

PRE SEN TA CIÓN





Hace veinte años se cristalizó el ideal de iniciar un programa que formara músicos profesionales que aportaran de manera decisiva a la ciudad y al país y desde este momento el papel que ha jugado el Departamento de Música en lo social, en lo cultural y en lo musical es muy importante.

Cuando en 1997 se planteó el pregrado en música a los directivos de la Universidad EAFIT, el país estaba saliendo de una de las crisis sociales y económicas que jamás había padecido, las secuelas de estos oscuros momentos se sentían y los retos no eran pocos. Solo tres años atrás había desaparecido la Orquesta Sinfónica de Antioquia (OSDA), agrupación profesional que por varias décadas había sobrevivido a los embates financieros y a la indiferencia del Estado. De esta manera, la aparición de un nuevo programa que apostara por la formación de músicos profesionales fue una de los aportes y las contribuciones de la Universidad EAFIT a la solución de la crisis por la que pasaban la ciudad y el país.

Desde la aprobación del pregrado en música los directivos de la institución fueron conscientes de que sería un programa altamente subsidiado, primero

por no ser masivo y segundo por los costos que genera la relación uno a uno, es decir, un estudiante por profesor en cada énfasis; un tercer componente importante fue que desde su inicio se han brindado becas a una cantidad importante de estudiantes.

El contacto inicial con la universidad fue realizado por Hilda María Olaya Estefan y secundado por un grupo de profesores conformado por Cecilia Espinosa Arango, Andrés Posada Saldarriaga y Gustavo Adolfo Yepes Londoño, que desarrollaron la propuesta académica, que fue presentada al rector Juan Felipe Gaviria Gutiérrez y fue aprobada por el Consejo Superior. La primera jefa de Departamento fue Cecilia Espinosa Arango.

Con el nuevo Departamento de Música y la Escuela de Ciencias y Humanidades, la Universidad EAFIT pasó de ser una institución de educación superior especializada en la Administración, las Ingenierías y las Ciencias Naturales a ser una universidad más integral. A partir de este momento se crearon nuevas áreas académicas que han fortalecido a la institución en su conjunto.

Áreas académicas

Hasta la aparición del pregrado en Música de la Universidad EAFIT, los programas de formación musical de la ciudad habían estado dirigidos, en lo primordial, a la formación de pedagogos musicales y de intérpretes para la música sinfónica, el canto lírico y el piano. Con la aparición de este nuevo pregrado se abordaron dos áreas fundamentales de la música como son la composición y la dirección orquestal y coral, énfasis que habían estado ausentes de los programas de formación musical en la ciudad. De esta manera, en 1998 el programa inició con tres grandes énfasis: instrumento — canto, dirección de orquesta y coral y composición.

En 2008 se inició el énfasis en jazz, modalidad novedosa en su momento. La enseñanza de este género musical tampoco estaba presente en los programas de música que se impartían en la ciudad. Sin embargo, la Universidad EAFIT desde el Departamento de Extensión Cultural había programado por varios años, en el Encuentro de Música EAFIT, conmemoraciones que se dedicaron en cuatro ocasiones al jazz.

En 2007 fue aprobada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la Maestría en Música, posgrado que inició labores en 2008, con dos modalidades. En la de investigación se encuentran musicología histórica y

teoría de la música y en los énfasis de profundización están dirección sinfónica o coral, composición e interpretación. Fue la primera maestría genérica aprobada en el país, que ha sido referente para la creación de otros programas académicos de posgrado en Colombia.

Como parte de las áreas académicas están las coordinaciones de área, que son: cuerdas, vientos, percusión, teoría de la música, composición, dirección, jazz, historia de la música, nivelatorios en música, investigación, música de cámara y composición, dependencias que colaboran con la jefatura del pregrado y con la Maestría y dependen de la jefatura de departamento.

A su vez, son fundamentales en el desarrollo académico los diferentes ensambles en los que participan estudiantes y profesores, que son: Periscopio, ensamble de música de los siglos XX y XXI; Percanto, conjunto de percusión, Orquesta del Departamento de Música, Banda del Departamento de Música, Ensamble de violas, Coro de clarinetes, Ensamble de violonchelos, Coro, Coro del nivelatorio, Taller de ópera, ensambles de música de cámara, *big band* y los ensambles del área de jazz. Todos estos grupos no solo son importantes para el desarrollo musical de los estudiantes y profesores, sino que también cumplen un papel fundamental al presentarse en diferentes escenarios de la ciudad y llevar a diversos públicos los montajes académicos.



