala, la calandria; en general casi

---

<sup>5</sup> *La gaceta musical*, a. 5, n. 2, 12 de mayo de 1878, p. 12. Nota: El dato lo trae V. Gesualdo en el “Relevamiento...”, op. cit., vol. 2, p. 990, que nos sirvió para hallarlo en la revista en cuestión y poder transcribirlo.

todas las recogidas en el centro, oeste y norte del país. También en las llamadas “chacareras antiguas”. Se observa esta superposición y encadenamiento de estas métricas, particularmente en la prolija escritura que presentan las recolecciones de Manuel Gómez Carrillo (en sus cinco series de *Motivos, danzas y cantos regionales del Norte argentino*, varias ediciones).

70

Poseemos documentación que muestra la presencia de música foránea de danza con esta superposición en la Corrientes del pasado medio siglo XIX. Aparecen, en esa antigua biblioteca ya señalada, una *Sambacueca* escrita para piano en copia manuscrita y otra impresa, también para piano, titulada ésta *La Chocica*, “Zamacueca peruana”, compuesta en Buenos Aires por Leonor de Tezanos Pintos y editada en ésta por Gavino Monguillot. En la primera, las superposiciones aparecen con una disposición y su inversión, en cambio en la segunda sólo 6/8 sobre 3/4. Ambas las ubicamos hacia 1865, dado que están encuadradas en volúmenes que datan de esos años. Consideramos que, por pertenecer a álbumes con música de salón donde abundan las piezas de carácter, su presencia allí era la de la pura audición, aspecto que hemos querido destacar en otros casos de danzas y que no es tenido muchas veces en cuenta. Esa presencia no justifica pensar que se danzaran allí, aunque alguien pudo hacerlo demostrando sus conocimientos exóticos. De modo que esta superposición métrica se conoció y tuvo cierta difusión, nos referimos a la música. Y ésta, indudablemente, llegada por vía litoral (los sellos de venta y aun ediciones de piezas, en esos álbumes, pertenecen a Buenos Aires).

La de la zamacueca parece haber sido la música de danza tradicional más recurrida entre los pianistas rioplatenses de aquellos años del siglo XIX. Así pueden señalarse las muy difundidas aquí de Federico Guzmán (*La Chilena*, de este autor, sólo presenta yuxtaposición de 3/4 sobre 6/8); la de Théodore Ritter, con tresillos en voz superior sobre figuraciones en el bajo en 2/4; de José Silvestre White, Gustavo Nessler, etc.. White, famoso violinista cubano, estuvo en el Plata en 1879 (Buenos Aires, Rosario, Córdoba, Montevideo) haciéndose aplaudir en varios conciertos en los que incluyó unos *Aires peruanos* y unos *Aires chilenos*, de su autoría, producto de su paso por esos países, en los cuales, sin duda, habría de llamar la atención la yuxtaposición métrica señalada. En 1881 se publicó en Buenos Aires su *Zamacueca* original para violín y piano, reducida para piano<sup>6</sup>.

Respecto de cómo llegó al Paraguay esa particularidad métrica del centro, oeste y norte de nuestro país y alto peruana, hay que considerar, además de la litoral fluvial, también la natural comunicación que en el pasado hubo entre el Paraguay y el Alto Perú (Charcas, Potosí, Cochabamba y La Paz) por medio de la Chiquitania, con una fluida comunicación cultural entre Perú y Asunción del Paraguay. Hasta el tercer

---

<sup>6</sup> V. Gesualdo, *Relevamiento...*, cit., p. 1000.

tercio del siglo XVIII Paraguay dependió del Virreinato del Perú y desde entonces hasta su independencia (1811), jurídicamente de la Audiencia de Charcas, aunque administrativamente lo fuera de Buenos Aires<sup>7</sup>. De modo que en esta región han habido dos vías de llegada de bienes culturales pero, considerando que la litoral, aunque mucho más ágil, estuvo interrumpida en varios tramos de la historia local en el siglo XIX, debe ser también tenida en cuenta la comunicación directa con el Alto Perú, aunque esta comunicación fue desapareciendo conforme avanzaba la segunda mitad del siglo XIX.

Dada la riqueza métrica que presenta esta superposición, es fácil imaginar que siendo conocida y apreciada en la zona, algún músico hermo­seó con ello una danza europea en compás simple de subdivisión binaria, en esa búsqueda de singularización –como lo hizo el de la “polka-habanera”–, haciendo figuraciones continuas de aquello que más llamaba su atención, explotando el recurso.

Es así que quedaron forjadas unas danzas que tomaron una característica general de las del centro y norte de nuestro país y zona alto peruana, con un bajo constante en compás ternario de subdivisión binaria, que la singularizarían, y figuraciones binarias en la voz superior de subdivisión ternaria. En el caso de los arpistas, ejecutantes del instrumento popular de mayor importancia en la zona (hoy, instrumento nacional paraguayo) y el de la mayor relevancia correntino, la práctica de la novedad ha debido producirse con facilidad, haciendo la mano izquierda las notas del bajo (en lo que en Paraguay se llama “bordoneado”)<sup>8</sup> y la derecha, la rica melodía en contraposición.

Desde cuándo se encuentra esta novedad métrica allí es difícil señalar pero ya lo tenemos en el *Londón carapé* (*karapé*, en guaraní), danza de salón que, según estudiosos locales, data de la década de los años sesenta y tiene origen europeo. Lo hemos hallado reproducido<sup>9</sup>, escrito en 2/4 con tresillos de compás en negras, constantes, en el bajo (que hacen un 3/4) y un canto en donde aparecen tresillos de corcheas, de modo que a momentos va derivando hacia el 6/8, presentando el desfasaje de acentos señalado. Puede ser una pieza antecesora de estas adopciones, sobre todo dada su enorme popularidad que entonces, como ahora, ha tenido, y el hecho de que no está definida la superposición. De todas maneras, el bajo constante que posee y que presenta, y que es casualmente el que caracteriza a la música paraguaya popular, ya se encuentra allí.

---

<sup>7</sup> Dato, este último, que nos aportara el Prof. Manuel A. Martínez Domínguez, director general del Ateneo Paraguayo, Asunción, en conversación del 28 de septiembre de 2016.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> Federico Riera, *Recuerdos musicales del Paraguay*, p. 41.





Imagen 1. *Londón carapé* (cuatro primeros compases), colección de Aristóbulo Domínguez, en: Federico Riera, *Recuerdos musicales del Paraguay*, cit., p. 41.

72

Es interesante consignar el caso de un vals campero, antecesor del vals “criollo”, que ubicamos por su edición en años de la década del noventa. En algunos momentos presenta sobre el bajo de vals, seis corcheas haciendo una figuración arpegiada repetida de tres corcheas, que produce la sensación de un 6/8 con desfase de acentos como en la superposición indicada. El resultado es un cierto aire popular que hasta semeja español y que, ciertamente, no es para nada vienés, ni salonesco. Nos pone de manifiesto parte del proceso que ha debido tener lugar. La pieza en cuestión es el “Valse para piano” *El Uruguayo*, representado en la carátula por un paisano de poncho y a caballo, como para demostrar su carácter “criollo”. Su autor es Luigi Logheder y la pieza proviene de una biblioteca musical de Montevideo, con materiales de estos años del siglo XIX y anteriores.

Para puntualizar fechas, señalemos que está registrada en Paraguay una galopa con estas características ya a comienzo del siglo XX, según dato que ofrece Mauricio Cardozo Ocampo refiriéndose al difundidísimo *Pájaro campana*: “Allá por el año 1917 logramos escuchar, por vez primera, la interpretación de la página musical conocida con el nombre de Güirá campana, a cargo de un bohemio del Guayrá, el flautista Eloy Martínez Pérez, autor de dicha versión.”<sup>10</sup> Se trata de un claro ejemplo, por todos conocido, de una pieza que tiene carácter nacional en el Paraguay, donde la superposición se presenta del modo más evidente y constante. La enorme difusión que esta pieza ha tenido, ha vitalizado sin duda la especie.

El citado autor paraguayo Federico Riera dice, respecto de la polca en su país: “...es homónima de otra danza de origen bohemio, pero de un ritmo y manera de bailar diferentes”, expresando que “...hoy [1958] se la desfigura, por la influencia de los bailes modernos, resultando una danza común sin la característica y gracias propias. Soy de parecer que la polca paraguaya debe ser bailada como en los primeros tiempos”. Y explica cómo era: “...en parejas y a saltitos [...] y con un pequeño mo-

<sup>10</sup> Mauricio Cardozo Ocampo, “Güirá tupin (Pájaro campana) – (Galopa)”, comentarios y glosas por..., en: *Güirá tupin. Pájaro campana. Arreglo de Félix Pérez Cardoso*, Buenos Aires, 1950.

vimiento de hombros, [...] realizando cada ocho compases una media vuelta, o cada vez que el ritmo de la música lo exige.”<sup>11</sup> Y esto es forma de bailar la galopa y la polca de salón e, inclusive, la polca popular tradicional europea. Sería posible considerar que estas danzas recibían su nombre porque se bailaban como tales –como galopas y como polcas– aunque, en el acompañamiento instrumental, sus giros melódicos y su métrica no fueran las de ellas.

Juan Max Boettner expresa, al respecto de la polca, en su libro *Música y músicos del Paraguay* (1956): “Comúnmente se la baila “valseada”. Es muy típico el valseado a pasos breves...” Agregando más adelante: “Al bailar la polca valseada, la pareja sigue el ritmo del acompañamiento ternario. Pero es posible ejecutar [también] una especie de paso doble obedeciendo al ritmo binario de la melodía.”<sup>12</sup>

También ofrece este autor el dato periodístico más antiguo que halló de la polca en el Paraguay, que condice con su presencia correntina pues data de fines de 1858, donde se la menciona junto con cuadrillas y mazurcas danzadas popularmente en una determinada ocasión<sup>13</sup>. Esta asociación con otras danzas de salón, no deja dudas de qué tipo de polca se trata. El mismo autor lo reafirma: “La polca europea en 2/4 se ha bailado mucho desde su introducción cerca de 1850 hasta el comienzo de este siglo.”<sup>14</sup> De modo que habría desaparecido cuando se difundió la polca “paraguaya”.

Con referencia a establecer el momento en que se difunde la superposición métrica en el Paraguay, que sería el origen de la polca paraguaya, los estudiosos de esa República expresan desconocerlo. Alguno manifiesta que subyacería por herencia de la música popular española, que la conocía desde antiguo. De todos modos se nos antoja moderno, no por que polca y galopa estuvieran allí recién en la mitad del siglo XIX sino porque, de haber estado el procedimiento antes, estaría no sólo su difusión registrada de antiguo por cronistas, sino que estaría ella misma difundida en toda la masa del pueblo, al menos, durante ese siglo. Sea como fuere, su emergencia se percibe claramente –en base a los elementos que hoy tenemos– modernamente. Siempre existe un comienzo y si éste hubiera sido de hace siglos, por caso como se dio en el centro y norte del país, la difusión hubiera sido para entonces enorme y desde que se tuviera memoria. Y no sucede esto según se manifiesta en los documentos contemporáneos.

Volvamos a la provincia de Corrientes. La polca “correntina”, si bien presenta la estructura formal que es común a todas las especies de danza de salón desde el siglo XVIII al XX, incluyendo la misma polca –según hemos visto–, no posee el carac-

---

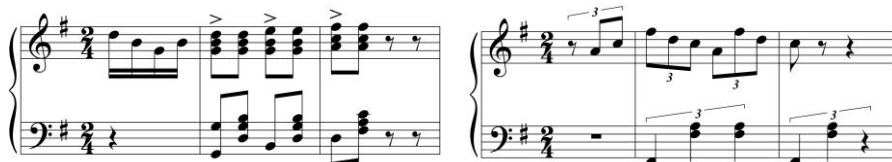
<sup>11</sup> Federico Riera, op. cit., p. 43

<sup>12</sup> . Juan Max Boettner, *Música y músicos del Paraguay...*, cit., p. 199.

<sup>13</sup> ídem ant., p. 228-229

<sup>14</sup> ídem ant., p. 232.

terístico *bajo de polca*, que también presenta la polca “criolla”, ni las figuraciones en la voz superior que le son características, sino los bajos y figuraciones que son similares a los de la polca paraguaya. Veamos ejemplo comparativo con una “polca criolla”, para no ir más lejos en busca de una polca europea original.



*La Refalosa. Polka típica criolla*, por Francisco Canaro. (Ed. Ricordi, BA, s/f.) Primer inciso

“Polca criolla”, ej. que ideamos

Cabe decir, también, que la música de la danza conocida como “chamamé” proviene de esta polca correntina. Recordemos que, donde primero se empleó esta designación en una edición, fue en *Corrientes poty*, “Chamamé correntino”, música de Francisco Pracánico y letra de Diego Novillo Quiroga, en 1930, editado por Perroti y grabado en discos fonográficos a comienzos de 1931 por Samuel Aguayo. Después de éste, muchos conjuntos grabaron “chamamés” en esta década, comenzando entonces la enorme difusión que tuvo. Tenemos también acá el caso de un nombre comercial, como en la época fueron los de “ranchera”, “vals criollo” y “polca criolla”, que han quedado designando especímenes de música popular argentina.

Cabe señalar que en la polca folklórica europea se profieren gritos en falsete como los del *zapucay* en el chamamé y, en momentos en que en esa polca danzan tomados, el hombre lleva por la cintura a su pareja y ubica su mano izquierda libre hacia atrás en su cadera con la palma hacia afuera, como vemos también en el chamamé, pero en éste se hace tomando la mano izquierda de la mujer, que algunos llevan hasta su propia espalda, haciendo entonces evoluciones en pareja abrazada. Se perciben éstos como elementos de la polca.

Para los años cuarenta ya aparecería la denominación comercial “música del Litoral”, que habría de comprender, de allí en más: chamamé, chamamé “cangüi”, guarania, rasguido doble, “polca correntina”, “canción correntina”, “canción guaraní” y algunas designaciones más, como “motivo guaraní” o “aire guaraní”, producto de la asociación entre autores y editores, que incluía algunas especies netamente paraguayas, como la guarania. Todo esto se presenta, en el análisis musical, asociado a la polca “paraguaya” y su *seis por ocho* sobre *tres por cuatro*, con sus peculiaridades en cada caso. Si bien es un repertorio que se lo frecuenta con sentido de pertenencia en las provincias de Corrientes, Chaco y Formosa, su difusión alcanza a todo el país, principal-

mente en el caso del chamamé que lo hizo también hasta en el Paraguay y el sur del Brasil (en el Mato Grosso do Sul y en la zona *gaúcha* del este).

Mientras tanto en Buenos Aires, durante la década del treinta, son abundantes las grabaciones en disco de “polcas paraguayas” y alguna polca-galopa también “paraguaya”. Algunas de éstas son hoy música tradicional en ese país, quedando olvidados los autores de letra y música, como es el caso de *Poncho jhovy* “Polca” aparecida aquí en 1934, por Juan R. Dahlquist y Gregorio Meza, y “*Sábado caarú*, polca”, señalado de autoría de Báez Aranda (1931). Hoy con ese título se ejecuta una “polca paraguaya” que se da como de autor anónimo y “motivo popular” (“Qué lindo verle de tardecita / en la penumbra del caarú...”).

75

### Un caso especial de polca

Registrada en 1945 es la “polca” *Linda entrerriana* de Andrés Chazarreta, un referente ineludible cuando se trata de “música de tradición” que se hace en estrados. Publicada en su 8° *álbum de música nativa*, aparecido por la Editorial Musical Pirovano, se presenta, como otras muchas en sus álbumes, como obra original de él<sup>15</sup>. Por su título no se define si es “correntina” o “criolla”. Por su tratamiento pretende serlo por la primera. En el aspecto formal, no respeta la estructura bipartita de la polca habitual de salón y popular, como veremos. Presenta frases de ocho compases con anacrusa de un tiempo, en antecedente y consecuente, que se repiten. Su parte *A* está escrita en *modo menor* (*re menor*); su parte *B*, en *modo mayor* (*re mayor*), con frases acéfalas en el canto. Su forma, indicando las frases: A(aa - aa') - B(aa' - a"aa"). La parte *B*, aunque tiene un cierto carácter de *trío*, destacado por el cambio de tonalidad, no cumple su función dentro de la forma. No sólo no está así indicado ni se percibe, sino que es parte final de la danza. Ésta se repite toda *da capo* y termina en esta segunda parte, como si se tratara de una danza tradicional con “primera” y “segunda”. Evidentemente el autor ha volcado la forma de la polca: A - B - A, en la de las danzas tradicionales del centro-norte del país: A - B - A - B, esto es: binaria *da capo tutto*, que no es la forma de la polca, ni aún de la “polca criolla”.

Otra novedad destacable en esta “polca”, que por su título se presenta litoraleña, y “nativa” por su ubicación en la edición, es que está escrita en compás de 3/4. Ya no se trata de la polca en 2/4 “criolla”, ni la “paraguaya” en 6/8, por no escribirlo correctamente en dos tiempos ternarios con ligadura de prolongación entre la tercera subdivisión del primer tiempo y la primera del segundo; ni está escrita la voz superior con valores en 6/8 ni la inferior en 2/4 con tresillos de compás, sino todo en 3/4. La

---

<sup>15</sup> Andrés Chazarreta, 8° *Album...*, pp. 10-11.

voz superior y la voz inferior están divididas en tres tiempos, que significa apoyo en cada uno de ellos con acento en el primero, inclusive con una ligadura de expresión apoyando los ataques del segundo y tercer tiempo.

Esto, observado bajo el subtítulo de “*Polka*” es un contrasentido. La polca es danza binaria de subdivisión binaria (donde le caben tresillos y síncopas de tiempo) y ha sido así acá y en todas partes del mundo. Si Andrés Chazarreta ha sido el primero en escribir de este modo esta especie musical, a él se le debe la confusa designación que ha cundido entre los aficionados a la danza popular: el de “polca ternaria correntina” (en el caso, por el título, sería “entrerriana”). Evidentemente que viendo esto, proveniente de una personalidad como la de quien provenía que era tan considerada, otros no han podido evitar la designación. Y a punto tal se ha extendido, que alguno señala la existencia en el Litoral de una “polca binaria”, necesidad que presupone excepción. Pero el asunto es que las danzas binarias son binarias y las ternarias, ternarias. Y no existen los traspasos. Sólo hay traspasos de pasos de baile: de allí la polca-mazurca, la mazurca-Boston, etc. Pueden hacerse, por ejemplo, dos pasos en tres tiempos, resbalando pie en el tercer tiempo. Así: dos pasos de polca en tres tiempos de mazurca o, a la inversa, como en el *valse-à-deux-pas*. Mas ya hemos visto el carácter general que poseen las danzas binarias en contraposición con las ternarias. Y esto nos parece infranqueable.

En esta *Linda entrerriana* de Chazarreta –que musicalmente es muy agradable y no hacemos crítica de eso–, aparecen en algunos incisos, por más que no esté escrito, un 6/8 sobre un 3/4, que era característica de las polcas paraguaya y correntina. De modo que la superposición métrica estaría dada, aunque no graficada. La nota doble, por terceras, en la parte B, le da un cierto carácter criollo. Pero su escritura es la de una danza ternaria de subdivisión binaria para bailar en tres tiempos, esto es: la realización de dos pasos completos en seis tiempos, en la estructura mínima de la danza; pero la polca presenta dos pasos completos en cuatro tiempos. La diferencia entre ellas las hace, por esto, incompatibles.

### Otras polcas devenidas tradicionales, en el siglo XX

En las provincias de Chaco y Misiones se encuentra una *polca rusa* (“polcarusa”) que manifiesta vitalidad. Tiene origen en las polcas populares que bailaban los inmigrantes alemanes del Volga venidos de Rusia, que poblaban colonias agrícolas en estas provincias desde fines del siglo XIX<sup>16</sup>. Estas polcas pasaron de conservarse entre los propios inmigrantes y sus descendientes, para ir popularizándose en una zona en que

---

<sup>16</sup> En el sur de la Provincia de Buenos Aires y Entre Ríos, desde mediados de la segunda mitad del siglo XIX.

las danzas de pareja enlazada independiente con ritmo vivaz son las preferidas de todos. Desde el punto de vista musical son de estructura muy simples. Tienen forma unitaria  $A(a - b)$ , con repetición de sus frases:  $aa$  (16 compases) -  $bb$  (16 compases), completándose, en 32 compases, la unidad de la polca. En la audición, esta forma se repite a capricho y sin o escasas variantes. Así:  $A(a - b - a - b \dots a - b)$ ; más también:  $A(a - a - b - b) - \text{Puente}(a) - A - \text{Puente} - A \dots$ . En ocasiones a estas repeticiones de la parte  $A$  siguen numerosas repeticiones de un  $A'(a - b - \dots)$ , variante fija de  $A$ , hasta terminar. También aparece una frase agregada, similar, en carácter de cierre, en la repetición de  $b$ , de esta forma:  $A(aa - bbc - aa - bbc \dots)$ . Para el caso de fiestas danzantes puede durar una misma polca, a costa de las repeticiones, más de diez minutos. En otros casos, como son muy breves (duran poco más de un minuto) los ejecutantes prefieren hacer una sucesión de ellas, en vez de repetir, haciendo la correspondiente pausa entre piezas.

Son de frases musicales muy simples, mas bien presentan una escritura por semifrases semejantes. Es aquí el caso, que ya hemos expuesto, de una funcionalidad exclusiva destinada a la danza. Quienes están en ella están pendiente de los pasos, de las posturas, la coordinación con la pareja —esto desde el punto de vista coreográfico— pero también, como fiesta pueblerina, de otros elementos extra musicales, como el de la actitud del acompañante, de la relación que se establece entre ellos, de la respuesta del medio que siempre está pendiente de los bailarines, etc. De modo que la atención musical es sólo a los golpes que se marcan en el compás, para aprovecharlos de la mejor forma posible.

El acordeón es su instrumento. En fiestas y festivales se emplean conjuntos de acordeón de botones (“verdulera”) o acordeón a piano, más guitarra, bombo y un elemento que se manifiesta indispensable: el animador, que establece lo que se llama: “los diálogos”. Los instrumentos de fuelle hacen el canto y guitarra y bombo, el acompañamiento. La guitarra puede ser más de una y lo mismo los instrumentos de fuelle, mezclados los distintos tipos. El conjunto mínimo está formado por un acordeón, con un acompañamiento rítmico de una guitarra o de un bombo y con función de animador en uno de los ejecutantes. El bombo no es el criollo tradicional venido de la caja de guerra española, sino el de banda. Se lo suele emplear golpeando en ambos parches. El más apoyado de los golpes acompaña el que los danzantes hacen con toda la planta del pie en el suelo y que quizás no se sintiese si el piso fuese de tierra apisonada y se bailara en alpargatas, perdiendo mucho de lo que es el paso de polca. Dado el instrumento, no existe el cajoneo. No siempre está el bombo y entonces la guitarra sola, marca el acompañamiento. En conjuntos profesionales ya apareció la guitarra eléctrica, como bajo, suplantando al bombo.

