

REVISTA INTERDISCIPLINARIA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA MÚSICA



NÚMERO 2
ABRIL-JUNIO 2025

Revista Interdisciplinaria de Investigación Sobre la Música, (abril-junio 2025) es una publicación semestral, editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través de la Facultad de Música, Xicotencatl 126, Col. Del Carmen, Alcaldía Coyoacán. C.P. 04100, Ciudad de México, teléfono: 55 56 881395. Directora: María Teresa Navarro Agraz. Editor: Luis Alfonso Estrada Rodríguez. Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo No. 04-2024-050212134400-102.

El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros, del editor o de la UNAM. Se autoriza la reproducción de los artículos (no así de las imágenes) siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica.

Primera edición: 2024

Fecha de término de la edición: 12 de abril de 2024

D.R. © 2024, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Ciudad de México.

Facultad de Música, Xicotencatl 126, Col. Del Carmen, Alcaldía Coyoacán. C.P. 04100, Ciudad de México, teléfono: 55 56 881395. Departamento de Publicaciones FaM-UNAM

Subcomité editorial de la Revista Interdisciplinaria de Investigación sobre la Música

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

Iris Xóchitl Galicia Moyeda, secretaria, FES Iztacala, UNAM

Arturo Cuevas Guillaumin, Universidad Veracruzana

Irma Susana Carbajal Vaca, Universidad Autónoma de Aguascalientes

Fuensanta Fernández de Velazco, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Patricia González Moreno, Universidad Autónoma de Chihuahua

Joseph Jofré i Fradera, Universidad de Guanajuato

Hilda Morán Quiroz, Universidad Autónoma de Guadalajara

Luis Sánchez Graillet, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Lourdes Palacios González, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Asistentes editoriales:

Laura Gutiérrez Gallardo

Juan L. Mendoza Maldonado

Zadel Patricio Lúa

Federico Sastré Barragán

Cuidado de la edición y diseño: Ciro Escudero Chávez

Reserva de derechos al uso exclusivo: No. 04-2024-050212134400-102

ISSN:

RIISM 2do. número 2025

Editorial

Presentar el segundo número de esta revista, publicada por la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (FaM-UNAM), a la comunidad musical y estudiantil universitaria, y a todos los lectores, es un honor y causa de enorme satisfacción para los miembros del Comité Editorial de la Revista Interdisciplinaria de Investigación sobre la Música (RIISM) y para los asistentes editoriales de la misma.

La recepción y el apoyo que ha recibido el primer número por las autoridades editoriales de la FaM-UNAM y por los lectores, así como el interés que ha despertado entre nuevos posibles autores, nos permiten saber que la revista RIISM en su inicio ha cumplido su propósito de contribuir a la difusión y al enriquecimiento y estímulo de la producción académica de investigaciones sobre la música desde diversas perspectivas. Es importante aquí mencionar que los éxitos del primer número y la publicación del segundo no habrían sido posibles sin el compromiso con la difusión del saber y el arduo esfuerzo de las autoridades institucionales y de las personas involucradas en los procesos editoriales, y, especialmente, sin las generosas aportaciones de las personas autoras que nos han confiado sus trabajos de investigación y brindado su paciencia. En el equipo editorial de RIISM pretendemos continuar construyendo un espacio para la publicación artículos de investigación, ensayos, reseñas de libros u otros formatos que informen sobre la música y las actividades musicales desde una postura plural e interdisciplinaria. Reiteramos la convocatoria a investigadores, profesores y alumnos para fomentar el diálogo y el intercambio de ideas desde distintos puntos de vista. Creemos que es importante que todas las personas que tomamos parte de actividades musicales y educativo-musicales reconozca-

mos el valor de nuestras propias contribuciones y de las que provienen de géneros musicales y perspectivas alejadas de nuestras prácticas cotidianas particulares.

Esta revista aspira a consolidarse como referente nacional de la investigación musical, para lograrlo seguirá los más altos estándares, propios de las publicaciones en las ciencias y las humanidades.

En RIISM son bienvenidas propuestas sobre temas de interés actual para diversas comunidades de investigación musical, artículos originales que no hayan sido previamente publicados y contribuciones que cuenten con una fundamentación sólida y exhaustiva con base en los múltiples campos de conocimiento de la revista.

En este segundo número, la revista profundiza en el cumplimiento de su objetivo de ampliar la inclusión de diversas perspectivas incluyendo trabajos de formación para la educación musical, estética de la música, psicología aplicada a la educación musical y teoría de la música.

En su artículo *El Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior: Sistematización de Experiencias*, Irma Susana Carbajal Vaca relata el modo en que una actividad de difusión académica, un coloquio, también se ha nutrido y ha aprendido de sus más jóvenes participantes. El artículo describe los trabajos de un grupo de estudiantes que, mediante la perspectiva histórica del tiempo presente, ha estudiado sistemáticamente las experiencias de una de sus ediciones privilegiando la comprensión de lo cualitativo y la visión de sus protagonistas. El estudio permite reconocer al CIEMNS como un espacio de interacción y enriquecimiento mutuo, idóneo para la colaboración y creación de redes de académicos y profesionales; y su establecimiento como una actividad estratégica para el desarrollo de la educación musical en México.

Edgar Winter Rico Flores propone en su artículo *La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico*, una interpretación estética de la obra

Revista Interdisciplinaria de Investigación sobre la Música RIISM

de Edgard Varèse, compositor de origen francés que vivió entre 1883 y 1965. El análisis propuesto ocurre en tres fases: la revisión de las ideas de Nietzsche y Rohde con relación a los antiguos ritos dionisiacos y sus asociaciones con las prácticas musicales; a continuación, se contrasta la postura de Varèse con la de otros compositores como Stravinsky, Strauss o Debussy en cuanto al uso de recursos tradicionales nacionalistas en las composiciones musicales; finalmente se visita la perspectiva estética varesiana con un fuerte empleo de categorías brindadas por Deleuze y Guattari.

El artículo de Patricia Elizabeth Rodríguez Silva constituye la primera aportación a esta revista en el campo del análisis y la teoría musical. En él se expone un interesante estudio de *Tres poemas de Hildegard Jone* de Anton Webern, representante autor del dodecafonismo. La autora analiza cada una de las piezas desde un enfoque transformacional utilizando términos atonales y la representación numérica (del 0 al 11) para referirse a los tonos clase. Para la mejor comprensión del contexto en que las piezas fueron creadas, la autora brinda también breves apuntes históricos y la traducción al español de los poemas.

El último artículo incluido en este número de la revista RIISM, cuya autoría corresponde a Daniel Antonio de León González, lleva el nombre de *Tocar de oído: un estudio de guitarristas con perfiles de formación distintos, jazz y clásico*. El autor examina la habilidad para tocar de oído de dos grupos de estudiantes; y el examen de sus resultados implica serias interrogantes con respecto a la adecuación y pertinencia de los programas de las instituciones de formación musical profesional. La experiencia de investigación brinda también información que puede nutrir las prácticas de enseñanza instrumental y el estudio de todos los instrumentistas.

Federico Sastré Barragán reseña el libro de Stanislas Dehaene *How we learn. Why brains learn better than any machine... for now*. La reseña consti-

tuye una valiosa aportación poco convencional en una revista de investigación sobre la música porque, si bien el autor original no incrusta su trabajo en el entendimiento específico del aprendizaje y adquisición de habilidades en contextos musicales, la comprensión de los procesos mediante los cuales nuestras mentes se adaptan a tareas musicales es de gran valor no sólo para docentes y estudiantes, sino para todos los músicos. Dahaene acierta en la transmisión clara y práctica de respuestas a preguntas como ¿qué es el aprendizaje?, o ¿cómo aprende nuestro cerebro?; y Sastré acierta nuevamente al acercar y sintetizar los contenidos de este libro para la comunidad musical, volviéndolos atractivos incluso para los lectores menos familiarizados con estos temas.

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

Las personas que generosamente brindaron su trabajo como dictaminadores merecen aquí nuestra gratitud y reconocimiento por su inva-

Revista Interdisciplinaria de Investigación sobre la Música RIISM

luable labor. Sin su participación, la minuciosa evaluación de los trabajos en un riguroso proceso de doble ciego habría sido imposible.

Es importante también mencionar nuestra gratitud al Comité Editorial de la Facultad de Música que otorgó las autorizaciones y el apoyo necesarios para iniciar con los trabajos que implicó la publicación del primero y de este número de la revista RIISM, agradecemos a la exdirectora de la Facultad de Música de la UNAM, María Teresa Frenk, y al exsecretario de Difusión Académica, Rafael Omar Salgado, y a todas las demás personas involucradas en la edición y difusión de estos dos primeros números. Igualmente extendemos nuestra gratitud a las nuevas autoridades de la FaM-UNAM por el entusiasmo con el que ha sido acogida nuestra revista y por el nuevo impulso que ha recibido; agradecemos a la directora de la FaM-UNAM, María Teresa Navarro Agraz, y a la secretaria de Difusión Académica, María Guadalupe Quintero Díaz de León.

Por último, agradecemos a los lectores de esta revista, quienes dan sentido a nuestros esfuerzos.

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

Índice

El Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior: Sistematización de experiencias. <i>Irma Susana Carbajal Vaca</i>	7
La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico <i>Edgar Winter Rico Flores</i>	20
Análisis de Tres canciones de los poemas de Hildegard Jone de Anton Webern. <i>Patricia Elizabeth Rodríguez Silva</i>	37
Tocar de oído: un estudio de guitarristas con perfiles de formación distintos, jazz y clásico. <i>Daniel Antonio De León González</i>	51
Reseña de libro: Stanislas Dehaene. How We Learn. Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now. 2020. <i>Federico Sastré</i>	68

El Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior: Sistematización de experiencias.

Irma Susana Carbajal Vaca

7

Resumen

El Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior (CIEMNS) es un espacio de convivencia entre profesores, investigadores y estudiantes creado en 2014 con el propósito de dialogar sobre la formación de músicos universitarios. Como parte del proyecto Acciones académicas en la historia presente del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, tres estudiantes se interesaron en conocer si esta acción académica habría contribuido de alguna manera en los ponentes. Se realizó una sistematización de experiencias (Jara-Holliday, 2014), óptica cualitativa que permite a sus protagonistas comprender procesos complejos y generar productos comunicables que pueden ser de utilidad para las organizaciones. Se identificaron los roles de los sujetos implicados, las etapas del CIEMNS, los aprendizajes significativos, la valoración de iniciativas y las contribuciones formativa, profesional y personal a los ponentes.

Introducción

Desde 2014, profesores del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes coordinan el Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior (CIEMNS). En esta reunión anual se han expuesto propuestas pedagógicas, resultados de investigaciones e intervenciones, sistemas de evaluación, estrategias de enseñanza y aprendizaje y talleres diversos que contribuyen a la forma-

ción de educadores musicales. Su aceptación ha sido creciente y se ha consolidado como un espacio de convivencia entre profesores, investigadores y estudiantes. Desde las últimas tres ediciones se ha intensificado el ánimo e interés de los estudiantes de la licenciatura en música y de la maestría en arte de la UAA en participar en esta acción académica; fue así como, de agosto de 2020 a junio de 2021, tres estudiantes¹ de la asignatura de investigación en el pregrado desarrollaron un proyecto vinculado a la investigación PIE20-4², Acciones académicas en la historia presente del Departamento de Música de la UAA, mediante el cual se propusieron conocer qué aportaciones ha dejado el CIEMNS en la vida profesional de los ponentes. Los estudiantes encontraron que la sistematización de experiencias sería una perspectiva teórico-metodológica de corte cualitativo conveniente para lograr su objetivo, ya que, mediante un ejercicio reflexivo se obtendrían “materiales y productos comunicativos de utilidad” (Jara-Holliday, 2018, p. 81) para el trabajo del Cuerpo Académico que coordina esta acción.

Es importante señalar que los tres estudiantes han asistido al CIEMNS desde su segunda edición en 2015; de igual manera, participaron como colaboradores y equipo de apoyo en la organización de la sexta, séptima y octava emisiones, condición de cercanía señalada por

¹ Dennise Alejandra Ramírez Bernal, David Enrique Ibarra Martínez, Alfonso Román Ramírez.

² Las siglas PIE20-4 responden a la clave de registro de proyectos de investigación en el Programa de Investigaciones Educativas de la Dirección General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

El Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior: Sistematización de experiencias.

Irma Susana Carbajal Vaca

8

Jara-Holliday como indispensable en la perspectiva de sistematización, ya que esta tarea debe ser llevada a cabo por los propios protagonistas. Gracias a su participación durante esos años, los estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer el trabajo de numerosos investigadores, así como de maestros y de otros estudiantes. Derivado de este acercamiento, se preguntaron si el CIEMNS habría propiciado alguna contribución significativa a los expositores y cuáles habrían sido los aprendizajes y experiencias luego de su participación, cuestionamientos que plantearon como objetivos de investigación.

En la búsqueda de publicaciones sobre esta acción académica se encontraron boletines internos de la universidad, información general de difusión y sólo un artículo publicado en 2018 en el que se documentaron los primeros cinco años del coloquio. Se obtuvo información del archivo de los organizadores y se encontró que en la sexta edición –última presencial antes del confinamiento por la pandemia COVID-19– se había aplicado un cuestionario a los ponentes y asistentes para recabar opiniones y sugerencias que ayudaran a mejorar las siguientes emisiones; sin embargo, esta información no es pública y el instrumento no recogió datos específicos que respondieran al interés de los estudiantes; situación que confirmó la pertinencia de realizar la investigación.

Desde la perspectiva de la historia del tiempo presente (Carbajal-Vaca, 2020), se asumió como supuesto que los conocimientos que surgen con la experiencia son trascendentes porque recuperan testimonios sobre lo vivido,

los cuales pueden ser reconstruidos e interpretados para reconocer tendencias actuales de formación en el Departamento de Música. De este modo, los estudiantes diseñaron un acercamiento cualitativo desde la óptica de sistematización de experiencias, el cual les ayudaría a cumplir sus objetivos.

Sistematización de experiencias

De acuerdo con Jara-Holliday (2018), la óptica de *sistematización de experiencias*, propuesta en Latinoamérica en el campo del trabajo social en las décadas de 1950 y 1960, propuso consolidar una práctica científica que permitiera construir marcos de interpretación teórica para realidades particulares con las que se aspiraba a romper el esquema colonial. La sistematización de experiencias se sustenta, principalmente, en “el deseo de aprender de nuestras prácticas” (p. 23). Más tarde, en las décadas de 1980 y 1990, se comenzó a utilizar la sistematización de experiencias en propuestas para la educación de adultos y la educación popular. De este modo, mediante técnicas de investigación-acción participativa se aspiraba a la transformación social:

[...] la sistematización de experiencias, desde un enfoque de educación popular, va a significar uno de los instrumentos privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda alternativa a esos métodos ortodoxos, en general positivistas, que dominaban el campo de la investigación y evaluación educativa.

(Jara-Holliday, 2018, p. 39)

El Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior: Sistematización de experiencias.

Irma Susana Carbajal Vaca

9

Esta óptica se inspira en la filosofía de Paulo Freire, cuya metodología, según la describe Jara-Holliday, consistía en reflexionar críticamente sobre temas y palabras que dieran cuenta de la realidad vivida para darle un sentido al aprendizaje. Comprende las *experiencias* como un “entramado complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos” (p. 53) y se opone a la perspectiva positivista que se emplearía en un proceso limitado a la *sistematización de información*. La sistematización de experiencias privilegia la comprensión de lo cualitativo en situaciones particulares que se encuentran inmersas en procesos históricos o contextos institucionales dinámicos y complejos:

La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empleo de curiosidad epistemológica y supone rigor metódico para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo.

(Jara-Holliday, 2018, p. 55)

Este tipo de análisis debe ser realizado por sus propios protagonistas y apoyarse en tratamientos histórico-dialécticos, hermenéuticos, dialógicos y deconstructivos para recuperar acontecimientos, valorar los saberes que generan las personas en sus experiencias para iden-

tificar tensiones, aprender de ellas, formular lecciones y, finalmente, elaborar materiales comunicativos que sean útiles para fortalecer las capacidades individuales y de grupo. Habrá que considerar que en este complejo ejercicio las características humanas están siempre en juego:

[...] las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones; [...] hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos, y esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las experiencias son individuales y colectivas a la vez, las vivimos y nos hacen vivir; somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias de las que somos sujetos y objetos al mismo tiempo.

(Jara-Holliday, 2018, p. 54)

Tomando en consideración las características enunciadas, se reconocen como protagonistas del CIEMNS:

1. Los tres estudiantes que se propusieron reflexionar sobre esta acción académica en el marco de un seminario de investigación en los últimos dos semestres de su carrera.
2. Los asistentes y expositores a quienes se aplicó el cuestionario y que han asistido una o varias veces con propósitos diferenciados.
3. Los profesores organizadores que han orientado las actividades durante ocho emisiones con intencionalidades académicas específicas.

Es importante señalar que la propuesta metodológica de *sistematización de experiencias* prevé su utilidad en la vida de las organizaciones, la más importante: modificar y mejorar las prácticas. Este tratamiento permite analizar documentos y narrativas de los sujetos con acciones como contrastar, categorizar, comprender, compartir, dialogar, intercambiar, comunicar y enseñar, las cuales, al ser objetivadas, pueden ser interpretadas críticamente a la luz de la teoría para consolidar identidades. De este modo es posible reconocer las etapas de un proceso, perfilar los roles de los sujetos implicados en él, situar momentos en los que ocurren aprendizajes significativos, valorar iniciativas novedosas que podrían conservarse o replicarse. Es importante destacar que este tipo de sistematización se realiza con la participación libre de las personas, respeta la diversidad de opiniones, genera dinámicas crítico-constructivas y se distancia de las perspectivas evaluativas y de control que desviarían el estudio hacia un paradigma positivista.

Los coordinadores del CIEMNS disponen de documentación precisa desde el inicio de esta acción académica en la que se ha reconocido como primera intencionalidad “convocar a académicos nacionales a conversar sobre las distintas problemáticas que enfrenta la educación musical universitaria en nuestro país” (Carbajal-Vaca y Capistrán-Gracia, 2018, p. 10). Se ha dado seguimiento en las últimas tres emisiones –una presencial y dos virtuales– mediante evaluaciones que han emitido los asistentes; sin embargo, sólo se recopilaron datos descriptivos generales y algunas opiniones.

Para recuperar las experiencias de los participantes se diseñó un cuestionario (Bell, 2005) y, de acuerdo con Mendieta-Izquierdo (2015) se eligió un muestreo por conveniencia, es decir, se envió el cuestionario sin saber exactamente quiénes se sentirían en condiciones de responder, por lo que fue dirigido atendiendo a la disponibilidad de los sujetos. La explicación previa del cuestionario a los destinatarios, así como su distribución y devolución se realizó vía remota a través de los formularios en línea de *Google*, una manera que ya se había pensado incluso antes de la pandemia de 2020. Se recibieron 43 respuestas de profesores y estudiantes de distintos niveles académicos, a quienes se les garantizó el anonimato y confidencialidad de las experiencias compartidas, si así lo deseaban. Para motivar el relato de las experiencias, el cuestionario se estructuró en cuatro aspectos: 1. contribución formativa, 2. aplicación profesional, 3. trabajo en equipo y 4. experiencia personal; esta última, es una categoría destinada a que cada participante expusiera abiertamente su experiencia.

Las categorías propuestas por los estudiantes se respetaron y valoraron como comprensiones emanadas del diálogo y de su experiencia como participantes activos del CIEMNS en los roles que asumieron en distintos momentos. Es así como esas cuatro categorías albergan, a su vez, las experiencias de los propios estudiantes en sus roles previos como asistentes y colaboradores del CIEMNS, las cuales, ahora en su nuevo rol de investigadores, les permitieron realizar conjeturas sobre el valor que el CIEMNS podría tener para los participantes.

Con base en lo anterior, los estudiantes consolidaron el tratamiento y enfoque que darían a las 43 respuestas de ponentes recibidas a través del cuestionario en línea. Las dispusieron en una tabla, sintetizaron las respuestas de cada categoría y asociaron las ideas en común para reconstruir una experiencia general. Para resguardar el anonimato, las respuestas de los ponentes se codificaron con la letra P, seguida de un número consecutivo y la fecha en que se recibieron. Posteriormente, se sistematizaron las experiencias de acuerdo con las categorías propuestas por Jara-Holliday para desplegar los resultados en los siguientes apartados: roles de los sujetos implicados; etapas del CIEMNS; aprendizajes significativos y valoración de iniciativas; y contribución formativa, profesional y personal.

Resultados y discusión

Roles de los sujetos implicados

Se identifican como protagonistas del CIEMNS a los estudiantes, los asistentes, los ponentes, y los organizadores. Los estudiantes que diseñaron esta investigación han estado involucrados en el desarrollo del CIEMNS desde 2015 y, en este proceso, asumieron distintos roles. En los primeros semestres de la licenciatura fueron asistentes de los talleres. La visión práctica de los expositores les resultaba atractiva para reforzar habilidades docentes o conocer un poco más de cerca los retos a los que se enfrentarían en el ámbito profesional.

Una de las estrategias que han implementado los coordinadores del CIEMNS en las emisiones recientes ha sido la integración de es-

tudiantes en la organización del evento; acción asociada a la perspectiva didáctica *students as partners* (Kaur y Noman, 2020), la cual ha evidenciado características de autodeterminación y de motivación intrínseca en los estudiantes porque los profesores valoran e integran sus conocimientos y sugerencias en los proyectos. De esta manera, los estudiantes han asumido distintas responsabilidades que van, desde cuestiones de gestión en las emisiones presenciales, como la recepción y acompañamiento a ponentes, brindar orientación a los asistentes foráneos, aplicación de encuestas, apoyo en el servicio de café e instalación de equipo de cómputo, hasta acciones que contribuyen contundentemente a su profesionalización como investigadores, como el análisis de datos, el diseño de sitios web, la moderación de mesas, redacción de relatorías, participación en talleres de capacitación y la presentación de sus propios trabajos de investigación.

En este modelo, los profesores han reducido su presencia durante el evento, para permitir que los estudiantes aparezcan en un primer plano en el que puedan interactuar con los participantes del coloquio y, a su vez, tomar posesión del evento como los protagonistas. Por su parte, los asistentes, quienes han expresado sentirse cómodos con la organización del evento, han contado con el apoyo de estudiantes que están en constante comunicación para resolver dudas antes de la realización de los encuentros.

El Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior: Sistematización de experiencias.

Irma Susana Carbajal Vaca

12

Etapas del CIEMNS

El coloquio pudo analizarse como proceso porque desde 2014 a la fecha han ocurrido cambios significativos que han marcado claramente tres etapas:

2014-2016 Inicio y consolidación del diálogo nacional. El coloquio inició en su versión nacional (CEMNS) en 2014 a la par de una versión local, el Seminario Permanente (SEMPER)³, ambos por iniciativa de Raúl W. Capistrán Gracia y Juan Pablo Correa Ortega (Carbajal-Vaca y Capistrán-Gracia, 2018). En esta etapa se invitó a conferenciantes magistrales nacionales y se socializó la intención principal del encuentro: iniciar un diálogo académico centrado en problemáticas de la educación musical universitaria. De la primera emisión del coloquio surgió la publicación de un libro cuyo prologuista destacó la importancia de haber creado un espacio dedicado a la reflexión de la educación musical de nivel superior.

[...] los espacios de reflexión en torno a la educación musical superior en México son casi inexistentes. Es por esto que la iniciativa del Departamento de Música del Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes de convocar a la publicación del libro Educación Musical a Nivel Superior cobra una particular relevancia en el ámbito educativo musical de nuestro país. Y es más significativa aún viniendo de

uno de los proyectos educativos más jóvenes del país⁴, lo que demuestra su profundo interés por crecer de una manera más articulada, consciente y autocrítica.

(Romero Pacheco en Capistrán-Gracia, 2015, p. 10).

2017-2019 Apertura y consolidación del diálogo internacional. En 2017, con el propósito de abrir el diálogo a discusiones internacionales, se invitó a conferenciantes magistrales de Alemania y España. Esta dinámica ha podido sostenerse, ampliarse a otros países y fortalecerse. A partir de ese año se utilizan las siglas CIEMNS para reconocer este encuentro. Se obtuvieron más de trescientas inscripciones de estudiantes y académicos nacionales de 29 estados de la República mexicana, e internacionales de nueve países: Argentina, Bolivia, Brasil, Canadá, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España y Estados Unidos

(Carbajal-Vaca, 2021, p. 96).