Estudiantes de Música

Los egresados

Uno de los elementos que ayudan a medir el impacto de un programa académico es el aporte que hacen sus egresados. Se puede afirmar que desde hace quince años, cuando se graduó la primera promoción en el pregrado, y desde hace ocho, cuando lo hizo la primera promoción de la Maestría, las contribuciones de los egresados no han sido pocas. Muchos de ellos trabajan como profesores en diez y ocho universidades del país y en programas de educación superior, otro tanto en escuelas especializadas de formación musical, algunos han creado sus escuelas de música y un grupo no menor trabaja en programas musicales de

carácter social. Como instrumentistas, los egresados se encuentran en diferentes orquestas sinfónicas del país, así como en agrupaciones de música de cámara. En el área de jazz, sus egresados son músicos activos que conforman sus propias bandas y aportan también con sus composiciones. Desde la composición y la dirección los egresados son reconocidos en el medio por sus cualidades académicas y su rigurosidad al emprender proyectos musicales.

Los egresados de la Maestría en Música en los énfasis en investigación, como son Musicología histórica y Teoría de la música, han realizados aportes importantes con publicaciones nacionales e internacionales.

Docencia e investigación



Profesores del Departamento de Música

Ha sido parte fundamental, desde la creación del Departamento de música en 1998, su cuerpo docente. Durante toda su historia ha contado con profesores de primer orden, con profesores nacionales e internacionales, que han llevado a los estudiantes a niveles importantes en el campo musical y en el desarrollo personal. En la actualidad, el Departamento de Música cuenta con 20 profesores de planta y 65 de cátedra, que desarrollan labores de administración académica, docencia, investigación y proyección social.

En 2003, con la investigación *Ecos, conciertos y desconciertos, la práctica musical en torno al Concurso música de Colombia, 1948-1951* inició el proceso de investigación en el Departamento de Música. En sus inicios esta investigación estuvo adscrita al grupo de investigación Estudios Culturales, de la Escuela de Humanidades, y a partir de este proceso se creó en 2006 el grupo de investigación Estudios Musicales. En la actualidad el grupo se encuentra inscrito en Colciencias, con las siguientes líneas de investigación: Musicología histórica, Teoría de la música, Composición, Dirección, Interpretación y Música y Tecnología. En estas líneas de investigación participan profesores de planta y de cátedra y estudiantes de pregrado y maestría.

Entre la producción del Grupo de Estudios Musicales se encuentran discos compactos, composiciones, partituras, audiovisuales, instalaciones sonoras, conciertos, libros y la revista de investigación *Ricercare*.

La línea de investigación en música ha colaborado en la conformación del archivo patrimonial de Música en la Sala de Patrimonio Documental en el que reposan 48 archivos de músicos y melómanos colombianos y latinoamericanos. También ha desarrollado un repositorio de música en el que se encuentran partituras, libros, grabaciones, programas de mano y prensa. Todo este acervo musical se puede consultar en patrimoniomusical.eafit.edu.co.

Proyección social

En la interacción con la sociedad son fundamentales los ciclos de conciertos que se programan en el Departamento de Música, que son: Primavera musical, el Encuentro de Música EAFIT y los conciertos de profesores y estudiantes. Los dos primeros han contado con la participación de importantes músicos solistas y agrupaciones nacionales e internacionales.

A través de la educación continua se programan cursos musicales para niños, jóvenes y adultos y a través del Fondo Editorial EAFIT se difunden partituras de compositores colombianos.

Todas estas acciones implican que al Departamento de Música de la Universidad EAFIT sea un centro dinámico para la enseñanza y la difusión de la música el país, en el que priman la excelencia académica y el trabajo centrado en el estudiante.

FERNANDO GIL ARAQUE, Ph. D.