No es polca entonada, porque no proviene de la música “criolla” comercial de los años treinta. Por eso se justifica la presencia de quien hace los “diálogos”, que anima a los ejecutantes y les lanza gracias y dichos. Como también caracteriza a la polca

popular europea, son obligados los gritos, que acá son muy generales. No se emplea el zapucay.

La difusión de la “polcarusa” en la zona se manifiesta por la designación de sus músicos cultores en “polcaruseros” y a las reuniones en “polcarusear”. Para estos criollos, que ciertamente lo son, “polcarusear” es hacer música tradicional de la sociedad a que pertenecen, sin ignorar que ha sido de “los abuelos”, genérico de los antepasados, que no eran originarios de allí, como no lo son en la actualidad la mayoría de los habitantes de la Argentina, aún muchos de los que de ese modo se denominan.

Entendemos que estas polcas, tan simples, así descritas, son originales porque existe una polca rusa, de salón, que no es ésta, y también una polca del Volga (*Wolgadutsches Polka*) que tiene mucho de polca alemana. Quizás la simpleza se dio, en origen, entre aficionados no muy hábiles, que todo lo más que buscaban era el hacer bailar a sus semejantes.

Hay que destacar la figura de Antonio Tarragó Ros, autor y difusor que ha sido de algunas polcas rusas y la de “Chango” Spasiuk, que difundió también polcas rusas por él colectadas en la zona y que entonces lo hicieron para todo el país. Debe señalarse que actualmente hay festivales de “polcarusa” en la Provincia del Chaco (por ejemplo en Juan José Castelli), donde aquello que se premia es a los bailarines. También indicar, para constatar su actual vigencia, la existencia de numerosos conjuntos que en aquella zona la cultivan, algunos en forma exclusiva, y que son de creación de las dos últimas décadas. Entendemos que la especie está en expansión.

Otra denominación de polca que se encuentra en nuestro país en la actualidad, es la llamada “polca rural”, designación ésta que consideramos comercial y también de reciente creación. Está afincada en la provincia de Entre Ríos, también con el nombre de “polquita rural”, y la cultivan grupos musicales compuesto por hijos de extranjeros de las colonias con centro en Santa Anita, colonia fundada en 1900 por el padre Becher con católicos alemanes del Volga. Como el caso de la polca rusa, es una especie con raíces tradicionales recreada en nuestro país donde ha pasado, en un principio, de ser tradicional de esos extranjeros —como muchas expresiones musicales que aquí ha habido— a popular de una región con fuerte presencia de descendientes de extranjeros, donde es considerada manifestación lugareña, camino para su tradicionalización. También tiene presencia en festivales del centro-este de la provincia de Santa Fe. Tiene parentesco con la polca rusa y se danza de la misma manera, con las variantes de movimiento que le da cada individuo.

La forma que acusa esta “polca rural”, que quiere ser de la campaña “gringa”, es simple como su pariente rusa: A(a - b - a - b - ...), con ambas frases repetidas cada una (aa - bb - ...), acopladas en antecedente-consecuente, y terminación en *aa* o en *bb*, con variantes de adornos en las reiteraciones de los juegos *a - b*, que es donde se

completa la polca (32 compases), que no presenta aquella otra. Suelen tener un par de compases de entrada, llamada de atención a los bailarines y un compás agregado de cierre, cadencia conclusiva de primera especie.

Se la ejecuta en acordeón con acompañamiento de una o dos guitarras, haciendo los bajos; no se emplea el bombo. Presentan algunos golpes extraordinarios, que se ponen de manifiesta con algún golpe de fuelle, por ejemplo después de una semifrase de *b*, y sobre la cual los danzantes hacen un golpe con la planta del pie. Es característico de la polca, y en ésta se presenta, el flexionar los danzantes masculinos hacia atrás la pierna derecha para descargarlo con la planta del pie en el suelo.

Encontramos también en la actualidad, y sin duda como parte de esta expansión de la polca en la zona Litoral, la llamada “polca misionera” y la “polquita entrerriana”. En Entre Ríos es considerada música de fiesta de bodas y cabe consignar que Antonio Tarragós Ros también la frecuentó. Es similar a la “polca rural”, descrita. Una forma muy sencilla y bien de campo, que merece la designación de “polquita”, es la siguiente: A(aa - bbb - aa - bbb), formada por 40 copases que se repiten y un compás agregado al final, de cierre, de *dominante - tónica*.

En Misiones hay también una polca, que aparece también escrita “*polkita*”, quizás para darle más carácter “gringo”, designando una que es semejante a las anteriores vistas. Hay una *Polkita misionera*, de Tarragó Ros, con *trío*. Forma: A(a - b) - *Trio*(a - b) - A'(a), donde se repite cada frase.

También hay una “polquita rural” en el oeste de la provincia de La Pampa, con la misma forma de las anteriores. Se emplea acordeón con acompañamiento de guitarra.

No hay polca rural en la Provincia de Buenos Aires. Hallándonos hace unos meses en la región centro sur de esta provincia, preguntamos a un músico popular profesional que decía tocar en guitarra todo el repertorio criollo, si conocía alguna polquita y mal sorprendido nos contestó: “Yo toco música surera...”

Dos palabras sobre el “gato polqueado”, que en la campaña pampeana interior se lo ha bailado en el pasado, hasta comienzos del siglo XX. Se trataba de un gato con un tiempo de polca. También ha hecho su aparición, en algún momento, en los estrados. En la actualidad no es más que un gato en el que, en la danza, las vueltas y medias vueltas no se realizan haciendo castañetas, sino por una postura donde va tomada la pareja haciendo pasos de polca, con música imitativa. Según hemos visto en algunos conjuntos que lo hacen entre dos y cuatro parejas, siempre en estrado, algunos repican en el suelo, como en la polca popular, y otros no lo golpean, pero siempre bailando de lado, como es una de las figuras de la polca.



En el Uruguay se halla difundida, al presente, una “polca criolla” que tiene consideración de música tradicional, “de la tierra”. Le hallamos un carácter emparentado con la milonga rioplatense (la más famosa de estas polcas es *La Finita*, de Beco Silva, que puede tomarse como ejemplo), de modo que no es una polca vivaz. No es entonada. El acordeón y la guitarra son sus instrumentos en las versiones más sencillas, porque es también danza de estrado donde intervienen los instrumentos eléctricos y electrónicos habituales en la música popular actual. Se hallan, entre éstas, composiciones y piezas más vivaces, que presentan relación con la música litoraleña argentina, perdiendo, ciertamente, el carácter original de polca milongueada.

En el sur del Brasil, la zona *gaúcha* de Rio Grande do Sul, histórica y musicalmente ligada al Plata, poseen también una polca rural, ya hecha tradicional (*dança gaúcha*), que es del tipo de la *polkita* misionera.

En la difusión de la polca en otros países hermanos americanos, hay una “polca chilena”, derivada de la polca de Bohemia, arraigada ya como danza tradicional; una “polca peruana”, también señalada “polca criolla”, popular comercial muy difundida, y “polkas” mexicanas regionales. Estas danzas, que tienen mucha aceptación y tienen sus cultores, que presentan entre sí características diversas en la coreografía y en la música, también la tienen con las nuestras –por ejemplo en que son entonadas–, teniendo en común el espíritu vivaz y el empleo de acordeón, guitarra, y un bajo destacado por diferentes medios.

La polca, en nuestro país, no ha dejado de estar presente en nuestra realidad musical desde su advenimiento en los años de 1840. Acompaña al vals, como la otra danza de salón que no ha perdido su presencia entre nosotros. En un primer momento gozó de gran popularidad como la que poseía en todas las capitales de Europa y América. Ya en el comienzo del siglo XX quedó solamente en la campaña pero logró especial difusión en la zona Litoral argentina. Como se ha dado en las demás danzas de salón, tuvo su versión “criolla” comercial con letra entonada. El nativismo de los años veinte y treinta, no la consideró entre su música tradicional: la tuvo como música europea, de los “gringos”, de los colonos, supuestamente pronto a desaparecer como otras expresiones musicales de las colectividades extranjeras. Para mediados del siglo XX, sólo en la zona pampeana se la escuchaba por viejitos de acordeón. En el Litoral, sólo la gente mayor tenía el gusto de bailarla, la juventud allí prefería el chamamé... Pero llegado el último cuarto de siglo comenzó, en zonas de Entre Ríos, Santa Fe, Chaco y Misiones, principalmente, un período de revitalización que llega hasta el presente y manifiesta prolongarse. Posiblemente, también extenderse.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOETTNER, Juan Max. 2008. *Música y músicos del Paraguay*, Asunción, Paraguay, 4º ed., s/ed. (ed. original: Autores Paraguayos Asociados.)

CARDOZO OCAMPO, Mauricio. 1950. “Guirá tupin (Pájaro campana) - (Galopa)”, comentarios y glosas por..., en: *Guirá tupin. Pájaro campana. Arreglo de Félix Pérez Cardozo*, Buenos Aires, Pan American Music Service Co.

CHAZARRETA, Andrés. 1945. *8º álbum de música nativa*, Buenos Aires, Editorial Musical Pirovano.

*La gaceta musical*, Buenos Aires, cit. 1878.

GESUALDO, Vicente. 1961. *Historia de la música en la Argentina*, Buenos Aires, Beta.

RIERA, Federico. 1959. *Recuerdos musicales del Paraguay*, Buenos Aires, Perrot. Colección Nuevo Mundo, n. 26.

VENIARD, Juan María. 2017. “El complejo *cielito*. Su música”, en: *Revista del Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”*, Buenos Aires, Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”, Universidad Católica Argentina, n. 31 , pp. 229-255.



## JUAN MARÍA VENIARD

Doctor en Historia (USAL), Licenciado en Música (especialidad Composición) y Licenciado en Musicología (UCA); investigador retirado por jubilación en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), área de Historia de la Cultura, Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC) y en el Conservatorio Nacional, Buenos Aires; ex investigador en el Instituto Nacional de Musicología; miembro de número de la Academia del Plata. Tiene numerosos trabajos publicados en diversas instituciones y editoriales, entre ellos los siguientes libros: *Los García, los Mansilla y la música*; *La música nacional argentina. Influencia de la música criolla tradicional en la música académica argentina*; *Arturo Berutti, un argentino en el mundo de la ópera*; *Aproximación a la música académica argentina*; *La temática nacional en los libros de lectura de primera enseñanza. Tesis doctoral*; *La lírica hispana en el Plata y la primera temporada de ópera española*; *Música en la iglesia. Las manifestaciones musicales en los templos*

*católicos de Buenos Aires (1536-2000); Música en la calle. Las manifestaciones sonoras en las calles de Buenos Aires (1536-2000).* En esta *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"*, viene publicando una serie de trabajos monográficos sobre la música de las danzas tradicionales argentinas, que se continúa en el presente: *Un problema semántico: la danza "el federal"*. (N° 25, 2011); *El origen del vals campero pampeano y del "vals criollo" nacional* (N° 27, 2013); *La mazurca y la "ranchera" en Buenos Aires, ciudad y campaña* (N° 28, 2014); *El pericón. Su música* (N° 29, 2015); *La media caña. Su música* (N° 30, 2016); *El complejo cielito. Su música.* (N° 31, 2017).

## **CONFERENCIAS**





# ■ NOTACIÓN MUSICAL: ¿CÓDIGO O SISTEMA DE REPRESENTACIÓN? IMPLICANCIAS PSICOLÓGICAS Y EDUCATIVAS

MARÍA INÉS BURCET

Universidad Nacional de La Plata

[mariainesburcet@sacom.org.ar](mailto:mariainesburcet@sacom.org.ar)

## RESUMEN

El artículo propone hacer una revisión de algunos supuestos y creencias en los cuales se sustenta la enseñanza instrumental, mediada por los métodos de enseñanza, y la audioperceptiva, mediada por el desarrollo del oído. Se propone que ambas disciplinas han conceptualizado a la notación musical como un código, limitando sus posibilidades y reduciendo su enseñanza a una técnica. Por el contrario, se sugiere aquí pensar la notación musical como un sistema de representación con las consecuentes posibilidades que ello implicaría.

**Palabras clave:** notación musical, educación musical, sistema de representación, escritura musical, psicología de la música.

## MUSICAL NOTATION: CODE OR REPRESENTATION SYSTEM? PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS.

86

### ABSTRACT

The article proposes a review of some assumptions and beliefs that support instrumental teaching, mediated by teaching methods, and audio perception, mediated by ear development. It is proposed that both disciplines have conceptualized musical notation as a code, limiting their possibilities and reducing their teaching to a technique. On the contrary, it is suggested to think of musical notation as a system of representation with the consequences that imply it.

**Keywords:** musical notation, music education, representation system, musical writing, music psychology.

### 1. Introducción

La notación musical occidental ha proporcionado un medio inestimable para conservar y transmitir la música a través de los siglos. La posibilidad de registro permitió el desarrollo de toda una tradición acumulativa y favoreció la transmisión de un amplio patrimonio cultural. Si bien, estas ventajas son las más reconocidas, la notación musical también nos proporcionó un valioso recurso para pensar la música. En torno al lenguaje, Olson (1994) explica que la escritura ha permitido transformar aspectos estructurales del habla en objetos de reflexión, planeamiento y análisis. Sería muy complejo analizar partes, reconocer similitudes y diferencias, hacer comparaciones y establecer jerarquías sólo a partir de la audición. La notación permitió capturar la temporalidad de la música en el papel, y con ello amplió las posibilidades para su análisis y reflexión.

La notación musical proporcionó numerosas ventajas para el desarrollo del conocimiento acerca de la música: la elaboración de tratados de armonía, o el diseño de modelos de análisis y audición, son algunos ejemplos. Sin embargo, las funciones de registro y su potencialidad comunicativa siguen siendo las funciones más reconocidas y valoradas no sólo de la notación musical, sino de toda escritura en general. De estas funciones derivan sus ventajas para apoyar la memoria o para acceder a una obra

desconocida, las cuales quedan ejemplificadas en el video *Notation: The Thin Red Line* (1999) que relata el desarrollo histórico de la notación musical en occidente.

En una escena inicial del video, el relator propone hacer un reto a un grupo de niños integrantes del coro de la Catedral de Salisbury. El reto consiste en que un integrante del coro escuche una melodía y la memorice para luego cantarla a otro integrante del coro que no se encuentra allí presente, quien del mismo modo debe memorizar la melodía y enseñarla al siguiente integrante del coro, y así sucesivamente. La melodía va pasando de boca en boca, y el relator pregunta: ¿será la misma melodía cuando llegue al último integrante? ¿o sólo será un rumor gregoriano?

87

Tal como se observa en las escenas, tan sólo en las primeras ejecuciones la melodía ya va transformándose. Al llegar al último integrante del coro se compara la versión cantada con la melodía original y queda entonces en evidencia las significativas diferencias que presentan ambas melodías. Las diferencias abarcan casi todos los atributos: tempo, tonalidad, ritmo, contorno melódico y duración. El relator cierra la experiencia con la siguiente reflexión: Si para un coro cualificado como este es difícil, ¿imagínense cómo sería en los tiempos gregorianos cuando sólo había niños campesinos analfabetos en los coros?

El ejemplo podría dar lugar a numerosas discusiones, incluso acerca de los prejuicios que esa pregunta implica tanto en el hecho de que los niños, en los tiempos del canto gregoriano, fueran campesinos como que fueran analfabetos, pero su análisis excedería el argumento de este artículo. Me interesa destacar aquí la finalidad con que es presentado el ejemplo en el documental: mostrar las virtudes que proporcionó la notación musical tanto para sustituir la fragilidad de la memoria, como para fijar ciertos atributos de una composición. El ejemplo destaca las funciones de registro y comunicación de la notación musical.

La centralidad en estas funciones de la notación condujo a que, en la medida en que comenzaron a utilizarse otros medios de registro como la grabación en audio o video, comenzara a cuestionarse la necesidad de llevar la música al pentagrama. La perspectiva aparece explícitamente en un artículo escrito por John Halle (2004) denominado *Meditaciones sobre un futuro musical post alfabetizado*, donde el autor explica que, en la medida en que las grabaciones se han convertido en la forma final en que se encuentra la música, un proceso muy diferente media entre una idea musical desde su concepción hasta su realización. El autor explica que, en tanto la notación ya no es la forma en que se registra y comunica una idea musical, inevitablemente la alfabetización musical irá desapareciendo.

En este artículo el autor vincula la música impresa con un repertorio, el repertorio académico. Halle explica que, en la medida en que la música es transmitida, grabada, descargada y escuchada a través de diversos medios, la partitura ya no existe en la



forma de una composición. Por lo tanto, en la actualidad, ya no es necesario leer partituras y dominar las teclas del piano para poder llevar la música al hogar, como ocurría con las sonatas de Beethoven.

Si bien es cierto que la notación musical ha estado estrechamente relacionada al repertorio académico, incluso que su desarrollo ha sido fundamental para el surgimiento de géneros como la ópera, la sinfonía, el ballet o el concierto; su utilización no necesariamente debería limitarse a esos repertorios. Esta perspectiva que limita las posibilidades de la notación musical a un repertorio y que circunscribe sus funciones a las de registro y comunicación resulta congruente con los supuestos que sostienen la tradición musical y que se ven reflejados en los ámbitos de educación formal.

En este trabajo me propongo examinar críticamente la perspectiva de notación musical que pervive en los ámbitos de enseñanza de la música, para luego sugerir la posibilidad de concebir la notación como un sistema de representación lo cual contribuiría a ampliar las potencialidades y funciones de la notación musical y tendría importantes consecuencias cognitivas y educativas.

### **La notación musical en la enseñanza instrumental**

Los métodos de instrumento tradicionalmente han abordado la enseñanza conjunta de habilidades de ejecución y lectura. Se aprende a tocar aquello que se aprende a leer y viceversa. Con este doble propósito, y en virtud de favorecer el acceso a la música, los profesores de instrumento muchas veces han tendido a simplificar la lectura reduciendo la partitura a un código. Veamos algunos ejemplos.

Julián es un niño de 9 años, está iniciando sus estudios en violín en una escuela de música. Las partituras que lee comprenden anotaciones numéricas. En algunos casos los números están por encima de las notas y en otros casos por debajo. Julián nos explica “los números son los dedos que tengo que poner. Cuando un dedo va en la cuerda LA, la profesora escribe el número arriba del pentagrama, y cuando va en la cuerda RE, lo escribe abajo del pentagrama”. Pero además en algunos casos los números tienen una marca arriba. Julián explica: “es porque, cuando el dedo va pegado, por ejemplo, el 2 con el 3, entonces la profesora le escribe una rayita arriba”

En este ejemplo, la notación musical aparece sustituida por un código de escritura que sigue sus propias reglas. Los números refieren a las digitaciones, su ubicación por encima o debajo del pentagrama refiere a la cuerda, y las marcas a la distancia de semitono. Estos principios comprenden criterios de diferenciación que no se corresponden con los de la notación musical. Más bien los principios dirigen la atención a

particularidades propias de la ejecución de ese instrumento, antes que a la adquisición de la notación musical.

Veamos otro ejemplo. Marisa es profesora de piano, ella explica que, con el fin de facilitar la lectura en el pentagrama, utiliza colores. Cada color representa una nota y al mismo tiempo corresponde a una tecla del piano. Marisa transcribe algunas partituras con fibras de colores y agrega al teclado del piano papelitos como referencia. De este modo, los niños establecen la relación entre lo escrito y el teclado de un modo más inmediato. Cuando le preguntamos sobre las duraciones de las notas, ella explica que los estudiantes completan la ejecución con la audición.

Este tipo de escrituras han sido muy difundidas, incluso se han desarrollado diversos métodos utilizando colores para representar las notas, y en algunos casos se han utilizado figuras geométricas para representar las duraciones. Estas estrategias notacionales comparten algunas similitudes con los métodos americanos de teclado, donde cada nota, en lugar de un color, tiene una letra impresa que corresponde al nombre de la nota. Del mismo modo el teclado comprende las letras que incluso muchas veces vienen impresas de fábrica sobre el panel superior. Estas anotaciones permiten establecer correspondencias directas entre unidades escritas y teclas del instrumento, nuevamente la adquisición de la notación musical queda relegada.

Otras anotaciones frecuentemente utilizadas en las escuelas para enseñar a tocar melodías en la flauta dulce consisten en agregar bajo cada nota un gráfico de la flauta con la posición de los dedos. En este caso, las anotaciones comprenden la combinación puntos blancos y negros que corresponden a la posición de los dedos. Habitualmente estos gráficos reemplazan directamente la notación del pentagrama, entre otros motivos porque la notación no es contenido de enseñanza en la escuela, al menos en Argentina.

Hasta aquí las diferentes estrategias nos permiten ejemplificar diferentes intentos por codificar la notación musical a partir de la utilización de otros elementos escritos, ya sea números, colores, letras o dibujos. En todos los casos la notación musical es reemplazada por un nuevo conjunto de elementos los cuales son utilizados siguiendo criterios ad hoc. Es decir, es reemplazada por un código. Si bien inicialmente estas escrituras aparecen como facilitadores para la ejecución, su potencialidad comunicativa resulta limitada.

## ¿Qué es un código?

Un código es un conjunto de elementos que se vinculan, de modo biunívoco, a un conjunto de referentes existentes, proporcionándoles a estos una nueva potencialidad comunicativa. Por ejemplo, en el código Braille, el conjunto de elementos corresponde a las combinaciones de puntos en relieve, los cuales proporcionan a las letras del alfabeto una nueva potencialidad comunicativa. La correspondencia que se da entre ambos grupos de elementos, series de puntos en relieve y letras, es tal que a cada elemento de un conjunto le corresponde uno y sólo uno del segundo conjunto.

Algo similar ocurre a partir del vínculo que se establece entre las series de sonidos cortos y largos del código Morse con las letras del alfabeto; los números de los códigos postales con las ciudades; las sucesiones de líneas, espacios y números del código de barras con los productos comerciales; los gestos del alfabeto dactilológico con las letras del alfabeto. En todos los casos, el código propone una nueva manera de expresar algo que ya existe para resolver una necesidad particular.