2020-2021 Apertura a la comunicación virtual. La situación de confinamiento por la pandemia COVID-19 y su reintonacionalización (Carbajal-Vaca, 2021) abrió nuevas posibilidades de comunicación en las comunidades académicas, potenció considerablemente su alcance (ver CIEMNS, 2021) y disminuyó los costos de realización. Esta modalidad podría ser mantenida, aun si en el futuro se recuperan las condiciones para la presencialidad, ya que, de acuerdo con un instrumento de evaluación que respondieron los asistentes en la última emisión, el 60% de ellos prefiere la modalidad a distancia.

³ Acción Académica del Departamento de Música que impulsa la presentación de proyectos académicos y de investigación de músicos e investigadores del país durante todo el año (Carbajal-Vaca, 2022).

⁴ La licenciatura en música de la UAA inició en 2009.

Aprendizajes significativos y valoración de iniciativas

Lograr aprendizajes significativos en nuestros estudiantes, como lo indica la teoría propuesta por David Ausubel (1918-2008), es quizá una de las metas más difíciles de alcanzar, sobre todo en los primeros semestres de la licenciatura. Como lo señala Capistrán-García (2020), en la educación musical universitaria aún tenemos grandes áreas de oportunidad para lograr este tipo de aprendizaje. Los organizadores del CIEMNS han observado que cada una de las experiencias de los protagonistas en los roles que asume cada año se asimilan a las nuevas y se convierten en significativas cuando los espacios permiten acciones libres que no están supeditadas a la evaluación rigurosa del espacio áulico. El CIEMNS ofrece este espacio de libertad porque son tres días de concentración intensa en los que se toman decisiones inmediatas, se confía en los colaboradores y todos se asumen como un equipo. Hay estudiantes que, en los primeros semestres han tomado la actividad de forma pasiva; sin embargo, conforme se acercan al momento de su egreso, se van involucrando con las temáticas del coloquio e interesando en actividades académicas de mayor responsabilidad; incluso algunos estudiantes han elegido apoyar al Cuerpo Académico como parte de su servicio social⁵.

Existen distintos momentos en el CIEMNS que se perfilan como propicios para generar aprendizajes significativos, por ejemplo: cuan-

do un estudiante comparte la mesa de diálogo con profesores de otras instituciones y dialogan de manera privada al término de la exposición; cuando un estudiante decide exponer los resultados de un trabajo de manera formal ante un público real; cuando se le asigna al estudiante la responsabilidad de atender a un grupo de asistentes, sin ningún profesor que lo asista, entre otros. Un momento especialmente significativo ocurrió en 2020, ya que todos los involucrados requirieron capacitación para realizar la primera emisión en línea. En este proceso se confió en los estudiantes para investigar cómo resolver problemáticas de uso de tecnología. Las tres etapas del CIEMNS se reconocen por haber sido resultado de innovaciones que se han conservado. Se valora como acierto la incursión internacional, la emisión virtual del CIEMNS y la integración de estudiantes en la organización del coloquio.

Las experiencias personales que los ponentes expresaron se refieren en su mayoría a lo gratificante que ha sido el CIEMNS al compartir sus aprendizajes y logros. Las respuestas obtenidas se inclinan hacia lo que los ponentes han disfrutado más y ha sido más significativo para ellos. Reiteraron la importancia que ha tenido estrechar relaciones con el Cuerpo Académico de la UAA, así como la creación de una comunidad de elevado nivel musical en la cual se comparten los mismos intereses y donde existe un ambiente de cordialidad y respeto (P4, 2020). El CIEMNS funciona como medio de difusión, ha contribuido en el contacto, la socialización y en la colaboración entre investigadores y docentes. Algunos coincidieron en que el CIEMNS es un es-

⁵ Proyecto de servicio social registrado ante la UAA con la clave 9596: https://esiima.uaa.mx/sersoc/xwssemprein.jsp?vps_cveempr=1

espacio de interacción y enriquecimiento mutuo, idóneo para la colaboración y creación de redes de académicos y profesionales. Esto se logra por la oportunidad que ofrece el coloquio para dar a conocer su trabajo, ya sea en la modalidad de conferencia o taller, momentos en que los participantes tienen la libertad de solicitar el contacto del ponente.

- Fue una de mis primeras participaciones en coloquios exponiendo mis resultados de investigación a otros investigadores. Anteriormente había participado en coloquios o ponencias, pero entre alumnos de licenciatura o compañeros de maestría, pero no con otros investigadores. Fue una muy buena experiencia. Como mencioné anteriormente me sirvió para conocer a otros investigadores y hacer contactos. (P10, 2020)
- Ha sido un medio importante para la difusión de trabajos de investigación y propuestas pedagógicas encaminadas a la solución de áreas de oportunidad y mejora en la educación del nivel superior. Ha sido un espacio de enriquecimiento mutuo y retroalimentación entre colegas que desempeñan su trabajo docente y de investigación en distintos centros educativos del país. (P5, 2020)
- Cualquier evento académico te ayuda a formar nuevos vínculos, en este caso el CIEMNS es una excelente plataforma para conocer a diversos investigadores. (P17, 2020)
- Sí me ayudó. Hubo académicos que después de mi ponencia solicitaron

mis datos de contacto. El CIEMNS es un buen punto de encuentro a nivel nacional e internacional. (P21, 2020)

Los informantes compartieron logros posteriores a su participación y proyectos a futuro que se gestaron en este encuentro. El “Diplomado en Docencia y Pedagogía Instrumental para Músicos Instrumentistas”, se logró gracias a la colaboración en conjunto de uno de los ponentes con la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Tijuana.

- [...] Ese mismo día me contactó la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Tijuana, para una entrevista virtual con el Dr. Gabriel López, director actual de la institución, y hablar sobre mi propuesta en el CIEMNS [...]. Gracias a esta propuesta, se tiene pensado elaborar, ya con tiempo suficiente, dicho programa como especialidad. Mi intención final es desarrollar un programa de posgrado con la esperanza de instaurarlo el próximo ciclo escolar, si es posible, en cualquier institución de educación superior que responda a esta área de oportunidad y mejora. (P5, 2020)⁶

Para algunos de los ponentes que ofrecieron talleres fue muy gratificante el interés de los participantes, así como su actitud positiva, en su mayoría alumnos.

- Me agrada la parte en que los asistentes cuestionan o debaten con los ponentes. Me resulta una parte significativa que refleja el interés de los participantes. (P25, 2020)

⁶ En el CIEMNS 2021 ya se presentaron resultados de esta vinculación.

- Sentí que la audiencia presente en mi ponencia valoró mi trabajo. Fue muy reconfortante para mí la sesión de preguntas, ya que el interés generado superó mis expectativas. También, los talleres fueron muy estimulantes y fue muy deleitante escuchar los recitales en la clausura. (P21, 2020)

Contribuciones formativa, profesional y personal

La contribución más significativa que los ponentes compartieron en las respuestas fue la adquisición de conocimientos y, sobre todo, enriquecerse de información para comparar resultados, profundizar en temáticas y tener trabajos en común con otros docentes. Consideran que conocer los avances y actualizaciones en las últimas investigaciones les permite progresar en la enseñanza musical.

- Me ha permitido plantear y centrar de mejor manera mi investigación, pues al tener retroalimentación, el objeto de estudio se ha clarificado, además de aprender mucho de otros colegas investigadores. Relacionarse con distintas redes de conocimiento permite obtener una constante retroalimentación, clarificar temas y generar nuevas ideas para nuevos trabajos. (P13, 2020)
- Profesionalmente, considero que junto a materias pedagógicas ha interferido en mi forma de dar clases. Académicamente, considero que me permitió elaborar, investigar y profundizar en temas específicos, con el fin de compartir ese conocimiento. (P14, 2020)

- Este coloquio me ha permitido concebir el fenómeno musical bajo diversas perspectivas y enfoques multidisciplinarios [...] me ha permitido mantenerme de manera activa como docente de educación superior. (P23, 2020)

Se reconoció que compartir distintos puntos de vista respecto de la formación musical fue también uno de los pilares en los que el CIEMNS ha contribuido directamente en sus participantes.

- [...] es importante observar cómo las distintas escuelas estructuran la formación musical desde sus propios espacios de formación académica; sin embargo, a pesar de las diferencias también se centraron en puntos en común, como mejorar los planes de estudio, en focalizar de mejor manera el quehacer del educador musical y pensar en las posibles ramificaciones de este quehacer, también me hicieron notar que hay rutas de exploración en esta área [...]. (P13, 2020)

Sumado a lo anterior, el encuentro cultural es un factor importante que influye e integra la experiencia de los participantes extranjeros en el coloquio.

- Hace más de tres años de mi asistencia y participación. Tal vez la arquitectura de la Facultad, con ese estilo que en España diríamos indiano (es decir, el que construyeron los españoles que en el S. XIX hicieron fortuna en América y regresaron a casa construyendo edifi-

caciones al estilo de allá en esa época), la oportunidad de conocer a otras personas tan distintas y al mismo tiempo tan parecidas a las mías españolas. No era la primera vez que iba a Méjico, pero esa mezcla de similitudes y diferencias me sigue llamando la atención y enriqueciéndome muchísimo. (P27, 2020)

En la dimensión docente, los participantes contestaron que los proyectos que ya tenían desarrollados fueron mejorados e integrados en su material pedagógico. Los trabajos presentados en el CIEMNS fueron integrados a otros seminarios de titulación e investigación musical en sus instituciones. Refieren que han mejorado, integrado y complementado su práctica docente a través de la reflexión con alumnos, empleo de referencias de las ponencias en clases, motivación de alumnos a la tarea investigativa y fomento del trabajo creativo.

- He compartido con mis alumnos hallazgos de investigación con diversas metodologías que algunos conferenciantes comunicaron, con la intención de contribuir a que las artes musicales no queden relegadas de la investigación en Ciencias Sociales. (P22, 2020)

Consideran que han perfeccionado su trabajo interpretativo con el instrumento a través de la integración del análisis musical; a su vez, han enriquecido su visión respecto de su labor docente y de investigación, realizada en los distintos niveles educativos en México. Asimismo, el CIEMNS ha contribuido directamente en la integración y complemento de bibliografía

en investigaciones paralelas y la elaboración de artículos.

- Definitivamente las exposiciones de los diferentes temas y estrategias académico-pedagógicas contribuyeron a la ampliación de nuestra actividad musical. Saber que existen asociaciones dedicadas a una problemática específica en la música en beneficio de la mejora educativa nos motiva a realizar acciones inherentes a los rubros educativos. De igual manera, me ha brindado la oportunidad de conocer la actividad docente y trabajos de investigación de colegas, los cuales me han servido de apoyo bibliográfico en algunas de mis propias actividades docentes y de investigación. En la docencia, he implementado en mis planeaciones y actividades que incorporan la atención a las emociones y la idiosincrasia del educando de tal manera que el proceso de aprendizaje gana más fuerza. (P34, 2020)

Respecto de sus trabajos previos y posteriores, los participantes refieren que han validado procedimientos y técnicas propias de investigación a través de la actualización de conceptos académicos para abordar el fenómeno musical, así como la complementación de criterios y replanteamiento de temáticas de investigación. En este rubro expresan que también han mejorado su planeación en su labor investigadora y sensibilización gracias a la aplicación de metodologías y formas de presentación observadas durante el coloquio. Con la realimentación y co-

mentarios a sus ponencias, refieren que mejoraron su propia investigación, como lo expresó uno de los ponentes, al haber complementado su perspectiva hacia los estudios cuantitativos (P28, 2020).

- He aplicado los conocimientos adquiridos en mi labor académica, incluyendo y divulgando a los participantes del coloquio, nombres de sus autores y las investigaciones realizadas en mis unidades de aprendizaje de Investigación Musical y Seminario de Titulación que compartan temáticas específicas para sus protocolos de investigación. (P40, 2020)

Señalaron que, debido a la similitud de las temáticas, se entabló comunicación con el afán de intercambiar ideas y complementar el trabajo personal con la experiencia de otros colegas. No obstante, para algunos ponentes las limitaciones de tiempo y agenda, así como cuestiones personales, complicaron la comunicación. Algunos participantes refirieron que en la versión presencial del CIEMNS se entablaron mayores contactos y lazos para trabajos en equipo posteriores que en el formato virtual.

- No me ha ayudado a crear ningún [vínculo]. Pienso que debido a que soy una persona reservada, aunado a la falta de espacios exclusivos para la conversación, [las participaciones] pueden resultar en un cierto aislamiento. (P33, 2020)
- No necesariamente. [...] No asistí a todas las actividades programadas debido a limitaciones en mi agenda. (P35, 2020)

Pese a estas experiencias desafortunadas, fue gratificante encontrar un comentario que aprecia la organización y estructura del CIEMNS.

- Participar activamente en este séptimo coloquio [...] me permitió ver y conocer el trabajo tan comprometido que se realiza como Cuerpo Académico en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y que en verdad son un claro ejemplo del trabajo colectivo profesional que se realiza sobre la educación musical en México; digno de ser emulado por otras instituciones de nivel superior del país tanto por su calidad y nivel académico de cada uno de sus integrantes y colaboradores. (P40, 2020)

Conclusiones

Conocer la experiencia e impacto en la vida profesional de los ponentes luego de su participación en el CIEMNS fue el objetivo y motivación principal que orientó la presente investigación. Se asume que la documentación periódica de las acciones académicas de una institución es una actividad necesaria y de gran utilidad para conocer el curso de un proyecto educativo. A través de este trabajo se evidencia que, paralelamente al ejercicio estadístico y descriptivo, realizado normalmente para la presentación de informes, es indispensable realizar un análisis cualitativo que permita reconocer aspectos más específicos sobre la percepción de los sujetos implicados. En este caso, la óptica de sistematización de experiencias generó un espacio de reflexión

El Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior: Sistematización de experiencias.

Irma Susana Carbajal Vaca

18

amplio y de intercambio entre los protagonistas. En este trabajo se logró la participación libre de estudiantes, ponentes y organizadores, condición inicial de la perspectiva de sistematización de experiencias. Se respetaron las opiniones de los estudiantes en su rol de investigadores, se sistematizaron las experiencias acopiadas de acuerdo con las categorías de la metodología utilizada y se generó este documento que será de utilidad para los siguientes protagonistas. De los resultados obtenidos a través del cuestionario y con su respectiva categorización, los estudiantes concluyeron que la creación de lazos profesionales, colaboración y comunicación entre investigadores y docentes, difusión, comparación, integración y retroalimentación de investigaciones, adquisición de nuevos conocimientos, mejora educativa, actualización de técnicas docentes, valoración cultural, generación de nuevas ideas, surgimiento de nuevos proyectos académicos, fortalecimiento de la comunidad educativa musical y un sincero sentimiento de gratitud de parte de los ponentes, son aspectos que permiten reconocer de manera general que las contribuciones formativa, profesional y personal, son pilares fundamentales apreciados por los asistentes, los cuales podrían ser la causa del crecimiento del coloquio.

Los resultados arrojados por esta investigación hacen evidente el valor y fines de un coloquio. Se identificó como uno de los factores clave en las experiencias de los ponentes, el ambiente cordial y respetuoso que en todo momento se brinda, así como su organización y logística.

Los estudiantes que colaboraron en el diseño de esta investigación consideran que el CIEMNS es una actividad estratégica para el desarrollo de la educación musical en el país, y aprecian el intercambio y suma de nuevas ideas como elementos inspiradores para continuar participando en esta acción académica. Además, valoran este ejercicio de sistematización como satisfactorio, por lo que podría ser replicable en otro proyecto al interior de otras instituciones. Señalan que queda pendiente conocer si el CIEMNS ha favorecido la formación académica de alumnos y público general, no sólo a sus ponentes.

Referencias

- Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación, guía para investigadores en educación y ciencias sociales*, Gedisa.
- Capistrán-Gracia, R.-W. (2020). El aprendizaje significativo en el contexto de la educación musical superior. *DOCERE*, (23), 12-15. <https://doi.org/10.33064/2020doce-re233104>
- Capistrán-Gracia, R.-W. (Coord.) (2015). *Educación Musical a Nivel Superior*. UAA. https://editorial.uaa.mx/docs/educacion_musical_nivel_superior.pdf
- Carbajal-Vaca, I.-S. (2020). "Implicaciones teórico-metodológicas en la historia presente de la educación musical de nivel superior en México", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(32), 133-147. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.20072872e.2020.32.818>
- Carbajal-Vaca, I.-S. (2021). *Provocaciones 2020: La mirada de la comunicación en la edu-*

El Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior: Sistematización de experiencias.

Irma Susana Carbajal Vaca

19

cación musical universitaria. *Performativa-Música & Músicos* 1(1), 91-109. <http://www.performativa.com.ar>

Investigaciones Andina, 17(30), 1148-1150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>

Carbajal-Vaca, I.-S. (2022). Música e investigación: El Seminario Permanente en la educación universitaria. *MAGOTZI Boletín Científico De Artes Del IA*, 10(19), 84-94. <https://doi.org/10.29057/ia.v10i19.7916>

Carbajal-Vaca, I.-S., y Capistrán-Gracia, R. -W. (2018). El Coloquio de Educación Musical a Nivel Superior del Departamento de Música de la UAA, a cinco años de su fundación: Antecedentes, logros y desafíos. *DOCERE*, (19), 10-12. <https://doi.org/10.33064/2018docere191723>

CIEMNS (2021). Programa del 8o Coloquio nacional, 5o Internacional, de Educación Musical a Nivel Superior, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://sites.google.com/view/ciemns2021/bienvenidos-welcome-bem-vin-do>

Jara-Holliday, O. (2018). La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Kaur, A. y Noman, M. (2020). Investigating students' experiences of Students as Partners (SaP) for basic need fulfilment: A self-determination theory perspective. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(1). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol17/iss1/8>

Mendieta-Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa.

La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico.

Edgar Winter Rico Flores

Resumen

Dentro de la música académica occidental, los nacionalismos –emanados del romanticismo– de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, tuvieron un papel relevante para la configuración de una estética musical vanguardista tanto en Europa como en el continente americano. La figura de Edgard Varèse aparece en este ambiente de forma intrusa, polémica, y un tanto marginal. Para llevar a cabo una lectura propositiva de la estética de este músico, es necesario hacer una lectura filosófica que va desde el pensamiento dionisiaco de Nietzsche hasta algunos de los conceptos propuestos por los filósofos Deleuze y Guattari.

Introducción

Al igual que Debussy, Stravinski, Stokhausen y Cage –quienes han sido los compositores más representativos (o renombrados) de la modernidad musical– Edgard Varèse (París, 1883 - Nueva York, 1965) fue un iniciador y se podría decir que también un revolucionario. Se podría aseverar que incluso fue igual (¿o más?) atrevido –estética y musicalmente hablando– que los mencionados arriba. Sin embargo, los estudios que se tienen del músico francés, si no pertenecen al área del análisis musical o de la historiografía, son en extremo limitados. Este trabajo, por ello, se presenta como un pequeño aporte en el terreno de la estética filosófica. El objetivo es el entendimiento del pensamiento creativo varesiano. Asimismo, se pretende realizar una lectura de su pensamiento con alcances filosóficos, pues estamos convencidos de que el

pensamiento de Varèse roza sin problema con los lindes de la ontología y la epistemología (Döbereiner, 2014, p. 267).

Se dividirá esta investigación en tres planos. Primero, se hará un pequeño esbozo de la filosofía nietzscheana sobre la música, esto para hacernos de una herramienta teórica que posibilite una reflexión ontológica la cual permitirá pensar la música como una experiencia estética del devenir y el acontecer, es decir, una experiencia estética más allá de una visión representacional del mundo. Luego, se abrirá un debate sobre el nacionalismo musical a través de una frase polémica de Varèse, tomando como ejemplos las primeras obras escritas para conjunto de percusión. Así, se irán exponiendo los conceptos estéticos varesianos y su relación con la filosofía que se presenta a lo largo del trabajo. Al final, a partir de las categorías que establecen Deleuze y Guattari, se comprenderá cómo es que el pensamiento de Varèse abre amplias perspectivas para la discusión sobre los procesos creativos, los estilos musicales, la estética filosófica, la ontología, e incluso la epistemología.

La música de Dionisio

¿Qué fuerza (*physis*) genera la vida? ¿Cuál es el comienzo o el ser primordial de todo el cual es principio (*arché*) y origen potenciador de todo ser ulterior? ¿Cómo el humano, además, logra acceder a este origen/principio ontológico, a esta potencia inmensa que da origen a la vida misma, al universo configurado como cosmos? Estas preguntas, determinantes para los filósofos antiguos, resuenan en el pensamiento

La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico.

Edgar Winter Rico Flores

21

moderno. Friedrich Nietzsche (1844-1900) es un ejemplo de ello. El filósofo de Röcken intentó dar una respuesta desde el espíritu de la música, haciéndonos recordar que el origen y el principio del mundo, su potencia creadora, fue en algún momento para los griegos arcaicos, la música misma (Pardo, 2002, p. 91).

Para el griego antiguo, la experiencia de la unión esencial con aquella fuerza/principio era una experiencia de orden místico: el griego en éxtasis remontaba su alma hasta los dioses, y ahí, en esa vivencia, descubrió la inmortalidad del principio que le daba vida (Rohde, 2006, p. 305). El descubrimiento y conocimiento de un origen primordial, es resultado de una vivencia extática, mística, y no de una investigación teórica o experimentación científica. Se trata de una vivencia personal, una posesión de las almas en estado de furor o manía, y por qué no, de cierta embriaguez. Así, es a partir de la aparición en el mundo griego de Dionisio, que se empieza a considerar la posibilidad de unión con un origen eterno e impersonal. Dicha experiencia acontecía en el culto al dios. Según el filólogo y amigo de Nietzsche, Erwin Rohde (1845-1898), el culto a Dionisio vino de Tracia. Se trataba de un rito de carácter orgiástico, furioso y delirante, que dotaba al extasiado –a veces inducido por ciertas bebidas y/o humos– de una fuerza vital infinita, mucho más allá de la percepción cotidiana del ego. Ocurría lo inaudito, una vivencia límite en la que categorizaciones como “sujeto/objeto”, “consciencia/realidad”, “materia/forma”, desaparecían. Rhode habla de un salir de sí, de una intensidad vivencial que destrozaba

la individualidad para experimentar el origen divino y absoluto. El autor de *Psique* describe el rito tracio a Dionisio como una orgía de cantos en la montaña, durante la noche, y en el que la percusión y la flauta posibilitaban un baile delirante y sin descanso (Rohde, 2006, pp. 167-168).

En el culto, la música de las percusiones, flautas y cuernos irrumpe con un terror para todo aquel que desea demoler su individualidad y luego así re-crearse, re-nacer y transformarse en aquello que ya no es él mismo sino otro, lo-otro. La naturaleza, su fuerza, su potencia, desea romperse, irrumpir contra ella misma para convertirse en multiplicidad, en seres: así acontece la creación. La identidad del individuo se diversifica, el yo se vuelve distinto de sí, la identidad se vuelve indeterminación de lo múltiple. Nietzsche escribe en *El origen de la tragedia* (1985), sobre la esencia “sentimental” dionisiaca de la naturaleza: “[...] es como si ésta hubiera de sollozar por su despedazamiento en individuos” (p.49). Este sollozo, es el canto originario no-humano, de la naturaleza y del cosmos. ¿Y si la naturaleza, sollozando, se transforma en individuos; ¿en qué se transforma el individuo que experimenta a Dionisio?

La música dionisiaca lleva al humano hasta la elevación máxima de sus potencias y facultades creativas. Descubre así aquello que hay detrás del principio de identidad, de la monotonía del lenguaje, de la individualidad y el espacio-tiempo subjetivo, representado. El mundo de la representación se quiebra, se rompe el velo de Maya. ¿Qué descubre el hombre despedazado? Nietzsche da la respuesta: se descubre “la

La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico.

Edgar Winter Rico Flores

22

unidad como genio de la especie, más aún, de la naturaleza”. No es un descubrimiento visual/racional sino un develamiento, una unificación con la naturaleza como potencia. Por medio de este retorno se encuentra el ser más propio del hombre: su *physis*, su genio o potencia creadora. El ser que es irrumpido por Dionisio se une con el genio de la naturaleza, con su poder de creación, de tal manera que el iniciado se vuelve demiurgo de la naturaleza y esta a su vez, como menciona Nietzsche, se manifiesta (despedaza) en individuos. Es por ello que para el filósofo de Röcken, la experiencia de lo dionisiaco como música es el retorno a la unidad primordial, al origen ontológico o del ser, al instinto creador mismo de la *physis*, potencia que atraviesa en el éxtasis, al hombre dionisiaco (Rangel, 2017).