Director

Revista *Recircare*



Estudiantes de Maestría en Música

Fernando Gil Araque	— Jefe del departamento
Fabio Soto Correa	— Jefe del pregrado en Música
Alexander Ziborov	— Coordinador de la Maestría en Música
Alejandro Posada Gómez	— Dirección
Alejandro Valencia Duque	— Guitarra
Andrés Gómez Bravo	— Piano
Andrés Posada Saldarriaga	— Composición
Braunwin Sheldrick	— Viola
Cecilia Espinosa Arango	— Dirección
Dustin Case Dickey	— Jazz
Javier Arias	— Violonchelo
Javier Asdrúbal Vinasco Guzmán	— Clarinete
Jorge Alberto Gaviria Restrepo	— Historia de la Música
Juan David Santander Syro	— Teoría de la música
León Alberto Giraldo Flórez	— Flauta
Marco Alunno	— Composición e investigación
Maritza Castañeda Valencia	— Apreciación musical y nivelatorios
Samuel Brian Farley	— Jazz
Sandra Lorena Caicedo Sánchez	— Canto
Víctor Hugo Agudelo Ramírez	— Composición
Williams Augusto Naranjo Zerpa	— Violín

Profesores de cátedra

Ana María Orduz Espinal	Gustavo Adolfo Yepes Londoño — Maestría	Lina María Loaiza Rivera
Andrés Felipe Jaime Tobón	Gabriel Jaime Betancur Gómez	Lucas Tobón Giraldo
Amparo Aleida Álvarez García	Ilko Semov Rusev — Maestría	Mario Gómez — Vignes
Blanca Uribe Espitia — Maestría	Jairo Mauricio Quintero Rodríguez	Maritza Castañeda Valencia
Camilo Alberto Ángel Castro	Jaime Uribe Espitia	Mauricio Balbín Pérez
Carlos Andrés Restrepo Correa	Javier Franco Posada	Natalia Ramírez Díaz
Carlos Augusto Rodríguez Vargas	Jhonnier Ochoa Céspedes	Maya García Reyes
Carlos Alberto García Piedrahíta	Joaquín Emilio Zapata Muñoz	Ricardo Zapata López
Diego Fernando Zapata Rivera	José Miguel Juvinao Duque	Rodrigo Eduardo Alvarado Ramírez
Diego Alonso Salazar Monroy	Juan David Manco — Maestría	Rodrigo Henao Arango
David Sánchez Uribe	Juan David Mora Gaviria	Rodrigo Vasco Gutiérrez
David Alonso Arboleda Afanador — Maestría	Juan David Osorio López	Sebastián Martínez Zúñiga
Eduardo González Moreno	Lezlye Wander Berrío Cano	Sebastián Mejía Ramírez
Eliana Piedrahíta Restrepo	Liliana María López Alzate	Silvia Ruth Cuenca Montoya
Fernando Andrés Illera Ordoñez	Luisa Fernanda Pérez Salazar	Víctor Darío Acevedo Palacio
		Victoria Ziborova
		Wilfer Humberto Vanegas Arias

RI CER CA RE

UNIVERSIDAD EAFIT

Juan Luis Mejía Arango
Rector

Paula Andrea Arango Gutiérrez
Vicerrectora Administrativa y de Proyección Social

Claudia María Zea Restrepo
Vicerrectora de Aprendizaje

Félix Londoño González
Director de investigación

Jorge Alberto Giraldo Ramírez
Decano
Escuela de Ciencias y Humanidades

Fernando Gil Araque
Jefe del Departamento de Música

Alexander Ziborov
Coordinador Maestría en Música

MISIÓN

La Universidad EAFIT tiene la Misión de contribuir al progreso social, económico, científico y cultural del país, mediante el desarrollo de programas de pregrado y posgrado -en ambiente de pluralismo ideológico y de excelencia académica- para la formación de personas competentes internacionalmente; y con la realización de procesos de investigación científica y aplicada, en interacción permanente con los sectores empresarial, gubernamental y académico.

REVISTA RICERCARE

Enero - junio 2018

No. 9

Revista del Departamento de Música

Grupo de investigación en Estudios Musicales

DIRECTOR

Fernando Gil Araque

EDITORES NÚMERO 8

Marco Alunno

Jorge A. Gaviria Restrepo

COMITÉ EDITORIAL

Marco Alunno, Universidad EAFIT

Jorge Alberto Gaviria Restrepo, Universidad EAFIT

Victor Hugo Agudelo Ramírez, Universidad EAFIT

Javier Asdrúbal Vinasco Guzmán, Universidad EAFIT

Braunwin Sheldrick, Universidad EAFIT

COMITÉ CIENTÍFICO EXTERNO

Gustavo Yepes Londoño, Investigador independiente (Colombia)