Un código tiene un autor y un momento determinado de invención. Por ejemplo, el código Braille fue propuesto en 1825 por Louis Braille, el código Morse en 1830 por Samuel Morse, el código de barras en 1952 por Joseph Woodland, Jordin Johanson y Bernard Silver; son algunos ejemplos. A diferencia de un sistema de escritura cuya invención implica un largo proceso de construcción social e histórica, un código es una construcción racional que propone una potencialidad comunicativa diferente para elementos y relaciones que ya están predeterminadas. Asimismo, en un código las relaciones entre el conjunto de elementos nuevos y los elementos existentes son estables, no hay elementos que resulten ambiguos y entonces puedan ser interpretados de una u otra manera y generalmente es utilizado sólo por un grupo reducido de especialistas.

Tal como vimos antes, la sustitución del pentagrama por números, colores, letras o dibujos no hace más que codificar aquello que la notación musical representa. El código facilita la lectura porque los estudiantes establecen rápidamente correspondencias entre aquello que leen y tocan. Los problemas se suscitan cuando la cantidad de alturas se amplía, cuando no se conoce la pieza, cuando se quiere acceder a una pieza nueva o cuando se quiere tocar una melodía conocida en otro instrumento. Esto ocurre porque, si bien las estrategias que se proponen facilitan el acceso a la música, las mismas no resultan propedéuticas para la adquisición de la notación musical ya que incluso, suelen utilizar principios vinculados a un acotado conjunto de alturas en un instrumento en particular. Por ejemplo, mientras en el violín se señala las notas que están a distancia de semitono ubicando una línea sobre ellas, en la notación musical estas relaciones se representan en la armadura de clave. Por lo tanto, en muchos casos para adquirir luego la notación musical los sujetos deberán deconstruir conocimientos adquiridos.

De este modo, conforme los estudiantes avanzan en el desarrollo instrumental, comienzan a observarse dificultades para acceder a la lectura. Algunas veces esas dificultades son compensadas con la imitación, otras veces los estudiantes consiguen resolver la lectura, pero en muchos casos el acceso a la lectura y escritura termina siendo un motivo de deserción. En este sentido, es similar a lo que ocurre en la escuela. Como explica Ferreiro (1999), hay sobrada evidencia que muestra que el fracaso escolar inicial se concentra en las dificultades para acceder a la lectura y la escritura de la lengua. Esto ocurre especialmente, como explica la autora, cuando su adquisición queda reducida al aprendizaje de un código.

### ¿Cómo se adquiere un código?

Aprender un código implica adquirir un conjunto de elementos y conocer el modo en que éstos se vinculan con sus referentes. Por lo general se adquiere de modo progresivo, se incorpora un conjunto acotado de elementos primero y luego el repertorio se va ampliando. Se establecen criterios de dificultad a priori, por ejemplo, puede empezarse por los más cortos, los más frecuentes, o los más simples. Aunque estos criterios son siempre definidos por quien ya conoce ese código y establece qué será lo más simple y qué será lo más complejo para aprender.

A su vez, aprender un código implica pasar de un estado de 'no conocimiento' a un estado de 'conocimiento'. Ese conocimiento se manifiesta en tanto habilidad, que siguiendo a Sloboda (1986) se caracteriza por presentar grados crecientes de fluidez (continuidad), rapidez (inmediatez), automaticidad (pérdida de conciencia) y simultaneidad (con otras habilidades). En un código las relaciones son estables, por lo tanto, no hay lugar para la subjetividad, la interpretación o la inferencia. Precisamente porque busca inmediatez en la comunicación.

Estas características que suelen resultar adecuadas para aprender un código como, por ejemplo, el Morse o el Braille, aparecen también reflejadas en muchos métodos de instrumento, especialmente en las etapas iniciales. Por ejemplo, las primeras lecciones del Método Práctico de Violín, de Laoureux, método publicado en 1907 pero vigente en la enseñanza de este instrumento, se propone la lectura y repetición de la nota SOL, luego la nota RE, siguen combinaciones entre ambas notas, luego se incorpora la nota LA, y entonces ya se puede combinar SOL, RE y LA, etc. En este caso, las alturas corresponden a las cuerdas al aire, por lo tanto el criterio de dificultad estaría directamente vinculado con la disponibilidad del instrumento. Se comienza a leer lo que resulta más sencillo para tocar, y a partir de ello se producen diferentes combinaciones.

Ejercicios con progresivas combinaciones de notas aparecen también en otros instrumentos, por ejemplo, en el Método Preparatorio para Piano Op. 101 de Beyer, método elaborado antes de 1863 y vigente en la enseñanza del piano. En este método las primeras piezas también proponen inicialmente un conjunto de ejercicios que van combinando una cantidad creciente de notas. Se comienza repitiendo la secuencia DO-RE, luego se agrega el MI, hay diferentes combinaciones de esas tres notas, luego se agrega el FA, etc.

92

Así, las primeras piezas instrumentales muchas veces corresponden a discursos escritos que carecen de interés musical porque devienen directamente de la manipulación de los elementos de la escritura. Y no sólo por considerar inicialmente unas pocas notas, sino además porque no tienen un interés rítmico, ni una organización formal y tampoco hay un contexto armónico subyacente que resulte accesible. Por ejemplo, una vez que los estudiantes han tocado las primeras lecciones del Laoureux y pueden leer las notas que corresponden a las cuatro cuerdas al aire, la siguiente lección comprende la alternancia de esas alturas en lo que parece una combinación aleatoria, todas las notas escritas en redondas, cada una en la octava que corresponde a esa cuerda al aire. Así, a través de la escritura se ‘controla’ la diversidad del lenguaje musical que es estratégicamente diseñado de acuerdo con necesidades específicas. El resultado musical es relegado y la lectura se transforma en un proceso de decodificación de combinaciones de notas, que incluso como dijimos antes, muchas veces son codificadas a partir de asignarles colores, números u otros signos.

Por otro lado, los métodos de instrumento comprenden un enfoque centrado en las estrategias de enseñanza antes que en las particularidades del aprendizaje. Esta centralidad muchas veces redundante en una confusión entre aquello que se considera elemental desde el punto de vista de la escritura y aquello que resulta simple desde el punto de vista del sujeto de aprendizaje. Por ejemplo, mientras que las primeras piezas de violín de Laoureux proponen ejercicios con valores de duración largos, de redondas, muchas veces los sonidos largos en un instrumento de cuerda, resultan complejos porque es necesario poder controlar la presión del arco durante todo el sonido. Así, para algunos estudiantes podría resultar inicialmente más accesible, hacer sonidos más cortos en una única parte del arco, o bien hacer sonidos de diferentes duraciones. Lograr una continua y pareja presión del arco, podría ser un objetivo a largo plazo, sobre todo considerando que los violinistas permanentemente están trabajando ese aspecto a lo largo de su carrera.

A su vez, resulta frecuente que ciertas problemáticas propias del desarrollo de habilidades de ejecución se trasladen al desarrollo de habilidades de audición y transcripción. Por ejemplo, hay cierto acuerdo en la enseñanza de piano en considerar que: (i) es más fácil tocar con una mano que tocar con las dos; (ii) es más fácil tocar una pieza en *do mayor* que en *sib mayor*; (iii) es más fácil tocar una pieza con movimientos pausados que con movimientos rápidos. Esto derivó en supuestos tales como: (i)

es más fácil leer y escribir en clave de sol, que en clave de fa; (ii) es más fácil leer o escribir una melodía en Do Mayor que en Sib Mayor; (iii) es más fácil leer o escribir negras que semicorcheas. Cuando en realidad, esa graduación no implica necesariamente dificultades de lectura o escritura. Algunos de estos supuestos incluso se naturalizaron especialmente a partir de los enfoques centrados en la audioperceptiva.

Así como la lectura ha estado mediada por el aprendizaje instrumental a través de los métodos instrumentales, la escritura ha estado mediada por el desarrollo del oído a través de la audioperceptiva. Ambos enfoques, se han sustentado en una perspectiva de notación musical como código, incluso los procesos de lectura y escritura han sido explícitamente descriptos por Malbrán como modalidades de codificación y decodificación: “operar con signos requiere acciones diversas como por ejemplo decodificar su escritura y traducirlos a sonido (leer), escuchar los sonidos y traducirlos a código (transcribir), crear sucesiones de sonidos y codificarlos (escribir)” (Malbrán, 1996, p. 64)

Los métodos de enseñanza de la escritura musical, desde la audioperceptiva, se focalizaron en estrategias dirigidas a ‘aprender a escuchar’: aprender a escuchar los intervalos, las notas, los acordes, etc. El supuesto que subyace a estas estrategias es que las unidades de la notación están en la música y entonces ‘hacerlas conscientes’ es requisito indispensable para luego reconocerlas en la escritura o proyectarlas en una transcripción. Aguilar explica que el proceso de aprender a leer y escribir música comienza con la actividad de reconocimiento auditivo, que permite generar “un marco dentro del cual se podrá luego trabajar para extraer, siempre mediante la audición, cada uno de los aspectos del fenómeno musical para su análisis y su representación gráfica” (1997, p. 37). Estos supuestos conllevan implícitamente una concepción de notación musical como instrumento transparente, donde se asume que la escritura refleja las mismas categorías que están presentes en la música.

Esta relación directa entre unidades escritas y unidades auditivas también ha sido validada desde la tradición cognitivo-estructuralista de la psicología de la música. Numerosos estudios realizados en los noventa han propuesto que las representaciones internas de la música se basan en las mismas categorías que se ponen en juego y sustentan la escritura (Deutsch 1992; Dowling 1994; Krumhansl 1990; Lee 1991). Algunas investigaciones, incluso, analizan y explican problemáticas de la audición en términos de las unidades de escritura sin siquiera problematizar esta relación, al contrario, naturalizándola.

Desde esta perspectiva, aprender a escribir utilizando la notación musical ha implicado la habilidad para identificar auditivamente ciertas unidades, conocer un repertorio de signos escritos y establecer las relaciones donde a cada elemento ‘sonoro’ le corresponde un elemento ‘escrito’. Esto ha llevado, muchas veces a vincular dificultades de aprendizaje de la notación musical con dificultades en el desarrollo auditivo. Cuando,

en realidad, si bien las habilidades auditivas son necesarias no son suficientes para aprender a leer y escribir música.

En tal sentido, desde la psicogénesis y con relación al lenguaje, Ferreiro (1997) sostiene que el problema central en la adquisición de una escritura no se agota en la tarea de discriminación de unidades sonoras porque la escritura es algo muy diferente a un código.

### **Discusiones actuales en el campo del lenguaje y algunas evidencias en la música**

En el campo del lenguaje hay un debate intenso con respecto a las consecuencias de pensar a la escritura alfabética como un código. Diferentes autores (Andersen, Scheuer, Pérez Echeverría y Teubal, 2009; Blanche-Benveniste, 1998, 2002; Ferreiro, 1997, 1999, 2002; Pontecorvo, 2002; Scheuer, 2016) han propuesto que esta perspectiva tiende a reducir: (i) la lengua escrita a la transcripción del habla, cuando la escritura y la lectura tienen condiciones específicas de producción, circulación y uso, cuya comprensión es indispensable para la alfabetización; (ii) el sistema alfabético a un conjunto de letras, cuando la alfabetización involucra a todo un conjunto de lenguajes gráficos muchos de ellos mixtos, entre los que están los calendarios, mapas, diagramas, esquemas, etc.; y (iii) el aprendizaje de la lectura y escritura al aprendizaje de una técnica que se adquiere en los primeros años de escolaridad, cuando la alfabetización, como explica Ferreiro (1999) es un proceso de comienzo incierto y final infinito, y en el mismo sentido Scheuer (2016) subraya que las habilidades de alfabetización se reconfiguran permanentemente, ya que nadie aprende a leer y escribir de una vez, para siempre y para toda necesidad. La perspectiva subyacente no es ingenua, encierra supuestos acerca del objeto de estudio, del sujeto de aprendizaje y del proceso de enseñanza.

De mismo modo, concebir la notación musical como un código implica limitar: (i) la notación a un objeto ineficiente para comunicar otras músicas que no sean del repertorio académico; (ii) el conocimiento de la notación a un medio para garantizar la difusión del repertorio, con la consecuente limitación en las habilidades de lectura y escritura que ello implica; y (iii) al músico a un codificador y decodificador antes que un creador e intérprete activo. Este modo de concebir la notación se ha naturalizado no sólo en los ámbitos de formación musical, sino también en el sentido común.

Aun cuando los músicos suelen tomar contacto con la notación al iniciar sus estudios formales, un estudio desarrollado en coreutas que participaban en coros amateurs (Beltramone y Burcet, 2017) permitió analizar las hipótesis que los sujetos desarrollaban acerca del modo en que la partitura representaba la música, las funciones que le

asignaban, la relación que establecían entre la partitura y los gestos del director, entre otras variables. El estudio permitió advertir que el aprendizaje de la notación musical puede tener su inicio en algunas experiencias musicales no formales y entonces no circunscribirse necesariamente al inicio del estudio de un instrumento.

A su vez, y al igual que la escritura del lenguaje, la notación musical tampoco se aprende de una vez, para siempre y para resolver toda necesidad. Tanto las habilidades de lectura como de escritura son diversas y van reconfigurándose a lo largo del desarrollo. Por ejemplo, en una investigación realizada en estudiantes universitarios durante su primer año de formación, se observó que, aunque podían leer partituras cantando, encontraban dificultades para igualar sonidos en la altura al momento de escribirlos en el pentagrama, especialmente cuando otras características musicales los hacían diferentes, ya sea por la posición en el agrupamiento, la acentuación, la tensión tonal o métrica, entre otras. (Burcet y Uzal, 2017).

Del mismo modo, es habitual encontrar músicos que pueden leer ajustadamente partituras en piano, pero deben desarrollar otras habilidades cuando quieren llevar a ese instrumento una partitura de orquesta. También hay evidencia que demuestra que, aunque muchos músicos pueden leer partituras en su instrumento, encuentran dificultades cuando deben transcribir enunciados musicales. Esto último quedó en evidencia en los estudios realizados por Lyle Davidson, Larry Scripp y Patricia Welsh (1988) donde se solicitó a grupo de estudiantes que ingresaban a un conservatorio superior, que transcribieran la canción *Feliz Cumpleaños* sin utilizar su instrumento. Los resultados mostraron que el 90% de los estudiantes no logró hacerlo, incluso muchos de ellos leían la melodía transcrita sin percatarse de las diferencias que había entre lo que cantaban y su escritura. Los resultados llevaron a los autores a plantear la importante disparidad que puede haber entre el desarrollo de habilidades de ejecución instrumental y el conocimiento del sistema de notación musical. Sin embargo, esos resultados también advierten acerca de la importante disparidad que puede haber entre las habilidades de lectura y de escritura.

Por todo ello concluimos en que la notación musical, al igual que el lenguaje, no se reduce al conocimiento de una técnica de codificación, sino que resulta ser un objeto mucho más complejo. En tal sentido, Ferreiro propone que:

“si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual” (Ferreiro, 1997, p. 17).



La diferencia que propone Ferreiro no es una diferencia terminológica sino epistemológica, es la diferencia entre concebir la escritura como un código o como un sistema de representación.

### ¿Qué es un sistema de representación?

96

Una representación es una figura, imagen o idea que sustituye a la realidad (RAE, 2001). Las representaciones se han desarrollado en diferentes dominios, como menciona Olson (1994), tenemos las pinturas representacionales del arte holandés, la representación del mundo en mapas, la representación del movimiento físico en notaciones matemáticas, la representación de especies botánicas y la representación de acontecimientos imaginarios en la ficción. En todos los casos, como explica el autor, las representaciones han tenido un espectacular impacto sobre la estructura del conocimiento. Y no sólo porque han llevado el mundo al papel sino además porque han proporcionado modelos para pensar acerca del mundo.

Si bien las representaciones han buscado inicialmente la objetividad, aun cuando sus intenciones parecen neutras, las representaciones permitieron también establecer diferencias entre 'el mundo' y 'lo que es visto como parte del mundo' a través de ellas. Como explica Olson, esto no sólo produjo explicaciones más objetivas del mundo, sino que además proporcionó una nueva comprensión de la subjetividad.

Ferreiro (1997) explica que un sistema de representación reúne dos condiciones: posee algunas de las propiedades y relaciones propias de la realidad que representa, pero al mismo tiempo excluye otras. Mientras que en un código las propiedades y relaciones ya están predeterminados, y el código encuentra otro modo de comunicarlos; en un sistema de representación esa selección de propiedades y elementos a representar suelen ser el resultado de un largo proceso histórico de construcción colectiva hasta lograr una forma final. En tal sentido, Ferreiro (2013) sostiene que la escritura es un objeto de conocimiento en constante movimiento, y explica que es a través de ese incesante proceso de reconstrucción que se transforma en la propiedad colectiva de cada nueva generación.

Al igual que la escritura de la lengua, la notación musical ha sido el resultado de un proceso de desarrollo histórico a través del cual los elementos y relaciones a representar fueron reelaborándose. Las primeras escrituras representaron la direccionalidad del contorno melódico, luego se precisaron las alturas, se incorporó la medición de las duraciones, se representaron las relaciones métricas, se agregaron indicaciones de tempo y variaciones de dinámica, etc. Las partituras reunieron una creciente cantidad de detalles que se incorporaron a la escritura como consecuencia d una creciente cantidad de variables de la música que comenzaron a hacerse explícitas. El sistema de

notación musical podría considerarse como una serie de intentos progresivos hacia la representación explícita de todos aquellos aspectos que resultaban, en cada periodo histórico, indispensables para que tal fenómeno pueda ser comunicado.

Si bien la notación musical fue progresivamente representando ciertos elementos y relaciones de la música, como Ferreiro propone en su definición de sistema de representación, otros elementos y relaciones fueron contenidos en ella. En la notación musical numerosos aspectos de la música sobre los cuales el ejecutante tiene un control deliberado, no están representados necesariamente. Por ejemplo, en una partitura no está especificado en dónde y cómo producir un vibrato, tampoco cómo organizar los agrupamientos en diferentes niveles del discurso o cómo y dónde realizar micro variaciones en la dinámica o el timing. Tampoco está indicado cuáles son los planos sonoros que deben destacarse, o qué posibilidades de variación tímbricas deben producirse. En todos los casos, estas y otras decisiones son consideradas por el intérprete de acuerdo con el contexto. Y aun cuando, alguna de estas relaciones puede estar indicada en la partitura, el intérprete tiene cierto grado de libertad acerca de cómo operar con estas dimensiones del fenómeno musical.

La notación tampoco refleja los niveles de tensión y distensión, nada dice acerca de aquello que se produce *entre las notas*. Cuando observamos una partitura, la notación nos proporciona un perfil *dentado* de la música, una concatenación de unidades escritas, cuando, por el contrario, los oyentes percibimos un flujo continuo, una unidad dinámica. Es precisamente a partir de la posibilidad de que ciertos aspectos del fenómeno musical no estén reflejados en la partitura, que la misma puede dar lugar a una gran variedad de interpretaciones.

Por otra parte, las posibilidades cognitivas que brinda un sistema de escritura trascienden las posibilidades de un código. En tal sentido, las representaciones revisan y modifican nuestras percepciones acerca del objeto que representan. Por ejemplo, los mapas pueden modificar nuestra idea de dimensión de ciertos países que, por estar ubicados en el extremo norte o sur, en la representación aparecen proporcionalmente más grandes de lo que son. A su vez, habitualmente vivenciamos conflictos y negociaciones a través de las representaciones, por ejemplo: miro un plano y al no encontrar mi lugar de destino digo 'estoy perdido', aun cuando lo que se me ha perdido es el lugar de destino.

En una oportunidad, durante una clase en la universidad, escuchábamos la canción *De música ligera de Soda Stereo* (1990) mientras seguíamos la letra. La gran mayoría de los estudiantes conocía la canción, sin embargo, casi la mitad de ellos se sorprendió al descubrir que la letra de la canción era diferente a como la cantaban. Donde muchos de ellos cantaban "ella durmió, al calor de las brasas" la letra decía "ella durmió, al calor de las masas". Es decir que, aunque los estudiantes habían escuchado la canción en numerosas oportunidades, la escritura los llevó a hacer una distinción que no

habían advertido hasta entonces. En tal sentido, las representaciones nos permiten orientar nuestra atención hacia aspectos particulares del objeto representado, permitiéndonos incluso, descubrir nuevos observables.

Del mismo modo ocurre cuando seguimos la partitura de una canción o pieza conocida y advertimos diferencias entre aspectos representados en la notación y aquello que conocíamos. La notación en algunos casos hace distinciones donde no lo habíamos advertido o, contrariamente, representa como idéntico (por ejemplo, la repetición de una altura o ritmo) aquello que percibíamos como diferente. Un estudio realizado en adultos (Shifres y Burcet, 2013) permitió advertir diferencias significativas en la estimación del tamaño de dos intervalos que eran estructuralmente, y notacionalmente, iguales. Los sujetos tendían a ponderar significativamente como de mayor tamaño cuando el intervalo tenía una aparición más destacada dramáticamente, algo que no impactaba en una diferenciación desde la notación.

Esta variabilidad entre las diferenciaciones que proporciona la notación y aquellas que se identifican a partir de la audición son propias de un sistema de escritura. Esto ocurre porque, como explica Olson, en una escritura no todas las características gráficas necesitan verbalizarse, y al mismo tiempo no todas las diferencias verbalizadas necesitan aparecer en la escritura. El autor sostiene que “el factor decisivo en la elaboración de la escritura no son los modelos verbales, sino más bien el intento de una representación funcional” (1994, p. 102). Del mismo modo, la notación musical como representación de la música incluye ciertos elementos y relaciones y excluye otros con la finalidad de favorecer una adecuada comunicación.

La diferencia entre un código y un sistema de representación no sólo tiene derivaciones epistémicas, también implica diferentes concepciones para abordar el proceso de aprendizaje.

### **¿Cómo se adquiere un sistema de representación?**

Para Ferreiro (1997) la adquisición de un sistema de representación “involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación” (p.13). Este proceso implica comprender la naturaleza del sistema de representación, comprender que algunos elementos del lenguaje oral no son retenidos en la representación, que ciertos elementos que se presumen diferentes serán tratados de modo equivalente por la escritura, y que, de modo contrario ciertas semejanzas sonoras tendrán diferencias en la representación.