Para Nietzsche, la experiencia de la música es la vivencia de lo dionisiaco fundamentalmente. Esta vivencia de despedazamiento/unificación quiebra con el espacio y la memoria individuales (con la representación) para llevar, vivencialmente, al espacio de lo absoluto indiferenciado e indeterminado; al espacio donde moran las potencias vitales primordiales; es un espacio que sólo puede ser libre y abierto de forma ilimitada. Esta libertad, es la afirmación radical de la vida que pronuncia Nietzsche. El sí a la vida, la apertura del espacio creador en el cosmos, el crear con la naturaleza, en su dolor y placer. Además, la aceptación del caos como principio creador; todo ello es el *amor fati* o amor al destino, el cual constantemente despedaza el principio de identidad para volver al origen ilimitado de la fuerza dionisiaca (Rangel, 2017). El

concepto de lo ilimitado es relevante en el modo en que Nietzsche piensa el acontecer dionisiaco, pues, el filósofo nos recuerda el poderío desmesurado de la naturaleza, y con ello, el poder de la música como develadora de la fuerza primordial:

Y ahora imaginemos cómo en ese mundo construido sobre la apariencia, la moderación y artificialmente refrenado, irrumpió el extático sonido de la fiesta dionisiaca, con melodías mágicas cada vez más seductoras, cómo en esas melodías la desmesura entera de la naturaleza se daba a conocer en placer, dolor y conocimiento, hasta llegar al grito estridente. [...] El individuo, con todos sus límites y medidas, se sumergió aquí en el olvido de sí, propio de los estados dionisiacos.

(Nietzsche, 1985, p. 59)

La polémica sobre el nacionalismo dentro de la creación musical

Termina el siglo XIX y ya se estaba derrumbando la concepción de la tonalidad dentro de la música de concierto. Al mismo tiempo, la música retorna por nostalgia (y por un intenso deseo político), a las músicas folclóricas de cada territorio. Lo dancístico en estas músicas se impone, el golpe de la percusión avanza lento, pero con estruendo. La oscuridad de las pasiones va derrumbando la concepción tradicional de la armonía, de la melodía, del ritmo y del uso de los instrumentos: para comienzos del siglo XX, el sentimentalismo postromántico es insuficiente, más aún, el neoclasicismo. *Pierrot Lunaire* (1912) y *La consagración de la primavera* (1913)

La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico.

Edgar Winter Rico Flores

23

se estrenan entre murmullos y hasta gritos y silbidos. Se está gestando otra expresión musical; se intenta ir más allá de la música misma, entendida esta como discurso representacional. La noche, el mar, los pájaros, el rito, el baile, son algunas de las voces que, más allá de representar las pasiones y los valores humanos, re-crean los nuevos acontecimientos del siglo: así, las expresiones de la modernidad musical devienen una extensión del mundo. En este nuevo arte, el deseo de trascendencia del yo y de los valores musicales y expresivos anteriores, se remonta a un origen primitivo, donde las fuerzas del caos, terrestres y hasta cósmicas se enfrentarán en un escenario que pretende fundar (y destruir a la vez) territorio de formas complejas y paradójicas.

Debussy “[...] proclama a través de todos esos indicios y signos la superioridad de la naturaleza sobre lo humano, y la fatalidad sobre la voluntad; y se produce de este modo el rescate del espíritu, secuestrado por el sujeto de naturaleza fáustica, por la vía alternativa de Éros” (Trías, 2007, p. 437). Se expande así el campo perceptual humano (expansión del territorio quebrando otro). Con Schönberg, por ejemplo, se abre un espacio sonoro sin rangos (dota de otra cualidad al medio expresivo que es el sonido); la sensibilidad va más allá del hastío que provocan los convencionalismos de significación de la armonía tradicional; éstos, ya no dicen nada, están desgastados, consumados. Expone Trías a propósito del espacio abierto y los nuevos medios propuestos por Schönberg:

Ese espacio queda redefinido a través de la concepción de dicha gama cromática, de manera que todos los tonos se igualen en su misma proximidad a un centro; el cual, al igual que en Nietzsche, “está en todas partes”, sin que prevalezca ya ninguna jerarquía tonal según los principios de la armonía entronizada por el “temperamento igual”.
(2007, p. 444)

¿Qué sucede con Stravinski en su afán por remontarse hasta el pasado primigenio de los ritos de su tierra y a las músicas populares de la Rusia ya cristianizada, ya sincretizada, en la cual la entre-mezcla de territorializaciones era ya tan rica como sus formas de expresión? Lo expresa Trías aludiendo a *La consagración*:

En la danza –y en la canción la música descubre su condición pre-liminar, o fronteriza, que permite el tránsito de la naturaleza al arte, o del sustrato salvaje al culto que propician Orfeo, Perséfone, Dionisio y Apolo. Pero esa mutación sólo puede volverse significativa y eficaz, en sus capacidades fertilizantes o fecundas, si es colapsada por el anillo simbólico, sellándose el matrimonio de la tierra con el sol a través de la cópula del sacrificio.
(2007, p. 534)

Usando el concepto deleuziano de *territorio*, distinguimos cómo las formas de territorializar mediante la música van instaurando nuevos medios y cualidades expresivas, una de ellas, es

La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico.

Edgar Winter Rico Flores

24

el estilo nacionalista y sus múltiples formas de ser tratado. En este punto, es necesario comenzar a tratar la estética de Edgard Varèse desde su obra más comentada: *Ionización* (1930-31). Asimismo, cuando se habla de *Ionización*, es casi obligado mencionar al músico cubano Amadeo Roldán (1900-1939), uno de los principales exponentes del nacionalismo en Latinoamérica, quien asimiló las músicas vivas de su tierra e incluyó casi como nadie, los elementos del folclor cubano, injertando –por supuesto– los instrumentos de percusión, los cuales fueron quizá los principales actores dentro del estilo nacionalista y en general, dentro de la modernidad musical. El elemento percusivo siempre fue el factor atronador, nuevo y revolucionario –estéticamente hablando– de las composiciones de aquella etapa artística (Bringas, 2012, pp. 1-10). Amadeo Roldán fue, antes de *Ionización*, quien escribió la primerísima obra para ensamble de percusiones dentro de la música académica: *Rítmicas V y VI* (1929-30). Por su parte, Varèse, quien migró a las Américas, fue influenciado, en cuanto a la escritura para los instrumentos de percusión, por Roldán. El músico francés también conoció la batucada brasileña y, además, tuvo sesiones de improvisación con los instrumentos de la misma gracias a Héctor Villa-lobos. Esto acontecía cuando ambos tenían oportunidad de encontrarse en París (Paraskevaídis, 2002, p. 14). Con este contexto, si nos preguntamos cuáles fueron las motivaciones de Varèse para componer *Ionización*, encontramos un fértil debate filosófico/estético desde el hilo conductor que se ha ido exponiendo. Podemos preguntar con un espíritu

filosófico, por ejemplo, sobre aquello que constituye la originalidad de una obra o de un compositor, sobre qué lleva a un creador a experimentar o a retomar músicas populares, y pensar así, una nueva estética. Nos podemos preguntar también sobre el sentido político que debe o no tener un estilo, etc. Desde el horizonte donde estamos situados, limitémonos a dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿La música es el puro arte de despertar sentimientos y memorias mediante el ordenamiento de sonidos en el tiempo? ¿O es también una forma de generar pensamiento, de inventar ideas; una forma de imaginar, de configurar nuevos mundos posibles; de reclamar y/o instaurar espacios y territorios?

Edgard Varèse nunca mostró un verdadero interés por tradición musical alguna, o, mejor dicho, nunca siguió a estas tradiciones como escuelas. Stravinski, Satie, Strauss y Debussy, son algunos de los músicos con los que convivió y conoció bien. Los dos últimos incluso lo apoyaron en su carrera musical pero nunca pretendió imitar su pensamiento estético, en su lugar, les aprendió su avidez por la experimentación con nuevos recursos, pues, lo que más le interesaba, era la configuración de su propia estética (Rodríguez Rodríguez, 2015, p. 63). Varèse no encontró necesidad de dar voz a ningún territorio conocido sino todo lo contrario: intentaba dar voz a lo desconocido. No tenía nación. Ciudadano del mundo y decepcionado del mismo, cuando apenas daba los primeros frutos de su carrera como compositor, se encontró en una Europa devastada ya por una guerra. Varèse tenía una única obsesión: la de enterrar todo lo pasado y cimen-

La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico.

Edgar Winter Rico Flores

25

tar sobre toda tradición. No trataba de destruir el pasado, sino de aprender de él y ubicarse bien en el presente para crear originalmente desde y en él, tal como lo hicieron los músicos del pasado que fundaron tradiciones cuando se situaron en su propio tiempo (Varèse y Wen-Chung, 1966, p. 15). La única esperanza y obsesión del espíritu del músico francés, era la de conformar un tipo de arte que le permitiera hacer vibrar sonidos nunca escuchados. Dicho arte intentaba encontrarlo no solamente en la constitución de una estética que se separase de toda tradición anterior, sino, ante todo, intentó concebir su propia estética desde la fusión de los avances tecnológicos con su pensamiento creativo. Varèse deseaba inventar instrumentos nuevos que pudieran cristalizar nuevos mundos sonoros. En los 20's discutía con ingenieros y electricistas sobre la posibilidad de crear máquinas sonoras. El sintetizador se inventó 20 años después. Oliver Messiaen (1908-1992) dijo alguna vez que Varèse logró hacer música electrónica con instrumentos convencionales. Toda su vida estuvo tenazmente empeñada con el intento por lograr conformar nuevos sonidos, nuevos modos de expresión (Wen-Chung, 1968, p. 21). Con un espíritu despatriado y, desterrado, en Varèse, si hay nostalgia por un territorio, es el de una suerte de territorio cósmico. Reproduzcamos las palabras del propio compositor: "En mis propias obras siempre he sentido la necesidad de nuevos medios de expresión [...] que puedan prestarse a cada expresión del pensamiento y se muevan a su mismo paso. [...] Pienso en el espacio musical como abierto, sin límites" (Wen-Chung, 1968, p.

21). Y más adelante acerca del nacionalismo:

No creo en el nacionalismo en el arte. A mi manera de ver, es una prueba de impotencia la explotación del folklore por parte de los compositores. Cuando se recurre a éste es porque no se tiene nada propio para decir. [...] No es con el folklore con lo que se hace un arte nacional. Es con los hombres de genio de la raza. [...] El folklore es una cosa hecha, tiene su función y la cumple admirablemente. Es inútil manipularlo. Quienes lo hacen persiguen halagar el gusto del público, el gusto más subalterno, desde luego. Son copistas de mala fe, en definitiva.

(Paraskevaídis, 2002, p. 16)

¿Quiere decir esto que los compositores nacionalistas, tanto europeos como americanos, eran todos copistas de mala fe? Definitivamente no. Estas palabras no pueden leerse de una manera simplista o desde una interpretación forzada que nos lleve infructuosamente a concluir: "o nacionalismo o no-nacionalismo". Las palabras citadas parecen ambiguas, pues, por una parte, se desprecia el uso del folclor y por otra, se le admira y respeta; además, se lanza la sentencia de que *sí es posible un arte nacional*, sólo que este se forja con el "genio de la raza". Este respeto de Varèse por las músicas folclóricas, se consta por el trato con los artistas de su tiempo, y principalmente con los latinoamericanos. Tanto es así, que la primera obra que decidió conservar de su autoría -pues todas las anteriores las destruyó- fue *Amériques* (1918-21), en honor al

La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico.

Edgar Winter Rico Flores

26

continente que lo recibió en el mismo año en el que comenzó a escribir dicha obra. Se puede decir sin duda alguna que, si Varèse se sentía desterrado o carente de un territorio al cual rendir honor, era porque en el fondo –desde su nomadismo– deseaba crear territorio (territorializar), y por qué no, quizá, fundar un arte nacional, sólo que no desde el folclor de su tierra natal, sino arraigando y manteniendo relaciones con otros territorios (geográficos y sonoros). Varèse se encuentra así en un doble y constante movimiento de territorialización y desterritorialización. En 1928 fundó –junto a Henry Cowell, Carlos Chávez y otros– la Asociación panamericana de compositores (PAAC, por sus siglas en inglés), entidad que promovía la difusión de compositores y música nueva de todo el continente americano. Durante aquella década, conoció a varios representantes del nacionalismo musical latinoamericano y a personalidades de la literatura como el mexicano José Juan Tablada (1871-1945) y el cubano Alejo Carpentier (1904-1980). Este último, como gran conocedor tanto de las músicas populares latinoamericanas como de la música académica en general –al igual que Bartók en su territorio– nos ayudan ambos, bastante, a entender la polémica que nos atañe.

En su ensayo de 1937 titulado “El estudio de los cantos populares y el nacionalismo”, Bartók (1979) expone que principalmente en las “naciones oprimidas”, el rescate del folclor y la consecuente formación del estilo nacionalista, figuraron con mayor realce que en otras naciones, ya que encontraron en dicha labor la forma de reafirmar y exaltar su identidad y madurez

nacional, las cuales eran endebles. Se hace énfasis en que no existe música pura en el folclor, es decir, limpia de influencias e interrelaciones con otras músicas (p. 76-77). Bartók ahondará en esta idea en su ensayo “Música y raza pura” de 1944: “Querer rechazar radical y totalmente toda influencia extranjera equivale a la segura decadencia del canto popular. Por el contrario, los aportes externos, cuando están bien asimilados, constituyen un enriquecimiento verdadero del material folclórico musical” (1979, p. 89). En “La importancia de la música popular”, de 1931, el músico húngaro insiste en que los países con menos desarrollo de los medios productivos, muestran un mayor interés en sus músicas nativas porque estas han permanecido ocultas y/o separadas del desarrollo de la música académica. Situación distinta a la de naciones, como Francia o Alemania, donde la música popular se ha valorado más y hasta injertado sin resistencia alguna a la llamada “música culta”. “En estos pueblos, la música popular ha sido absorbida por la música culta y un músico alemán puede encontrar en Bach o en Beethoven lo que nosotros, por ahora, sólo podemos buscar en nuestras aldeas: la vida orgánica de una tradición nacional”

(Bartók, 1979, p. 89).

Carpentier da cuenta de lo mismo en América latina, pues al constituirse el continente por países colonizados, estos entraron en una lucha cara a cara en prácticamente todos los aspectos de la cultura, por ejemplo, la lucha entre la “música culta” venida de la península y entonces políticamente más legítima, contra la “música

La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico.

Edgar Winter Rico Flores

27

populachera” (indígena, mulata, mestiza...) a la que habría que hacer antagonismo (hasta prohibir) desde la “superioridad” moral de la música académica aprobada por el Estado (Carpentier, 2007, p. 261). El escritor cubano reflexiona sobre la necesidad expresiva del nacionalismo, asimismo, de cómo los hombres que trabajan profundamente en su exploración creativa para crear un arte original desde sus territorios encontraron su medio de expresión más auténtico en sus músicas regionales.

Huérfanos de una tradición técnica propia, buscábamos el acento nacional en la utilización de nuestros folclores. Si nada podíamos inventar todavía en los dominios de la factura, de la evolución tonal, de la instrumentación, buscábamos al menos una música que tuviera un aspecto distinto de la de Europa y acaso, por ese camino, un aspecto propio.

(Carpentier, 2007, p. 28)

Es ineludible entonces que -hablando del nacionalismo en general- hubo una necesidad sociopolítica vehemente por dar voz a las músicas populares durante las primeras décadas del siglo XX (necesidad quizá igual de intensa a la de Varèse por migrar y buscar otros territorios). Así, no hay lucha irreconciliable entre la crítica que hace el músico francés al nacionalismo y el ímpetu de los compositores por rescatar sus músicas nativas. Ambas propuestas, son sólo distintas formas de territorializar respondiendo a contextos distintos. De otra forma no se explicaría el constante diálogo de Varèse con los

músicos latinoamericanos ni mucho menos la fundación de la PAAC. De cualquier manera, en Latinoamérica y la Europa no continental, el sello nacional se fijó, posteriormente, incluso cuando más alejados estaban los compositores de la influencia de música folclórica. Inevitablemente el “sello” territorial, la fuerza del hábitat, de las circunstancias o de la naturaleza, habló a través del sujeto creador (tal como sucedió desde mucho en la música alemana, italiana o francesa de concierto) a través de las músicas nativas de cualquier territorio y en los movimientos nacionalistas que bien asimilaron las músicas populares de sus entornos. “Las virtudes raciales hablan siempre por boca de los artistas”

(Carpentier, 2007, p. 34).

Aludiendo al lenguaje de la filosofía dionisiaca de Nietzsche, de todo lo anterior, puede intuirse lo siguiente: las músicas originarias, ellas mismas son tierra, ellas mismas son fuerza, ritmo vital hecho expresividad, hecho territorio. (Da igual si es música “popular” o “cult”, en este punto, como expresiones originarias, la distinción resulta absurda y sólo tiene sentido para efectos prácticos). Hay que reafirmar también que el territorio no se funda desde un proceso progresista, lineal y arborescente. La territorialización, como se ha observado, deviene desterritorializando tradiciones, cimentando sobre ellas, resistiendo incluso a procesos bélicos, migratorios y azarosos: doble movimiento entre caos y cosmos. Es entonces cuando el músico -interpelado por estas fuerzas, captándolas y expresándolas- deviene demiurgo junto con la tierra, la naturaleza, o bien, junto con el cosmos.

La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico.

Edgar Winter Rico Flores

28

No se trata tanto de una evolución como de pasos, de puentes, de túneles. [...] Las cualidades expresivas, las que nosotros llamamos estéticas, no son realmente cualidades “puras”, ni simbólicas, son cualidades propias, es decir, apropiativas, pasos que van de las componentes de medio a las componentes de territorio. *El propio territorio es un lugar de paso.*

(Deleuze y Guattari, 2000, p. 328)

Desde este horizonte, sin duda alguna, Amadeo Roldán dio voz a los timbres de su territorio, a Cuba y El Caribe; configura sus propias formas y texturas, *expande* el territorio, no solamente lo representa o expone. Atendiendo a la incisiva conclusión de Pascal Quignard (1948) en su libro *Butes*: “la música no representa nada: re-siente” (2012, p. 17). Así pues, Roldán no *representa* Cuba, la *re-siente* y así, la *re-crea*, se vuelve demiurgo con su tierra, pues la *expande* (la *reapropia*) en forma de sonido. Para decirlo con Varèse: un hombre de su raza (de su pueblo), hace territorio, lo reclama, crea un arte nacional irreplicable. En Roldán, se trata de una América con esperanzas de democratización y en resistencia contra los imperialismos nortecéntricos (entre ellos, el de la música). América se mostraba entonces excitada, embriagada de nacionalismo por muchos terrenos y cuerpos, pues esa era la forma de resistir a su propio devenir como pueblo (Aharonián, 1994, pp. 200-205). En Varèse, América no es el territorio de resistencia, sino el nuevo mundo experimentado por un nómada que migró desde la decadencia (europea).

Varèse, Deleuze y Guattari: la liberación del sonido como devenir cósmico

Enfoquémonos ahora en la estética vare-siana e intentemos interpretar el problema del territorio musical bajo el esquema filosófico que se ha estado proponiendo. Para Varèse, la música era “la corporealización de la inteligencia que está en el sonido” (Varèse y Wen-Chung, 1966, p. 17). Esta frase la tomó del filósofo polaco Höene Wronsky (1778-1853) y el músico la llevó hasta sus últimas consecuencias ontológicas, pues para él, el sonido era inteligente por sí mismo al producirse por intensidades vivas. La materia sonora no está ahí como vibración inerte la cual espera a que el humano le dote de pensamiento y sentimiento para que se vuelva música productora de efectos y representaciones. La música se resiste a la representación, el sonido es directamente una fuerza. La labor del compositor consiste entonces en organizar esas fuerzas que ya están ahí siendo inteligentes y vivas. Varèse compara la música con la geometría de los minerales, la cual se produce por los choques de sus intensidades internas y no por un pensamiento externo que le dota de forma. En eso consiste la inteligencia viva del mundo mineral, y lo mismo sucede con el mundo sonoro (Döbereiner, 2014, pp. 267-268). El segundo punto fundamental de la estética varesiana es la liberación del sonido. ¿Liberación respecto a qué? Primeramente, respecto al esquema ontológico y epistemológico que sólo admite vida e inteligencia en la mente humana y no en todo cuanto le rodea. ¿Animismo, panpsiquismo? Varèse, conocedor de la música medieval, echa un guiño hacia la alquimia

La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico.

Edgar Winter Rico Flores

29

cuando enfatiza sobre la necesidad de comunicación de la música y la ciencia/tecnología: “El nuevo arte está en la infancia aún [...] y como en la edad media trabajaba con la física, ahora el nuevo arte tendrá recursos musicales más eficientes” (Varèse y Wen-Chung, 1966, p. 19). En segunda instancia, la liberación que propone Varèse es concretamente, respecto de toda tradición musical anterior. Quien lo inspira directamente es su amigo Ferruccio Busoni (1866-1924), quien en su *Esbozo de una nueva estética musical* (1907), pronunció lo siguiente: “La música nace libre; y su destino es alcanzar la libertad” (Wen-Chung, 1968, p. 21). Al igual que la frase de Wronski citada arriba, Varèse hace suya radicalmente la de Busoni, no sólo por intentar siempre fundar una estética fuera de toda regla y tradición anterior, sino por asumirla inclusive como modo de vida.

Teniendo en cuenta los conceptos tratados anteriormente, comencemos a agenciar de nuevo el pensamiento nietzscheano, pero esta vez, ya desde los conceptos acuñados por Gilles Deleuze (1925-1995) y Félix Guattari (1930-1992), quienes, de alguna forma, son herederos del pensamiento vitalista del filósofo de Röcken. Dentro de la “filosofía musical” de Deleuze/Guattari, se establecen conceptos para pensar el espacio de configuración del cosmos. El concepto de espacio, al igual que en Varèse, es fundamental dentro de su filosofía. Por un lado, tenemos el espacio liso y del otro, el espacio estriado. El primero es nómada y el segundo sedentario. El espacio sedentario, estriado, es necesariamente un sistema organizativo, un tejido yuxtapuesto, con simetrías, volúmenes, cuentas y/o números

definidos, que, además, son perceptibles al sentido humano cotidiano. El espacio estriado tiene al sedentarismo puesto que define, y con ello, determina, pone límites. El sistema estriado es por ello, significación, lenguaje delimitado, fijado, cuantificable, analítico (Deleuze y Guattari, 2000, pp. 483-484). Los autores de *Mil mesetas* asocian este espacio con el aparato de Estado y el “progreso” en sentido lineal, por otra parte, hacen énfasis en determinar al espacio liso más como una potencia de quiebre, fuga o fractura, o sea, como un *entre* o un proceso cuyas ramificaciones no son necesariamente arborescentes sino rizomáticas (Rangel, 2016, p. 3). En el complejo de los espacios liso y estriado, se mueven los modos de territorialización y desterritorialización. El movimiento de lo existente es ritmo, y como ritmo y movimiento, la vida en el cosmos es vibración, oscilación primordialmente. La vibración primigenia, la fuerza originaria, es caos, indeterminación, diferencia y como tal, medios, no puntos. El caos como esta potencia confusa, es ritmo, pues la indeterminación como intensidad, fractura y divide, pero no por cálculo sino por intensidad; de esta división intensa, nace el ritmo. “Lo que tienen de común el caos y el ritmo es el *entre-dos*, entre dos medios, ritmo-caos o caosmos. [...] El caos no es lo contrario del ritmo, más bien es el medio de todos los medios” (Deleuze y Guattari, p. 320). Al exteriorizarse el caos, surge el cosmos, configurándose la oscilación originaria (el ritmo) en altura y timbre; es decir: al objetivar y cualificar el medio, surge el cosmos propiamente. Así, hacer territorio es necesariamente un movimiento musical. “Este

La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico.

Edgar Winter Rico Flores

30

espacio-tiempo musical es afectivo-intensivo” (Rangel, 2015, p. 1), por tanto, no es un espacio volumétrico cuyo tiempo es un transcurso contable. La música –primordialmente– territorializa y desterritorializa. “Hay territorio desde el momento en que hay expresividad del ritmo” (Deleuze y Guattari, 1980, p. 321). Para Deleuze y Guattari, en el espacio se desterritorializa cuando acontecen choques y el espacio así, se abre, no en cantidad (volumen), sino como intensidad (fuerza). Desterritorializar es volver al ritmo no objetivado, más aún, al caos mismo. “La desterritorialización es el acontecimiento de lo inaudito”

(Rangel, 2016, p.3).