Si la escritura se concibe como un sistema de representación, explica Ferreiro (1997), su aprendizaje se concibe como un nuevo objeto de conocimiento, es decir, como un aprendizaje conceptual. Para ello no se trata de adquirir elementos aislados que luego se irán ensamblando de modo progresivo, sino como explican Ferreiro y Teberosky (1979) se trata de la construcción de sistemas donde “el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios en el sistema total” (p. 23).

Desde esta perspectiva las aproximaciones iniciales a la lectura serán siempre un acto global, donde luego cada una de las unidades se significará en el todo, porque siguiendo Decroly “las visiones del conjunto preceden al análisis en el espíritu infantil” (citado por Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 20). Lo previo es el reconocimiento global, el análisis de los componentes es una tarea posterior. Lo mismo ocurre cuando aprendemos la lengua materna, donde, como señala Miller y Weinert (2002) “los niños no adquieren las estructuras de la lengua oral en el vacío, sino como parte de interacciones sociales que involucran enunciados completos” (p. 87).

Es cierto que el aprendizaje de la notación musical es un problema complejo, pero no por ello para acceder a la complejidad debemos recurrir a un listado de elementos simples. Por ejemplo, las notas son las unidades mínimas en la notación musical, pero no por ello resultan ser los elementos más simples desde el punto de vista del sujeto que aprende. Lo simple y lo complejo deben redefinirse en cada contexto, adecuándose a cada sujeto y a cada situación. Adecuarse a cada sujeto implica la necesidad de concebirlo como un sujeto que reorganiza internamente la información que el medio le proporciona, produciendo sus propias hipótesis con el fin de apropiarse de la escritura como objeto de conocimiento.

En tal sentido, desde el inicio deben propiciarse oportunidades para que los estudiantes se familiaricen con partituras, establezcan relaciones entre lo escrito y lo sonoro, generen hipótesis acerca de cómo la notación musical funciona y confronten esas hipótesis con sus pares. En el proceso de adquisición de la notación es necesario conocer cuales aspectos son representados en la notación y cuáles no, para comprender el modo en que la escritura funciona y además para advertir la necesidad de recuperar a partir de la lectura, aquello que no es considerado en la notación.

## Conclusiones

Como hemos visto hasta aquí, la notación musical es un objeto profundamente diferente a un código. Blanche-Benveniste (2002) sostiene que “el saber que tenemos de una lengua no es el mismo antes y después de la escritura” (p. 16), en tanto que un código no podría producir esos efectos.

Asumir la notación musical como una codificación limita sus funciones, habilidades y posibilidades a un conjunto de prácticas vinculadas sólo a un repertorio: el académico. Se asume que la notación se ajusta sólo a ese repertorio de modo estable y entonces es el único que resulta adecuadamente registrado. Así, todo aquello que no se ajusta a sus alturas discretas y duraciones proporcionales se considera como una «desviación» (Burcet, 2017). Desde esa perspectiva, la notación siempre resultará limitada para representar otras músicas, especialmente las de tradición oral.

100

Por otro lado, si la notación es un código y su aprendizaje una técnica, resulta dable considerar la posibilidad de reemplazarla a partir del surgimiento de otras técnicas o tecnologías de registro como propuso Halle (2004). Sin embargo, en la medida que la notación es comprendida como un sistema de representación, se asume que como tal sólo ciertos aspectos serán registrados, que sus categorías siempre permitirán comunicar ciertos aspectos de la música y que, en todos los casos, el problema consistirá en conocer el contexto donde esa escritura debe ser interpretada. Así, antes que aprender una técnica, adquirir la notación implicará la apropiación de un objeto de conocimiento.

Finalmente, la notación musical forma parte de la enseñanza de la música en la mayor parte de las instituciones desde hace muchos años, sin embargo, los supuestos que subyacen a sus prácticas no han sido suficientemente cuestionados. Tanto el enfoque tradicional del solfeo como el desarrollo posterior de la audioperceptiva se han basado en los mismos supuestos y creencias. Por lo tanto, para trascender esta perspectiva y poder transformar a la notación musical en un modo de representación capaz no sólo de registrar y comunicar aspectos de todas las músicas, sino también en una herramienta para pensar y reflexionar acerca de la música, es preciso revisar profundamente su epistemología.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRESSEN, C.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M. del P. y Teubal, E. (Eds.) (2009). *Representational systems and practices as learning tools*. Rotterdam: Sense Publishers

AGUILAR, M. del C. (1997). "Escuchar, escribir, leer, componer. Reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y escritura musical", *Orpheotron*, 1, 35-44.

BELTRAMONE, C.M. y Burcet, M.I. (2017). "Desarrollo de hipótesis de lectura en la actividad coral. Un estudio exploratorio en coreutas amateurs". En N. Alessandrini y M.I. Burcet (Eds.), *La Experiencia Musical. Abordajes desde la investigación, la interpretación y las prácticas educativas* (pp. 29-30). Buenos Aires: SACCoM.

BEYER, F. (1964). *Método Preparatorio para Piano Op.101*. Bueno Aires: Príncipe.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998). Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (2002). “La escritura irreductible a un ‘código’”. En E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa.

BURCET, M. I. (2017). “Hacia una epistemología decolonial de la notación musical”. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 129-138.

BURCET, M.I. y Uzal, S. (2017) “La representación de la altura musical en el proceso de adquisición de la notación musical”. En N. Alessandrini y M.I. Burcet (Eds.), *La Experiencia Musical. Abordajes desde la investigación, la interpretación y las prácticas educativas* (pp. 33-34). Buenos Aires: SACCoM.

DEUTSCH, D. (1992). “The Tritone Paradox: Implications for the Representation and Communication of Pitch Structures”. En M. R. Jones y S. Holleran (Eds.) *Cognitive Bases of Musical Communication*. Washington: American Psychological Association. Pp. 115-138.

DOWLING, W. J. (1994). “Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies”. En R. Aiello (Ed.) *Musical Perceptions*. Oxford: University Press. Pp. 173-190.

FERREIRO, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: S. XXI.

FERREIRO, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

FERREIRO, E. (2002). “Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística”. En E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-171). Barcelona: Gedisa.

FERREIRO, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

HALLE, J. (2004, October). “Meditations on a post-literate musical future”. *NewMusicBox*. <http://www.newmusicbox.org/articles/author/JohnHalle/>

KRUMHANSL, C.L. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford: University Press.

LAOUREUX, N. (1907). *École pratique du violon*. París: G Schirmer, Inc.

LEE, C.S. (1991). "The Perception of Metrical Structure: Experimental Evidence and a Model". En P. Howell; R. West and I. Cross (Eds.), *Representing Musical Structure*. London: Academic Press. Pp. 59-127.

MALBRÁN, S. (1996). "Los atributos de la audición musical. Notas para su descripción". *Eufonía*, 2, 55-68.

MILLER, J. y Weinert, R. (2002). "Lengua hablada, teoría lingüística y adquisición del lenguaje". En E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 77-110). Barcelona: Gedisa.

OLSON, D. R. (1994). *The world on paper*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. [*El mundo sobre el papel*. Barcelona, Gedisa, 1998.]

PONTECORVO, C. (2002). "Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el 'hablar bien para escribir bien'?" En E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 133-150). Barcelona: Gedisa.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

SCHEUER, N. (2016). *Alfabetizarse es mucho más que aprender letras. El reduccionismo del "Nuevo método de alfabetización" en Argentina*. Bariloche: Universidad Nacional del Comahue. Disponible en <http://crubweb.uncoma.edu.ar/cms/?p=5855>

DAVIDSON, L.; Scripp, L. y Welsh, P. (1988). "Happy Birthday: evidence for conflicts of perceptual knowledge and conceptual understanding". *Journal of Aesthetic Education*, 22 (1), pp. 65-74.

SLOBODA, J. A. (1986) "What is skill?" En A. Gellatly (Ed.), *The Skilful Mind: an introduction to Cognitive Psychology*. Milton Keynes: Open University.

SODA STEREO. (1990). De música ligera. En Canción Animal [CD]. Buenos Aires: Sony Music.

SOMMERS, P. (productor), Jeffcock, D. y Edwards, R. (directores). (1999-2000). *Notation: The Thin Red Line*. Estados Unidos: Film for the Humanities and Sciences. [VHS]



## MARÍA INÉS BURCET

Magister en Psicología de la Música y Profesora en Educación Musical por la Facultad de Bellas Artes y doctorando en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de La Plata. Es docente-investigador en la Facultad de Bellas Artes, donde se desempeña como Profesora Adjunta en la Cátedra de Educación Auditiva. Obtuvo una beca de Perfeccionamiento en la Investigación, Desarrollo Científico, Tecnológico y Artístico otorgada por la UNLP y recibió la beca PROFITE otorgada por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Es autora de libros, capítulos y artículos en revistas de la especialidad. Sus principales temáticas de investigación están vinculadas a la adquisición de la escritura musical. Actualmente es presidente de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música y Editora de la Revista EPISTEMUS.





## ■ ASPECTOS COGNITIVOS DE LA COMPRENSIÓN LINGÜÍSTICA Y MUSICAL. CONCORDANCIAS Y DIFERENCIAS

NÉSTOR ROSELLI – GASTÓN SAUX

CIPP-UCA - CONICET

nestorroselli@uca.edu.ar

### RESUMEN

El objetivo del trabajo es analizar los aspectos cognitivos de la comprensión lingüística y musical, identificando las concordancias y las diferencias. El punto de partida es la asunción teórica de que el lenguaje verbal y el musical son, ambos, lenguajes, esto es, sistemas de signos que remiten a significados compartidos, base de toda comunicación social. El análisis discrimina entre comprensión y producción comunicacional, entre oralidad/sonoridad y escritura, y entre procesos perceptuales periféricos y procesos cognitivos centrales. Como se dijo, el análisis pone el acento en los procesos cognitivos de la comprensión, posponiendo la consideración de aquéllos relativos a la producción. El lenguaje no es analizado sólo en su dimensión comunicacional, sino también en su función estructurante del pensamiento y de la subjetividad. Se pone énfasis en remarcar la unidad entre los aspectos cognitivos y afectivo-emocionales.

**Palabras clave:** lenguaje verbal, lenguaje musical, procesos cognitivos, comprensión, mediación semiótica.

## COGNITIVE ASPECTS OF THE LINGUISTIC AND MUSICAL COMPREHENSION. SIMILARITIES AND DIFFERENCES.

106

### ABSTRACT

This article aims to analyse the cognitive aspects involved in the linguistic and musical comprehension, pointing to identify similarities and differences. Starting from the view that both, verbal and musical communication, are languages (that is, systems of signs to allow social communication), the analysis differentiates between comprehension and production, between oral-acoustic and written communication, and between peripheric-perceptual processes and central cognitive processes. The analysis is focused on the cognitive processes of the linguistic and musical comprehension, without considering the processes related to the production. The language is not only analyzed in the communicational dimension, but also in the intrapsychological function to construct thinking and subjectivity. At this point, the article emphasizes the unity between cognitive and affective-emocional aspects.

**Keywords:** verbal language, musical language, cognitive processes, comprehension, semiotic mediation.



### 1. Introducción

Más allá de que puedan considerarse aspectos intrínsecos de la condición humana (y sobre todo del vínculo humano), la lengua y la música devienen finalmente productos culturales que, como tales, implican aprendizaje. Este trabajo se propone comparar los procesos específicamente cognitivos que intervienen en la comprensión lingüística oral y en la comprensión musical. Esta comparación parte del supuesto de que se trata de dos lenguajes, o sea de dos sistemas de signos, uno con carga semántica-conceptual y otro con significado afectivo-vivencial (aunque no disociados, como se verá). Tratándose de lenguajes, ambos sistemas de signos (culturales) suponen una estructura, la que involucra elementos simples (letras y sonidos) que se integran en unidades mayores, hasta configurar en texto dotado de sentido. Captar este sentido implica comprender el texto, ya sea discursivo (en el caso del hablante) o musical (en el caso del oyente).

Cuando se pasa de la mera oralidad y de la escucha a la escritura, o sea al plano de la notación lingüística y musical, el proceso de comprensión lectora activa mecanismos cognitivos más complejos. Hay dos niveles cognitivos que se activan en el proceso de comprensión de la lectura, sea ésta verbal o musical. Un primer nivel, más básico y fundante, concierne al reconocimiento de las palabras y sus significados (en el caso de la lectura verbal), y al reconocimiento de las notas escritas y su respectivo significado sonoro (en el caso de la lectura musical). Un segundo nivel, más complejo y supraestructural, tiene que ver con la comprensión estructural del significado, ya no de los elementos sueltos. Esto implica establecer jerarquía entre las ideas, agregar información mediante inferencias y construir una representación del texto (en el caso de la lectura verbal), y percibir la estructura secuencial global, la identidad y la relación de sentido que da unidad a la partitura (en el caso de la lectura musical).

El análisis comparativo que se intenta de los procesos cognitivos asociados al lenguaje verbal y a la música supone, pues, distinguir entre comprensión y producción comunicacional, entre oralidad/sonoridad y escritura, y entre procesos perceptuales periféricos y procesos cognitivos centrales.

Como lo dice el título del trabajo, en esta comparación surgen concordancias y diferencias. La concordancia básica que se postula es que, en el fondo, ambos pueden ser considerados lenguajes, si por ello se entiende que ambos tienen una función semiótica-comunicacional, lo que implica que ambos son sistemas de signos que remiten a significados culturalmente consensuados (sin por esto dejar de reconocer la diferencia cualitativa entre tales significados). Por lo dicho, cabría hablar de lenguaje verbal y lenguaje musical, bien que tradicionalmente se alude al primero como lenguaje *tout-court* y al segundo como simplemente música.

Pero hay un segundo aspecto concordante no menos importante, y es que ambos lenguajes no son meros recursos comunicacionales, sino que son estructurantes de la subjetividad, la conciencia, o el pensamiento (como se lo quiera decir). En otras palabras, no son meras construcciones socio-culturales, sino que, interiorización mediante, tienen una función constructora de la propia subjetividad. Con todo, hay que reconocer que la vinculación entre lo intersubjetivo y lo intrasubjetivo está lejos de tener una respuesta unívoca. Este trabajo no pretende dar esta respuesta, sino presentar una cuestión que la psicología todavía no ha resuelto teóricamente.

De modo más específico, el trabajo aborda básicamente los aspectos cognitivos referidos a la comprensión del lenguaje verbal y musical, posponiendo la consideración de los aspectos cognitivos ligados específicamente a la producción.

## El lenguaje verbal

En este apartado se hará referencia al lenguaje en su sentido más tradicional, esto es, aquél de base lingüística.

108

En primer lugar, la capacidad lingüística puede expresarse en dos direcciones o sentidos de procesamiento diferentes (Molinari-Marotto, 1998). Por un lado, los procesos de comprensión inician en el procesamiento perceptivo de los estímulos verbales y finalizan con actividades de construcción de significado a nivel del discurso. De este modo, el inicio de la comprensión lingüística es un estímulo y el producto final una representación semántica construida por quien comprende. A mayor nivel de elaboración semántica de la representación, mayor la probabilidad de que ésta sea idiosincrática, es decir, varíe entre individuos (Kintsch, 1998). Por ejemplo, la comprensión de la palabra aislada ‘mesa’ debería, presumiblemente, presentar menor divergencia interpretativa interindividual que la comprensión de un documento sobre la importancia de las mesas en el período histórico ‘X’. Por otro lado, en el caso de los procesos de producción, se asume un sentido de procesamiento inverso: a partir de representaciones semánticas (ej. conceptos, recuerdos, vocabulario), se generan formas lingüísticas (ej. estructuras morfo-sintácticas, secuencias de fonemas) y el resultado es una respuesta motora. De este modo, y a diferencia de la comprensión, la producción incluye un conjunto de planes cognitivo-procedimentales, asociados con la articulación y supervisión del sonido, así como con la escritura (Garret, 1980).

En segundo lugar, las dos direcciones de procesamiento pueden, a su vez, expresarse en dos modalidades diferentes, existiendo notables diferencias entre ambas: la modalidad oral, que incluye a la comprensión oída (comprensión) y el habla (producción), y la modalidad escrita, que incluye a la lectura (comprensión) y la escritura (producción). En primer lugar, se ha propuesto que la modalidad oral (i.e., comprensión oída y habla) se desarrolla como una destreza natural; esto es, una capacidad que se incorpora espontáneamente, observándose pautas similares en diferentes culturas y sin necesidad de una instrucción explícita (de Vega y Cuetos, 1999). Esta última afirmación no desmerece el rol fundamental de las interacciones sociales sobre el lenguaje (ej. Bradley, Corwyn, McAdoo, & García Coll, 2001). De hecho, la idea de que el ambiente y la cultura son necesarios para lograr la capacidad lingüística tal como la conocemos es ampliamente aceptada (Christiansen & Chater, 2008; Hauser, Chomsky, & Fitch, 2002; Tomasello, 2003; Pinker & Jackendoff, 2005). No obstante, la evidencia sugiere que ciertos aspectos de esta capacidad, como su carácter reglado y creativo, ocurren naturalmente y con independencia de los aprendizajes basados en la experiencia en el habla infantil (Chomsky, 1965, 1981). Al respecto, Jackendoff (2009) propone que, similar a lo que ocurre con la capacidad musical, todo individuo normal tendrá algún conocimiento sobre el lenguaje (en función de la dimensión natural), pero aprenderá la variante local del lenguaje (en función de la dimensión cultural). Por su parte, la modalidad escrita del lenguaje (i.e., lectura y escritura) es

considerada un artefacto cultural puro: se aprende a través de un proceso de instrucción y no se manifiesta de modo universal en todos los grupos sociales. Así, se observa que varias culturas han hecho uso de una lengua hablada, pero no de un registro escrito de la misma. Esto tiene una consecuencia sobre la explicación teórica del lenguaje, en tanto se asume que los procesos asociados a la modalidad oral difieren de los de la modalidad escrita, en especial en lo referido a las etapas iniciales del procesamiento.

En tercer lugar, el lenguaje se caracteriza por su enorme complejidad representacional. La distinción de niveles de procesamiento da cuenta de dicha complejidad y ha generado sub-especializaciones dentro del área que van desde el estudio de la percepción y la ejecución motora del lenguaje, por una parte, pasando por niveles intermedios como el de la adquisición y uso del vocabulario, hasta el estudio de la organización del conocimiento discursivo y la pragmática, en el otro extremo (Britt, Goldman, & Rouet, 2013). En cada uno de estos niveles encontramos unidades representacionales específicas, como las representaciones sub-léxicas del sonido (ej. fonemas) y las letras (ej. grafemas) en los niveles más básicos de procesamiento, pasando por representaciones léxicas en los niveles intermedios, hasta complejos modelos mentales que suponen integraciones semánticas de alto nivel en los niveles más globales (ej. Perfetti, 1999). Esta concepción de un sistema de procesamiento con sub-niveles, representaciones y procesos específicos suele ir asociada a la idea de que el lenguaje conserva relativa autonomía de otras capacidades psicológicas (ej. Fodor, 1983; Chomsky, 2006). Sin embargo, dicha idea ha sido cuestionada por algunos autores que han propuesto que el lenguaje resulta de mecanismos cognitivos generales, tales como el pensamiento y las habilidades sociales, al menos desde un punto de vista evolutivo (ej. Christiansen & Chater, 2008; Tomasello, 2003). Como resultado, no queda claro hasta qué punto los procesos psicolingüísticos conforman un dominio cognitivo completamente autónomo o comparten características y recursos con otras capacidades. En el caso particular de la capacidad musical, por ejemplo, nos encontramos con argumentos a favor (ej. Patel, 2008; Patel & Morgan, 2017) y en contra (ej. Jackendoff) de que música y lenguaje presentan una cantidad suficiente de características formales, cognitivas y neurofisiológicas comunes para asumir una estrecha relación entre ambas.

### **El lenguaje musical**

Si bien el término lenguaje está fuertemente asociado, como se ha visto, a la palabra, esto es, al lenguaje verbal, resulta legítimo extenderlo a todo sistema de signos, de impronta básicamente cultural, que posibilita compartir significados, o sea comunicarse socialmente. Así, se puede hablar de un lenguaje musical, sin entrar en el debate del carácter innato o natural de la música (Dissanayake, 2014), análogo a la

cuestión de la destreza natural lingüística ya aludida. Basta con admitir que el lenguaje musical emerge en el seno de cada sociedad, dotado de formas culturales propias, las que son enseñadas y aprendidas.

Teniendo por lo tanto la música, en tanto lenguaje, una función de mediación semiótica, corresponde aclarar de qué tipo de significado se está hablando. Obviamente no se trata de contenidos semánticos estables, que con mayor o menor nivel de abstracción, remiten a la realidad empírica (conceptos). En este caso la palabra tiene una función claramente simbólica o representacional: constituye una suerte de segunda realidad que permite operar virtualmente sobre ésta.

La música es, por lo menos en primera instancia, una realidad en sí misma. En todo caso, su función significante o representacional convoca a estados de ánimo, sentimientos o sensaciones ('vivencias' –*perezhivanie*- en los términos de Vigotsky). Su función comunicacional radicaría en la socialización de emociones y estados afectivos.

Sin embargo, el lenguaje musical (y específicamente la comprensión musical, que es aquí el objeto de análisis) involucra procesos claramente cognitivos (Jackendoff, *op.cit.*; Lee Bygrave, 1991). Éstos no sólo se refieren a la lectura musical de una partitura, o sea a la comprensión de la escritura musical (lo cual es bien entendible), sino también a la simple apreciación o escucha musical (Adrián, Páez, & Álvarez, 1996; Páez, Igartua, & Adrián, 2006), aún del lego en el sistema notacional.

Al igual que con el lenguaje verbal, es dable diferenciar entre aspectos cognitivos periféricos de la audición musical y aspectos cognitivos centrales. Los primeros tienen básicamente que ver con el proceso de atención sostenida, la discriminación e identificación de los sonidos (ej. grave-agudo, fuerte-piano, tono-semitono, cuerdas-metales-percusión, ligado-picado, tempo rápido-lento), y la memoria-almacenamiento (que permite reconocer la reiteración de una melodía o frase musical, por ejemplo).

Los procesos cognitivos centrales de la audición musical implican procesos fundamentalmente asociativos, los cuales son de un orden más complejo. Éstos se refieren al reconocimiento y construcción mental de estructuras secuenciales de sentido (función sintética) y al reconocimiento y discriminación de partes o subestructuras (función analítica). Al igual que el lenguaje verbal, el lenguaje musical no es un conjunto de sonidos sueltos, sino que tiene una estructura sintáctica, la que le da valor de auténtico signo significante. Ya Adorno (1956-1997) había destacado el carácter estructural y holístico del mensaje musical ("unidad de sentidos", según sus palabras).

Pero, además, hay que destacar un proceso cognitivo central de la comprensión musical, y que son las asociaciones transversales que el cerebro realiza espontáneamente entre sonido, palabra, imagen visual y realidad. El procesamiento cognitivo de la

música no es un sistema propio encapsulado. Aún admitiendo cierta especificidad, es claro que el funcionamiento cerebral es una unidad, una suerte de sistema integrado de procesamiento que vincula información de diferentes registros. Por eso no extraña que la audición musical involucre no sólo la percepción de estímulos sonoros, sino también imágenes visuales y lingüísticas asociadas, muchas de ellas compartidas (incluso por el compositor) y otras personales. Esta transversalidad puede ser más o menos consciente, pero es inevitable, precisamente porque se trata de un sistema cognitivo unitario.

En cuanto a los aspectos cognitivos de la comprensión de la escritura musical, corresponde decir que, lo mismo que con la escritura lingüística, hay procesos intervinientes que implican un salto cualitativo importante respecto a la comprensión específicamente sonora. Como todo sistema notacional, hay una normativa explícita que lo regula y que requiere de una enseñanza y un aprendizaje intencional. En el caso de la música esta normativa que debe ser conocida concierne a las figuras musicales, la duración y valor relativo de cada una, la identificación sonora según la ubicación en el pentagrama, la distinción entre tonos y semitonos, la unidad de medida de los compases, la articulación de sonidos múltiples en paralelo y simultaneidad, entre otras.

El valor de esta inversión cognitiva en la comprensión de la música escrita (alfabetización) reside en que afecta el proceso mismo de la apreciación musical, haciéndolo más rico, sutil y discriminante. Algo parecido se podría decir de los efectos de la alfabetización lingüística sobre la oralidad. Escritura y oralidad no son dos aspectos disociados; la primera, en tanto formalización de la segunda, representa un salto cualitativo importante en el dominio del lenguaje, tanto en la comprensión como en la producción.

### Colofón

Si bien en este trabajo se ha puesto el acento en los aspectos cognitivos de la comprensión verbal y musical, corresponde aclarar que la frontera entre lo cognitivo y lo afectivo-emocional es borrosa. No hay un pensamiento verbal cognitivamente puro, como tampoco hay una experiencia musical puramente emocional. Por ello, reconociendo las diferencias apuntadas, se podría llegar a hablar de una suerte de 'pensamiento' musical, en referencia analógica al pensamiento de base lingüística. Más apropiadamente, en ambos casos, más que de pensamiento, se trata de la subjetividad intrapersonal que emerge y se desarrolla en entornos de intersubjetividad comunicacional (lingüística y musical). De lo que se trata es de la constitución del sujeto o de la subjetividad, que está más allá de la tradicional escisión entre lo cognitivo y lo emocional. Todo lenguaje implica a la vez la construcción de la dimensión cognitiva y afectiva de la subjetividad (Rodríguez, 2013; González Rey, 2009, 2016). Entender



esto es esencial para comprender la identidad que existe entre el lenguaje musical y el lenguaje verbal.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

112

ADORNO, Theodor W. 1997. “Fragmento sobre las relaciones entre música y lenguaje” (Luis Bernardo López Caicedo Trad.). *Revista Colombiana de Psicología*, 5-6, 174-177 (Trabajo original publicado en 1956).

ADRIÁN, José Antonio, PAEZ, Darío, & ÁLVAREZ, Javier. 1996. “Art, Emotion and cognition: Vygotskian and current approaches to musical induction and changes in mood, and cognitive complexization”. *Psicothema*, 8,107-118.

BRADLEY, Robert H., CORWYN, Robert F., McADOO, Harriette Pipes, & GARCÍA COLL, Cynthia. 2001. “The home environments of children in the United States part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status”. *Child Development*, 72, 1844-1867.

BRITT, Mary Anne, GOLDMAN, Susan, & ROUET, Jean-François. 2013. *Reading: From words to multiple texts*. New York, NY: Routledge.

CHOMSKY, Noam. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

CHOMSKY, Noam. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.

CHOMSKY, Noam. (2006). *Language and mind* (3ª edición). Cambridge: University Press.

CHRISTIANSEN, Morten H., & CHATER, Nick. (2008). “Language as shaped by the brain”. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 537-558.

DE VEGA, Manuel, & CUETOS, Fernando. 1999. *Psicolingüística del Español*. Madrid: Trotta.

DISSANAYAKE, Ellen. 2014. “Homo musicus: ¿estamos biológicamente predispuestos para ser musicales?”. En S. Español (comp.), *Psicología de la Música y del Desarrollo*. Buenos Aires: Paidós, pp. 195-215.

FODOR, Jerry A. 1983. *The modularity of mind: An essay in faculty psychology*. Cambridge: MIT Press.

GARRETT, Merrill, F. 1980. "Levels of processing in sentence production". En B. Butterworth (Ed.) *Language production, vol. 1: Speech and talk* (pp. 177-220). Londres: Academic Press.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. 2009. "La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 9*, 1-24.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. 2016. "Advancing topics of social reality, culture and subjectivity from a cultural-historical standpoint: moments, paths and contradictions". *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 36*, 175-189.

HAUSER, Marc D., CHOMSKY, Noam, & FITCH, W. Tecumseh. 2002. "The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve?" *Science, 298*, 1569-1579.

Jackendoff, RAY. 2009. "Parallels and non-Parallels between language and music". *Music Perception, 26*, 195-204.

LEE BYGRAVE, Patricia. 1991. "Music: a cognitive developing activity". *Australian Journal of Music Education, 2*, 22-29.

MOLINARI-MAROTTO, Carlos. 1998. *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.

PÁEZ, Darío, IGARTUA, Juan José, & ADRIÁN, José Antonio. 2006. "El arte como mecanismo semiótico para la socialización de la emoción". En D. Páez y A. Blanco (eds.), *La Teoría Sociocultural y la Psicología Social Actual*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 131-162 (1a. ed. 1996).

PATEL, Aniruddh D. & MORGAN, Emily. 2017. "Exploring cognitive relations between prediction in language and music". *Cognitive Science, 41*, 303-320.

PATEL, Aniruddh D. 2008. *Music, language, and the brain*. NY: Oxford University Press.

PERFETTI, Charles. A. 1999. "Comprehending written language: A blueprint of the reader". En C. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167-208). New York, NY: Oxford University Press.

PINKER, Steven & JACKENDOFF, Ray. 2005. "The faculty of language: What's special about it?" *Cognition, 95*, 201-236.

RODRÍGUEZ, Wanda C. 2013. “El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: reflexividad histórica y reivindicación”. *Propósitos y Representaciones. Revista de Educación y Psicología de la USIL*, 2, 105-129.

TOMASELLO, Michael. 2003. *Constructing a language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

114



### NÉSTOR ROSELLI

Psicólogo (Universidad Nacional de Rosario), Licencié en Psychologie (Université Catholique de Louvain, Bélgica), Docteur en Psychologie (Université de Louvain), Especialización in Experimentale Sociale Psychologie (Universiteit te Leuven). Investigador Principal del CONICET y profesor universitario. Ex-Director del Instituto Rosario de Investigaciones en Cs. de la Educación (CONICET). Actual Director del Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP) de la UCA.

### GASTÓN SAUX

Gastón Saux es Lic. en Psicología (2004) y Doctor en Psicología (2011) por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP) de la Universidad Católica Argentina.

## ■ PSICOLOGÍA Y MÚSICA. EL ENCUENTRO DISCIPLINAR DESDE UNA PERSPECTIVA PLURAL

FAVIO SHIFRES

Universidad Nacional de La Plata  
favioshifres@gmail.com

### RESUMEN

La Psicología de la música como disciplina asume una ontología universal, única, y abismal, de ‘experiencia musical’, hegemonizada por una serie de supuestos impuestos desde la lógica cartesiana con la que, en Occidente, se ha pensado la música al menos desde el siglo XVII hasta el XX. Básicamente esta ontología se caracteriza por (1) es un producto de la creación humana, que una vez realizado habita el mundo y se constituye en un objeto del mundo que impacta nuestra percepción; (2) por lo tanto, está por fuera de nosotros; (3) posee dos componentes básicos (altura y ritmo), que dan lugar a otros componentes emergentes de sus elaboraciones (melodía, armonía, etc.); (4) en tanto objeto del mundo (externo) impacta los estados internos de las personas; (5) en tanto objeto del mundo es cognoscible a través de procesos mentales realizados sobre ‘representaciones’. Este será el nudo del problema a plantear en el siguiente artículo.

**Palabras clave:** psicología, música, percepción, cognición, psicología de la música.

## PSYCHOLOGY AND MUSIC. DISCIPLINARY ENCOUNTER FROM A PLURAL PERSPECTIVE.

### ABSTRACT

116

The Psychology of music as a discipline assumes a universal, unique, and abysmal ontology, of 'musical experience', hegemonized by a series of assumptions imposed from the Cartesian logic with which, in the West, music has been thought of at least since XVII century until the XX. Basically, this ontology is characterized by (1) it is a product of human creation, which, once created, inhabits the world and becomes an object of the world that impacts our perception; (2) therefore, it is outside of us; (3) it has two basic components (pitch and rhythm), which give rise to other components emerging from its elaborations (melody, harmony, etc.); (4) as an object of the (external) world it impacts the internal states of the people; (5) as an object of the world is knowable through mental processes performed on 'representations'. This will be the problem to analyze in the following article.

**Keywords:** psychology, music, perception, cognition, music psychology.



### Introducción

La psicología de la música, como foco de interés en la reflexión humana, se remonta mucho más atrás en el tiempo de lo que la denominación formal habilitaría a pensar. Desde la antigüedad pensadores de diferentes campos intelectuales se han preguntado acerca de la relación entre la música y los estados psicológicos de las personas. La creación musical, como proceso psicológico también aparece planteada en las reflexiones de los teóricos musicales de la antigüedad y el medioevo (Deutsch, 2001). Mucho más recientemente, ya la música es uno de los primeros intereses del campo psicológico cuando la Psicología se establece como disciplina independiente hacia la segunda mitad del siglo XIX. Los primeros laboratorios de psicología experimental desarrollaron, en efecto, investigación vinculada con la música y los procesos cognitivos implicados. El desarrollo de la 'psicología del tono' (*Tonpsychologie*) se origina en las investigaciones de científicos como Helmholtz (1863), Carl Stumpf (1883), y Wilhelm Wundt (1911), con diferencias en los objetos de análisis y los abordajes realizados (Gabrielsson 2001; Castro Tejerina y Sánchez Moreno, 2010). A comienzos del siglo XX, en Europa, la psicología de la Gestalt, lógicamente, influye y desarrolla la

mayor parte de los esfuerzos por pensar los procesos psicológicos implicados en la audición musical. Esta influencia se extiende a lo largo de todo el siglo y se adentra en el período de consolidación del campo hacia la década de 1960.

Esa consolidación tiene lugar a partir del trabajo de un grupo creciente de psicólogos que motivados por las posibilidades que la experiencia musical en particular brinda para comprender muchos aspectos de la experiencia humana en general, consideran el dominio musical como un campo fértil para el estudio de la mente. El número ascendente de artículos sobre la temática publicados en las principales revistas de psicología, la creación de revistas específicas del tema, la publicación de libros avalados por importantes editoriales académicas, y la realización de encuentros y congresos de la especialidad, fueron conformando el campo de la Psicología de la Música ya no como un encuentro interdisciplinario circunstancial sino como una disciplina con derecho propio.

Para mediados de la década de 1980, John A. Sloboda, uno de los principales investigadores de este período de consolidación, consideraba que la disciplina exhibía ya las cinco características que distinguen un “saludable paradigma científico” (Sloboda, 1998; p.21): un conjunto acordado de problemas centrales; métodos acordados para trabajar sobre esos problemas; marcos teóricos acordados dentro de los cuales discutirlos; técnicas y teorías específicas al paradigma; e investigación que sea apropiada para el rango completo de fenómenos en el dominio que se está estudiando. De acuerdo con Sloboda (*op.cit.*), para finales de siglo, había podido delimitarse un problema central - “Explicar la estructura y el contenido de la experiencia musical” (Sloboda, 1998, p.21) –con cuatro tópicos principales– “ (a) la representación cognitiva de la altura y el ritmo (y las propiedades emergentes de armonía y melodía); (b) el desarrollo de la habilidad y la competencia musical; (c) los procesos que subyacen la interpretación musical; y (d) los procesos afectivos asociados con la audición musical (por ejemplo preferencia, emoción).” (Sloboda, 2001, s/p) - y una unidad de análisis validada – “Casi todo este trabajo ha sido dirigido hacia la música de la tradición tonal occidental, con particular concentración sobre el período desde Bach en adelante.” (Sloboda, 2001, s/p). Esta notable síntesis del desarrollo de la disciplina durante ese período muestra el nudo del problema que deseo plantear en este artículo: la disciplina asume una ontología universal, única, y abismal, de ‘experiencia musical’, hegemonizada por una serie de supuestos impuestos desde la lógica cartesiana con la que, en Occidente, se ha pensado la música al menos desde el siglo XVII hasta el XX. Básicamente esta ontología se caracteriza por (1) es un producto de la creación humana, que una vez realizado habita el mundo y se constituye en un objeto del mundo que impacta nuestra percepción; (2) por lo tanto, está por fuera de nosotros; (3) posee dos componentes básicos (altura y ritmo), que dan lugar a otros componentes emergentes de sus elaboraciones (melodía, armonía, etc.); (4) en tanto objeto del mundo (externo) impacta los estados internos de las personas; (5) en tanto objeto del

mundo es cognoscible a través de procesos mentales realizados sobre ‘representaciones’.

### Musicología y Psicología se encuentran

118

La consolidación de la Psicología de la Música, por su naturaleza multidisciplinar, es ‘naturalmente’ problemática. El propio Sloboda identificaba alguna de las tensiones que generan este encuentro: “Soy muy conciente de que la Psicología de la Música ha progresado en gran medida independientemente de los desarrollos en Musicología, y que algunas de las posiciones articuladas aquí pueden parecer musicológicamente ingenuas o descentradas.” (Sloboda, 1998; p.22). Aquí se refiere a las tensiones que en el ámbito Europeo y Norteamericano se generaron entre la fuerte presencia en el campo musicológico anglosajón de la teoría tonal schenkeriana y en el continental de las músicas post-tonales, y en el campo de la psicología por el cognitivismo clásico (de corte lingüístico) en el ámbito anglosajón, y el psicoanálisis lacaniano en el continental, presente hasta por lo menos finales de la década de 1970. En todo este campo las discusiones giraban por lo menos finales de la década de 1970. En todo este campo hacerse cargo de esa experiencia musical asumida por esa musicología. La musicología cognitiva es la respuesta que se ensaya, principalmente desde el ámbito musicológico angloparlante para reducir esas tensiones. El antecedente directo de esta musicología es la obra de Leonard B. Meyer (ver principalmente Meyer, 1956). Pero, su expresión más cabal es, sin lugar a dudas, la *Teoría Generativa de la Música Tonal* de Fred Lerdahl y Ray Jackendoff de 1983. Esta musicología cognitiva ha recibido, desde ya, numerosas críticas. Sin embargo, la mayoría de ellas están planteadas en términos de un debate entre hegemonías culturales (véase Imberty, 2001). En general, no se cuestionan las tres características atribuidas a la experiencia musical: única, universal y abismal.

Por el contrario, yo creo que las tensiones se actualizan al considerar esas categorías, y exponen conflictos renovados entre la psicología y la musicología actuales. A partir de entender algunos de esos conflictos podremos encontrar categorías alternativas que permitan una mirada múltiple, pluriversal e inclusiva de la experiencia musical.

### La psicología cognitiva clásica

En su versión contemporánea, la psicología de la música ha ganado importancia y autonomía a la luz del paradigma cognitivista clásico (en adelante CCC, Ciencia Cognitiva Clásica) que dominó la Psicología a partir de la Segunda Guerra Mundial. Como opuesta a otros enfoques psicológicos que se basan en la indagación fenomenológica

lógica, la CCC procura inferir la naturaleza de los procesos mentales a partir del análisis estadístico de los resultados de realización de tareas que están cuidadosamente controladas, considerando la metáfora de que la mente opera como una computadora. Así, esta visión clásica de la cognición sostiene que le damos sentido a nuestra experiencia partiendo de una conceptualización del mundo 'basada en símbolos' que representando 'átomos' de conocimiento pueden ser manipulados algorítmicamente para generar conocimiento de orden mayor (superior). Así, resulta crucial para la formulación teórica, la identificación de tales 'átomos' de información. Aunque la CCC admite que los procesos pueden ser tanto abajo-arriba (es decir que conducen de los 'átomos' a las configuraciones más complejas, 'estructuras') como arriba-abajo (o sea que se originan en la configuraciones complejas y conducen a los átomos), cualquier intento teórico está supeditado a la identificación de esas unidades informacionales. Esta unidad está establecida, por lo tanto, a priori. En otros términos, el enfoque propone que el mundo es representado por símbolos sobre los que se opera para generar nuevos símbolos que se descodifican en nuestras respuestas en el mundo y para con él. Todo lo existe luego entre la codificación y la descodificación de mundo, es "la mente", y como tal ocurre dentro de una caja negra de cuyo interior solamente podemos establecer hipótesis o modelos de funcionamiento. Por esa razón el punto de partida de esas hipótesis o modelos es justamente la propuesta de la unidad simbólica (el 'átomo' de conocimiento) que está en la base del procesamiento. Este establecimiento es tan básico que a menudo queda invisibilizado, es decir que el propio investigador no llega a advertir que esa unidad de información está establecida arbitrariamente por su propia experiencia:

"[...] las unidades de una relación computacional de nivel alto, como los objetos, las acciones organizadas y las metas se corresponden mucho más estrechamente a las unidades intuitivas de la conciencia de cuanto hace ninguna descripción actualmente conocida de la actividad neuronal [...] las partes concientes e inconcientes de la mente son de la misma naturaleza esencial, construida con información y con los procesos que operan sobre ella" (Jackendoff, 1987, p. 34)

Jackendoff destaca de qué modo la unidad de procesamiento es afín a la intuición del investigador y su elección es a priori<sup>1</sup>. Esto puede aplicarse también a la propia noción de 'proceso', entendido desde una perspectiva cartesiana como un desarrollo lógico formal. Desde esta lógica, con relación a una parte importante de la actividad mental, se establece un modelo lingüístico del objeto de procesamiento mental. Esto quiere decir que se lo piensa como se piensa el lenguaje. Pero además, se lo desarrolla

---

<sup>1</sup> La cita es parte de un debate entre la Psicología Cognitiva y las neurociencias, propio de los años '80 y comienzo de los '90. Esas neurociencias estaban todavía muy lejos de lo que las neurociencias son hoy, con sus métodos, sus contribuciones y sus paradigmas de estudio. Sin embargo, no es mi interés inmiscuirme o tomar partido en esa discusión – en definitiva es una discusión al interior de la epistemología que me interesa criticar aquí, y por lo tanto no podría tomar partido en ella. La cita está emplazada aquí para entender el modo en el que investigador valida su unidad de análisis.



desde la intuición lingüística del sujeto alfabetizado, es decir de aquel que piensa el lenguaje desde la lógica de la escritura. Así, cuando la CCC habla de ‘unidades intuitivas de la conciencia’, se refiere a la conciencia del investigador. Llevando esta idea a un extremo – y entiendo que como extremo es idealizado, aunque me sirva para explicar la falacia – la estrategia de la CCC podría resumirse en: el investigador tiene una intuición, a partir de la cual hipotetiza un modelo de funcionamiento y genera los instrumentos que le permitan dar cuenta de que ese modelo es válido. Para ello necesita reunir evidencia, y uno de los criterios de validez de la evidencia es la afinidad intuitiva (evidencia lógica). El planteo, es por lo tanto, tautológico: las unidades de información y los procesos son intuitivos, a la vez que la intuición es computacional y se basa en esas unidades.

El modelo lingüístico propone que el objeto del mundo al que la mente se dirige se puede analizar como un lenguaje. Esto implica la existencia de unidades atómicas que se organizan de manera jerárquica conforme reglas que integran gramáticas. Al mismo tiempo las cosas que nosotros hacemos en consecuencia – nuestras acciones en respuesta al estímulo - también se pueden analizar como un lenguaje: es posible identificar ‘unidades atómicas que se organizan de manera jerárquica conforme reglas que integran gramáticas’. Finalmente, el modelo postula cierta correlación entre ambas organizaciones, la del estímulo y la de la respuesta. Ambas configuraciones son ‘externas’, de modo que esa correlación está dada por los procesos que ocurren en el interior de la mente: la caja negra (aquello que no podemos observar directamente pero cuya existencia podemos inferir a través de la evidencia que es externa). Muchas veces, por comodidad metodológica, ambas configuraciones son a menudo enunciadas como un sistema de reglas.

“En varios campos de la psicología cognitiva lidiamos con dos facetas del mundo: un sistema de reglas por un lado, y su reflejo en la mente pública. Algunos ejemplos incluyen, la base lógica de la teoría económica versus la toma de decisiones humana; la sintaxis versus la estructura del lenguaje hablado; las reglas de la geometría proyectiva versus la percepción de la perspectiva en las imágenes (en 2D).” (Kubovy, 1992, p. 199)

Es posible identificar dos puntos problemáticos es esta relación, al menos en cuanto al establecimiento del pensamiento relativo a la música. En primer lugar es importante recordar que cualquier sistema de reglas es ‘regulativo’. A partir de ello es posible pensar que nuestro pensamiento haya sido deliberadamente modelado por tales sistemas para operar de ese modo – con lo cual la investigación sobre tales procesos podría verse como: “te enseño a pensar de este modo, luego verifico a través de un test si pensás de este modo, y concluyo diciendo ‘sí, las personas piensan de este modo’”. Así, podemos estar confinando el estudio de los procesos mentales a aprendizajes asociativos básicos (circuitos de estímulo-respuesta). Michael Kubovy, manifiesta más adelante en el mismo artículo, este problema: “En la musicología cognitiva [de Krumhansl] las dos facetas son las reglas de la armonía tradicional occi-

dental versus la habilidad del oyente para comprender el flujo de las notas, los acordes y las tonalidades” (p. 199).