Respecto a los conceptos de lo liso y lo estriado, no hay que pensar que un espacio sólo territorializa y el otro *solamente* desterritorializa, aunque Deleuze y Guattari (2000) asientan: “El espacio liso siempre dispone de una potencia de desterritorialización superior al estriado” (p. 488). Como espacios, lo liso y lo estriado no constituyen una concepción binaria sino compleja, no son dos espacios separados, sino el mismo espacio en sus interrelaciones. Decir que son dos, es sólo una forma explicativa, pues, “[...] co-existen gracias a las combinaciones entre ambos” (Deleuze y Guattari, 1980, p. 484). Desde este horizonte, la música que configuran los distintos estilos o expresiones estéticas tiene formas de hacer territorio (y desterritorializar) muy específicas. Se ha visto con los nacionalismos, cómo es que resisten y ponen su fuerza ante otras potencias que amenazan con la destruc-

ción y acallamiento de las formas expresivas de los pueblos, pero esta resistencia es también entre-mezcla, injertos, re-territorialización. Por su parte, a Varèse, se le ha catalogado como un nómada, como un creador en constante conflicto, desarraigado, siempre en contraflujo, con un deseo intenso por hacer escuchar lo desconocido. Varèse, el sujeto, su cuerpo migrante y su pensamiento inquieto, aparece como un medio en el que chocan fuerzas desterritorializantes muy intensas a la vez que fuerzas que quieren fundar territorio.

Refiriéndose al pensamiento estético de Pierre Boulez (1925-2016), fuertemente influenciado por Varèse, los autores de *Mil Mesetas* apuntan que el espacio-tiempo liso se ocupa sin contar y el estriado, por otra parte, con una métrica determinada. Parafraseando a Boulez, los autores escriben que, en la música, hay una multiplicidad métrica y una multiplicidad no métrica. Un espacio marca direcciones, puntos de fuga, líneas en movimiento, y el otro, marca dimensiones con diferencias y divisiones específicas, siendo extensión en el sentido cartesiano. Es decir, el espacio como posibilidad de la extensión, es el espacio estriado. Lo que hace la música, es hacer sonoros ambos espacios. “Lo liso es un nomos, mientras que lo estriado siempre tiene un lógos, la octava por ejemplo” (Deleuze y Guattari, 2000, p. 486). Y más adelante:

Lo liso es la variación continua, es el desarrollo continuo de la forma, es la fusión de la armonía y de la melodía en beneficio de una liberación de valores propiamente rítmicos, el puro trazado de una diagonal

La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico.

Edgar Winter Rico Flores

31

a través de la vertical y de la horizontal. [...] En el espacio liso, la línea es, pues, un vector, una dirección y no una dimensión o una determinación métrica. [...] Es un espacio intensivo más bien que extensivo, de distancias y no de medidas [...] está ocupado por las intensidades, los vientos y los ruidos, las fuerzas y las cualidades táctiles y sonoras, como en el desierto, la estepa o los hielos.

(Deleuze y Guattari, 2000, p. 487)

Este pasaje de *Mil mesetas* incluso pareciera ser escrito por el creador de *Déserts* (1950-1954):

La obra entera será una totalidad melódica. [...] Estas zonas se sentirían como aisladas, y lo hasta ahora inalcanzable no-mezclado (o al menos, la sensación de lo no-mezclado) sería posible.

(Varèse y Wen-Chung, 1966, pp. 11-12)

En el pensamiento estético del músico, el espacio musical no es un molde que llenar, sino uno que cristalizar (inventar) mediante las vibraciones sonoras propias del movimiento de las frecuencias e intensidades de los instrumentos u objetos con los que se compone la música. Se cristaliza un mundo, por ejemplo, mediante el proceso de ionización. “Concibo la forma musical como una resultante, el resultado de un proceso” (Varèse y Wen-Chung, 1966, p. 16). Para el compositor, la labor del creador no es la de llenar una forma determinada, ni un espacio dado. Se trata de la configuración del espacio mismo mediante la intensidad del sonido, añádase, que

el sonido mismo no está de facto “dado” para el músico francés, pues su intensión primera y última, era precisamente, inventar sonidos no escuchados hasta entonces. Si el sonido se amolda a formas y sistemas armónicos y de afinación, por ejemplo, se le limita. La “liberación del sonido” concebida por Varèse, consiste en la capacidad de instaurar espacios intensos y tiempos no necesariamente unificados bajo la misma métrica del tiempo lineal. *Espacio-tiempo son expansión-intensidad, devenir intenso; no extensión-duración, no representación/reproducción.* La bifurcación de distintas métricas y distintas frecuencias, timbres, intensidades y amplitudes, constituyen de facto, el espacio. Este es, para Varèse, espacio intenso, antes que una condición de la extensión geométrica y de las formas musicales preestablecidas. El compositor de *Ionización* crea desde la intensidad y el timbre (cualidad primordial del objeto sonoro). La forma es lo resultante, no lo premeditado. Lo mismo sucede con el tiempo, éste es la disimilitud de las multiplicidades, no el esquema métrico y lineal único y dentro del cual se ordenan los sonidos. No hay nada que rellenar, sino todo por expandir. La creación musical, la liberación del sonido, es, para el músico francés, la configuración de nuevos espacios en el cosmos vivo e inteligente. La música –y el arte en general– tiene como tarea, la cristalización de mundos posibles en el espacio abierto e ilimitado. Se trata de organizar sonidos de tal modo que sean expresión de los fenómenos físicos de repulsión y atracción, de las velocidades, de la magnitud y las amplitudes (Varèse y Wen-Chung, 1966, p. 16).

La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico.

Edgar Winter Rico Flores

32

Del mismo modo, para Deleuze-Guattari, el espacio liso se configura por el movimiento mismo de las intensidades múltiples. La intensidad es primigenia en relación a la extensión, que era la categoría primordial de configuración del espacio según la filosofía kantiana y cartesiana que predominaron hasta todo el siglo XIX (Döbereiner, 2014 p. 278). En la obra de Varèse, los dos espacios que conceptualizan Deleuze y Guattari confluyen para expresarse ambos en sus complejos cruces. La partitura de *Ionización* no sólo es importante por ser la segunda obra escrita para percusiones solas, sino porque es la expresión más necesaria y fundamental de la estética varesiana, la cual tenía como cometido, la fundación sobre la tradición tonal (ie instrumental!). *Ionización* constituye un estriaje de lo liso, una forma de hacer audibles fuerzas que atraviesan el mundo como intensidad; aquí se expresa, se objetiva el juego de los espacios liso y estriado, pues, la métrica que sí dimensiona en volúmenes, tamaños e identidades, “[...] es indispensable para traducir los extraños elementos de una multiplicidad lisa” (Deleuze y Guattari, 2000, p. 494). Al configurar el modo de expresión que es el timbre y sus intensidades, se le proporciona al espacio liso un espacio de propagación, un medio de expresión. En el espacio estriado se da el “progreso”, la expresión, el avance perceptible, pero en el liso se da la potencia. En el espacio liso se da el devenir, el movimiento. Se podría decir que el devenir es potencia (Deleuze y Guattari, 2000, pp. 493-494), y a eso lleva la música de Varèse: a la desterritorialización y, con ello, a la expansión consecuente de otro territorio.

En este sentido, la concepción varesiana del ritmo (que precede a la de la forma) es altamente provocativa, pues acarrea no sólo consecuencias estéticas sino ontológicas:

El ritmo es el elemento de la música que da vida a la obra y la mantiene unida. Es el elemento de estabilidad, el generador de la forma. En mis propias obras, por ejemplo, el ritmo se deriva de la interacción simultánea de elementos no relacionados que intervienen en lapsos de tiempo calculados, pero no regulares. Esto corresponde más a la definición de ritmo en física o filosofía como “una sucesión de estados alternos y opuestos o correlativos”.

(Varèse y Wen-Chung, 1966, p. 16)

En este sentido, la música Varesiana es un vaivén rítmico intensivo (el ritmo como flujo vital), y corresponde a los dos espacios propuestos por Deleuze y Guattari, aunque su énfasis estético, corresponde más al espacio que desterritorializa que al estriado, o sea, a las líneas de fuga. Lo estriado sólo es la herramienta expresiva que objetiva (es condición necesaria, no suficiente): *lo métrico existe para liberar lo asimétrico, lo homogéneo para expresar lo heterogéneo, lo extenso para provocar lo intenso*. No al revés, como en la música representacional, donde al caos dionisiaco hay que moldearlo, al espacio-tiempo hay que llenarlo de formas y sucesiones para que provoquen efectos concretos en quien escucha. No hay causa-efecto, hay acontecimiento, devenir.

La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico.

Edgar Winter Rico Flores

33

Por lo tanto, el espacio no se considera principalmente como un orden que lo abarca todo en el que se puede asignar una posición absoluta a cada elemento. Lo primario no es la homogeneidad medible, sino la pura diferencia o heterogeneidad. Del mismo modo, el pulso métrico equidistante no es la base del ritmo según Varèse.

(Döbereiner, 2014, p. 277)

Para los autores de *Mil mesetas*, existe un “absoluto nómada”, el cual se despliega en la sucesión infinita de cambios de dirección y choques de intensidades.

Es un absoluto que se confunde con el propio devenir o con el proceso. Es lo absoluto del paso, que en el arte nómada se confunde con su manifestación. En el arte nómada lo absoluto es local, precisamente porque en él el lugar no está delimitado.

(Deleuze y Guattari, 2000, p. 501)

Una vez más suena el eco nietzscheano: la vida no es tal porque esté organizada en formas (lo orgánico), sino que todo es vivo porque cada organismo mismo es una desviación de la vida, un desfase de la potencia infinita de lo múltiple; ahí surge el organismo, en lo múltiple, lo diferente, lo intenso. El devenir, el proceso, es lo que potencia la organización. Dionisio despedaza el ensueño apolíneo para que éste lo resignifique, lo amolde, le dé sentido y lo represente. La música de Varèse se presenta como enteramente nómada, desterrada, configura cosmos desde la fuerza desterritorializante. Para el compositor, cristali-

zar en los espacios sonoros abiertos e infinitos era un proceso de creación de formas de vida. Ser un demiurgo junto el cosmos. La fascinación por la química es lo que lleva a Varèse a concebir su propia labor como la de un alquimista de los sonidos, alguien que da vida al liberar el sonido y configurar mundos y espacios sonoros nuevos. Él mismo se concebía como un organizador de sonidos, frecuencias e intensidades más que como músico (Varèse y Wen-Chung, 1966, p. 18). Sus obras, las concebía como el fenómeno físico de cristalización, en el que las estructuras internas conforman estructuras externas ilimitadas; es ese límite el que se pretende crear mediante la música. “La extensa geometría del cristal es, por lo tanto, el resultado de la interacción de fuerzas intensivas” (Döbereiner, 2014, p. 274). Expone Varèse: “Ciertas transmutaciones tomando lugar en ciertos planos se verán proyectadas en otros planos, moviéndose a diferentes velocidades y en diferentes ángulos” (Wen-Chung, 1968, p. 11). La liberación del sonido que propone Varèse, se trata de un festín cósmico/molecular. De este modo, la concepción varesiana de la forma como resultante y en analogía con los procesos de cristalización, es radical y revolucionaria. Incluso, se podría decir, que supera (estética y musicalmente) un problema ontológico y epistemológico fundamental, puesto que destruye la categorización binaria “materia/forma”, y con ello, podría sustentarse una crítica a los dualismos “sujeto/objeto” y “pensamiento/realidad”. Dice Varèse: “Las posibles formas musicales son tan ilimitadas como las formas exteriores de los cristales. Conectado con este polémico tema de

La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico.

Edgar Winter Rico Flores

34

la forma en la música está la cuestión realmente fútil de la diferencia entre forma y contenido. No hay diferencia”

(Varèse y Wen-Chung, 1966, p. 17).

Citemos una vez más a Deleuze y Guattari sobre el espacio y el devenir cósmico (2000, pp. 505-506): “Evidentemente, los espacios lisos no son liberadores de por sí. Pero en ellos la lucha cambia, se desplaza, y la vida reconstruye sus desafíos, afronta nuevos obstáculos, inventa nuevos aspectos, modifica los adversarios.” Resuena enteramente el pensamiento de Nietzsche: El caos posibilita el sentido de la vida. La danza y noche dionisiacas hacen nacer al sol apolíneo. Del despedazamiento nace la vida y eso es la música varesiana: una invención de nuevos valores, nuevos mundos; un devenir cósmico, un intento de pensar de otra forma no sólo la dimensión estética, sino el mundo como tal, lo epistémico y lo ontológico (Döbereiner, 2014, p. 268). Como se vio arriba, Varèse intentó desterritorializar más que re-territorializar. Su nomadismo demandó un movimiento hacia vectores inauditos. El “organizador de sonidos” intentó dar vida a un cosmos, crear y expandir el mundo. Varèse desterritorializa toda tradición musical anterior y hace territorio en un espacio que no era originalmente el suyo: América. Por ejemplo, en *Ionización* incorpora los instrumentos de percusión americanos, pero no para hacer una re-territorialización regional de los mismos (pues no le correspondía). En las propias palabras del músico nos preguntaríamos: ¿Varèse creó un arte nacional volviéndose “genio de su

raza”; en todo caso, de cuál raza y de cuál nación...? Esa es quizá su aportación al arte y al pensamiento: una interrogación abierta hacia lo desconocido, eso es la liberación del devenir cósmico mediante el sonido. Hacer audible lo inaudible mediante la expresión de las intensidades cósmicas/moleculares liberadas. “Lo imperceptible es el final inmanente del devenir, su fórmula cósmica” (Deleuze y Guattari, 2000, p. 280). El espacio-tiempo varesianos externalizan un devenir cósmico, molecular, lo cristalizan y lo hacen perceptible. Se hace perceptible mediante sonido ese final del devenir del que se habla en *Mil mesetas*. Cuando se va a lo imperceptible desde lo perceptible, en el arte, se configura el cosmos, el cosmos molecularizado (Rangel, 2015).

Escriben Deleuze y Guattari sobre la era del arte moderno del que Varèse es un iniciador fundamental y quizá el más atrevido de todos: “El agenciamiento ya no se enfrenta a las fuerzas del caos, ya no se hunde en las fuerzas de la tierra o en la fuerza del pueblo, sino que se abre a las fuerzas del Cosmos” (Deleuze y Guattari, 2000, p. 346). En este sentido, el compositor con aspecto de “científico loco”, el músico que no se concebía a sí mismo como tal, tuvo la fuerza para realizar una renovación radical de los valores estéticos. Tuvo, además, la sublime osadía de pensar en el sonido como algo vivo e inteligente por sí mismo. Edgard Varèse creyó que esta renovación estética iba necesariamente acompañada de una transformación de los valores existenciales de su territorio:

Lo único que espero es que del infierno que devasta ahora Europa surja el Rena-

La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico.

Edgar Winter Rico Flores

35

cimiento espiritual y estético que tanto necesitamos. Me atrevo a pensar que así será. Espero una revisión completa de los valores y la restitución de las cosas de calidad al usurpado lugar de importancia que justamente les corresponde.

(Wen-Chung, 1968, pp. 22-23)

Resuena aquí otra vez el pensamiento nietzscheano sobre el vuelco total a los valores de nuestra cultura. Creemos, finalmente, que el territorio de Varèse fue el cosmos mismo, su raza fue la humanidad, y la libertad (del sonido), su devenir.

Referencias

- Aharonián, C. (1994). *Factores de identidad musical latinoamericana tras cinco siglos de conquista, dominación y mestizaje*. Revista de Música Latinoamericana, University of Texas Press, vol. 15, No. 2, 189-225. <https://www.jstor.org/stable/780232>
- Aristóteles (1994). *Metafísica* (Int. Trad. y notas, Tomás Calvo). Gredos.
- Bartók, B. (1979). *Escritos sobre música popular*. Siglo XXI.
- Bringas, A. (2012). *Música mexicana para ensamble de percusiones* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carpentier, A. (2007). *Ensayos selectos*. Corregidor.
- Deleuze, Giles y Guattari, Félix. (2000). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (Trad. José Vázquez Pérez). Pre-textos.
- Döbereiner, L. (2014). *The Virtuality of the Compositional Model: Varèse with Deleuze*. Acta Musicologica, vol. 85 Fasc. 2, 267-285. <https://www.jstor.org/stable/43821293>
- Kant, I. (2007). *Crítica del Juicio* (Ed. J.J. García y Rogelio Rovira. Trad. Manuel García Morrente). Tecnos.
- Nietzsche, F. (1985). *El nacimiento de la tragedia* (Int., trad. y notas, Andrés Sánchez Pascual). Alianza.
- Nietzsche, F. (2002). *Crepúsculo de los ídolos* (Int., trad. y notas, Andrés Sánchez Pascual). Alianza.
- Paraskevaídis, G. (2002). *Edgar Varèse y su relación con músicos e intelectuales latinoamericanos de su tiempo*. Revista musical chilena, no. 198, 7-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902002019800001>
- Pardo, C. (2002). *Nietzsche: Esculpiendo los sonidos de la aurora*. Estudios Nietzsche: Revista de la sociedad española de estudios sobre Friedrich Nietzsche, vol. 2, 91-111. SEDEN. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=499745>
- Platón (1988). *Fedro* (Int., trad. y notas, Lledó Íñigo). Gredos.
- Quignard, P. (2012). *Butes. Sexto piso*.
- Rangel, S. (2016). *Idea(s) musical(es): hacer audibles las fuerzas*. Reflexiones Marginales. Vitalismo filosófico, Dossier, 31.

La liberación del sonido de Edgard Varèse como devenir cósmico.

Edgar Winter Rico Flores

36

- Rangel, S. (2015). *Máquina musical: Devenir molecular sonoro*. Reflexiones Marginales, 27. <http://reflexionesmarginales.com/3.0/maquina-musical-devenir-molecular-sonoro/>
- Rangel, S. (2017). *Eterno retorno. La música de la inocencia y el olvido*. Reflexiones Marginales, 39. <http://reflexionesmarginales.com/3.0/eterno-retorno-la-musica-de-la-inocencia-y-el-olvido/>
- Rodríguez Rodríguez, J. J. (2015). *Primeras obras escritas para conjunto de percusión, en la primera mitad del siglo XX*. [Tesis doctoral]. Universidad de La Laguna.
- Rohde, E. (2006). *Psique: la idea del alma y la inmortalidad entre los griegos* (Ed. Hans Eckstein. Trad. Wenceslao Roces). FCE.
- Root, D. (1972). *The Pan American Association of Composers (1928-1934)*. Anuario Interamericano de Investigación Musical, vol. 6, 49-70. <https://www.jstor.org/stable/779819>
- Schopenhauer, A. (2016). *El mundo como voluntad y representación, I* (Ed. Pilar López de Santa María). Trotta.
- Trías, E. (2007). *El canto de las Sirenas. Argumentos musicales*. Galaxia Gutenberg.
- Varèse, Edgard y Wen-Chung, Chou. (1966). *The liberation of sound*. Perspectives of New Music, vol. 5, No. 1, 11-19. <https://www.jstor.org/stable/832385>
- Wen-Chung, C. (1968). *Varèse: Semblanza del hombre y su música*. Cuadernos de música, No. 2. Difusión Cultural UNAM. Cohelo, V. A. (2003). *The Cambridge Companion to the Guitar*. Cambridge University Press.

Análisis de Tres canciones de los poemas de Hildegard Jone de Anton Webern.

Patricia Elizabeth Rodríguez Silva

37

Resumen

Este trabajo de investigación propone un análisis con enfoque transformacional, delimitando la forma y estructura de cada una de las canciones y mostrando los elementos que unen estas piezas. En la introducción, se describe brevemente las ideologías de Anton Webern en cuanto a la música y el surgimiento de estas canciones; en el desarrollo se mostrará en primera instancia la traducción en español y la serie de cada una de las canciones, y se hará una consideración de los motivos melódicos y armónicos importantes ya que presentan el tricorde 014, generador del agregado, así como las transformaciones de la serie en cada pieza. Para finalizar, se mostrarán los elementos estructurales que unen estas canciones. Se utilizarán términos atonales y se empleará la representación numérica para referirnos a los tonos clase 0 al 11, el tc 10 y el 11 serán representados por las letras t y e, por su nombre en inglés correspondiente, *ten* e *eleven*; se sugiere contar con la partitura al realizar la lectura de este artículo.

Webern, Hildegard Jone y el surgimiento de tres canciones

Anton Webern (1883-1945) y Alban Berg (1885-1935) son considerados los pupilos más famosos de Schoenberg y se convirtieron junto con él en los mayores exponentes del dodecafonismo. Torrijos (2019) menciona que estos tres compositores cambiaron el rumbo de la música y se le atribuye a Webern el haber fracturado el esplendor del romanticismo germánico. La música dodecafónica no fue bien recibida, no sólo

por el sonido particular de su estructuración sino también por su ruptura con las formas clásicas; los años 30 fueron especialmente difíciles, Hitler llegó al poder y Webern fue acusado de judaísmo, lo que provocó que su situación económica empeorara cuando el Partido Nazi etiquetó su música dentro del “arte degenerado”, las piezas del op. 25 fueron compuestas durante este periodo duro de su vida, entre 1934 y 1935.

Hildegard Jone (1891-1963), poetisa lírica austriaca mantuvo una relación de amistad con Webern, de la cual surgieron estas piezas durante la entreguerra. Reinhardt (sf) menciona que el arzobispo del Palacio de Viena —lector devoto de Hildegard Jone— tuvo la idea de realizar lecturas de los trabajos de esta escritora para la edificación cultural y espiritual de sus feligreses; la escritora, amiga del compositor, pidió a Webern realizar música para fragmentos de sus textos, además de solicitarle que él mismo los recitara. Webern respondió negativamente y a su vez intentó convencer a la autora de recitarlos ella misma, ninguno de los artistas pudo persuadir al otro; finalmente, el encargado de la recitación fue Werner Riemerschmid, poeta y vecino del compositor.

Webern se vio envuelto en la organización del evento y propuso reemplazar su música al inicio del programa por un repertorio clásico con el objetivo de ser más amable con el público, pues su música podía ser “problemática”. Hildegard se opuso totalmente al cambio, sin embargo, se presentaron el op. 23 y el 25 introducidos por una *Fantasia* de Mozart. En la Fig. 1 se muestra a Webern y Jone acompañados de Josef Humplik.

Análisis de Tres canciones de los poemas de Hildegard Jone de Anton Webern.

Patricia Elizabeth Rodríguez Silva

38

Fig. 1⁷

Anton Webern con Hildegard Jone y Josef Humplik, cerca de 1928.



Whitehouse (2000) manifiesta que el compositor británico Humphrey Searle expresó que “Webern era un idealista dedicado por completo a su concepción de la música, a la que veía como un fenómeno de la naturaleza más que un arte: siempre estaba deseoso de encontrar las leyes naturales que la música debía seguir”, su influencia como compositor fue tal que incluso hay un periodo determinado como serialismo post Webern.

Se han realizado diversos análisis sobre el op. 25 y los poemas de Hildegard Jone. Morgeson (2013) menciona tres de ellos: el de Kathryn Bailey, quien explora el ciclo completo de canciones; el de Joseph Straus, que proporciona un análisis serial de la primera canción *Wie bin ich froh*, enfocándose en un análisis pedagógico e introductorio a estudios post-tonales; y el de Christopher Wintle, quien discute el lenguaje

dentro de la métrica poética y rítmica, centrándose en la canción número tres, *Sterne, Ihr silbernen Bienen der Nacht*.

El ciclo de canciones se publicó en Viena en el 1956, por la editorial Universal Edition y su traducción al inglés fue realizada por Erik Smith.

Canción I

Traducción del texto

La traducción al español que se hizo de estos poemas tuvo como objetivo tener una idea sobre el contenido de ellos —ya que es muy importante para su interpretación e incluso para enfatizar estructuralmente los poemas dentro de la música—, sin embargo, no ha tenido como propósito mantener el sentido literario-poético y rítmico. En la Fig. 2 se muestra el original del poema I de Hildegard Jone así como su traducción al español.⁸

⁷ Nota. Adaptado de Anton Webern with Hildegard Jone and Josef Humplik, ca. 1928, (Wienbibliothek im Rathaus, Vienna), por University of Basel, 2015-2022, (<https://en.anton-webern.ch/index.php?id=52>)

⁸ Texto traducido al español por Harumi Castro Sashida.

Análisis de Tres canciones de los poemas de Hildegard Jone de Anton Webern.

Patricia Elizabeth Rodríguez Silva

Fig. 2

Canción I. Traducción⁹

Drei Lieder, op. 25

I.

Wie bin ich froh!
noch einmal wird mir alles grün
und leuchtet so!
noch überleben

die Blumen im die Welt!
noch einmal bin ich ganz im Werden
hingestellt
und bin auf Erden.

I.

¡Qué contento estoy!
Nuevamente todo se vuelve verde para mí
¡Y brilla tanto!
Pareciera que florecen más

¡Las flores en el mundo!
Nuevamente estoy totalmente
inmerso en lo que será
Y me encuentro en la tierra.

Estructura de la pieza

La serie de la pieza la localizamos en la parte vocal, durante la primera frase del texto, formada por las notas Sol, Mi, Re#, Fa#, Do#, Fa, Re, Si, Sib, Do, La y Sol# - compases cc. 2 a 5-; la serie: 7, 4, 3, 6, 1, 5, 2, e, t, 0, 9, 8 se despliega en la parte vocal, mientras que en el piano sufre una transformación por medio de un retrógrado invertido manifestando la serie de la siguiente manera: 6, 5, 2, 4, 3, 0, 9, 1, 8, e, t, 7 introduciendo la pieza en el compás c. 1, mitad del c. 3 y 4. La Fig. 3 muestra la serie y sus procesos de transformación: inversión (I), retrógrado (R), retrógrado invertido (RI).

Fig. 3

Serie y transformaciones, I

Serie 7 4 3 6 1 5 2 e t 0 9 8

I 7 t e 8 1 9 0 3 4 2 5 6

⁹ Nota: Adaptado de Poems. Fair copies, Webern's autograph of all poems by Hildegard Jone set to music by him, 29 Nov. 1944, and with Jone's autograph of the text for "Schöpfen aus Brunnen", de Amalie Webern Waller, por Library of Congress, sf, (<https://www.loc.gov/collections/moldenhauer-archives/articles-and-essays/guide-to-archives/anton-webern-jone-poems/>).

En la Fig. 4 se puede apreciar los compases 1 al 4 enfatizando la serie -en color azul- y el RI -en color rojo-. Asimismo, se muestran fragmentos o estructuras armónicas formadas por tetracor-des clase 0145 (color rosado).

Fig. 4

Serie y Retrógrado invertido en cc. 1-4

Durante el c. 5, la serie es expresada en la voz y en el piano por segunda ocasión, enfatizándola armónica y melódicamente; durante el c. 6 el piano muestra la inversión (I) de la serie: 7, t, e, 8, 1, 9, 0, 3, 4, 2, 5, 6, la cual se extiende en la parte vocal durante los cc. 6-8. El piano manifiesta por primera vez el retrógrado (R) de la serie: 8, 9, 0, t, e, 2, 5, 1, 6, 3, 4, 7 –durante los compases 7 al 10–. Finalmente, la voz regresa a la serie original durante los cc. 9 al 11; para concluir con una

Análisis de Tres canciones de los poemas de Hildegard Jone de Anton Webern.

Patricia Elizabeth Rodríguez Silva

transformación por medio de la I, la cual el piano mantiene desde el c. 10. La Fig. 5 muestra la estructura de la pieza I y las transformaciones que fueron utilizadas para construir esta pieza.

Fig. 5

Estructura canción I

Compás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
VOZ		S	S	S	S	I	I	I	S	S	S	I
PIANO	RI	S	S	RI	RI	S	I	R	R	R	I	I

Tricorde 014. La pieza I muestra gestos, la mayoría agrupados en tresillos de semicorchea, que exponen el tricorde 014. El primero de ellos se percibe al inicio de la obra en el piano, anacrusa al c. 1 y durante los siguientes compases (en los tresillos de semicorchea). En los cc. 3 y 4, mientras el piano realiza gestos con estos tricordes, la voz lo expresa de una forma más enérgica, en el c. 3 cuando pronuncia *noch ein-mal*, y durante el c. 4 cuando se escucha *alles grün*, cuando se expresa la frase “Nuevamente todo se vuelve verde para mí”. Los gestos en tresillos del tricorde 014 se mantienen en el piano durante casi todo el movimiento, en el c. 11 se reitera en la parte vocal cuando ésta dice: *auf Erden* (en la tierra) para cerrar con dos tricordes en el piano. La Fig. 6 evidencia el tricorde 014 en los primeros compases de la obra, y estos conjuntos en los c. 11 y 12.

Fig. 6

Tricordes 014, c. 1-4

2
Alle Rechte vorbehalten
All rights reserved
Tous droits réservés

DREI LIEDER
nach Gedichten
von
Hildegard Jone

THREE SONGS
on poems
by
Hildegard Jone

ANTON WEBERN, op. 25

I

Langsam $\text{♩} = \text{ca } 60$ rit. - - tempo rit. - -

Gesang
Voice
Wie bin ich froht

Piano
noch ein-mal wird mir al-les grün und
leuch-let so! noch ü-ber-

© Copyright 1956 by Universal Edition A.G. Wien
Universal Edition Nr. 19418

Tricordes 014, c. 11-12

sehr langsam $\text{♩} = \text{ca } 42$ tempo I

11 *pp* und bin auf Er-den. 12

Conjuntos. Además de los tricordes que se han presentado de manera melódica, se exponen conjuntos más grandes de manera armónica. El conjunto 0145, localizado en el c. 1 en el piano, con los tonos clase (tc) 0, 9, 1, 8 es la primera entidad armónica presentada en la pieza; en el c. 2 se presenta un conjunto más grande,

Análisis de Tres canciones de los poemas de Hildegard Jone de Anton Webern.

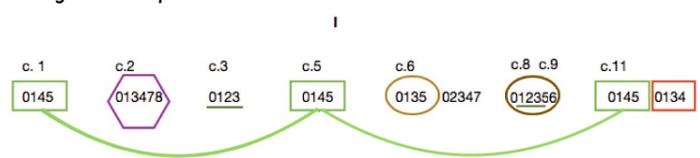
Patricia Elizabeth Rodríguez Silva

el 013478, con los tc 5, 2, e, t,3; en el c. 3 localizamos un tetracorde 0123 y en el c. 5 un 0145 nuevamente, con los tc 3, 2, 5, 4 y tc 2, 1, 6, 5 respectivamente. En el c. 6 se encuentra un tetracorde 0135, con los tc 9, 8, 1, e y un pentacorde 02347, con los tc 4, 3, 2, 0, 7.

En el c. 8 se presenta el tetracorde 0145 con los tc 2, 1, 5, 6 que, al unirlo con la parte vocal, los tc 0, 3 forma un hexacorde 012356; en el c. 9 se percibe un tetracorde 0123, con los tc t, 9, 0, e, que al unirlo con la parte vocal (tc 6,7) forma un hexacorde 012356. Finalmente cierra la frase y la pieza con un tetracorde 0134, con los tc 8, 7, t, e.

La Fig. 7 muestra los conjuntos agrupados armónicamente en la pieza y su localización dentro de la misma, los tetracordes 0145 se muestran con verde para evidenciar la importancia de este conjunto en la pieza 1. Se enfatiza subrayado de verde el tetracorde 0123, el cual es un subconjunto del hexacorde 012356 (c.8), encerrado en color café (c.6) el tetracorde 0135, subconjunto del mismo hexacorde del c. 8.

Fig. 7
Conjuntos, pieza I



Canción II

Traducción del texto.

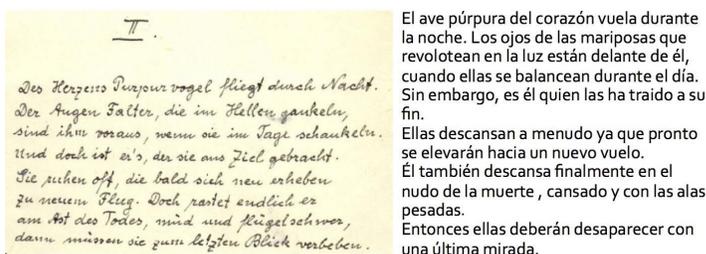
El poema de esta canción tiene un carácter melancólico y reflexivo, estas sensaciones se trasladan a la música de Webern sin duda y es notorio el dramatismo del inicio de la pieza y el

movimiento que se genera en la parte media, dejando un hilo dramático al final de la misma que conecta con la siguiente canción.

En la Fig. 8 se muestra nuevamente una imagen del poema escrito por la autora, así como la traducción al español.¹⁰

Fig. 8

Canción II. Traducción¹¹



Estructura de la pieza

La serie de esta pieza la localizamos nuevamente en la parte vocal, formada por las notas Do, Mi \flat , Mi, Do#, Fa#, Re, Fa, Sol#, La, Sol, Si \flat , Si. La serie 0, 3, 4, 1, 6, 2, 5, 8, 9, 7, t, e se extiende durante los c. 4 al 10 en la voz; la parte del piano la introduce expresada por medio de su inversión: 0, 9, 8, e, 6, t, 7, 4, 3, 5, 2, 1. Si bien es cierto que es posible considerar que el piano inicia con la serie y la voz continúa con su transformación ya que el tc e se encuentra después de varios silencios en el c. 10 y como anacrusa a la siguiente frase, Straus (1990) comenta que “una textura que suena fragmentada, que brilla con colores duros es típica de Webern. Así como la textura

¹⁰ Texto traducido al español por Harumi Castro Sashida.

¹¹ Nota: Adaptado de Poems. Fair copies, Webern's autograph of all poems by Hildegard Jone set to music by him, 29 Nov. 1944, and with Jone's autograph of the text for “Schöpfen aus Brunnen”, de Amalie Webern Waller, por Library of Congress, sf, (<https://www.loc.gov/collections/moldenhauer-archives/articles-and-essays/guide-to-archives/anton-webern-jone-poems/>).

Análisis de Tres canciones de los poemas de Hildegard Jone de Anton Webern.

Patricia Elizabeth Rodríguez Silva

llamada “puntillismo” (...). Gradualmente, con familiaridad y con algunos conocimientos sobre los tonos y los intervalo-clases, el sentido de fragmento musical y la interrelación entre fragmentos se enfoca”. De esta manera, enfocándonos en la canción como una entidad completa y tomando en cuenta que la serie propuesta es TnI⁵ de la serie de las canciones I y III, el material cobra sentido en un nivel más profundo de estructura.

La Fig. 9 muestra la serie y los respectivos procesos de transformación, la Fig. 10 evidencia la serie —en recuadro azul— y su inversión —en recuadro verde— durante los primeros compases del segundo movimiento de este opus 25.

Fig. 9
Serie y transformaciones, II

Serie

0 3 4 1 6 2 5 8 9 7 t e

I

0 9 8 e 6 t 7 4 3 5 2 1

R

RI

Fig. 10
Cc. 1-10

Mientras la serie se mantiene durante siete compases en la voz (es decir, de la anacrusa del c. 4 a la anacrusa del c. 11), la parte del piano explora el retrógrado en los cc. 7 al 9, es en este punto donde se forma una unión particular, similar a una elisión, donde el término de la serie en retrógrado es, por su parte, el inicio de la serie en su estado original en el piano, continuando para dar cierre a la frase en ambos instrumentos con el tc e en la voz (anacrusa c. 11). Durante los cc. 11 al 16 la voz se adentra en la I y el piano juega con el RI (cc. 11-12), el R (cc. 13-14) y posteriormente la I (cc. 15 al 18). En los cc. 17 al 20 la voz interviene nuevamente con la serie; el piano por su parte alterna con RI y PO de la serie, compactando en la mitad del c. 18 y mitad del c. 19

Análisis de Tres canciones de los poemas de Hildegard Jone de Anton Webern.

Patricia Elizabeth Rodríguez Silva

el RI, regresa a P0 en la segunda mitad del c. 19 hasta la primera mitad del c. 21 y concluye este compás y el c. 22 con el RI.

En los cc. 23 a 28, la voz explora el RI para continuar con la I (c. 29 a 32), posteriormente se dirige a la serie original (c. 33 a mitad del c. 38) y finaliza con el R de la serie. El piano expone la serie en los cc. 23 a mitad del c. 25, continúa por el RI hasta el c. 30, prosigue mostrando la serie en el 31 hasta el primer fragmento del c. 34 donde inicia la I (cc. 34-35) y se dedica a mostrar el R hasta parte del c. 38, brevemente expone el RI (finalizando el c. 38 y primera parte del c. 39) y finaliza con la serie en los últimos compases del piano (final c. 39 a c. 41).

La Fig. 11 evidencia la estructura de la pieza II, permitiendo además la visualización de esta estructura como frases musicales por medio de las formas de la serie, comunicándose ambos instrumentos.

Fig. 11

Estructura canción II

Compás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
VOZ				S	S	S	S	S	S	S	I	I
PIANO	I	I	I	I	I	I	R	R	R	S	S	RI

Compás	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
VOZ	I	I	I	I	S	S	S	S	S		RI	RI
PIANO	R	R	I	I	I	I	RI	RI	S	S	S	RI

Compás	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
VOZ	RI	RI	RI	RI	I	I	I	I	(1)S	S	S	S
PIANO	S	RI	RI	RI (1752)	RI (6143)	RI	RI	S	S	S	S	I

Compás	37	38	39	40	41	42
VOZ	S	S	R	R	R	R
PIANO	R	R	RI	RI	S	S

Tricorde 014. En la pieza II el tricorde se manifiesta de la misma manera en que lo hizo en la pieza I, como gestos en el piano y en la voz,

formando entidades elocuentes a través de la serie. En la Fig. 12 se evidencian, con color naranja (cc. 9-16), algunos de los tricordes que aparecen en la pieza para ejemplificar los gestos, en color rosado se muestran conjuntos que de los que se hablarán en la siguiente sección.

Fig. 12

Tricordes 014 y tetracordes, II

Conjuntos. En la Fig. 12 se ejemplifica la manera en la que fueron tomados los conjuntos, ya que en la pieza II ocurren muchos movimientos melódicos en el piano, al igual que en la pieza I los movimientos armónicos son menos frecuentes y ocurren rápidamente. Sin embargo, es posible denotar la importancia de estos conjuntos. La Fig. 13 es una gráfica de los conjuntos en la pieza II, en ella se puede observar que el tetracorde 0134 adquiere importancia en los cc. 9, 26 y 37. Varios de los conjuntos presentados, tienen como subconjunto el tricorde 014,¹² per-

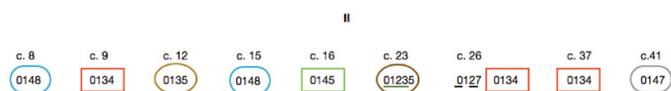
¹² El tricorde 014 está presente como subconjunto en los cc. 8, 9, 15, 16, 23, 26, 37 y 41.

Análisis de Tres canciones de los poemas de Hildegard Jone de Anton Webern.

Patricia Elizabeth Rodríguez Silva

mitiendo no sólo su exposición melódica sino variedad sonora armónica ya que no sólo es un elemento que se repite constantemente, sino que construye ideas musicales nuevas. Por su parte, el pentacorde 01235 (c. 23 con los tc 3, 4, 1, 6, 5) localizado en la sección media, es un conjunto que posee un grado de simetría 1.

Fig. 13
Conjuntos, pieza II



Canción III

Traducción del texto

La canción III contiene motivos rítmicos tanto en la parte del piano como en la voz, lo que provoca mucho movimiento a través de la pieza, la Fig. 14 muestra la traducción de este poema al español.

Fig. 14
Canción III. Traducción¹³

III.
Sterne, Ihr silbernen Bienen der Nacht
sind die Blume der Liebe!
Wahrlich der König aus ihr hängt schimmernd an Euch.
Lasset ihn tropfen ins Herz, in die goldene Wabe,
füllt sie an bis zum Rand. Ach schon tropfet sie selber
selig und bis ans Ende mit ewiger Liebe durchtränkt.

Estrella, ¡Tus abejas plateadas de la noche rodeando las flores del amor! La miel de ellas pende resplandeciente de ustedes.
Deja sus gotas en el corazón, llena el panal dorado hasta el tope. ¡Ay! ya hasta está goteando dichoso y hasta el fin de sus días, impregnada de dulzura eterna.

¹³ Nota: Adaptado de Poems. Fair copies, Webern's autograph of all poems by Hildegard Jone set to music by him, 29 Nov. 1944, and with Jone's autograph of the text for "Schöpfen aus Brunnen", de Amalie Webern Waller, por Library of Congress, sf, (<https://www.loc.gov/collections/moldenhauer-archives/articles-and-essays/guide-to-archives/anton-webern-jone-poems/>)
Texto traducido al español por Harumi Castro Sashida, [corrección de la traducción, de la versión en inglés, por Patricia E. Rodríguez Silva].

Estructura de la pieza

La Fig. 15 muestra la serie y sus formas (Canción I), en la Fig. 16 se muestran los primeros compases de la pieza evidenciando en azul la serie: 7, 4, 3, 6, 1, 5, 2, e, t, 0, 9, 8. La serie se hace presente en la parte vocal durante 33 compases, casi la mitad de la pieza; la parte del piano se mantiene alternando durante varios procesos, en primer lugar, expone el R (cc. 1 al 6), posteriormente el RI (cc. 7 al 13) y se detiene un momento evidenciando la serie durante los cc. 13 al 16, es en este momento cuando la serie es expuesta tanto en el piano como en la voz. Durante los siguientes compases el piano alterna entre el RI y el R (cc. 17 al 31), del c. 31 al 36 el piano colabora con la voz mostrando la serie, pero esto será brevemente ya que la voz comienza a exponer las transformaciones pertinentes: durante los cc. 33 al 40 la voz enfatiza el R para continuar con el RI (cc. 40 al 51). El piano en este proceso evidencia la I (cc. 37 al 41), pasando por un R (cc. 42 al 46) y nuevamente regresa a la I (cc. 46 al 52), el piano y la voz concluyen este fragmento con el RI. Durante los últimos compases, la voz expone la I y posteriormente el RI (cc. 56 al 76) mientras que el piano inicia con la I en el c. 56 para continuar con el R (cc. 70 al 73) y concluye con la I. La serie de las piezas I es la misma que la serie de la pieza III (Fig. 3); la Fig. 17 expone la estructura de la pieza.

Análisis de Tres canciones de los poemas de Hildegard Jone de Anton Webern.

Patricia Elizabeth Rodríguez Silva

Fig. 15

Serie y transformaciones, I

Serie 7 4 3 6 1 5 2 e t 0 9 8

I 7 t e 8 1 9 0 3 4 2 5 6

R

RI

Fig. 16

cc. 1 al

Sehr rasch (♩. ca 96)

SERIE 7 4

8 9 [0te25] 1 6 3 4 7 6 5

3 6 1 5 2 e

15 t 0 9 viel mäßiger (♩. ca 69) 8 19 20 21

der Nacht um die Blu - me der

Fig. 17¹⁴

Estructura canción III

Compás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
VOZ				S	S	S	S	S	S	S	S	S
PIANO	R	R	R	R	R	R	RI	RI	RI	RI	RI	RI

Compás	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
VOZ	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
PIANO	RI	S	S	S	S	RI	RI	RI	RI	RI	R	R

Compás	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
VOZ	S	S	S	S	S	S	S	S	S	R	R	R
PIANO	R	R	RI	RI	RI	RI	RI	S	S	S	S	S

Compás	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
VOZ	R	R	R	R	RI							
PIANO	I	I	I	I	I	I	R	R	R	R	I	I

Compás	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
VOZ	RI	RI	RI					I	I	I	I	I
PIANO	I	I	I	I	RI	RI	13	134	I	RI	RI	RI

Compás	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72
VOZ	I	I	I	RI								
PIANO	R	R	R	R	14	I	I	I	I	R	R	R

Compás	73	74	75	76	77	78
VOZ	RI	RI	RI	RI		
PIANO	R	I	I	I	I	I

Tricorde 014. En esta canción también se hace evidente el tricorde 014 como recurso armónico y melódico, como se mencionó con anterioridad el movimiento es rítmico y se enfatiza en gran manera la disposición de este tricorde; melódicamente en los cc. 50-51 formado con los tc 4, 3, 0, mientras es pronunciado *bis zum Rand* (“hasta el borde” o “hasta el tope”), asimismo en el c. 59 con los tc 1, 9, 0 pronunciando *trop fet sie* (“está goteando”) y en los cc. 73 a 76 con los tc e, t, 7 mientras se articula *Süße durchtränkt* (“dulcemente empapado” o “empapado de dulzura”). A pesar de que el tricorde se presenta en diversas partes durante esta canción, es interesante ver cómo el compositor resalta algunas palabras por medio de él, en la Fig. 18 es posible apreciar el uso del tricorde tanto en forma melódica en la voz así como armónica y rítmicamente en el piano.

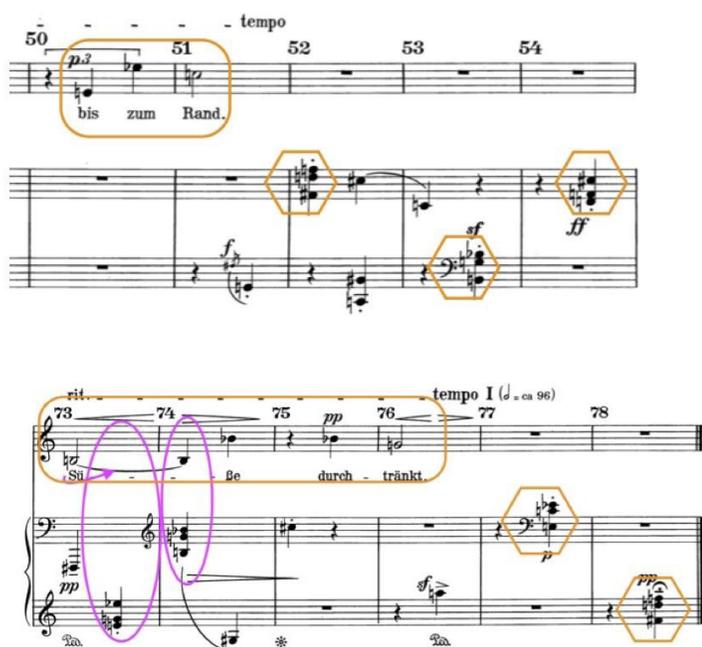
¹⁴ En los cc. 54, 55 y 64 se muestran los tc 1,3; 1, 3, 4 y 1,4; los cuales han sido reiterados en el pasaje independientemente de la forma de la serie.

Análisis de Tres canciones de los poemas de Hildegard Jone de Anton Webern.

Patricia Elizabeth Rodríguez Silva

Fig. 18

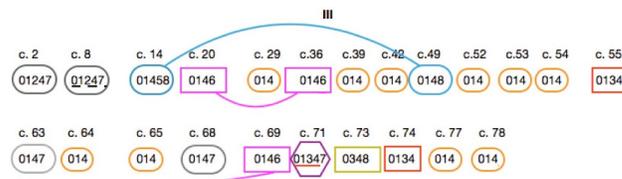
Tricordes 014, III



Conjuntos. El tricorde 014 no es el único manifestado en la última canción del op. 25. En la Fig. 19 es posible darse cuenta de la variedad con la que se manifiestan los conjuntos y cómo es posible ver dentro de éstos el tricorde 014. El tetracorde 0146, expuesto en los cc. 20, 36 y 69, toma relevancia a lo largo de la pieza mientras que el tetracorde 0147 se evidencia en los cc. 63 y 68, así como subconjunto en los cc. 2 y 8. También es posible acotar el tetracorde 0134, manifestado en los cc. 55, 74 y como subconjunto del pentacorde 01347 del c. 71.

Fig. 19

Conjuntos, III



Conclusiones: Forma General del Op. 25 y la relación entre conjuntos

Las series que se emplearon para darle vida a estos poemas de Hildegard Jone están concebidas de tal forma que distintos niveles de estructura las unen. La serie 7, 4, 3, 6, 1, 5, 2, e, t, 0, 9, 8 abre y cierra el ciclo, es decir, es empleada tanto en la canción I como en la canción III; mientras que la serie de la canción II: 0, 3, 4, 1, 6, 2, 5, 8, 9, 7, t, e es la transformación por medio del T_5^I de la serie de la canción I y III. La Fig. 20 muestra las matrices 12 por 12 de las piezas, en recuadro azul están las series y en recuadro verde las inversiones T_0^I de ellas, en amarillo se evidencia el T_5^I de la serie de las canciones I y III, la cual da vida a la serie de la canción II.