En segundo lugar, es importante tener en cuenta que los sistemas de reglas emergen de considerar el problema desde una perspectiva única del fenómeno que se pretende caracterizar, que está privilegiada por las ‘intuiciones’ socialmente aceptadas en la comunidad de estudio – y por tanto, esa perspectiva resulta hegemónica -. Por esta razón, así como la determinación de las unidades de información que los conforman, ellos también resultan apriorísticos.

A mi juicio, estos dos puntos son claves para comprender la colisión entre una psicología de la música pensada desde la CCC, y algunos de los principios que una musicología crítica le estaría pidiendo a la disciplina. ¿De qué musicología estamos hablando?

### **La musicología contemporánea**

En su planteo fundacional (Adler, 1885), la Musicología, ya en su dimensión histórica o sistemática, concibe la música como una ontología que es resultado de la aplicación del sujeto humano de una determinada tecnología -entendiendo como tal al conjunto de técnicas y procedimientos que posibilitan la concreción de un objeto/evento/producto humano-. Esta perspectiva da lugar a la emergencia de conceptos, que se convirtieron en los tópicos clave de la disciplina, tales como ‘obra’, ‘autor (compositor)’, ‘componentes musicales’, entre otros (Beard y Gloag, 2005). Del mismo modo en que la CCC refleja el espíritu positivista que rebosó la Psicología de mediados del siglo XX, la Musicología a partir de Adler, refleja el abordaje de la música desde una racionalidad similar. De este modo es razonable pensar que la disciplina debía procurar una distancia adecuada entre el sujeto (que observa) y el objeto (que es observado).

Pero en las últimas décadas se ha ido configurando un nuevo programa musicológico promovido por los estudios culturales, en un principio, y por los estudios post-coloniales, más recientemente, que se propone reubicar la musicología dentro de la esfera de las humanidades, problematizando la distanciamiento dominante entre objeto y sujeto, y promoviendo un examen crítico de algunos de los tópicos centrales que ocupó a la Musicología durante décadas<sup>2</sup>. Con aportaciones de los estudios de género,

---

<sup>2</sup> El lector advertirá que evito deliberadamente denominar este programa. Esto se debe a que me interesa destacar algunos aspectos que diferentes enfoques de la musicología que conviven en la actualidad pueden servirme para explicar los problemas epistemológicos que me ocupan aquí. Denominaciones tales como *New Musicology*, *Critical Musicology*, entre otras, no dejan de aludir a programas que en su conjunto aún conservan elementos de hegemonía cultural y colonialidad epistemológica que, por supuesto, como se verá

la etnomusicología, la ecología cultural, entre otras, un creciente corpus de reflexión musicológica viene reexaminando premisas que durante décadas no habían cabido bajo el área de discusión. Así, asuntos como ‘autonomía’, ‘obra’, ‘estructura’, ‘sentido’, ‘recepción’, han dejado de ser axiomáticos para relocalizarse en el foco de la discusión. En este escenario, problemas que la musicología tradicional no planteaba o planteaba solamente en términos canónicos (tales como identidad, tradición, recepción), sumado a la irrupción de la alteridad, que comenzaron siendo abordados por la musicología comparada (como parte de la musicología sistemática) y luego fue parte del programa de la etnomusicología y la antropología de la música, volvieron a poner en un primer plano el problema de la definición de experiencia musical.

Así, mientras que la psicología, como se dijo antes, está preocupada por reconocer y caracterizar el contenido de las representaciones musicales y abrevia en una musicología que sea afín a esa noción de ‘representación’, la musicología, en su necesidad de elaborar una epistemología de la experiencia musical demanda una perspectiva psicológica contemple la alteridad. La CCC ha otorgado a las categorías de la tradición teórica de Occidente, un protagonismo que atenta con esa noción de alteridad, dándoles un carácter universal. Esta es la razón por la que sostengo que el encuentro entre Psicología y Música, reviste en la actualidad un carácter ‘abismal’.

## Problemas del encuentro disciplinar

### *Pensamiento abismal*

El pensamiento abismal se origina a partir de

“[...] la definición unilateral de líneas radicales que dividen las experiencias, los actores y los saberes sociales entre los que son visibles, inteligibles o útiles y los que son invisibles, ininteligibles o peligrosos, de manera que la realidad social queda dividida en dos universos: uno que existe y otro que no.” (Santos, 2010, p.8)

Santos (2010) postula la existencia de distinciones tanto visibles como invisibles. Las visibles se naturalizan porque en realidad se soportan en distinciones invisibles que están arraigadas en el sentido común. El conjunto de distinciones genera dos realidades diferentes e inconmensurables que coexisten a ambos lados de las líneas establecidas. La inconmensurabilidad determina la imposibilidad de pensar la existencia y, por lo tanto, la naturaleza de la realidad al otro lado de la línea.

---

más adelante, no acuerdan con los aspectos críticos que me interesa enfatizar. Es por esa razón que deseo que las ideas que tomo no se identifiquen explícitamente con determinados movimientos que en su conjunto pueden ‘traicionar’ algunos de aspectos que aquí me interesa rescatar.

“No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser, lo que es producido como no existente es radicalmente excluido, porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera en su otro.” (Santos, 2010, p.19)

De esta manera, la característica más notable del pensamiento abismal es la imposibilidad de pensar la existencia al otro lado de la línea. En primer lugar porque la línea es invisible. Existen líneas visibles que marcan diferencias sobre las cuales se plantean las tensiones y las dicotomías. Una línea visible en el campo de la música es la distinción que desde la musicología se hace entre música académica (*Western Art Music*) y música popular, por ejemplo. Podemos pensar todos los conflictos y las tensiones, porque esta distinción está ‘de este lado’ de la línea abismal. Esto reduce el campo de pensamiento (y, por ello, de potenciales conflictos) porque la realidad que está ‘al otro lado’ de la línea directamente no existe. ‘Al otro lado de la línea’, por ejemplo, la música puede no ser un artefacto, algo externo al sujeto y a la comunidad. La música puede ser el cuerpo, el encuentro social, los estados afectivos, u otras realidades que no tienen sentido ‘en el mundo’ por fuera del encuentro y el tiempo que los pone de manifiesto (Shifres, 2017). Al negar la presencia ‘al otro lado’ se confirman las diferencias ‘a este lado’ y se desechan cantidades enormes de experiencias que resultan invisibilizadas “tanto en las agencias como en los agentes, y sin una localización territorial fija” (Santos, 2010, p.32).

En concordancia con su aspiración científica, la psicología de la música es naturalmente pensada ‘abismalmente’. Esto implica que existe una serie de condiciones previas que el investigador fija axiomáticamente, que configuran el universo existente para el cual se aplican las nociones de verdad y falsedad, y por lo tanto el estatus de validez del conocimiento. Por fuera de esas condiciones está la no existencia.

Así, la actitud común del investigador en psicología de la música al definir su objeto de estudio consiste en establecer una base ontológica sobre un entramado de presunciones relativas al objeto de estudio y a los modos de conocerlo. Estas presunciones implican asumir la existencia de ciertas entidades, sin siquiera problematizarlas. Al mismo tiempo se asume una epistemología que privilegia ciertas formas de conocimiento, en particular el que puede ser validado por la ciencia moderna conforme sus criterios de validez basados en los juicios de verdad-falsedad que se pueden predicar de sus enunciados.

Para un investigador situado en la periferia de los centros hegemónicos de producción de conocimiento, particularmente en Latinoamérica, esta concepción de la investigación en psicología de la música conduce inevitablemente a un callejón sin salida. Para desarrollar esta crítica, y mostrar la naturaleza abismal de la psicología de la música hegemónica voy a partir de un simple enunciado:

“[...] Existen] dos áreas bien desarrolladas de la investigación en percepción y cognición musical [...] el ritmo y la altura que son las dimensiones primarias de la mayoría de los estilos musicales. Estos son psicológicamente interesantes porque patrones altamente variados y complejos se forman a partir de unidades simples y bien definidas.” (Krumhansl, 2000, p159)<sup>3</sup>

Lo primero que me interesa destacar en este enunciado es la idea de que el ritmo y la altura constituyen las dimensiones primarias “de la mayoría de los estilos musicales” (algo que ya apareció en palabras de Sloboda más arriba). En la próxima sección voy a sostener que en esta afirmación están operando dos mecanismos característicos del pensamiento abismal: (1) el ocultamiento del ‘locus de la enunciación’ y (2) la ‘mitificación’ de la metáfora y/o la analogía descriptiva.

El segundo punto destacable del enunciado es la idea de que la dicotomía simplicidad-complejidad que determina las ‘rutas’ de los procesos implicados en la experiencia musical, y la asunción de que el punto de partida está en unidades simples y bien definidas (las que a menudo se establecen a priori). Este punto lo retomaré hacia el final.

## Mecanismos del pensamiento abismal y el estudio de la experiencia musical

### *El ocultamiento del ‘locus de la enunciación’*

Literalmente, el ‘locus de la enunciación’ se refiere a la ubicación del sujeto que habla. Conocer el ‘locus de la enunciación’ implica reconocer el contexto del enunciado, tener la posibilidad de situarlo en un tiempo y un espacio, geográfico, cultural, social y político. Pero más aún, implica reconocer las experiencias que sostienen dicho enunciado. El *ego cogito* cartesiano es la cumbre de la política de conocimiento que privilegió la modernidad occidental. Cómo lo señala Ramón Grosfoguel (2011) se trata de una ‘ego-política del conocimiento’ que privilegia el individuo que enuncia. La filosofía occidental ha destacado siempre al sujeto – ‘ego’- que piensa, descorporeizado y descontextualizado, en desmedro de la trama de experiencias corporales y situadas cultural y geográficamente que sustentan los principios básicos desde los que

---

<sup>3</sup> La inclusión de esta cita no es, de ningún modo, una crítica a la notable obra de esta brillante investigadora. Sin lugar a dudas en su conjunto, el trabajo de Carol L. Krumhansl es medular en el desarrollo de la psicología de la música y resulta esclarecedor de una cantidad impresionante de tópicos que son de interés de la disciplina. Por otro lado es indudable la aportación de esta investigadora en el campo metodológico, proponiendo creativos y eficientes medios para investigar problemas que acaparan la atención de una parte importante de los estudiosos de la disciplina. Confío en que el lector podrá entender las razones por las cuales este enunciado está tomado aquí como un disparador para reflexiones que sirvan al planteo de una psicología de la música ‘al otro lado de la línea’. La destacada posición como investigadora de la autora citada refuerza la idea de cómo las líneas de base del pensamiento abismal son principalmente invisibles.

se enuncia. La sobredimensión del 'ego' lo deslocaliza y, a partir de ello, universaliza el enunciado, sus bases y sus alcances.

“En la filosofía y las ciencias occidentales el sujeto que habla siempre está escondido, se disfraza, se borra del análisis. La 'ego-política del conocimiento' de la filosofía occidental siempre ha privilegiado el mito del 'Ego' no situado. La ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual y el sujeto que habla están siempre desconectados. Al desvincular la ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual del sujeto hablante, la filosofía y las ciencias occidentales pueden producir un mito sobre un conocimiento universal fidedigno que encubre quién habla, así como su ubicación epistémica geopolítica y corpolítica en las estructural del poder/conocimiento (coloniales) desde las cuales habla.” (Grosfoguel, 2014, p. 376).

125

El *ego-cogito*, al asumirse como universal, se arrogó la superioridad de su modalidad de pensamiento, de su racionalidad, representadas principalmente por la ciencia y la filosofía modernas, pero extendida al derecho y al arte, por encima de otras racionalidades y otras formas de pensamiento, subalternizándolas (Mignolo, 2005)

La 'ego-política del conocimiento' margina deliberadamente cualquier 'corpo-política y geo-política del conocimiento'. Esta marginación se realiza principalmente a través de ocultar el *locus* de la enunciación que, como se dijo, es precisamente la localización corpo-política y geo-política del sujeto que habla (Grosfoguel, 2014). La ciencia moderna oculta el locus de la enunciación en beneficio de la objetividad (Castro Gómez, 2005). Esto tiene dos consecuencias importantes para la construcción misma del conocimiento. Por un lado distorsiona la condición local de los criterios de validez y universaliza los que se enuncian. Por el otro lado, y como consecuencia de ello, invisibiliza otros criterios de validez que pueden resultar localmente más relevantes. Desde ese punto de vista, forma parte de una estrategia de poder con el que Occidente construyó su predominio a partir del Siglo XVI, y principalmente a partir de la segunda mitad del Siglo XVII. Al consolidar una perspectiva como única universalmente válida, establece un conocimiento como único universalmente válido, mientras que otras formas de conocimiento queda confinado a los rangos jerárquicamente menores de la supersticiones, supercherías, creencias, o, en el mejor de los casos, 'saberes'.

En tanto ciencia moderna, la Psicología de la Música adscribe a esa racionalidad. Sin embargo, reconocer el *locus* de la enunciación es importante porque, como veremos, el cuño intelectual dentro del cual el investigador trabaja está forjado por sus propias experiencias corporales y culturales en interrelación con su formación académica y los marcos teóricos a los que expresamente adscribe. Esas experiencias corporales y culturales son previas y subyacen el conjunto de elecciones posteriores sobre los otros vértices del cuño intelectual (la formación académica y los marcos teóricos explícitos), por lo que inexorablemente, a pesar de la pretensión de objetividad, están

siempre determinando aquello que no está dentro de su objeto de estudio. Parece lógico pensar que cuando el objeto de estudio es un aspecto de 'la experiencia', el compromiso que la propia experiencia tiene en la configuración de dicho objeto resulta mayor. Por esta razón considero, que a pesar de la pretensión de objetividad y universalidad que caracteriza a la Psicología, en tanto ciencia, y en particular a la CCC, éste es un punto clave de la discusión epistemológica al interior de la disciplina, que los psicólogos no han tenido suficientemente en cuenta. Así, la CCC en su estudio de la experiencia musical toma como universal la perspectiva propia sin siquiera confrontarla ni problematizarla, como se puede ver en la naturalidad con la que el enunciado de Krumhansl (arriba) presenta como componentes universales de la experiencia musical la altura y el ritmo y que los procesos complejos son siempre el resultado de la composición de procesos más simples psicogenéticamente previamente establecidos, siendo que en realidad ambas proposiciones son condiciones previamente establecidas, en el contexto de un determinado cuño intelectual.

### **La mitificación de las categorías teóricas**

Complementando el ocultamiento del 'locus de la enunciación' tiene lugar otro proceso que conlleva a que las proposiciones señaladas en el párrafo anterior sean tomadas con absoluta naturalidad sin cuestionamientos. Me refiero al proceso de 'mitificación de las categorías teóricas' que opera en el interior de la disciplina. La definición de diccionario de 'mitificación' alude a "rodear de extraordinaria estima determinadas teorías, personas, sucesos" (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2017 s/p). ¿Qué significa "rodear de extraordinaria estima" las categorías teóricas?

A lo largo de la historia de la psicología de la música las teorías básicas que fundaron la disciplina, en el tratamiento del problema general que Sloboda sintetizó en "explicar la estructura y el contenido de la experiencia musical", han partido de categorías básicas y unidades de análisis que en su gran mayoría preexistían en la larga tradición de la teoría de la música occidental. Estas categorías, derivadas tanto de la 'Teoría Práctica' como de la 'Tradiciones Especulativa y Regulativa' de la música (véase Wason, 2002, Christensen, 2002) están en las descripciones y argumentaciones que sostienen los modelos de experiencia musical (como muestra la cita de Kubovy arriba). Estas categorías han sido el punto de partida de los psicólogos para analizar los problemas y elaborar sus modelos de procesamiento. Por ejemplo podemos decir que 'al escuchar una melodía experimentamos la sucesión de tonos no como alturas aisladas sino como un patrón coherente'. Probablemente muchos estemos de acuerdo con esto, porque las categorías básicas implicadas (melodía, tonos, altura, patrones, entre otras) forman parte de las nociones básicas con las que entendemos nuestra propia experiencia. Son tan básicas que las consideramos naturales. Son un buen

punto de partida, entonces, para pensar la experiencia musical. Pero si nosotros ‘naturalizamos’ o, en otros términos ‘rodeamos de extraordinaria estima’ esas categorías, en el sentido que las consideramos universales, seguramente estaremos sesgando en algún lugar nuestro propio análisis.

Para comprender cómo se puede producir hacia el interior de la psicología este proceso de naturalización, el concepto de mitificación resulta muy útil. Lo tomo en el sentido en el que lo ha presentado el historiador Armando Martínez Garnica (1985) para describir un problema que se presenta en los estudios históricos. En un interesante artículo de crítica historiográfica, Martínez Garnica (1985) explica la mitificación del *tianguis* mesoamericano, a partir de la historia de la descripción en particular del imponente *Tianguis* de Tlatelolco. Habitualmente al hablar de *tianguis* nos referimos a un ‘mercado’, es decir un sitio en el que se intercambian mercancías y/o dinero. La primera descripción europea de un *tianguis* fue la que Hernán Cortés brindó del de Tlatelolco. De acuerdo con Martínez Garnica, la ‘Segunda Carta de Relación’ de Cortés es el comienzo del proceso de ‘mitificación’ del *tianguis* azteca. Cortés describe el *tianguis* con el objeto de contarle al rey Carlos I, de la manera más objetivamente posible y al mismo tiempo del modo más eficiente en términos comunicacionales, lo que observó al llegar a Tenochtitlán. En ella, él se sitúa como un observador neutral, y establece *metáforas* y *analogías* para garantizar la comunicabilidad. De esta manera describe una situación que es absolutamente nueva y, por ello, desconocida para él, a través de las categorías de las que disponía, sus categorías conceptuales conocidas:

“[Tenochtitlán] tiene otra plaza tan grande como dos veces la ciudad de Salamanca, toda cercada de portales alrededor, donde hay cotidianamente arriba de sesenta mil ánimas comprando y vendiendo [...] Hay calle de herbolarios, donde hay todas las raíces y yerbas medicinales que en la tierra se hallan. Hay casas como de boticarios, donde se venden las medicinas hechas, así portables como ungüentos y emplastos. Hay casas como de barberos, donde lavan y rapan las cabezas. Hay casas donde dan de comer y beber por precio [...]” Segunda Carta de Relación de la Conquista de México de Hernán Cortés (en Cortés, ed. 1945, p. 70)

Como se ve, Cortés utiliza tanto sus propias categorías como la analogía y la metáfora para acercar una descripción. El ‘como de...’ de sus descripciones avisan al lector (el rey Carlos I) en qué sentido tiene que entender la literalidad de su afirmación. Se vale de estas analogías para pensar esa realidad hasta ese momento desconocida y explicarla.

La carta original de Cortés permaneció guardada entre las pertenencias reales hasta el siglo XIX, cuando recién se hizo pública. Sin embargo, durante los siglos anteriores circularon descripciones tempranas (del siglo XVI) que en todos los casos pertenecían a registros posteriores a esta primaria de Cortés. Martínez Garnica (*op.cit.*)



muestra que tales descripciones son en realidad lecturas apócrifas de la descripción original del Cortés. Entre otras cosas, estas lecturas tomaron en un sentido literal aquello que Cortés presentó como analogía o metáfora. El resultado de esta trasmutación de sentido es una caracterización del *tianguis* de Tlatelolco como: (1) un mercado de compraventa de productos exóticos; (2) de gran concurrencia; (3) en el que se utilizan diferentes medios de intercambio; (4) arbitrados por ‘jueces de mercado’; (5) que presenta un ordenamiento de mercancías de acuerdo con su naturaleza; (6) en el que los agentes se especializan por tipo de producto. Es decir que el *tianguis* de Tlatelolco aparece caracterizado en la Historia como un ‘mercado’ de acuerdo con la concepción moderna y occidental. Esta caracterización ha servido, entre otras cosas, para reafirmar un enunciado de carácter cientificista, que fundamenta la economía liberal desarrollada a partir de entonces, al mismo tiempo que encuentra asidero en ella. Es el que propuso Adam Smith hacia finales del siglo XVIII en su idea de la universalización de la “producción natural de excedente y de la fragmentación espontánea del trabajo social” junto con “la propensión natural de los hombres a permutar, cambiar y negociar una cosa por otra.” (Smith, [1795] 1976, p. 25)

Martínez Garnica (*op.cit.*) muestra que esa perspectiva era la que Cortés apelando a sus propios conceptos pudo configurar en su momento, pero que por el contrario, no se correspondía con la realidad intrínseca del *tianguis* y sus participantes. El *tianguis* era una vía de redistribución social organizada sobre eventos rituales de carácter religioso. Por lo tanto su enclave era considerado un sitio ceremonial, que estaba coordinado por personas especialmente encargadas de organizar los rituales (aquellos que Cortés describió como ‘jueces comerciales’), y asistido por funcionarios que recolectaban objetos rituales en los alrededores (no se trataba de intermediarios comerciales). En la cultura de Tenochtitlan nadie intercambiaba ningún tipo de elemento por fuera del sitio ceremonial. La reunión del *tianguis* respondía a un calendario celebratorio particular. El caso del *Tianguis* de Tlatelolco muestra que para comprender la lógica de los intercambios que tenían lugar en él fue necesario desarticular el concepto de mercado como ‘forma universal de intercambio de bienes’. Los bienes no eran intercambiados allí de acuerdo con esa lógica. Mirar el *tianguis* como un mercado es imponerle las categorías occidentales de las formas de intercambio de bienes. Como vemos, además, esta imposición no es inocente. Busca naturalizar la categoría ‘mercado’, y por lo tanto asumirlo como inexorable. Es posible afirmar, de esta manera, que la mitificación de la metáfora es un instrumento del pensamiento abismal.

### **Ambos mecanismos en la investigación en Psicología de la Música**

Para comprender de qué modo ambos mecanismos del pensamiento abismal descriptos, la mitificación de las categorías teóricas y el ocultamiento del *locus* de enunci-

acción, operan al interior de la psicología de la música actual, voy a examinar una discusión reciente que se suscitó precisamente a partir de estudios motivados por las tensiones descritas arriba entre la tradición en psicología de la música y la musicología crítica contemporánea, alrededor de un concepto que desde antaño ha suscitado polémica acerca de su naturaleza (cultural vs. biológica): la disonancia.