Fig. 20

Estructura serial en las canciones¹⁵

	T_0^I												T_5^I		
T_0	7	4	3	6	1	5	2	e	t	0	9	8	0	9	8
	t	7	6	9	4	8	5	2	1	3	0	e	0	9	8
	e	8	7	t	5	9	6	3	2	4	1	0	0	9	8
	8	5	4	7	2	6	3	0	e	1	t	9	0	9	8
	1	t	9	0	7	e	8	5	4	6	3	2	0	9	8
	9	6	5	8	3	7	4	1	0	2	e	t	0	9	8
	0	9	8	e	6	t	7	4	3	5	2	1	0	9	8
	3	0	e	2	9	1	t	7	6	8	5	4	0	9	8
	4	1	0	3	t	2	e	8	7	9	6	5	0	9	8
	2	e	t	1	8	0	9	6	5	7	4	3	0	9	8
	5	2	1	4	e	3	0	9	8	t	7	6	0	9	8
	6	3	2	5	0	4	1	t	9	e	8	7	0	9	8

¹⁵ Nomenclatura de la matriz 12x12 es la utilizada en el libro *Basic Atonal Music*, de John Rahn.

Análisis de Tres canciones de los poemas de Hildegard Jone de Anton Webern.

Patricia Elizabeth Rodríguez Silva

La manera en la que inician y concluyen las canciones nos muestran a su vez, un patrón donde el retrógrado toma importancia. En el caso de la primera canción, el piano abre con el RI de la serie mientras la voz continúa con la exposición de la serie, la pieza cierra en con la I en ambas voces; sin embargo, la voz muestra la serie unos compases antes. La segunda canción, abre el discurso con la I de la serie y a continuación la voz enfatiza la serie; finaliza con el R de la serie en la voz y el piano con la serie. La tercera pieza inicia con un R de la serie en el piano y la serie en la voz, y concluye con un RI en a voz y un proceso de I en el piano. En la Fig. 21 se evidencia en las tres canciones, la importancia del movimiento en espejo (retrógrado) y por supuesto la elocuencia que tiene dentro la estructura de este op. 25; en recuadro azul se muestra la serie de las piezas I y III, en amarillo la serie de la canción II (es decir, el T_5 de la serie de las piezas I y III), en recuadro verde la I y en recuadro marrón el RI.

Las relaciones entre los conjuntos empleados en cada una de las canciones, presenta relevancia ya que el compositor tiene cuidado de presentarlos discretamente o exponerlos abiertamente en cada una de estas piezas. El tricorde 014, generador del agregado cromático, se presenta armónicamente en la canción I, como subconjunto de los tetracordes 0145 y 0134; en la canción II como parte de los tetracordes 0148, 0134, 0145 y 0147; en la canción III el tricorde se expone abiertamente armónicamente en diversas ocasiones, y también como subconjunto de los siguientes: 01247, 01458, 0146, 0148, 0147, 01347 y 0134. En la Fig. 22 se muestran los conjuntos de las tres canciones.

En la canción I resalta el tetracorde 0134 (marcado con rojo en la Fig. 22) puesto que es la última entidad armónica escuchada, sin embargo, pareciera que no tiene conexión directa con las presentadas anteriormente, en realidad presenta esta relación con la canción II. En la canción III, el tetracorde 0134 se presenta como subconjunto del pentacorde 01347 (c. 71) y en el c.74. El pentacorde del c. 71, el 01347 es un subconjunto del hexacorde 013478, localizado en la canción I en el c. 2 (marcado en hexágonos en la Fig. 22); aunque no es presentado el hexacorde en la canción II de manera explícita, lo encontramos como células de este, expresado en los tetracordes: 0134, 0148, 0147, 0348.

Fig. 21

Espejo en las canciones

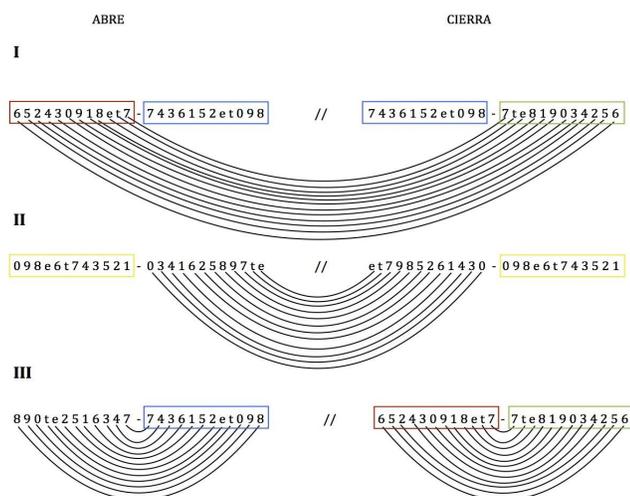
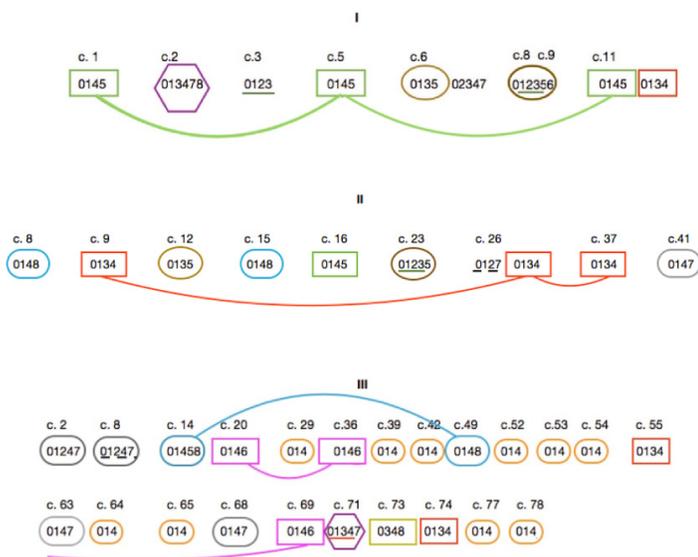


Fig. 22
General conjuntos



Transformaciones de los conjuntos 0134 y 0145

Los tetracordes 0134 (vector de intervalos $\langle 2, 1, 2, 1, 0, 0 \rangle$) y 0145 (vector de intervalos $\langle 2, 0, 1, 2, 0, 0 \rangle$) poseen una característica que los une, el poseer dos intervalo-clase 1; ambos tetracordes son simétricos y es posible transformarlos por medio de la transposición. En la Fig. 23 es posible observar que en la primera canción, el tetracorde clase 0134 posee los tonos 7, 8, t, e; en la segunda canción, el tetracorde se mueve por medio de T_5 hacia los tc 0, 1, 3, 4 y posteriormente hacia T_3 con los tc 3, 4, 6, 7, es posible ver que los tonos comunes son 3, 4; en la tercera canción se transforma por medio de T_9 para regresar a los tc 0, 1, 3, 4 y alterna nuevamente con T_3 en el c. 55, en el c. 71 se transforma hacia los tc t, e, 1, 2 (es decir, T_{10} de los tc 0, 1, 3, 4 y T_7 de los tc 3, 4, 6, 7. Es posible ver que entre el tetracorde expuesto entre el c. 55 y el del c. 71 no hay tc comunes; sin

embargo, el tetracorde del c. 71 comparte un tono común (tc 1) con el del c. 37 mientras que comparte dos tonos comunes (tc e, t) con el tetracorde del c. 74. Es posible notar que el tetracorde que se encuentra en la canción I, es la identidad del último tetracorde de la canción III (flecha en rojo). A su vez, el tetracorde con los tc 0, 1, 3, 4 de la canción III (c. 37), es la identidad del tetracorde del c. 9 de la canción II.

El tetracorde 0145 se encuentra en las canciones I y II, siendo el primero de ellos el escuchado en el c. 1, con los tc 8, 9, 0, 1; el cual se transforma por medio de la operación T_5 a los tc 1, 2, 5, 6 (únicamente el tc 1 se mantiene en este momento) y regresa por medio de T_7 al tetracorde inicial, es decir, la identidad, la cuál es expuesta nuevamente en el c. 16 de la canción II.

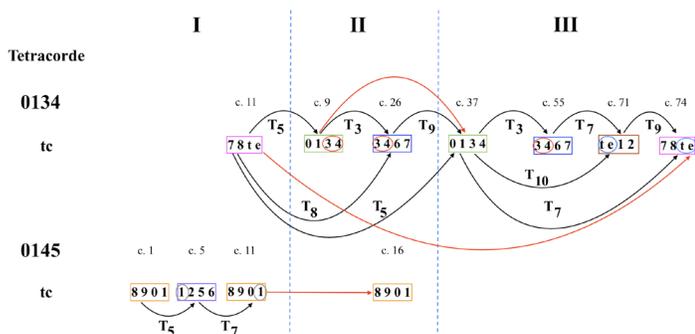
El movimiento $T_5 T_7$ está presente en ambos tetracordes. En el 0134, se localiza entre la canción I y la II y entre la canción I y la III moviéndose en ambos casos por medio de T_5 , posteriormente el regreso por medio de T_7 está presente entre el tetracorde con los tc 0, 1, 3, 4 de la canción III hacia el último de este movimiento, cerrando con el tetracorde original. En el 0145, el movimiento se localiza en la canción I de una manera muy transparente, finalizando en la canción II con la identidad (tc 8, 9, 0, 1).

Análisis de Tres canciones de los poemas de Hildegard Jone de Anton Webern.

Patricia Elizabeth Rodríguez Silva

Fig. 23

Transformación de conjuntos



Las canciones del op. 25 de Anton Webern, además de contener la riqueza literaria de los poemas de Hildegard Jone poseen una profundidad desde su concepción en la mente del compositor. Pepioli (2012) expresa:

“Indudablemente, según Webern, el sistema dodecafónico elaborado por Schoenberg sabrá responder de varias formas y en un considerable grado de profundidad a las exigencias de la naturaleza. Así, por ejemplo, las composiciones dodecafónicas no sólo son la expresión de un orden de necesidades, sino que en su interior operan formas de crecimiento y evolución, propias de los organismos vivos. En efecto, las piezas dodecafónicas también parten de una *Urpflanze*, de una forma básica, a partir de la cual va surgiendo el todo por variación casi infinita pero siempre unitaria de las partes. El todo estará siempre contenido en cada particular; cualquier elemento será siempre significativo en la medida que expresa la naturaleza del todo. Dirá Webern: como la “*Urpflanze*” de Goethe: en realidad la raíz no es otra cosa

que el tallo, el tallo no es otra cosa que la hoja, y la hoja no es sino la misma flor: variaciones sobre un mismo pensamiento.

El op. 25 posee varios elementos en la construcción del discurso musical; sin embargo, el oyente no deja de percibir la diafanidad y abundancia sonora de la serie y conjuntos empleados.

Referencias

- Barry, C. (2014-2015) Being, Becoming, and Death in Twelve-tone Music: “Wie bin ich froh” as Epitaph. JSTOR
https://www.jstor.org/stable/24713635?read-now=1&seq=3#page_scan_tab_contents
- Chittum, D. (1971). Some Observation on the Row Technique in Webern’s Opus 25. Current musicology
<https://journals.library.columbia.edu/index.php/currentmusicology/article/view/4083/1835>
- International Music Score Library Project (IMSLP) /Petrucci Music Library.
[https://imslp.org/wiki/3_Lieder_nach_Gedichten_von_Hildegard_Jone,_Op.25_\(Webern,_Anton\)](https://imslp.org/wiki/3_Lieder_nach_Gedichten_von_Hildegard_Jone,_Op.25_(Webern,_Anton))
- Morgeson, P. (2013). Deconstructing Webern’s Op. 25, Drei Lieder: A multidimensional assessment. https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc283780/m2/1/high_res_d/thesis.pdf

Análisis de Tres canciones de los poemas de Hildegard Jone de Anton Webern.

Patricia Elizabeth Rodríguez Silva

50

- Mutual Art (sf). Hildegard Jone. MUTUAL ART. <https://www.mutualart.com/Artist/Hildegard-Jone/99FF9C5BF773B176/>
- Straus, J. (2016). *Introduction to post-tonal theory*. W.W. Norton & Company
- Pepiol, M. (2012, Diciembre 12). La pedagogía de la nueva música. Webern como educador. Gredos. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/130872/La_pedagogia_de_la_nueva_musica_Webern_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rahn, J. (1987). *Basic Atonal Theory*. Schirmer
- Reinhardt, L. (sf). Anton Webern's Jone Poems. LOC. <https://www.loc.gov/collections/moldenhauer-archives/articles-and-essays/guide-to-archives/anton-webern-jone-poems/>
- Torrijos, P. (2019, Abril). Música y muerte de Anton Weber. JOT DOWN. <https://www.jot-down.es/2019/05/musica-y-muerte-de-anton-webern/>
- University of Basel. (sf). Anton Webern Gesamtausgabe. <https://en.anton-webern.ch/index.php?id=52>
- Whitehouse, R. (2001). Webern: Passacaglia / Symphony / Five Pieces. NAXOS. https://www.naxos.com/main-site/blurbs_reviews.asp?item_code=8.554841&catNum=554841&filetype=About%20this%20Recording&language=Spanish

Tocar de oído: un estudio de guitarristas con perfiles de formación distintos, jazz y clásico.

Daniel Antonio De León González

51

Resumen

Tocar de oído se puede definir como la habilidad para reproducir música a partir de la percepción auditiva, sin el apoyo de estímulos visuales o verbales, se considera que los expertos en esta habilidad han desarrollado un vínculo inmediato entre lo que escuchan y la reproducción instrumental, y generalmente su desarrollo se ha asociado con contextos de música vernácula y no con programas de educación musical profesional. Realicé un estudio para comparar la habilidad de tocar de oído de guitarristas con dos perfiles de formación distintos. El estudio se compuso de una prueba en la que los participantes debían tocar de oído dos reactivos con estilos musicales distintos (neutro y *swing*), un cuestionario de experiencias musicales, y el relato de las estrategias utilizadas para tocar de oído los reactivos de la prueba. Participaron 40 estudiantes de guitarra de nivel profesional, que cursaban el 5to semestre o superior, con perfil de formación jazz o clásico. Las repeticiones, tiempo y errores de los reactivos de la prueba sirvieron como variables dependientes, mientras que las variables del cuestionario, el perfil de formación y el estilo de los reactivos sirvieron como variables independientes. Analicé las variables a través de modelos lineales generalizados y utilicé criterios de información de Akaike para comparar los resultados de los modelos. No se encontraron diferencias en la habilidad para tocar de oído al distinguir por el perfil de formación o estilo de reactivo. Las variables que explicaron la habilidad para tocar de oído fueron la formación inicial, la edad de inicio y los años

de tocar guitarra. Los participantes con mayor y menor desempeño utilizaron estrategias similares, la estrategia más utilizada fue el reconocimiento, en particular de grados de escala, notas, o intervalos.

Introducción

Tocar de oído se define como la habilidad de reproducir en un instrumento un pasaje o pieza musical que fue aprendida de manera auditiva (McPherson, 1995), sin la ayuda de notación musical escrita, sin estímulos visuales de un modelo instrumental o sin pistas verbales como recitar notas (Musco, 2010). En otros términos, la percepción auditiva de un estímulo musical da lugar a una respuesta motriz en el instrumento (Woody, 2012).

Para explicar el proceso de tocar de oído, Woody y Lehmann (2010) utilizan el modelo teórico de representaciones mentales para el *performance* instrumental, propuesto originalmente por Lehmann y Ericsson (1997), éste tiene tres componentes:

Imagen objetivo: creación de una representación de cómo debería sonar la música.

Producción motriz: generación de movimientos físicos y habilidades motrices finas requeridas para producir la música en el instrumento.

Automonitoreo: escucha precisa del propio *performance* musical.

Woody y Lehmann (2010) proponen que la habilidad para tocar de oído es un proceso en dos etapas: la codificación y la ejecución instrumental, en el que la codificación hace referencia

Tocar de oído: un estudio de guitarristas con perfiles de formación distintos, jazz y clásico.

Daniel Antonio De León González

52

a la imagen objetivo y la ejecución instrumental a la producción motriz. En su modelo para explicar la habilidad para tocar de oído no se toma en cuenta el automonitoreo. Explican que un estímulo sonoro que se percibe de manera auditiva da lugar a la formación de una imagen objetivo que se codifica en la memoria, a partir de la imagen objetivo se crea una representación de la producción motriz, es decir, de cómo ejecutar el estímulo en el instrumento, lo que da lugar a la producción instrumental.

La habilidad para tocar de oído no debería considerarse un don excepcional, más que eso, es susceptible desarrollarse con la práctica (Delzell et al., 1999; McPherson, 1995; Musco, 2010). Lo anterior se demuestra en los hallazgos según los cuales diversas variables influyen en el desarrollo de la habilidad para de tocar de oído: la frecuencia de práctica instrumental, de improvisación y de tocar de oído, la exposición temprana a la música con métodos que favorecen la práctica de oído sobre la notación, la experiencia en el instrumento y el aprendizaje de otros instrumentos (McPherson et al., 1997); el tiempo de estudios instrumentales, el perfil de estudios profesionales (Cortés, 2019); la experiencia instrumental (Delzell et al., 1999); la frecuencia y experiencia de actividades relacionadas con la música vernácula como aprender de oído desde grabaciones, colaborar con bandas que toquen música de oído, improvisar música sobre grabaciones, transportar por oído música a otros tonos (Woody, 2019): todas estas variables muestran influencia en el desarrollo de esta habilidad. Los músicos con mayor experiencia

tocando de oído pueden codificar el estímulo sonoro en la memoria de manera rápida y precisa; en otras palabras, existe una coordinación oído-mano fluida y automatizada que resulta en la capacidad de vincular directamente lo que se escucha (imagen objetivo) con el instrumento (producción motriz) (McPherson, 2005; Woody y Lehmann, 2010).

Tocar de oído está muy relacionado con contextos vernáculos (Woody y Lehmann, 2010) y regularmente no se toma en cuenta en contextos de educación musical profesional, por lo que usualmente esta habilidad está poco desarrollada y, aún más, llega a ser subestimada (Green, 2002; Lilliestam, 1996; Priest, 1989; Varvarigou, 2017; Varvarigou y Green, 2015; Woody, 2012). Los hallazgos de estudios muestran que tocar de oído es una habilidad fundamental que se correlaciona de manera positiva con otras modalidades de *performance* instrumental (McPherson et al., 1997; McPherson, 2005; Musco, 2010). Una educación musical integral podría aspirar al desarrollo de otras modalidades de *performance* instrumental que vayan más allá de sólo reproducir repertorio desde la notación musical y el desarrollo de la técnica instrumental, buscando un desarrollo musical más amplio que incluya tocar de oído e improvisar (Apro y Siebenaler, 2016; McPherson, 1993; McPherson et al., 1997; McPherson, 2005).

La breve revisión de literatura presentada sirve también como muestra de que la habilidad de tocar de oído ha sido poco estudiada en los contextos de educación profesional en México y latinoamericanos en general, el único estudio

relacionado que encontré en mi búsqueda fue el de Cortés (2019), por lo que se hace necesario evaluar esta habilidad en el contexto de educación profesional mexicano y contrastarlo con otros estudios. El objetivo de esta investigación fue evaluar la habilidad de tocar de oído en estudiantes de guitarra de nivel profesional con perfiles de formación jazz y clásico. Los objetivos específicos fueron:

Analizar si hubo diferencias en la habilidad para tocar de oído por el perfil de formación y por el tipo de reactivo.

Identificar qué variables podrían haber influenciado la habilidad para tocar de oído de los participantes del estudio.

Identificar las estrategias utilizadas por los participantes, contrastarlas y analizarlas.

Con base en la revisión de literatura, evalué los siguientes supuestos que a su vez sirvieron como hipótesis del estudio:

Los guitarristas de jazz mostrarían mayor habilidad para tocar de oído y a su vez los guitarristas clásicos tendrían dificultad para tocar de oído reactivos con estilo *swing*. Este supuesto parte de la idea de que los músicos de jazz se relacionan más con actividades musicales vernáculas como tocar de oído e improvisar (Cortés, 2019; Woody, 2012).

Las variables que podrían explicar la habilidad de tocar de oído serían similares a las observadas en estudios previos (Cortés, 2019; McPherson et al., 1997; Woody, 2019).

Las estrategias más utilizadas por los participantes con mejores resultados en la prueba serían las que vinculan directamente el estímulo

sonoro con la producción en el instrumento (McPherson et al., 1997; Woody y Lehmann, 2010; Woody, 2019).

Método

Este estudio es de tipo cuasi-experimental, comparativo, transversal y mixto (cuantitativo-cualitativo). Cuasi-experimental debido a que elaboré un diseño experimental para evaluar variables y determinar causas y efectos; sin embargo, las pruebas no se dieron en un ambiente totalmente controlado ya que dependía de la ubicación de cada participante y no conté con un grupo control. Comparativo en el sentido que se compararon participantes con tipos de formación distintos. Transversal debido a que la recolección de los datos fue en un solo corte de tiempo. Cuantitativo debido a que realicé análisis estadísticos para explicar la relación entre las variables, y cualitativo porque categoricé reportes verbales para determinar qué estrategias utilizaron los participantes del estudio.

Participantes

Participaron en el estudio 40 guitarristas, 20 de cada perfil de formación (tabla 1), provenientes de distintas instituciones de educación musical profesional de México. Los criterios de inclusión para el estudio fueron los siguientes:

Estudiantes de licenciatura.

Instrumento principal guitarra.

Cursando el 5to semestre o superior.

Con perfil de formación jazz o clásico.

Cabe destacar que la muestra resulta significativa ya que los 20 estudiantes de jazz son

Tocar de oído: un estudio de guitarristas con perfiles de formación distintos, jazz y clásico.

Daniel Antonio De León González

casi la totalidad de la población de todas las escuelas de jazz que existían a la fecha del estudio y cumplieran con los criterios establecidos. La intención de evaluar estudiantes de 5to semestre o superior obedeció a buscar que los participantes tuvieran una formación profesional musical básica mínima.

Tabla 1

Edad y género de los participantes por tipo de perfil

Perfil	Hombres	Mujeres	Total de participantes	Edad promedio
Jazz	17	3	20	25.5 años
Clásico	17	3	20	25.4 años

Diseño del estudio

El estudio se compuso de tres partes: prueba con reactivos, cuestionario de experiencias musicales y reporte verbal de estrategias.

La prueba con reactivos. Consistió en evaluar dos reactivos, uno *swing* y otro neutro (figura 1). La rítmica *swing* se caracterizó por una interpretación no simétrica de las corcheas, la primera corchea tiene una duración un poco más prolongada que la segunda; mientras que el reactivo neutro se interpretó con corcheas con duración simétrica.

Compuse 12 pares de reactivos que fueron evaluados por pares para determinar si se podía distinguir la rítmica *swing* y neutra, de esa evaluación resultaron tres pares que fueron evaluados en una prueba piloto, a partir de la cual seleccioné el par de reactivos para la prueba. El criterio de selección fue descartar el par más fácil y el más difícil según los resultados de la prueba piloto. Los pares de reactivos fueron

compuestos sobre la misma progresión armónica, tienen la misma cantidad de notas y poseen rangos similares.

Las variables evaluadas fueron:

Repeticiones: cantidad de veces que los participantes repitieron el reactivo a partir de la tercera repetición hasta interpretar su versión final.

Tiempo: cantidad de tiempo que los participantes requirieron para tocar el reactivo a partir de la tercera repetición hasta su versión final.

Errores: cantidad de errores en su versión final del reactivo.

Estas variables también fueron evaluadas en una prueba piloto, revisadas y validadas por pares.

Figura 1

Notación de los reactivos

The figure shows two musical staves. The first staff is labeled 'Neutro' and is in G major (one sharp) and 4/4 time. It contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, G4, F#4, E4, D4, C4. Above the staff are four chords: D, Bm, Em, and A. The second staff is labeled 'Swing' and is in F major (one flat) and 4/4 time. It contains a sequence of notes: F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. Above the staff are four chords: F, Dm, Gm, and C.

Nota: Los participantes no tuvieron acceso a esta notación.

Cuestionario de experiencias musicales.

Elaboré este cuestionario tomando como modelos los de McPherson (2003) y Woody (2019), los uní en un solo cuestionario, analicé y eliminé las redundancias (es decir, al referirse a una misma variable, pero usando preguntas diferentes), fue

Tocar de oído: un estudio de guitarristas con perfiles de formación distintos, jazz y clásico.

Daniel Antonio De León González

55

revisado y validado por pares. Posteriormente, lo probé y modifiqué con base en una prueba piloto y los comentarios de la revisión de pares y expertos. Las variables evaluadas con este cuestionario fueron las siguientes:

Edad de inicio: edad a la que el participante empezó a tener instrucción musical inicial.

Instrucción inicial: si su instrucción inicial habido sido por oído o por notación musical.

Años de tocar guitarra: desde que inició su formación con el instrumento hasta la actualidad.

Tiempo de práctica diario: promedio de tiempo de la práctica instrumental diaria.

Frecuencia de: tocar de memoria, tocar de oído, improvisar, cantar, práctica mental sin el instrumento y lectura a primera vista.

El cuestionario fue elaborado y aplicado en la plataforma *Google Forms*.