Motivados por las consideraciones de la musicología contemporánea respecto de la diversidad de los contextos culturales y la complejidad de los saberes, cada vez son más los investigadores en psicología de la música que abordan perspectivas multiculturales<sup>4</sup> (Stevens, 2012). Esta tendencia reavivó una discusión que es en realidad muy antigua entre restricciones biológicas y determinantes culturales en la experiencia de la consonancia. No es la discusión en sí lo que resulta relevante para el argumento que estoy desarrollando aquí, sino el modo en que se plantearon las argumentaciones y cómo es posible observar en ellas tanto el proceso de mitificación de ciertas descripciones analógicas o metafóricas como el ocultamiento del locus de la enunciación.

La consonancia describe la diferencia perceptual entre ciertas combinaciones de tonos, en términos de su atractivo o del tipo de respuesta estética que suscita. Aunque se asume que su uso es dependiente de elaboraciones particulares de cada cultura, el debate se orienta hacia sus bases biológicas. Por un lado muchos investigadores desde la antigüedad sostienen que la idea tiene bases biológicas derivadas de una correlación con las relaciones físicas de las señales sonoras. Por el otro lado, para muchos estudiosos del tema el concepto en sí es creación de una (o diferentes) cultura musical.

En un estudio reciente Josh McDermott y sus colaboradores (2016) le pidieron a personas de 5 grupos culturales diferentes (con diferente nivel de exposición con música polifónica que explicita las relaciones de consonancia y disonancia) que juzgaran en qué medida les agradaban (juicios de 'agrado'; *pleasantness*) ciertas simultaneidades de alturas. Las personas de una comunidad Chimán de la Amazonia boliviana, cuya música es siempre monofónica y tienen mínima exposición con la música occidental estimaron, desde ese punto de vista, las relaciones consonantes y disonantes como iguales. Es decir que 'mostraron indiferencia a la disonancia'. Los autores sostienen que esa evidencia sugiere que la cultura tiene un rol dominante en la conformación de la respuesta estética a tal combinación diferencial de tonos en concurrencia.

---

<sup>4</sup> Los términos multicultural, transcultural, intercultural, pluricultural, entre otros, son por demás polémicos. Su utilización a menudo es indiferenciada, sin embargo encierran profundas diferencias epistemológicas e ideológicas. Escapa al alcance de este artículo abordarlas aquí. Por esta razón, a riesgo de parecer demasiado ingenuo en su utilización, los empleo de una manera muy general englobando a todos los estudios que buscan recoger evidencias en diferentes contextos culturales y analizarlas comparativa y/o conjuntamente. Estimo que esta sobresimplificación no atenta contra lo que quiero exponer aquí.

Daniel Bowling y sus colaboradores (2017) del Laboratorio de Biología Cognitiva de la Universidad de Viena, polemizan con los autores,<sup>5</sup> criticando aspectos metodológicos tales como el hecho que “sus estímulos musicales fueron restringidos artificialmente a un rango estrecho de consonancia. Ellos omitieron testear el más consonante de los intervalos a través de las culturas, a saber la octava” (p. 119). La noción de intervalo como ‘distancia’ entre alturas surge de pensar la relación entre los sonidos metafóricamente en un espacio virtual (psicológico) a partir de una metáfora conceptual básica EL SONIDO ES UN OBJETO EN EL ESPACIO (acerca de la Teoría de la Metáfora Conceptual véase Lackoff y Johnson, 1999; para discusiones y aplicaciones en el campo de la música véase Zbikowski, 2002, Larson, 2012, Martínez, 2014). Esta distancia, psicológica, está asociada a la frecuencia fundamental de la señal acústica de esos sonidos aludiendo tanto a las relaciones entre dichas frecuencias (siguiendo la ‘tradición especulativa’) como la cantidad de grados de la escala de base que involucran entre ambas (siguiendo la ‘teoría práctica’)<sup>6</sup>. En cualquier caso se admite que esta distancia no se explica solamente por esta relación de frecuencias. De hecho, se han realizado numerosos estudios para indagar las variables de las que dependería (Russo y Thompson, 2005; Thompson *et al.*, 2010; Shifres y Burcet, 2013). Sobre lo que sí existe suficiente acuerdo es sobre el hecho de que dos sonidos cuya frecuencia fundamental de sus señales acústicas difieren en una relación de 2 a 1, son considerados como equivalentes. La noción de equivalencia implica que reconocemos que son efectivamente diferentes alturas, pero resultan ‘pragmáticamente’ lo mismo. Este fenómeno se conoce como equivalencia de octava (Bruns, 1981). Si la octava es una equivalencia entonces no puede ser una consonancia, porque no tienen sentido decir que un sonido es consonante consigo mismo. Aquí se ve la primera mitificación: la noción de distancia/intervalo es esgrimida para caracterizar una diferencia y luego termina siendo aplicada (por mitificación de la categoría) a la mismidad.

Pero además, en la discusión, McDermott y sus colaboradores también incurrir en mitificar tanto la distancia psicológica como la noción de ‘unidad’ de audición. En sus experimentos testean la apreciación de consonancia/disonancia sobre la base de fragmentos de música Chimane que pasó de generación en generación. Son canciones que en la actualidad son cantadas principalmente en encuadres sociales por individuos particulares que conocen esos repertorios.

“[...] las canciones conocidas de los chimanes tienden a reflejar sus vidas cotidianas, sus actividades vinculadas a la producción (como la caza), la división del trabajo, el amor, la organización social y la religión [...] las ejecuciones tienen lugar en encuadres sociales, pero en los que canta una persona por

---

<sup>5</sup> Como no incumbe aquí profundizar la discusión en sí, o estimar ‘quién tiene la razón’, sino observar cómo se exponen los argumentos, no me voy a detener en toda la discusión sino simplemente en algunos puntos. Una perspectiva más completa de la discusión puede seguirse en las referencias dadas.

<sup>6</sup> Estas son las dos dimensiones primarias con las que la CCC caracterizó la representación de la altura musical (véase Shepard, 1982).

vez. Muchos músicos puede ejecutar en sucesión, pero no concurrentemente [...] Juntamos pares de músicos y les pedimos que ejecutaran juntos. Ellos a menudo rechazan hacerlo, y en unas pocas ocasiones podían producir ejecuciones conjuntas, ellos no eran capaces de coordinar.” (McDermott *et al.*, 2016, sección Methods s/p)

Del mismo modo que los epígonos de Cortés asumieron que el *tianguis* es un mercado, a partir de la descripción de Cortés (y su “es como...”) McDermott y sus colaboradores entiende dos sonidos simultáneos donde los Chimanos ‘veían’ fragmentos de sus canciones (su vida, su historia, sus vínculos, sus dioses, etc.). Al establecer las variables que el experimento controla, el experimentador asume que lo que puede controlar es todo el universo. Él mismo se ubica por fuera de ese universo que controla de acuerdo con su propia mirada del problema que determina qué categorías de análisis utilizar. Allí donde el experimentador ve diferencias (porque hay dos tonos o  $F_0$  diferentes) el sujeto observado ni siquiera segmenta su campo perceptual en dos y por lo tanto no puede haber diferencias. No es simplemente que estos participantes resultaron indiferentes a la relación de disonancia de esos dos sonidos, sino que simplemente no conciben esa totalidad como ‘dos sonidos’. El investigador se asume por fuera del universo, y a través de esa ubicación asume una mirada ‘objetiva’ que incluso está por fuera de él. Sin embargo, la propia elección de las categorías que se propone controlar (en este caso la diferencia de las alturas –  $F_0$  - que suenan en simultaneidad) indican inexorablemente un lugar particular, una perspectiva particular, desde el cual está observando el fenómeno. Este sitio no está explicitado, está oculto detrás de una aceptación implícita de las categorías de análisis básica no cuestionadas<sup>7</sup>. Además el propio encuadre experimental (ver *op.cit.*, p. 548), basado en posturas corporales propias del ‘laboratorio’, aunque esté realizado ‘en el campo’ (el sujeto está situado sentado frente al experimentador respondiendo ciertas preguntas) también implica un determinado locus de enunciación, que emerge en la inclusión de una fotografía, pero que es ocultado en la propia retórica que la publicación demanda para el informe de la investigación.

El locus de enunciación del experimentador es un cuño intelectual tallado, entre otras cosas, por la teoría musical occidental con sus categorías básicas derivadas de la notación musical (las notas y los intervalos, entre otras). Este locus se oculta en el planteo del trabajo, a pesar de que emerge en sus propios hallazgos. Sin embargo, sus propios puntos de partida, los de su locus, le impide situar la mirada desde otra perspectiva y, de este modo, le oculta la experiencia musical del ‘Otro’ (Dussel, 2014). Al ubicarse por encima de la experiencia del ‘Otro’, pierde la oportunidad de conocer esa experiencia desde adentro. Así, aparece una psicología que parece proponerse conocer la

---

<sup>7</sup> Es importante señalar aquí que McDermott et al. (*op.cit.*), si bien cuestionan la universalidad de ‘disonancia’, no problematizan la universalidad del ‘tono’ como unidad perceptual. Algunos estudios actuales abordan este tema mostrando que la unidad ‘tono’ es una construcción vinculada al pensamiento musical alfabetizado (Burcet, 2014, Burcet y Uzal, septiembre 2017).

experiencia del otro sin querer conocer lo que el otro conoce de su propia experiencia. De tal forma, se oculta – se ignora –, al amparo de la mirada cartesiana de la teoría musical, las formas de experimentar la música y las categorías que podrían contribuir a dilucidar la experiencia que se propone explicar.

### Consideraciones finales

132

La sección anterior cerró con un planteo paradójico: los estudios que reconsiderando la alteridad buscan echar luz sobre distintos aspectos de la experiencia musical parecen empeñarse en invisibilizar los que el ‘Otro’ conoce acerca de su propia experiencia. Este es un dilema que es constitutivo de la psicología como disciplina científica. Prácticamente desde sus comienzos, la Psicología de la Música, se ha preguntado “¿qué pasa con el ‘Otro?’”. Esto dio lugar a programas de investigación en los que otras músicas (y aquí hago el esfuerzo de entender la idea de ‘otras músicas’ en un sentido amplio de ‘otras experiencias musicales’) fueron examinadas a la luz de la epistemología dominante con sus concomitantes paradigmas experimentales desarrollados (Castellano *et al.*, 1984, Kessler *et al.*, 1984, Nam, 1998). La mayoría de tales trabajos se preguntan acerca de la universalidad de los procesos que buscan dilucidar y de ahí el interés por examinarlos en otros contextos culturales. Sin embargo, la base para esos estudios han sido las categorías de la teoría occidental de la música, los paradigmas experimentales afines a las lógicas y las corporalidades occidental, con procedimientos, tareas, testeos y preguntas vinculados a ellas. En definitiva se asume una racionalidad análoga a la del investigador. En ese contexto, operan incluso antes de la obtención de datos, pero aún más en el análisis de los datos obtenidos, una serie de preconcepciones que configuran el marco general desde el que el investigador examina el problema. Por ejemplo, categorías muy básicas del análisis de los fenómenos musicales según la teoría de la música occidental, como podrían ser las de ‘componentes musicales’ como opuesta a ‘componentes extra-musicales’, se entenderían de manera muy diferentes en diferentes contextos culturales. Si el investigador decide a priori qué es musical y qué es extramusical, estará invisibilizando al otro, en una muestra clara de pensamiento abismal. Cuando Krumhansl (*op.cit.*) dice que “patrones altamente variados y complejos se forman a partir de unidades simples y bien definidas” está poniendo en esa afirmación toda la tradición de la CCC, con su concepción básica de mente como ordenador o caja negra en cuyo interior procesos algorítmicos son aplicados a unidades informacionales que representan la realidad experiencial. Sin embargo, la noción mismo de ‘unidad simple’ y ‘patrones complejos’ complejos emergen de una lógica que está atravesada por la noción de música como lenguaje y un pensamiento alfabetizado en torno de él (Burcet, 2014; Shifres, 2017). Comienza a acumularse evidencia que, rompiendo de entrada con esas lógicas y buscando, por ello, otros modos de indagación, dan cuenta de lo contrario: las unidades simples y bien definidas, son un punto de llegada de un desarrollo ontogenético y sociogenético

co, a menudo deliberado, que parte de configuraciones (totalidades) que a partir de la incorporación de categorías analíticas específicas, pueden ir subdividiéndose. Esto quiere decir que la noción de que la cognición musical conforman una experiencia musical regulada por principios jerárquicos que conducen de lo simple a lo complejo es por lo menos psicogenéticamente cuestionable (Shifres, 2014).

Generalmente, los discursos consolidados al interior de una disciplina – y la Psicología de la Música no escapa a esto - no permiten advertir de qué modo las lógicas que consolidaron el fundamento epistemológico de la misma – y en el caso de la Psicología de la Música podríamos invocar al pensamiento teórico musical de occidente (véase Christensen, 2002)-, al convertirse en hegemónicas resultan casi sin excepción, parte constitutiva de la propia experiencia del investigador. Estos discursos no nos advierten acerca de su *locus* de enunciación, y por ello terminan ocultándolo. En cierto modo, la ciencia moderna, al exigir un distanciamiento entre el sujeto de conocimiento (el investigador) y el objeto de estudio (la experiencia musical), obliga a olvidar que ese distanciamiento nunca es del todo alcanzable, y el recurso que el investigador tiene es ocultar(se) su lugar de enunciación. Para la ciencia moderna, la observación verdaderamente científica es la que puede abstraerse del lugar de la observación. Es decir aquella observación que pueda ser similar desde cualquier lugar del universo (universal). Justamente esta mirada busca independizarse del centro étnico y cultural de la observación (Castro Gómez, 2005; p. 60). La retórica de las disciplinas científicas contribuyen a esa ilusión. Ese lugar (universal) es el lugar de Dios, por eso Santiago Castro Gómez denominó esta pretensión como *hybris* (o pecado de desmesura, el pecado en el que, para los griegos, incurrían los mortales cuando se pretendían dioses). La *hybris* del punto cero se traduce en la imposición de la mirada propia toda vez que el pretendido punto cero (punto de observación omnisciente y absoluto) es en realidad el *locus* de la propia experiencia. Al ubicarnos en el punto cero, un punto supuestamente privilegiado, diferente a todos los demás, estamos, en realidad subestimando todas las otras posibilidades de abordarlo. Esto conduce inexorablemente a la paradoja que identificamos arriba y se permuta la experiencia que se quiere conocer por la propia experiencia del investigador con el objeto de conocer la experiencia del otro. Para salir de esa paradoja, nuestro desafío es desaprender o desprendernos de categorías que se presentan como filtros para ver otras realidades adoptando otras perspectivas.

Este es un punto de llegada. Para poder investigar en psicología de la música entendida como la indagación de los procesos que permiten dar sentido a la experiencia humana, en términos de la propia subjetividad, cada una de las subjetividades situadas y corporeizadas, es necesario desaprender razones aprendidas, confortables lógicas cultivadas y estar dispuestos a escuchar y entender aquellas que habitan ‘del otro lado’ de la línea. Entre aquellas se encuentran ocupando un lugar de privilegio las categorías musicales occidentales, y las ontologías de la música occidentales.

Así, siguiendo la idea de Boaventura de Sousa Santos (2009) la ignorancia no es necesariamente un punto de partida, sino que puede ser un punto de llegada, por lo que el cuestionamiento de estas categorías puede ser un avance en el conocimiento psicológico. Podría ser el resultado de olvidar las categorías occidentales para garantizar una comprensión más cabal de los procesos subjetivos que se intentan describir.

“En la ecología de los saberes, los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias. Tal y como allí no hay unidad de conocimientos, tampoco hay unidad de ignorancia. Las formas de ignorancia son tan heterogéneas e interdependientes como las formas de conocimiento. Dada esa interdependencia, el aprender determinadas formas de conocimiento puede implicar olvidar otras y en última instancia, convertirse en ignorantes de las mismas” (Santos, 2009, p. 52)

Si en la ecología de saberes la ignorancia no es necesariamente un estado original o punto de partida, entonces es necesario destacar qué hay ciertos conocimientos que deberíamos olvidar. Las categorías musicales occidentales están entorpeciendo nuestro trabajo para explicarnos la experiencia musical: así, por ejemplo, la escisión entre lo musical y lo extra-musical, o entre altura y ritmo, como la existente entre mente y cuerpo, pueden constituir escollos para pensar nuestra propia experiencia musical.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, Guido. 1885. Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft. *Vierteljahrsschrift Für Musikwissenschaft*, 1, 5–20.

BEARD, David. y GLOAG, Kenneth. 2005. *Musicology: the key concepts*. Psychology Press.

BOWLING, Daniel L., HOESCHELE, Marisa, GILL, Kamraan Z., & FITCH, W. Tecumseh 2017. “The Nature and Nurture of Musical Consonance”. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 35(1), 118–121. <http://doi.org/10.1525/mp.2017.35.1.118>

BURCET, María I. (2014). *La Unidad Perceptual de la Nota como Unidad Operativa del Pensamiento Musical*. Tesis de Maestría inédita. Universidad Nacional de La Plata.

BURCET, María I. y UZAL, Sofía. Septiembre 2017. “La representación de la altura musical en el proceso de adquisición de la notación musical”. Trabajo presentado en el 13° Encuentro de Ciencias Cognitiva de la Música (ECCoM). La Plata: Conservatorio Gilardo Gilardi, Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.

BURNS, Edward M. (1981). Circularity in relative pitch judgments for inharmonic complex tones: the Shepard demonstration revisited, again. *Perception & Psychophysics*, 30(5), 467–472. <http://doi.org/10.3758/BF03204843>

CASTELLANO, Mary A., BHARUCHA, Jamshed J., y KRUMHANSL, Carol L. 1984. “Tonal hierarchies in the music of north India”. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 394-412.

CASTRO GÓMEZ, Santiago. 2005. *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

CASTRO TEJERINA, Jorge y SÁNCHEZ MORENO, Iván. 2010. “Wundt y la música: argumentos genealógicos para repensar la Psicología de la Música”. *Epistemos. Revista de Música, Cognición y Cultura*, 1, número especial, pp. 21-54.

CORTÉS, Hernán. Ed. 1945. *Cartas de relación de la conquista de México*. Buenos Aires: Espasa Calpe.

CHRISTENSEN, Thomas. 2002. “Introduction”. En T. Christensen (Ed.), *The Cambridge history of Western Music Theory* (pp. 1–23). Cambridge: Cambridge University Press.

DEUTSCH, Diana. 2001. “Psychology of music. I. History. 1. Antiquity to the 19th century.” En *Grove® Music Online (GMO)*, disponible en <http://www.oxfordmusiconline.com/public/>, [Fecha de último acceso 30-10-2017]

DUSSEL, Enrique. 2014. “Meditaciones anticartesianas: sobre el origen del antidiscurso filosófico de la Modernidad”. En B. D. S. Santos y P. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (pp. 283–330). Madrid: AKAL.

GABRIELSSON, Alf. 2001. “Psychology of Music. I. History. 2. 1860-1960.” En *Grove® Music Online (GMO)*, disponible en <http://www.oxfordmusiconline.com/public/>, [Fecha de último acceso 30-10-2017]

GROSFUGUEL, Ramón. 2014. “La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global”. En B. de S. Santos y P. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (pp. 373–405). Madrid: AKAL.

HELMHOLTZ, Henrich von. 1863. *Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik*. Brunswick.



IMBERTY, Michel. 2001. "Nuevas perspectivas en Psicología de la Música. La problemática del tiempo continuo y el tiempo discontinuo en la música del siglo XX". En F. Shifres (Ed.) *La Música en la Mente*. Buenos Aires: SACCoM. Disponible en [http://www.saccom.org.ar/2001\\_reunion1/actas/Imberthy/Imberthy.htm](http://www.saccom.org.ar/2001_reunion1/actas/Imberthy/Imberthy.htm)

JACKENDOFF, Ray. 1987. *Consciousness and the computational mind*. Cambridge, MA: The MIT Press. [Trad. A. Ardid Gumiel. 1998. *La Conciencia y la Mente Computacional*. Madrid: Visor.]

KESSLER, Edward J., HANSEN, Christa, y SHEPARD, Roger N. 1984. "Tonal schemata in the perception of music in Bali and in the West". *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 131-165.

KRUMHANSL, Carol L. 2000. "Rhythm and Pitch in music cognition". *Psychological Bulletin*, 126(1), 159-179.

KUBOVY, Michael. 1992. "Review of 'Cognitive Foundations of Musical Pitch' Carol L. Krumhansl". *Sigma Xi , The Scientific Research Society Review*, 80(2), 10-11. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/29774624>

LAKOFF, George y JOHNSON, Mark. 1999. *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.

LARSON, Steve. 2012. *Musical Forces. Motion, Metaphor and Meaning in Music*. Bloomington: Indiana University Press.

LERDAHL, Fred y JACKENDOFF, Ray. 1983. *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: The MIT Press.

MARTÍNEZ, Isabel C. 2014. "La base corporeizada del significado musical". En S. Español (ed.). *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad comunicativa*, (pp. 71-110). Buenos Aires: Paidós.

MARTÍNEZ GARNICA, Armando. 1985. "De la metáfora al mito: La visión de las crónicas sobre el tianguis prehispánico". *Historia Mexicana*, 34(4), 685-700.

MCDERMOTT, Josh H., SCHULTZ, Alan F., UNDURRAGA, Eduardo A., & GODOY, Ricardo A. 2016. "Indifference to dissonance in native Amazonians reveals cultural variation in music perception". *Nature*, 535(7613), 547-550. <http://doi.org/10.1038/nature18635>

MEYER, Leonard B. 1956. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: The University Press.

MIGNOLO, Walter D. 2005. "La razón postcolonial: Herencias coloniales y teorías postcoloniales". *AdVersus*, 2(4), s/p. Disponible en [http://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo\\_mingolo.htm#mingolo](http://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo_mingolo.htm#mingolo)

NAM, Unjung. 1998. "Pitch distributions in Korean court music: Evidence consistent with tonal hierarchies". *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 16(2), 243-247.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. 2017. 'mitificar'. Diccionario de la Lengua Española (23ª edición, actualización 2017). En <http://dle.rae.es/?id=PQ7DcbX>. Consultado el 21-01-2018.

RUSSO, Frank A, y THOMPSON, William F. 2005. "The subjective size of melodic intervals over a two-octave range". *Psychonomic Bulletin & Review*, 12(6), 1068-75. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16615330>

SANTOS, Boaventura de Sousa. 2010. "Descolonizar el saber, reinventar el poder". *Development and Change (Vol. 44)*. Montevideo: Trilce. <http://doi.org/10.1111/dech.12026>

SHEPARD, Roger N. (1982). Geometrical approximations to the structure of musical pitch. *Psychological review*, 89(4), 305-333.

SHIFRES, Favio, y BURCET, María I. 2013. Factores expresivos y dramáticos en la estimación subjetiva del tamaño de los intervalos melódicos. En *Anais do IX Simpósio de Cognição e Artes Musicais* (p. s/p). Belem, PA: Universidade Federal do Pará; Associação Brasileira de Cognição e Artes.

SHIFRES, Favio. 2017. "Revisando algunas categorías para pensar la música. Contra el desperdicio de nuestra experiencia musical". *Percepta*, 4(2), 17-31.

SHIFRES, Favio. Julio 2014. Evidencia ontogenética de holismo en la facultad rítmica. En *Actas de las 7o Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales (IIDAP)* (s/p). La Plata: Facultad de Bellas Artes – UNLP.

SLOBODA, John A. 1998. "Does Music mean anything?". *Musicae Scientiae, Vol. II*, no1, 21-31.

SLOBODA, John A. 2001. "Psychology of music. I. History. 3. The late 20th century." En *Grove® Music Online (GMO)*, disponible en <http://www.oxfordmusiconline.com/public/>, [Fecha de último acceso 30-10-2017]

SMITH, Adam. [1795] 1976. *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations. Volume 1*. [R.H.Campbell y A.S.Skinner, eds.]. Indianapolis: Liberty Classics.

STEVENS, Catherine. J. 2012. "Music Perception and Cognition: A Review of Recent Cross-Cultural Research". *Topics in Cognitive Science*, 4(4), 653–667. <http://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2012.01215.x>

138

STUMPF, Carl. 1883. *Tonpsychologie*. Leipzig: Hirzel.

THOMPSON, William F., RUSSO, Frank A, y LIVINGSTONE, Steve R. 2010. Facial expressions of singers influence perceived pitch relations. *Psychonomic Bulletin & Review*, 17(3), 317–22. <http://doi.org/10.3758/PBR.17.3.317>

WASON, Robert W. 2002. "Musica practica: music theory as pedagogy". En T. Christensen (Ed.), *The Cambridge history of Western Music Theory* (pp. 46–77). Cambridge: Cambridge University Press.

WUNDT, Wilhem. 1873-1874. *Grundzüge der Physiologischen Psychologie*. Leipzig: Engelmann.

ZBIKOWSKI, Lawrence M. 2002. *Conceptualizing Music. Cognitive Structure, Theory and Analysis*. Oxford: University Press.



## FAVIO SHIFRES

Profesor de Conjuntos Instrumentales y de Cámara y Licenciado en Dirección Orquestal (UNLP) y PhD (University of Roehampton). Investigador Categoría II del Programa de Incentivos SPU – Ministerio de Educación de la Nación. Profesor Titular de Educación Auditiva, Educación Musical Comparada y Desarrollo de Proyectos en Música – Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata. Director del Proyecto Acreditado 11B/299 "Validación de un modelo multidimensional y experiencial para el desarrollo de las habilidades medulares del oído musical". Profesor de Posgrado (Maestrías y Doctorados) Universidades Nacionales y Universidades Extranjeras. Editor revista *Epistemos* (ISSN 1853-0494), y miembro del comité editorial de varias revistas internacionales. Autor de libros, capítulos y artículos en revistas de la especialidad. Miembro fundador y ex presidente de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.

## **SECCIÓN NOTICIAS DEL INSTITUTO**





## ■ NOTICIAS DEL INSTITUTO

### 1. Actividades generales de la Dirección y miembros del IIMCV

- \_ Publicaciones del IIMCV
- \_ Organización de Jornadas

#### 1.1. Publicaciones del IIMCV

Silvia Glocer, *Música en 'La Prensa'. Partituras de compositores argentinos publicadas en el periódico entre 1937 y 1938*, Buenos Aires, EDUCA, (ISBN 978-987-620-343-2)

Nos dice la autora:

“Hace algún tiempo encontré en la Hemeroteca ‘Ezequiel Martínez Estrada’ de la Biblioteca Nacional de la República Argentina, unas partituras manuscritas publicadas en el diario *La Prensa*, los días domingos durante algunos meses de los años 1937 y 1938. Hojéaba este tradicional periódico de Buenos Aires, en busca de unos escritos del musicólogo Carlos Vega, cuando al dar vuelta una página vi el facsimilar de una partitura manuscrita de Pedro Valenti Costa: una obra para canto y piano y cuyo texto era un poema de Isabel Cascallares Gutiérrez. Acompañaba a todo esto una breve biografía del músico, su fotografía y su firma.

Publicada en el suplemento cultural dominical del 26 de diciembre de 1937 por curiosidad, el suplemento del domingo posterior y anterior, y en cada uno de ellos encontré más partituras. Eran obras para canto y piano o solo piano. En total, 18 partituras manuscritas publicadas, entre octubre de 1937 y marzo de 1938, cada una de estas obras con la aclaración de haber sido ‘escrita especialmente para *La Prensa*’.

En la primera parte de este libro he realizado un breve panorama de los vínculos entre el diario *La Prensa* y la música, se reconstruyó la historia de la *Escuela Gratuita de Música* que funcionaba en este diario y trazamos el contex-

to histórico-social de la década del treinta, época en la aparecieron esas partituras.

En la segunda parte se encuentran las reproducciones de todas las partituras aparecidas en el periódico, acompañadas de sus textos poéticos, en los casos correspondientes a obras vocales, las biografías de los autores y material fotográfico que complementa la historia de las obras y sus compositores.”

142

Silvia Glocer es Doctora en Historia y Teoría del Arte por la Universidad de Buenos Aires y Licenciada en Artes en la Facultad de Filosofía y Letras por la misma universidad. Actualmente coordina la Sub-área de música del Área “Artes del Espectáculo y Judeidad”, en el Instituto de Investigación en Artes del Espectáculo de Filosofía y Letras (UBA). Publicó: *Paul Walter Jacob y las músicas prohibidas por el nazismo* (2015), *Cartas de La Brasa. Patrimonio bibliográfico, 1926-1937* (2015) y *Melodías del destierro. Músicos judíos exiliados en Argentina durante el nazismo (1933-1945)* (2016).

### 1.1.1 Libros digitales de la Serie Tesis Doctorales

Antonio Formaro, *La obra para piano de Félix Mendelssohn Bartholdy: Hacia una edición crítica del corpus completo, con proyección interpretativa*, Buenos Aires, EDUCA, 2017, (libro digital, ISBN 978-987-620-342-5)

Este nuevo e-book de nuestra colección de ediciones digitales, corresponde a la tesis doctoral del investigador, profesor y pianista Antonio Formaro, defendida en la Facultad de Artes y Ciencias Musicales de la Universidad Católica Argentina en el año 2015.

En palabras del propio autor “desde mediados del siglo XX el interés por la música de Mendelssohn presentó un crecimiento sostenido que se tradujo en la aparición de ediciones integrales del repertorio orquestal, camarístico, coral, liederístico y orgánico. Dado que la música para piano no ha sido aún merecedora de una publicación completa, la apreciación del aporte mendelssohniano en este campo se encuentra sólo parcialmente comprendida. Sólo una edición completa puede revelar los aspectos del desarrollo paulatino por los que Mendelssohn arribó a sus obras maestras en este campo”. Cabe aclarar que el objeto de estudio de la presente investigación se circunscribe a la obra pianística de Felix Mendelssohn en el contexto de su obra completa.

Este e-book puede, también, descargarse en forma gratuita desde la web de nuestro instituto: [www.iimcv.org](http://www.iimcv.org)

Julián Mosca, *Esteban Ponce de León, compositor y maestro de capilla en la ciudad peruana de Cusco, durante la primera mitad del siglo XVIII. Estudio histórico y musical*, Buenos Aires, EDUCA, 2017, (libro digital, ISBN 978-987-620-341-8)

El Dr. Julián Mosca, profesor de la Facultad de Artes y Ciencias Musicales de la Universidad Católica Argentina e investigador del Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”, dependiente de la misma universidad, realiza un análisis de la vida y la obra del fraile agustino y compositor Esteban Ponde de León, activo en la ciudad peruana de Cusco durante la primera mitad del siglo XVIII y del que se conocen muy pocos datos históricos.

143

A través de un análisis musical de las obras conservadas del compositor en el Seminario de San Antonio Abad de Cusco y de un estudio histórico de su vida y carrera laboral en base a documentos inéditos recogidos en el Archivo Arzobispal del Cusco y en el Archivo de Indias, el presente estudio ofrece nuevos avances sobre la materia, ahondado en aspectos poco o nunca tratados por los investigadores que se ocuparon de este compositor con anterioridad.

Al igual que los demás e-book, este también puede descargarse en forma gratuita desde la web de nuestro instituto: [www.iimcv.org](http://www.iimcv.org)

## 1.2. Semana de la Música y la Musicología 2017

Como es habitual cada año, se realizó en la Facultad de Artes y Ciencias Musicales de la UCA los días 1, 2 y 3 de noviembre de 2017 la XIV Semana de la Música y la Musicología: Jornadas interdisciplinarias de Investigación.

El tema que nos convocó fue “Cognición musical: estudios interdisciplinarios en música, mente y cerebro” cuya coordinación general estuvo a cargo de los Licenciados y profesores Eduardo Pugliese y Federico Wiman.

El siguiente es el programa completo, cuyas actas pueden consultarse desde la web de nuestro instituto: [www.iimcv.org](http://www.iimcv.org)



## Miércoles 01 de noviembre

### 10.00 a 11.15 – Sesión I

- **Palabras preliminares** a cargo del Dr. Pablo Cetta (IIMCV- FACM-UCA) y los Lics. Federico Wiman y Eduardo Pugliese (FACM-UCA).
- **Conferencia inaugural:**  
*Psicología y Musicología. El encuentro disciplinar desde una perspectiva plural.* PhD Favio Shifres (LEEM-FBA-UNLP).

144

### 11.15 a 12.15 – Sesión II: Mesa 1 de comunicaciones

- *Mejora de la memoria gracias al entrenamiento musical en niños en edad preescolar.* Lic. María Benítez (LINC-UNSAM), Lic. Veronika Díaz Abrahan (CONICET-LINC-UNSAM), Leticia Sarli (LINC-UNSAM), Maximiliano Bossio (LINC-UNSAM), PhD Favio Shifres (LEEM-FBA-UNLP), Dra. Nadia Justel (CONICET-UNSAM-UBA). Informe de investigación (Eje: Neurociencias cognitivas aplicadas a la música).
- *Una mirada Neuropsicológica de la música en pacientes con Demencias.* Dra. Wanda Rubinstein y Lic. Julieta Moltrasio (CONICET-UBA - Hospital Interzonal de Agudos “Eva Perón”). Relato de experiencia (Eje: Neurociencias cognitivas aplicadas a la música; Música y Clínica Médica).

### 13.00 a 14.00 – Sesión III: Conferencia

- *Ritmo y sincronización: aplicación clínica en enfermedad de Parkinson.* Eduardo Pugliese (UCA) y Grupo RAS. (Eje: Música y Clínica Médica).

### 14.00 a 15.30 – Sesión IV: Mesa 2 de comunicaciones

- *Diferentes usos de la música existentes en nuevos contextos sonoros. La función de la memoria y la atención.* Lic. Georgina Galfione (UNLa). Ensayo (Eje: Neurociencias cognitivas aplicadas a la música).
- *Influencia del género y el conocimiento musical en la capacidad creativa.* Lic. Veronika Díaz Abrahan (CONICET-LINC-UNSAM), Leticia Sarli (LINC-UNSAM), Maximiliano Bossio (LINC-UNSAM), G. Torchiana (LINC-UNSAM), Dra. Nadia Justel (CONICET-UNSAM-UBA). Informe de investigación (Eje: Neurociencias cognitivas aplicadas a la música).
- *Una aproximación a la Apercepción Musical y su relación con los cinco grandes rasgos de personalidad en adultos jóvenes.* Javier Angelelli (UCA). Informe de investigación.

### 15.30 a 16.30 – Sesión V: Mesa 3 de comunicaciones

- *Creatividad, improvisación musical y neurociencias. Uso de la música como agente modulador de funciones cognitivas.* Lic. Veronika Díaz Abrahan (CONICET-LINC-UNSAM), Maximiliano Bossio (LINC-UNSAM), Florencia Tufaro (LINC-UNSAM), PhD Favio Shifres (LEEM-FBA-UNLP), Dra. Nadia Justel (CONICET-UNSAM-UBA). Informe de investigación (Eje: Neurociencias cognitivas aplicadas a la música).
- *La necesidad de la transdisciplina en estudios sobre focos de atención en arte.* Dra. Ana Lucía Frega y Lic. Cecilia Murata (UADE). Ensayo (Eje: Conceptualización musical e investigación científica).

## Jueves 02 de noviembre

### 13.00 a 14.00 – Sesión VI: Conferencia

- *Las bromas musicales, una llave para la búsqueda de significados en música.* Lic. Juan Ángel Sozio (UCA).

### 14.00 a 15.00 – Sesión VII: Mesa 4 de comunicaciones

- *Discriminación auditiva del parámetro del sonido altura en educación primaria: un estudio sobre la influencia del lenguaje verbal en la capacidad de reconocer sonidos agudos y graves en estudiantes de Segundo Año de Primaria.* Ma. José Eduardo Álamos (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile). Informe de investigación (Eje: Neurociencias aplicadas a la música; acción y experiencia musical).
- *Expectación y educación musical: explorando cómo las expectativas son guiadas por conceptos.* Lic. Carlos A. Kristop (UBA-UBACyT), Lic. Santiago Moreno (UBA-UBACyT) y PhD Fernando Anta (UBA-UBACyT). Informe de investigación (Eje: Conceptualización musical e investigación científica; Psicomusicología).

### 15.00 a 16.00 – Sesión VIII: Conferencia

- *Aspectos cognitivos de la comprensión lingüística y musical: concordancias y diferencias.* Dr. Néstor Roselli y Dr. Gastón Saux (UCA-CIPP- CONICET).

### 16.30 a 17.00 – Sesión IX: Mesa 5 de comunicaciones

- *Música experimental: De la actualidad.* Lic. Sebastián Bauer (UBA-UNTREF). Ensayo (Eje: Conceptualización musical e investigación científica; Teorías formales y conceptuales de la música).

### 17.00 a 18.00 – Sesión X: Conferencia

- *Notación musical ¿código o sistema? Implicancias psicológicas y educativas.* Mag. María Inés Burcet (SACCOM).

## Viernes 03 de noviembre

### 12.00 a 13.00 (extra-Programa) – Conferencia pre-concierto de cierre.

- *Chicote: Composición y Danza sagrada (memoria de la cosmovisión y el pensamiento teológico del pueblo nuna).* Dr. Fabio Fuentes Hernández y Dr. Yovanny Betancur (Universidad de Caldas, Colombia). Invitación abierta a todos los interesados.

### 13.00 a 14.00 – Sesión XI: Conferencia

- *El ritmo como redescritión representacional.* Lic. Federico Wiman (UCA). (Eje: Modelización teórica; Psicomusicología).

### 14.00 a 15.00 – Sesión XII: Mesa 6 de comunicaciones

- *Diseños Analógicos Melódicos y Reformulaciones Educativas.* Prof. Daniel Andrés Merlo (Escuela de Arte “Leopoldo Marechal”). Informe de investigación (Eje: Nuevos métodos en investigación sobre música).

- *Detrás del sonido. La narrativa musical en el estilo compositivo de Aníbal Troilo y la performance musical de su orquesta.* Demián Alimenti Bel e Isabel Martínez (CICba-LEEM-UNLP). Informe de investigación (Eje: Psicomusicología).

**15.00 a 16.00 – Sesión XIII: Mesa 7 de comunicaciones**

- *Estructura melódica transformacional, procesos cognitivos implicados.* Lic. Cristian Leonel Mercurio (UCA). Informe de investigación (Eje: Psicomusicología).
- *Música de Vida.* PhD Tatiana Tchijova y Luis Fernando Castro Ordóñez (Universidad del Valle, Colombia). Informe de investigación (Eje: Música y Clínica Médica).

146

**16.30 a 17.00 – Sesión XIV: Mesa 8 de comunicaciones**

- *Guitarra y memoria: una introducción a su perspectiva teórica.* Patricia Martínez (UBA-AACP-SACCOM). Informe de investigación (Eje: Conceptualización musical e investigación científica).

**17.00 a 18.00 – Sesión XV: Conferencia de cierre**

- *La Cognición Musical. El reencuentro de la música y la ciencia.* Lic. Federico Wiman (UCA).

**18.00 a 19.00 hs – Concierto de cierre**

- *Obras para flauta y electrónica en tiempo real de compositores colombianos y argentinos.* Dr. Fabio Fuentes Hernández y Dr. Yovanny Betancur (Universidad de Caldas, Colombia).



# CONVOCATORIA





## ■ CONVOCATORIA PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS PARA LA REVISTA N° 33 DEL IIMCV (UCA)

■

El Instituto de Investigación Musicológica ‘Carlos Vega’ –IIMCV– de la Universidad Católica Argentina –UCA– convoca a presentar trabajos de investigación para ser publicados en su Revista semestral.

\_ Los trabajos deberán ser originales, inéditos, y no estar postulados para su publicación simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales. Podrán estar referidos a cualquier campo de la musicología.

\_ Los mismos serán recibidos antes del 30 de enero (para la edición del primer semestre) y antes del 30 de junio (para la edición del segundo semestre)

\_ Serán sometidos a la valoración previa del Comité de Redacción y posteriormente enviados a referato para su evaluación específica.

\_ La evaluación de los artículos estará a cargo de dos evaluadores (uno de los cuales deberá ser externo). En caso de empate, se recurrirá a un tercer evaluador externo.

\_ El resultado será comunicado a los autores dentro de los cinco meses siguientes al cierre de recepción de los artículos vía e-mail. Los autores acusarán recibo de la evaluación informada.

\_ Con posterioridad a su aprobación, los artículos pasarán a la Editorial. Los autores podrán recibir el pedido de la corrección de las normas de edición así como otras

## CONVOCATORIA

Revista del IIMCV N°32, Año 32 - ISSN: 1515-050x  
Convocatoria / Call for papers

modificaciones sugeridas por los evaluadores, las mismas serán comunicadas al autor, quien de no estar de acuerdo, podrá retirar su trabajo de la publicación.

\_ Se recibirá un solo artículo por investigador.

### Normas de presentación

150

1- Los artículos, redactados en español, tendrán una extensión de hasta de 10.000 palabras (diez mil), incluyendo bibliografía, notas al pie. Se pueden agregar imágenes tales como mapas, ejemplos musicales, fotos, tablas, etc.). En casos **excepcionales**, el Comité Editorial se reserva el derecho de aceptar artículos que superen el máximo permitido

2- El título, junto a un resumen -abstract- del trabajo de no más de 10 (diez) líneas y cinco palabras clave, deben estar en castellano e inglés.

3- Se adjuntará un *curriculum vitae* abreviado del/los autor/es, de hasta 10 (diez) líneas de extensión.

4- Los trabajos se enviarán en un archivo en formato .docx (Microsoft Word), El texto en hoja tamaño A4, escritos en tipografía Times New Roman, cuerpo 12, con interlineado 1,5.

5- Las palabras que se deseen resaltar dentro del texto deberán llevar encomillado simple.

6- Las palabras extranjeras y títulos de libros u obras musicales deben destacarse en cursiva.

7- Las citas bibliográficas, si no exceden de tres líneas, deberán incluirse en el texto entre dobles comillas. Si exceden las tres líneas deberán ir en párrafo aparte, con doble sangría, encomilladas, con interlineado simple y en letras Times New Roman 10. Utilizar elipsis [...] en las citas, a los efectos de iniciar un párrafo incompleto o en medio de dos frases.

8- Las referencias *op. cit* e *ibíd.* se deberán utilizar en cursiva y minúscula.

9- Las referencias bibliográficas irán en el texto, con el apellido del autor y el año de la edición y página/s, todo entre paréntesis, a continuación de una cita textual.

10- Las notas al pie irán en tipografía Times New Roman 10, interlineado sencillo, deberán estar numeradas correlativamente y en el texto aparecerán como superíndice, sin paréntesis.

## CONVOCATORIA

Revista del IIMCV N°32, Año 32 - ISSN: 1515-050x  
Convocatoria / Call for papers

11- La bibliografía se ubicará al final del artículo y contendrá todas las referencias citadas en el texto y en las notas, siguiendo los siguientes criterios de cita de libro, artículo de revista y de artículo publicado en Internet que se proporcionan a modo de ejemplo:

RATNER, Leonard G. 1980. *Classic Music: Expression, Form and Style*. New York: Schirmer Books.

SANCHIS, Rogelio. 1976. “Raíces históricas de las Fiestas de Moros y Cristianos de Alcoy”. *Congreso Nacional de Fiestas de Moros y Cristianos*. Alicante: Publicaciones de la Obra Social y Cultural de la Caja de Ahorros Provincial de Alicante, pp. 521-532.

KAUFMAN, Scott Barry. 2010. “What's The Size Of The Mozart Effect? The Jury Is In. How strong is the Mozart Effect?”. *Beautiful Minds*, 25 de abril. Versión electrónica disponible en:

<http://www.psychologytoday.com/blog/beautiful-minds/201004/whats-the-size-the-mozart-effect-the-jury-is-in> [Fecha de último acceso: 19-07-11]

12- En caso de incluir imágenes (gráficos, fotos, mapas, partituras, etc.), deberán ser adjuntadas al mail en formato de imagen TIFF, con una **resolución mínima de 300 dpi**, debidamente numeradas de acuerdo a los epígrafes indicados en el texto original. En el caso que las imágenes no puedan ser enviadas vía mail, podrán ser subidas a sitios de almacenamiento y descarga de datos.

13- No se recibirán trabajos que no cumplan con las normas indicadas en esta convocatoria.

14- Cualquier situación no prevista en la presente convocatoria será resuelta por la dirección del Instituto.

15- La sola presentación implica la aceptación de las pautas por parte de los interesados.

16- Los autores de los artículos que sean publicados autorizan a la editorial, en forma no exclusiva, para que incorpore la versión digital de los mismos al Repositorio Institucional de la Universidad Católica Argentina como así también en otras bases de datos que considere de relevancia académica.

El envío puede ser realizado vía mail a: [iimcv@uca.edu.ar](mailto:iimcv@uca.edu.ar)

Facultad de Artes y Ciencias Musicales – [www.iimcv.org](http://www.iimcv.org)  
Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”  
Edificio San Alberto Magno – Alicia Moreau de Justo 1500 – C1107AFC  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires – Argentina