Reporte verbal de estrategias. Consistió en preguntar a los participantes cuáles fueron las estrategias que utilizaron para tocar de oído. Elaboré la pregunta a partir de preguntas similares utilizadas en investigaciones previas que sirvieron como modelo (Cortés, 2019; McPherson, et al., 1997; Woody y Lehmann, 2010), fue probada en una piloto y modificada con base en esta prueba y los comentarios de pares y expertos. Las respuestas fueron grabadas en audio para su posterior transcripción y análisis.

Procedimiento

Aplicué las pruebas en la sede de cada una de las instituciones convocando a los estu-

diantes a través de los profesores de instrumento. Informé y solicité aprobación a los estudiantes sobre estudio y la grabación de audio y video de la prueba, después de recibir su aprobación recibieron las instrucciones de la prueba con reactivos.

La prueba con reactivos consistió en que los participantes escucharan tres veces seguidas el audio del primer reactivo a evaluar. Después de la tercera repetición iniciaba un ciclo de tocar - escuchar en el que podían intentar tocar el reactivo con su instrumento, repetir el audio o hacer lo que les pareciera necesario para poder tocar el reactivo. Las únicas restricciones eran que al repetir el audio tenían que escucharlo completo, no podían repetir el audio de manera parcial o por secciones y que no podían tocar el instrumento mientras escuchaban el audio. Para finalizar, los participantes debían indicar cuál sería su versión final del reactivo.

Los dos reactivos se alternaron para evitar sesgos por el orden de presentación de los reactivos. Medí las repeticiones sin tomar en cuenta las tres primeras repeticiones que todos los participantes escucharon al inicio de cada reactivo, también medí el tiempo desde el final de la tercera repetición hasta el final de su versión final.

Los errores se calificaron posteriormente a través de las grabaciones. Para hacer viable el estudio y evitar más variables no tomé en cuenta errores rítmicos sino sólo alturas, tomar en cuenta la rítmica podría complicar la calificación en caso de que la rítmica estuviera mal y las alturas bien o viceversa. Como parte de la calificación, tomé en cuenta como errores las

notas añadidas u omitidas en comparación con el reactivo original.

Después de realizar la prueba con reactivos, solicité a los participantes que relataran cuáles habían sido las estrategias utilizadas para tocar de oído los reactivos del estudio. Posteriormente solicité a los participantes llenar el cuestionario de experiencias musicales de manera digital en mi computadora.

La calificación de la prueba con reactivos fue revisada y validada por pares, las respuestas del cuestionario fueron recolectadas de manera automatizada por *Google Forms*.

Análisis

Análisis de la prueba y cuestionario.

Realicé un análisis estadístico aplicando modelos lineales generalizados y mixtos para determinar:

- Diferencias por el perfil de formación de los participantes y por el estilo de los reactivos.
- Influencia de las variables del cuestionario para los resultados de la prueba.

Los modelos lineales generalizados son útiles para muestras pequeñas, como la de este estudio, donde no se cuenta con suficiente poder estadístico por el tamaño de la muestra. Lamentablemente, a pesar de haber evaluado a casi toda la población en los rangos establecidos previamente, en términos estadísticos, la cantidad de estudiantes evaluados es pequeña.

Elaboré modelos con distintas combinaciones de variables, los cuales eran correspon-

dientes a distintas hipótesis. En el caso de esta investigación los supuestos cumplían el rol de hipótesis. Evalué los modelos a utilizando Criterios de Información de Akaike (AICc por sus siglas en inglés), éstos permiten comparar y determinar si los modelos propuestos tienen o no sustento con base en los datos recabados en el estudio (Burnham y Anderson, 2002). Cabe destacar que en los AICc no se utilizan los valores de significancia p , por lo cual, no reportaré el valor de p en los resultados de análisis de los modelos, sino solamente el modelo más apoyado con base en los valores de AICc. Dentro del conjunto de modelos se agregó un modelo nulo que corresponde a una hipótesis nula, éste implica que ninguna de las variables propuestas o combinación de éstas explica el comportamiento de las variables dependientes.

Antes de iniciar con la evaluación de modelos determiné, a través de un análisis de componentes principales (*Principal Component Analysis*, PCA, por sus siglas en inglés), con un factor de correlación de 0.97, que las variables repeticiones y tiempo podían agruparse en una sola variable, a la cual denominé *ejecución*. Apliqué la prueba de normalidad Shapiro-Wilk para las variables ejecución y errores, en ambos casos la distribución más apropiada fue la binomial negativa con un resultado de p mayor a 0.05 (ejecución, $p\text{-value}=1$; errores, $p\text{-value}=0.27$). Las variables de la prueba con reactivos, ahora ejecución y errores, fueron las variables dependientes, mientras que el perfil de formación, el orden de presentación y las variables del cuestionario sirvieron como variables independientes.

Análisis de estrategias. Evalué las estrategias de dos grupos contrastantes de participantes: los de mayor y menor desempeño en la prueba con reactivos. Los grupos se conformaron por 10 participantes cada uno. Organicé a los participantes con base en sus resultados independientemente de su perfil de formación. Después, categoricé los relatos de esos participantes en dos niveles utilizando el modelo de representaciones mentales (Lehmann y Ericsson, 1997) y el de formas de acción (Estrada, 2008).

El modelo de representaciones mentales (Lehmann y Ericsson, 1997) propone tres representaciones mentales: la imagen objetivo, la producción motriz y el automonitoreo. Estas representaciones implican fases del proceso cognitivo en la habilidad para tocar de oído. Tocar de oído supone un vínculo inmediato entre la imagen objetivo y la producción motriz.

Las formas de acción (Estrada, 2008) permiten identificar acciones cognitivo-musicales que conforman una tarea. Éstas podrían ser: formarse una representación interna, ya sea sonora, instrumental o gráfica, reconocer, analizar, cantar, tocar, memorizar, entre otras.

Analicé los relatos de las estrategias e identifiqué acciones, mismas que se relacionaban con alguna de las representaciones mentales en el proceso de tocar de oído. Por ejemplo, memorizar, que es una acción cognitiva musical, podría aludir cualquier representación mental: imagen objetivo, producción motriz o automonitoreo. Memorizar estaría asociado a la imagen objetivo si se refería la memorización del estímulo sonoro sin estar asociado a nada más que

eso, por otro lado, si esta intención de memorización estaba asociada a patrones en el instrumento haría referencia a la producción motriz, y si esta memorización se refería después de haber tocado el instrumento para buscar la melodía, podía asociarse al automonitoreo.

Los criterios de calificación para el análisis de estrategias fueron que cualquier acción que refiriera el estímulo sonoro, sin estar asociada al instrumento, lo estaba a la imagen objetivo, por ejemplo, recordar o imaginar la melodía, imaginarse la notación, reconocer las notas, analizar teóricamente el estímulo sonoro o cantarlo. Cualquier referencia del instrumento como imaginarse el instrumento o la digitación, reconocer o analizar patrones instrumentales, estaría asociado a la producción motriz. Cualquier referencia que implicara realizar una acción después de tocar el instrumento se asociaría al automonitoreo, por ejemplo, tocar el instrumento para buscar notas, imaginarse la melodía después de haber tocado el instrumento para contrastar, reconocer, cantar o memorizar lo que ya se había tocado en el instrumento. La categorización de las estrategias fue revisada y validada por pares.

Después de categorizar los relatos, contabilicé cada ocurrencia, sin tomar en cuenta medidas repetidas, es decir, si un participante había mencionado más de una vez la misma forma de acción haciendo referencia a una misma representación mental, sólo se consideraría una vez. Por tal razón, el número máximo de apariciones de una forma de acción fue 10 y el mínimo 0

Analicé los resultados distinguiendo cada variable (ejecución y errores), distinguiendo las estrategias más utilizadas por ambos grupos, las más contrastantes utilizadas más por un grupo que por otro y las menos utilizadas por ambos grupos. El criterio para determinar las más utilizadas fue una recurrencia en más de la mitad de los participantes (de 6 en adelante); las más contrastantes las determiné por una recurrencia de más de la mitad en un grupo (de 6 en adelante) y menos de la mitad en otro grupo (de cero hasta 5); las menos utilizadas fueron las que tuvieron una recurrencia menor o igual a la mitad del grupo (de cero hasta 5).

Resultados

Presento los resultados en dos secciones, en primer lugar, los resultados de los análisis estadísticos aplicados a las variables de la prueba con reactivos y cuestionario, luego los resultados de las estrategias con base en los resultados de la prueba.

Resultados de la prueba con reactivos y cuestionario

En los análisis para determinar diferencias por el perfil de formación y por el tipo de reactivo, el modelo más apoyado en ambos casos fue la hipótesis nula tanto para la ejecución como para los errores. En el análisis para identificar las variables que podrían influenciar la habilidad para tocar de oído, el modelo más apoyado para la ejecución fue la hipótesis nula y un modelo aditivo, explicó los errores de la prueba por la instrucción inicial ([coeficiente de regresión

lineal \pm desviación estándar] $\beta = -1.30 \pm 0.39$), la edad de inicio ($\beta = 0.15 \pm 0.07$) y los años de tocar guitarra ($\beta = -0.10 \pm 0.06$) (DAICc (edad de inicio + instrucción inicial + años de tocar guitarra) = $0 < \text{DAICc (instrucción inicial)} = 5.56$) (Tabla 3).

El modelo aditivo es aquel que incluye distintas variables como covariables, es decir que las variables que se incluyen son independientes y no interactúan entre sí. El coeficiente de regresión lineal se representada por el símbolo β , este indica en qué medida se incrementa o disminuye (indicado por el signo) la variable a explicar por cada unidad de la variable evaluada, por lo tanto, los resultados del modelo indican que los errores disminuyeron en 1.30 con una instrucción inicial de oído (figura 2), los errores aumentaron en 0.15 por cada año adicional en la edad inicio (Figura 3) y disminuyeron en 0.10 por cada año adicional de tocar el instrumento (Figura 4). DAICc es el valor delta del criterio de información de Akaike, el modelo más apoyado tiene un valor de cero, este modelo se compara con el DAICc del siguiente modelo más apoyado. Un DAICc menor a 2 unidades equivale a un modelo con apoyo en los datos, como se puede observar, en este caso el DAICc del siguiente modelo apoyado fue de 5.56, esto indicó que el siguiente modelo no encontró apoyo en los datos de la muestra.

Los resultados descriptivos de cada variable respecto al tipo de formación pueden consultarse en la Tabla 2.

Tocar de oído: un estudio de guitarristas con perfiles de formación distintos, jazz y clásico.

Daniel Antonio De León González

Tabla 2

Resultado descriptivo de las variables por tipo de formación

Variables	Formación	n	x	DE	Min	Med	Max
Repeticiones	Jazz	20	11.80	9.23	3	9	37
	Clásico	20	10.15	7.71	1	9	34
Tiempo	Jazz	20	6.91	4.01	2.12	6.58	16.88
	Clásico	20	8.06	6.62	1.60	5.88	30.40
Errores	Jazz	20	3.50	4.68	0	2.5	19
	Clásico	20	3.20	5.28	0	1	18

Nota: Número de participantes (n), media (x), desviación estándar (DE), mediana (Med), valor mínimo (Min) y máximo (Max).

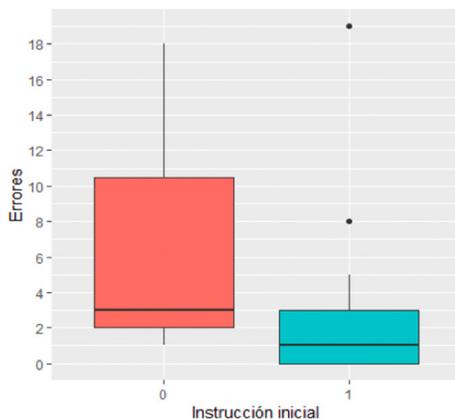
Tabla 3

Resumen de resultados de modelos evaluados

Análisis	Variable evaluada	Modelo más apoyado
Análisis para distinguir diferencias por el perfil de formación	Ejecución	Hipótesis nula
Análisis para distinguir diferencias por los tipos de reactivo	Errores	Hipótesis nula
	Ejecución	Hipótesis nula
Análisis de la influencia de las variables del cuestionario sobre la habilidad para tocar de oído	Errores	Hipótesis nula
	Ejecución	Instrucción inicial + edad de inicio + años de tocar guitarra

Figura 2

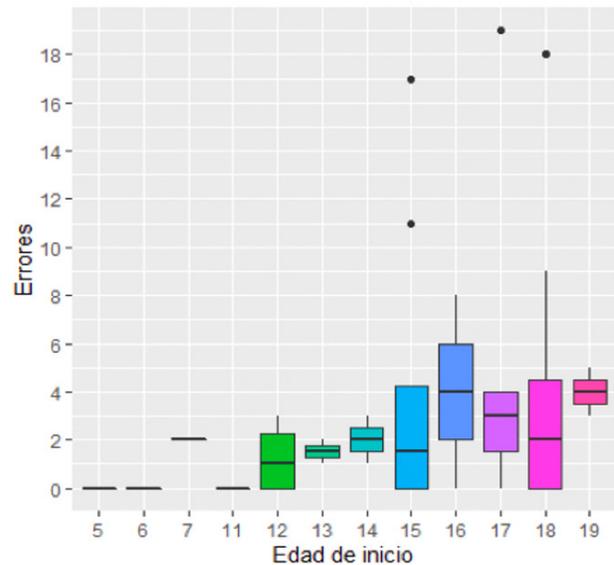
Gráfica de los errores por instrucción inicial



Nota: 0 instrucción inicial por notación, 1 instrucción inicial de oído.

Figura 3

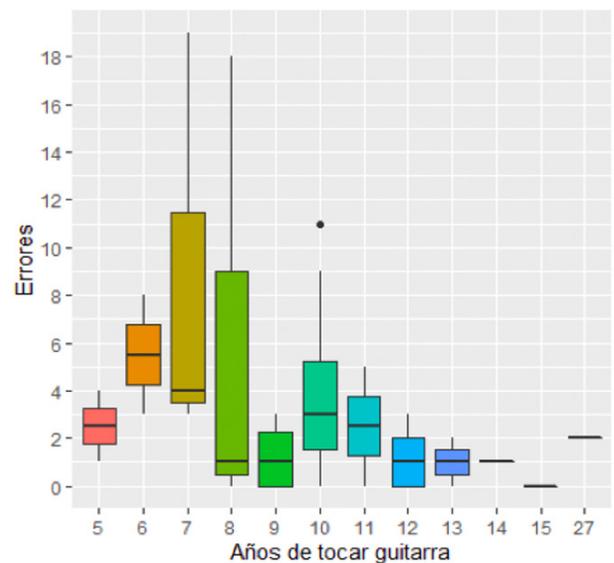
Gráfica de los errores por edad de inicio



Nota: las gráficas de cajas que sólo muestran una línea horizontal representan que esa categoría sólo tiene un participante.

Figura 4

Gráfica de los errores por los años de tocar guitarra



Nota: las gráficas de cajas que sólo muestran una línea horizontal representan que esa categoría sólo tiene un participante.

Estrategias de los participantes

Analicé las estrategias contrastando dos grupos de participantes, los que tuvieron mejor desempeño respecto a los que tuvieron el menor desempeño a partir de las variables ejecución y errores.

A partir de la variable ejecución, que estaba conformada por las variables repeticiones y tiempo, los participantes con mejor desempeño tuvieron un rango de entre 1 a 5 repeticiones y 1.6 a 4.06 minutos; los participantes con menor desempeño tuvieron un rango de 18 a 37 repeticiones y 4 a 19 minutos. Por otro lado, los grupos conformados a partir de los resultados de la variable errores estuvieron en un rango de cero errores para el grupo con mejor desempeño, y de 4 a 19 errores para el grupo con menor desempeño (Tabla 4).

Tabla 4

Rangos de calificación de las variables para conformar los grupos a comparar

Variable	Grupo con mejor desempeño Posiciones 1 a 10		Grupo con menor desempeño Posiciones 30 a 40	
	Min.	Max.	Min.	Max.
Repeticiones	1	5	18	37
Tiempo	1.6	4.06	7.95	30.4
Errores	0	0	4	19

Nota: Min. = mínimo; Max. = máximo. Tiempo presentado en minutos.

Estrategias de los participantes a partir de los resultados de la variable ejecución.

A partir de los resultados de la variable ejecución, las estrategias más utilizadas por ambos grupos fueron: el reconocimiento y la representación sonora interna (RSI) en la fase de imagen

objetivo, y la representación instrumental interna (RII) en la fase de producción motriz; las más contrastantes, utilizadas en mayor medida por participantes con menor desempeño fueron: memorizar en la fase de la imagen objetivo y tocar en la fase de automonitoreo; las menos utilizadas fueron: cantar de la fase de imagen objetivo y automonitoreo, analizar y la representación gráfica interna (RGI) de las fases de imagen objetivo y producción motriz, y la RSI, reconocer y memorizar de la etapa del automonitoreo (Tabla 5).

Tabla 5

Comparación de estrategias para tocar de oído a partir de la variable ejecución

Fases del proceso cognitivo	Forma de acción	Grupo con mayor desempeño	Grupo con menor desempeño
Imagen objetivo	Memorizar	4	7
	RSI	9	6
	RGI	1	3
	Reconocer	10	8
	Analizar	2	3
	Cantar	3	1
Producción motriz	RII	9	6
	RGI	1	1
	Reconocer	2	3
	Analizar	0	1
Automonitoreo	Tocar	3	7
	RSI	3	5
	Reconocer	0	3
	Cantar	0	2
	Memorizar	0	0

Nota: RSI = representación sonora interna, RGI = representación gráfica interna, RII = representación instrumental interna.

En los relatos de los participantes pude identificar subcategorías en dos formas de acción: memorizar y reconocer. La mayoría de los reportes sobre memorizar hacen referencia a fragmentar, mientras que el reconocimiento se orientó en su mayoría a grados de escala, notas o intervalos de las melodías y en menor medida a la armonía subyacente de los reactivos (Tabla 6).

Tabla 6
Subcategorías de las formas de acción memorizar y reconocer respecto a la variable ejecución

Forma de acción	Subcategoría	Grupo con mayor desempeño	Grupo con menor desempeño
Memorizar	Fragmentación	2	5
	Armonía	2	0
Reconocer	Grados de escala, notas o intervalos	8	7

Estrategias de los participantes a partir de los resultados de la variable errores.

De acuerdo con los resultados de la variable errores, las estrategias más utilizadas fueron: el reconocimiento y la representación sonora interna (RII) en la fase de imagen objetivo y la representación instrumental interna (RII) en la fase de producción motriz; las más contrastantes fueron: memorizar en la fase de imagen mental; las menos utilizadas fueron: la representación gráfica interna (RGI) y analizar de las fases de imagen mental y producción motriz, cantar de las fases de imagen mental y automonitoreo, reconocer de las fases de producción

motriz y automonitoreo; tocar, RSI y memorizar de la fase de automonitoreo (Tabla 7).

Tabla 7
Comparación de estrategias para tocar de oído según los errores

Etapas del proceso cognitivo	Forma de acción	Grupo con mayor desempeño	Grupo con menor desempeño
Imagen mental	Memorizar	1	6
	RSI	8	5
	RGI	1	4
	Reconocer	9	7
	Analizar	2	2
	Cantar	1	3
Producción motriz	RII	8	7
	RGI	1	0
	Reconocer	2	4
	Analizar	0	1
Automonitoreo	Tocar	4	5
	RSI	3	4
	Reconocer	0	1
	Cantar	0	1
	Memorizar	1	0

Nota: RSI = representación sonora interna, RGI = representación gráfica interna, RII = representación instrumental interna.

De la forma de acción memorizar se identificó que la fragmentación se utilizó en pocas ocasiones y en mayor medida por participantes de las últimas posiciones; mientras que, el reconocimiento de armonía fue poco utilizado a diferencia del reconocimiento de grados de escala, notas o intervalos que se utilizó más (Tabla 8).

Tabla 8

Subcategorías de las formas de acción memorizar y reconocer respecto a la variable errores

Forma de acción	Subcategoría	Grupo con mayor desempeño	Grupo con menor desempeño
Memorizar	Fragmentación	0	4
Reconocer	Armonía	4	0
	Grados de escala, notas o intervalos	8	4

Discusión

Los resultados de los análisis no mostraron evidencia de que los guitarristas de jazz tuvieran mayor habilidad para tocar de oído, tampoco de que los guitarristas clásicos tuvieran dificultad para tocar el reactivo *swing*. A diferencia de los resultados encontrados en estudios previos en que los jazzistas y músicos con contextos vernáculos mostraron mejores resultados tocando de oído (Cortés, 2019; Woody y Lehmann, 2010), en este estudio, los músicos de jazz no tuvieron mejores resultados como grupo, en cambio, en ambos grupos, tanto de guitarristas de jazz como de clásico, hubo participantes con buen y mal desempeño tocando de oído, que presentaron dificultad o fluidez para tocar los reactivos independientemente del estilo de estos. Ya que el perfil de formación y el estilo de los reactivos no explicó la habilidad para tocar de oído de los guitarristas, otras variables deberían hacerlo. Los análisis mostraron que las variables instrucción inicial, edad de inicio y años de tocar guitarra eran las que explicaban las diferencias en habilidad de tocar de oído entre los

participantes de este estudio. Se observó una tendencia a menos errores en los participantes que reportaron instrucción inicial de oído y que tenían más años de tocar guitarra; a su vez, hubo una tendencia a más errores a medida que la edad de inicio era mayor. En los estudios previos estas variables aparecen y explican algunos resultados. En el estudio de Cortés (2019), la edad de inicio pudo explicar las diferencias en la habilidad para tocar de oído; sin embargo, en su estudio, el perfil de formación sí explicó parte de las diferencias en la habilidad para tocar de oído de los participantes. En el estudio de McPherson et al. (1997), las variables de instrucción inicial, edad de inicio y años de tocar el instrumento formaban parte del factor de exposición temprana, que fue el segundo factor con más influencia sobre la habilidad de tocar de oído, sin embargo, otras variables como la frecuencia de improvisar, tocar de oído, de componer, promedio de práctica diaria fueron las que mostraron la mayor influencia, tales variables no fueron determinantes en este estudio. De igual forma, las variables de actividades vernáculos investigadas por Woody y Lehmann (2010) y Woody (2019) no mostraron influencia en la habilidad para tocar de oído de los participantes de este estudio como en el de ellos.

Hay que ser cautelosos con la interpretación de este último resultado sobre las variables de instrucción inicial, edad de inicio y años de tocar el instrumento, ya que, si bien estas variables explicaron los errores en la prueba, no explicaron la ejecución, esta última variable daba cuenta del tiempo y repeticiones necesarios

Tocar de oído: un estudio de guitarristas con perfiles de formación distintos, jazz y clásico.

Daniel Antonio De León González

63

para tocar los reactivos. Al conformar los grupos y ordenar a los participantes por sus resultados independientemente de su perfil de formación, resaltó un detalle interesante, que algunos participantes que formaron parte de las primeras posiciones en ejecución, es decir, que tocaron los reactivos en poco tiempo y requiriendo pocas repeticiones, no necesariamente estaban en las primeras posiciones respecto a la cantidad de errores y viceversa, algunos que estaban en las primeras posiciones respecto a la cantidad de errores, no necesariamente lo estaban respecto a la ejecución. La variable ejecución daba cuenta de la fluidez para tocar los reactivos, pero no de la precisión de la ejecución; por su parte, los errores daban cuenta de la precisión, pero no de la fluidez de la interpretación. De hecho, en el grupo de los primeros diez participantes con mejores valores de ejecución, cinco participantes se encontraban también entre las últimas diez posiciones con respecto a los errores, lo que evidenció que, en su caso, una ejecución realizada en poco tiempo y pocas repeticiones no implicó tocar el reactivo de manera precisa. La habilidad para tocar de oído se evidenciaría con tocar con precisión y fluidez, es decir, tocar sin errores requiriendo poco tiempo y pocas repeticiones, próximos estudios podrían explorar protocolos de evaluación diferentes para solventar esta situación y evaluar la habilidad de tocar de oído desde distintas aproximaciones metodológicas.

Respecto a las estrategias, la más utilizada por los participantes con mayor desempeño no fue la de vincular el estímulo sonoro directa-

mente con el instrumento, que en este estudio sería la forma de acción de representación sonora interna. Si bien estuvo dentro de las más referidas, la más referida fue el reconocimiento. De hecho, más de la mitad de participantes de ambos grupos, tanto los de mayor como los de menor desempeño, refirieron estas formas de acción, entonces, ¿cómo se puede explicar la diferencia entre los grupos con distintos desempeños si ambos utilizaron las mismas estrategias? Según estudios previos, las diferencias en la habilidad de tocar de oído, a pesar del uso de estrategias similares, se debe a la experiencia tocando de oído (Woody y Lehmann, 2010). A pesar del uso de estrategias similares, los participantes con más experiencia tienen mayor efectividad a comparación de los participantes con menor experiencia tocando de oído. Lo anterior es coherente con los resultados del modelo estadístico, ya que, una instrucción inicial de oído, con menor edad de inicio y más años de tocar el instrumento es equivalente a más experiencia tocando de oído. A pesar de las estrategias utilizadas, la experiencia parece ser la que influyó en el desempeño de los participantes al tocar de oído, sería motivo de otros estudios explorar y evaluar distintas estrategias con relación a la experiencia tocando de oído. Respecto a las subcategorías, los participantes refirieron intentar reconocer en mayor medida grados de escala, notas o intervalos y en menor medida de la armonía subyacente de los reactivos. En contraste con otros estudios, Woody (2019), reporta que los participantes con mejor desempeño tocando de oído fueron los que pensaron en funciones ar-

Tocar de oído: un estudio de guitarristas con perfiles de formación distintos, jazz y clásico.

Daniel Antonio De León González

64

mónicas, en el de Woody y Lehmann (2010), los participantes que pensaron en grados de escala, notas o intervalos fueron los que tuvieron menor desempeño tocando de oído; McPherson (1997; 2005) considera que pensar en intervalos o en nombres de notas sin que estos estén asociados al instrumento son estrategias menos valoradas debido a que las utilizaron participantes con menor desempeño para tocar de oído. El que la mayoría de los participantes de ambos grupos, con mayor y menor desempeño haya aplicado esta estrategia no parece sorprendente ya que los programas profesionales tienen clases que se orientan hacia el entrenamiento auditivo donde se fomenta particularmente esta acción. En mi experiencia como estudiante de jazz, la orientación del entrenamiento auditivo es el reconocimiento de estructuras musicales sin utilizar el instrumento. Próximos estudios podrían explorar la relevancia del reconocimiento en la habilidad para tocar de oído.

Otras estrategias referidas en mayor medida por el grupo con menor desempeño fueron las de memorizar y las de automonitoreo. Desde la perspectiva del aprendizaje perceptual (Kellman y Garrigan, 2009), los expertos en alguna tarea, actividad o habilidad, al contar con mayor experiencia, llegan a tener gran fluidez y automatizan acciones o procesos relacionados a dicha tarea, actividad o habilidad; desde esta perspectiva, es posible que los participantes con mayor desempeño tocando de oído no reportaran estas acciones, ya que reaccionaron de manera automatizada por su experiencia tocando de oído. Con respecto a memorizar, la subcategoría a la

que más se hizo referencia fue a la fragmentación. En estudios previos (Woody, 2019; Woody y Lehmann, 2010) la fragmentación fue una estrategia utilizada por participantes con mayor experiencia y habilidad para tocar de oído. A diferencia de los estudios previos, en este estudio la fragmentación fue referida por participantes con menor desempeño, lo que podría explicarse por la extensión de los reactivos. En los estudios de Woody y Lehmann, el reactivo era de ocho compases mientras que, en el presente, de cuatro; debido a esto, los participantes de los estudios previos posiblemente debieron fragmentar la melodía para completar la tarea y tocar el reactivo en su totalidad, mientras que en este estudio es probable que los participantes con mayor experiencia no requirieran poner atención a memorizar ni a fragmentar las melodías por lo corta extensión de estos. Por otro lado, estrategias menos utilizadas como cantar o hacerse de una representación gráfica fueron en general poco referidas, pero en su mayoría utilizadas por participantes del grupo con menor desempeño, por lo que es probable que estas hayan sido recursos de guitarristas con poca experiencia tocando de oído, lo que los llevó a experimentar acciones para lograr resolver la prueba de cualquier manera posible. La elección de estas estrategias posiblemente está relacionada con la formación obtenida en clases de entrenamiento auditivo o solfeo y sería motivo de futuras investigaciones.

Este estudio se limitó a guitarristas, por lo que otros estudios podrían tomar en cuenta una población de distintos instrumentistas para comparar la habilidad para tocar de oído y

Tocar de oído: un estudio de guitarristas con perfiles de formación distintos, jazz y clásico.

Daniel Antonio De León González

65

explorar las diferencias o similitudes. Otras investigaciones podrían explorar la relación entre el desarrollo de la habilidad de tocar de oído con otras modalidades de *performance* instrumental como tocar de memoria o leer a primera vista, y evaluar las similitudes o diferencias entre grupos contrastantes de músicos que tocan de oído respecto a músicos que no han desarrollado esta habilidad. Este estudio se limitó a un grupo reducido de participantes debido a la cantidad de programas académicos de música a nivel profesional, en consecuencia, existe un número reducido de estudiantes de música en este nivel en el país, próximos estudios podrían ampliar la muestra tomando en cuenta distintos instrumentistas, o bien, acumulando muestras a lo largo de un período más largo de tiempo en el que se comparen distintas generaciones de estudiantes. A su vez, podrían considerarse estudios longitudinales en los que se evalúe a los mismos participantes a lo largo de un período prolongado de tiempo para conocer cómo se desarrolla y qué influencia su habilidad para tocar de oído.

¿Por qué no hay diferencias en la habilidad para tocar de oído de guitarristas con perfiles de formación que supuestamente son distintos? Posiblemente la formación clásica y jazz no son tan distintas como se supone y en ninguna de las dos se fomenta la habilidad para tocar de oído de manera sistemática. Esto podría explorarse en próximos estudios para conocer las diferencias o similitudes entre programas académicos. Podría considerarse que para los jazzistas la habilidad de tocar de oído es fun-

damental en su formación y debería ser parte de los programas académicos, sin embargo, sería deseable que cualquier músico independientemente del perfil de formación profesional, tenga acceso a un desarrollo amplio de habilidades que vaya más allá de sólo el desarrollo de la lectura de partituras y la técnica instrumental.

Conclusiones

No hubo diferencias en la habilidad para tocar de oído de los participantes al distinguir por perfiles de formación y por tipo de reactivo. Los guitarristas de jazz no mostraron mayor habilidad para tocar de oído, ni los de clásico tuvieron mayor dificultad para tocar el reactivo con estilo *swing*.

Las variables que pudieron explicar las diferencias en la habilidad para tocar de oído de los participantes de este estudio fueron la formación inicial, la edad de inicio en el instrumento y la cantidad de años tocando guitarra. La formación inicial de oído, edad de inicio más temprana y una mayor cantidad de años de experiencia tocando guitarra se relacionaron con una disminución en la cantidad de errores en la prueba. Hay que ser cautelosos con la interpretación de estas variables ya que tocar de oído sin errores no necesariamente implicó una interpretación instrumental fluida.

Las estrategias utilizadas por los participantes fueron diversas, se destaca el uso de la forma de acción: reconocer. El reconocimiento más referido fue el de estructuras musicales como grados de escala, notas o intervalos y en menor medida la armonía subyacente de los re-

activos. Los grupos de participantes con desempeños contrastantes utilizaron en gran medida estrategias similares y las diferencias en sus resultados se pueden explicar por su experiencia tocando de oído, lo cual es coherente con los hallazgos de las variables de formación inicial, edad de inicio y años de tocar guitarra que explicaron los errores en la prueba, de tal forma que los participantes con menor experiencia tocando de oído serían menos eficientes a pesar de utilizar las mismas estrategias que los más experimentados con esta habilidad.

Referencias

- Apro, F., y Siebenaler, D. (2016). Teaching guitar: a comparison of two methods. *Revista Música Hódie*, 16(2), 161-170. <https://doi.org/10.5216/mh.v16i2.45342>.
- Burnham, K. P., y Anderson, D. R. (2002). *Model Selection and Multimodel Inference. A Practical Information-Theoretic Approach*. Springer.
- Cortés, L. (2019). *Diferencias en la habilidad para la imitación directa y la transposición entre contrabajistas con dos perfiles distintos: Una mirada a la improvisación y sus implicaciones en la formación de músicos profesionales*. UNAM.
- Delzell, J. K., Rohwer, D. A., y Ballard, D. E. (1999). Effects of melodic pattern difficulty and performance experience on ability to play by ear. *Journal of Research in Music Education*, 47(1), 53-63. <https://doi.org/10.2307/3345828>
- Estrada, L. A. (2008). *Didaktik und Curriculumentwicklung in der Gehörbildung: eine vergleichende Untersuchung an deutschsprachigen Lehrbüchern zur Gehörbildung aus der Zeit 1889 bis 1985; ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Didaktik der Gehörbildung*. Ifmpf.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Ashgate.
- Kellman, P. J., y Garrigan, P. (2009). Perceptual learning and human expertise. *Physics of Life Reviews*, 6(2), 53-84. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2008.12.001>
- Lehmann, A. C., y Ericsson, K. A. (1997). Research on expert performance and deliberate practice: Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 16(1-2), 40-58. <https://doi.org/10.1037/h0094068>
- Lilliestam, L. (1996). On playing by ear. *Popular Music*, 15(2), 195-216. <https://doi.org/10.1017/s0261143000008114>
- McPherson, G. E. (1993). Factors and abilities influencing the development of visual, aural and creative performance skills in music and their educational implications. In *Dissertation Abstracts International (Vol. 54)*.
- McPherson, G. E. (1995). The assessment of musical performance: development and validation of five new measures. *Psychology of Music*, 23, 142-161.

Tocar de oído: un estudio de guitarristas con perfiles de formación distintos, jazz y clásico.

Daniel Antonio De León González

67

- McPherson, G. E. (2005). From Child to Musician: Skill Development During the Beginning Stages of Learning an Instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5–35.
- McPherson, G. E., Bailey, M., y Sinclair, K. E. (1997). Path analysis of a theoretical model to describe the relationship among five types of musical performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 103–129. <https://doi.org/10.2307/3345469>
- Musco, A. M. (2010). Playing by Ear: Is Expert Opinion Supported by Research? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 184, 49–64. <http://www.jstor.org/stable/27861482>
- Priest, P. (1989). Playing by Ear: Its Nature and Application to Instrumental Learning. *British Journal of Music Education*, 6(2), 173–191. <https://doi.org/10.1017/S0265051700007038>
- Varvarigou, M. (2017). Promoting collaborative playful experimentation through group playing by ear in higher education. *Research Studies in Music Education*, 39(2), 161–176. <https://doi.org/10.1177/1321103X17704000>
- Varvarigou, M., y Green, L. (2015). Musical learning styles and learning strategies in the instrumental lesson: The Ear Playing Project (EPP). *Psychology of Music*, 43(5), 705–722. <https://doi.org/10.1177/0305735614535460>
- Woody, R. H. (2012). Playing by Ear: Foundation or Frill? *Music Educators Journal*, 99(2), 82–88. <https://doi.org/10.1177/0027432112459199>
- Woody, R. H., y Lehmann, A. C. (2010). Student musicians' ear-playing ability as a function of vernacular music experiences. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 101–115. <https://doi.org/10.1177/0022429410370785>

Reseña de libro: Stanislas Dehaene. How We Learn. Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now. 2020.

Federico Sastré



Introducción

Este es un libro de divulgación científica sobre el aprendizaje humano. Dehaene es el director de la Unidad de Neuroimagen Cognitiva en Sclay, Francia y profesor de psicología cognitiva experimental en el Colegio de Francia. El conocimiento actual sobre cómo funciona el cerebro, particularmente el aprendizaje, puede informar las acciones que realizan los músicos para enseñar y también para practicar y desarrollar sus habilidades.

Dehaene sintetiza de manera clara y precisa los avances más recientes sobre el aprendizaje desde la perspectiva de las neurociencias. Una virtud de este libro es que todas las afirmaciones y recomendaciones están sustentadas en investigaciones empíricas recientes, las cuales se refieren sistemáticamente a lo largo de todo el texto. Lo anterior permite al lector interesado profundizar en los diversos estudios experimentales que sustentan este libro.

El objetivo de presentar esta reseña es invitar a los músicos de diversas prácticas a acercarse al trabajo de investigación sobre el aprendizaje; en primer lugar, esta información puede ayudar a profesores y estudiantes de música que busquen desarrollar hábitos fundamentados en conocimiento científico. En segundo lugar, puede contribuir con resultados experimentales, modelos y métodos para plantear proyectos de investigación en el campo de la educación musical.

En la introducción del libro Dehaene narra sus encuentros con pacientes con daño cerebral, estas experiencias, además de conmo-

le, le convencieron de estudiar de cerca el que probablemente sea el talento más grande de nuestro cerebro: aprender. Para Dehaene (p. xix) desde un punto de vista evolutivo, la habilidad de aprender posibilita modificar las conductas, lo que permite adaptarse a condiciones impredecibles rápidamente. Incluso los animales con capacidades de aprendizaje rudimentarias tienen mejores posibilidades de sobrevivir que aquellos con comportamientos fijos. De acuerdo con el autor (p. xx), ninguna otra especie ha conseguido cambiar su nicho ecológico tan radicalmente como la nuestra, la historia de la especie humana es una de constante auto reinención. A la base de estos logros yace la extraordinaria habilidad de nuestro cerebro para formular hipótesis y seleccionar aquellas que encajan mejor con nuestro ambiente. El libro está dividido en tres secciones, comienza con definir el aprendizaje a través de una comparación entre el cerebro humano y los algoritmos de inteligencia artificial; en la segunda explica el funcionamiento de nuestros cerebros cuando aprendemos y en la tercera propone cuatro pilares para el aprendizaje. A continuación, presentaré algunas de las ideas fundamentales de cada parte.

¿Qué es el aprendizaje?

Esta sección está dividida en dos capítulos, en el primero: *Siete definiciones del aprendizaje*, Dehaene parte de definir al aprendizaje como generar modelos internos del mundo (p. 5). Son estos modelos internos los que nos permiten organizar e interpretar la información que llega a nuestros sentidos; de acuerdo con el autor (p. 6)

nuestras áreas sensoriales del cerebro computan incesantemente con probabilidades y sólo los modelos más probables llegan a nuestra conciencia. Son las proyecciones que se integran en el cerebro las que en última instancia le dan sentido al flujo de datos que recibimos desde nuestros sentidos. En la ausencia de un modelo interno, los datos sensoriales sin procesar no tendrían ningún significado.

El aprendizaje permite a nuestros cerebros apropiarse de un fragmento de la realidad que previamente no había considerado y utilizarlo para construir un nuevo modelo del mundo, (p. 6) puede ser de la realidad externa a nuestros cuerpos, pero también podemos mapear nuestro funcionamiento interno, por ejemplo, cuando aprendemos a coordinar nuestras acciones y a concentrar nuestros pensamientos para tocar el violín.

En este capítulo Dehaene complementa esta definición del aprendizaje, como generar modelos internos del mundo, con siete definiciones que explican cómo se forman y ajustan estos modelos. Aprender es: ajustar los parámetros de un modelo interno, explorar una explosión de combinaciones, minimizar los errores, explorar el espacio de posibilidades, optimizar una función de recompensa, restringir el espacio de búsqueda y proyectar una hipótesis a priori.

En el segundo capítulo de esta sección, Dehaene argumenta que nuestros cerebros aprenden mejor que las máquinas actuales. Para sustentar esta afirmación compara las propiedades de lo que actualmente llamamos inteligencia artificial con la forma en que aprendemos

las personas. De acuerdo con el autor (p. 27) las redes neuronales artificiales implementan sólo las operaciones que nuestro cerebro desempeña de forma inconsciente en pocas décimas de segundo, por ejemplo, cuando percibe una imagen, la reconoce, la clasifica y accede a su significado. Sin embargo, nuestro cerebro va mucho más lejos, puede explorar la imagen consciente y cuidadosamente, paso a paso durante varios segundos; además formula representaciones simbólicas y teorías explícitas del mundo que podemos compartir con otras personas a través del lenguaje.

Las características que aún le faltan a la inteligencia artificial comparada con nuestros cerebros son: aprender conceptos abstractos, eficiencia en los datos necesarios para aprender, aprendizaje social, sistematicidad, lenguaje del pensamiento, así como composición. Dehaene propone que el aprendizaje humano implica inferir la gramática de un campo específico ya que nuestra especie está en una búsqueda incesante de reglas abstractas, conclusiones de alto nivel que se extraen de situaciones específicas y son puestas a prueba subsecuentemente con nuevas observaciones (p. 35). Para finalizar este capítulo, Dehaene sugiere que aprender es razonar como un científico, particularmente como un buen estadista quien elige, entre varias teorías alternativas, la que tenga la mayor probabilidad de ser correcta, porque explica mejor los datos disponibles (p. 43). Los modelos internos y las hipótesis que formulan se actualizan al entrar en contacto con el mundo exterior. El autor propone que la teoría bayesiana, basada

en el trabajo matemático de Bayes, puede explicar cómo nuestras creencias se actualizan después de cada observación, es una forma de razonamiento que se basa en la probabilidad y que permite comprender cómo las diversas regiones del cerebro formulan una o más hipótesis y envían las predicciones correspondientes a otras regiones. Posteriormente el cerebro calcula una señal de error, es decir, la diferencia entre el modelo predicho y el mundo externo; cuando no hay error significa que el modelo es correcto.

¿Cómo aprende nuestro cerebro?

El autor introduce esta sección con una reflexión sobre el debate entre naturaleza y desarrollo. Ambos son subestimados comúnmente, venimos al mundo con un vasto número de posibles combinaciones de potenciales pensamientos (p. 52), así como con una gran plasticidad cerebral.

El capítulo 3, titulado *El conocimiento invisible de los bebés*, se basa en estudios experimentales de comportamiento y de imágenes cerebrales con recién nacidos para argumentar que desde que nacemos ya estamos preparadas para generar modelos del mundo. El autor destaca la capacidad de los bebés para identificar que en el mundo hay objetos, para tener un sentido del número y de las probabilidades, conocer animales y personas, intuir el lenguaje y reconocer rostros de personas.

El capítulo 4, *El nacimiento del cerebro*, comienza con la propuesta de que el hecho de que los recién nacidos inmediatamente muestren conocimiento sofisticado de números, gente

y lenguaje refuta la hipótesis de que sus cerebros solamente son hojas en blanco, esponjas que absorben cualquier cosa que el ambiente les imponga. El uso de tecnologías de imágenes cerebrales como las resonancias magnéticas funcionales en recién nacidos –Dehaene y sus colaboradores fueron de los primeros en hacer resonancias en niños de dos meses de edad– ha aclarado que el cerebro de los recién nacidos está organizado en diversas zonas, la subdivisión de la corteza en distintos territorios para cada uno de los sentidos nos es dada por nuestros genes (p. 69). Aunado a lo anterior, el autor señala que diversos conjuntos de conexiones entre neuronas están determinados genéticamente y conectan, por ejemplo, zonas del cerebro dedicadas al procesamiento del lenguaje.

El capítulo 5 se titula *El aporte de la naturaleza*, aquí el autor expone investigaciones clásicas sobre las neuronas como las de Ramón y Cajal para explicar las funciones de estas células. Dehaene hace un recorrido histórico sobre cómo diversos investigadores, varios ganadores de premios Nobel, fueron descubriendo la anatomía de las neuronas y cómo estas interactúan entre sí a través de las sinapsis y los potenciales de acción; también expone cómo se explican los diferentes tipos de memoria (de trabajo, episódica, semántica y procedimental) con base en las sinapsis a través de diferentes zonas del cerebro, plantea la importancia de la nutrición para el correcto funcionamiento de este órgano, y concluye con una reflexión sobre los poderes y los límites de la plasticidad cerebral.

En el capítulo 6, *Recicla tu cerebro*, Dehaene

propone una hipótesis que busca explicar cómo toda la diversidad cultural humana puede desenvolverse dentro de nuestra naturaleza neuronal. El reciclaje neuronal explica cómo algunas zonas del cerebro y sus conexiones son maleables para permitir el aprendizaje de nuevos elementos culturales. De acuerdo con esta hipótesis las matemáticas y la lectura, por ejemplo, reciclan circuitos neuronales que originalmente se ocupan en otras funciones. Este capítulo concluye destacando los beneficios de los ambientes enriquecidos y el profundo impacto que estos pueden tener en el desarrollo de los niños. Lo anterior es fundamental para el campo de la educación musical, ya que destaca la importancia de crear entornos, musicalmente enriquecidos para que los infantes puedan crecer con la música.

Los cuatro pilares del aprendizaje

La tercera sección contiene cuatro capítulos y en cada uno Dehaene propone un pilar para el aprendizaje, estos pilares sintetizan aplicaciones de los avances en la investigación sobre el cerebro. En el capítulo 7, *Atención*, nos presenta evidencia empírica sobre la importancia de que este proceso mediante el cual se amplifica la información que recibimos. El autor destaca 3 sistemas relevantes de atención: alertar, orientar y la atención ejecutiva. El último sistema involucra el uso de las funciones ejecutivas para mantener la atención a pesar de posibles distracciones. Citando investigaciones como las de Bermudez et al. (2009), James et al. (2014) y Moreno et al. (2011), Dehaene (p. 165- 166) argumen-

ta que aprender a tocar un instrumento musical a edad temprana puede ayudar a desarrollar los circuitos de atención ya que requiere que los niños coordinen diferentes acciones como respirar, mover ambas manos de diferentes formas y mirar.

En el capítulo 8 el autor expone el siguiente pilar del aprendizaje: *Involucramiento activo*. Un organismo pasivo no aprende, por lo tanto, la motivación es un componente clave; también argumenta y da evidencia de la importancia del aprendizaje procedimental, lo anterior es muy importante en el caso de la música, ya que algunos temas teóricos se enseñan aislados sin aplicarlos al instrumento. En este capítulo el autor también argumenta contra el mito de los estilos de aprendizaje, no hay evidencia que soporte esta idea, todas las personas aprendemos mejor cuando se nos presenta información en diversos medios. Finalmente, también destaca la importancia de la curiosidad y de conectar información nueva con información que ya dominamos.

El siguiente pilar del aprendizaje es *La realimentación del error*, título del capítulo 9. El autor comienza explicando cómo nuestros cerebros emiten una señal de error cuando nos sorprendemos de que nuestros modelos internos no explican algún fenómeno del mundo externo. Sin sorpresa no hay aprendizaje, cuando cometemos errores, generamos incertidumbre, nos sorprendemos, ajustamos nuestros modelos internos y como resultado aprendemos. Lo importante es recibir realimentación explícita que reduzca la incertidumbre del aprendiz (p. 205). Este pilar del aprendizaje es congruente con otros mode-

los teóricos que se han estudiado en el campo de la educación musical como el de la práctica deliberada. El capítulo termina con interesantes reflexiones sobre la importancia de ponernos a prueba constantemente y las desventajas de las calificaciones, así como de estigmatizar el error.

El último pilar del aprendizaje: Consolidación, se presenta en el capítulo 10. De acuerdo con el autor (p. 221) esto es lo que nos permite aprender a realizar acciones de forma automática e inconsciente. Es un proceso que libera nuestros recursos mentales y permite reafirmar conocimientos y habilidades. En este proceso el sueño desempeña un papel clave, cada noche nuestros cerebros consolidan lo que aprendieron durante el día (p. 224). Cuando dormimos el cerebro se activa de forma similar a como se activa cuando estudiamos o practicamos, inclusive nos permite generar nuevos descubrimientos o resolver problemas Dehaene cita la célebre anécdota de cómo el químico Kekule descubrió la estructura del benceno, que es una molécula inusual. Kekule, soñó a una serpiente que se mordía la cola, imagen que se asemeja al acomodo de los átomos en el benceno. Este capítulo finaliza con una reflexión sobre los horarios escolares y la importancia del sueño en niños y adolescentes.

Conclusiones

El libro termina con una sección titulada: *Reconciliando la educación con las neurociencias*, en donde Dehaene sintetiza los contenidos del libro y da una serie de recomendaciones para implementar en las prácticas educativas. El autor insiste en la relevancia de tomar un acercamiento científico en la educación, desde las neurociencias y la psicología experimental para poder enriquecer y mejorar los procesos educativos.

Como mencioné en la introducción, este es un libro que puede enriquecer mucho las prácticas de músicos y educadores musicales. Su lectura y discusión en clase puede contribuir a que informemos mejor nuestras acciones, a prevenir comportamientos que minen nuestro aprendizaje y a construir mejores entornos para aprender y enseñar música.

Referencias

Dehaene, S. (2021). *How we learn: why brains learn better than any machine...for now*. Penguin Books.

REVISTA INTERDISCIPLINARIA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA MÚSICA



NÚMERO 2
ABRIL-JUNIO 2025