Miguel Roig-Francolí, Universidad de Cincinnati (Estados Unidos)

Alberto Gúzman Naranjo, Universidad del Valle (Colombia)

Mario Gómez-Vignes, Universidad del Valle (Colombia)

Carolina Santamaría, Universidad de Antioquia (Colombia)

Ernesto Alonso, Universidad de Puerto Rico (Puerto Rico)

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Luz Marina Zapata Echavarría

CORRECTOR DE ESTILO

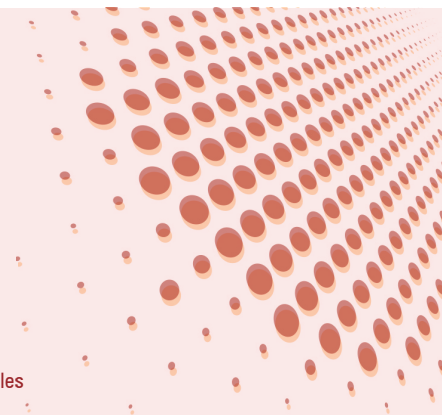
Juan Fernando Molina Jaramillo

TRADUCTOR DE RESEÑAS

Braunwin Sheldrick

SECRETARIA

Diana Lucía Vásquez Restrepo



CON TE NI DO

03

PRESENTACIÓN

Fernando Gil Araque

10

LA INTERPRETACIÓN MUSICAL COMO HÁBITO

Javier Asdrubal Vinasco Guzmán

27

VISIÓN CRÍTICA DE LA DOCENCIA Y LA
INVESTIGACIÓN EN LA LLAMADA TEORÍA MUSICAL

Gustavo Adolfo Yepes Londoño

35

RECUERDOS DE MI ALMA MATER: UN POCO DE
MEMORIA ACERCA DEL DEPARTAMENTO DE
MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD EAFIT CON MOTIVO
DE SU VIGÉSIMO ANIVERSARIO

Juan Fernando Velásquez Ospina

43

PARTITURA

Do not go gentle into that good night (2016)
para cuatro recitadores y coro mixto sobre un poema
de Dylan Thomas

Sofía Blandón Quiroz




LA INTERPRETACIÓN MUSICAL COMO HÁBITO: DIVERSIDAD EN EL DEPARTAMENTO DE MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD EAFIT DESDE UNA PERSPECTIVA SEMIÓTICA

MUSICAL INTERPRETATION AS A HABIT:
DIVERSITY IN THE MUSIC DEPARTMENT OF EAFIT
UNIVERSITY FROM A SEMIOTIC PERSPECTIVE

Javier Asdrúbal Vinasco Guzmán*

jvinasco1@eafit.edu.co

DOI: 10.17230/ricercare.2018.9.1



* Colombiano, Doctor en Música (Interpretación musical), Profesor titular del Departamento de Música de la Universidad EAFIT, Investigador del Grupo de investigación en Estudios Musicales de la Universidad EAFIT.

Resumen

En el presente artículo el autor reflexiona, a la luz de la semiótica peirceana, en torno a la diversidad que se da en la interpretación musical a partir de la partitura, en las diferentes líneas de énfasis que alberga el Departamento de Música de la Universidad EAFIT. De igual manera, revisa de manera crítica algunos de los paradigmas fundacionales comunes a casi todas las escuelas de la denominada música culta occidental, como son su histórica postura antilogocentrista, la preeminencia de la *intentio auctoris* por sobre otras intenciones en la interpretación, el canon de la música clásica, la plurivocidad del texto escrito y el interpretante final como hábito de comportamiento, entre otros; con algunas digresiones a los conceptos de la *différance* derridana y la distinción aristotélica entre la *poiesis* y la *praxis*.

Palabras clave: Interpretación musical, semiosis, semiótica, logocentrismo, departamento de música.

Abstract

In the present article, the author reflects, based on Peircean semiotics, on the diversity that exists in the musical interpretation from the score, in the different majors at the Music Department of EAFIT University. Likewise, the author critically reviews some of the foundational paradigms common to almost all the schools of the so — called Western Art Music, such as its historical antilogocentric approach, the preeminence of the *intentio auctoris* over other intentions in interpretation, the canon of classical music, the plurivocity of the written text and the final interpretant as a habit of behavior, among others; with some digressions to the concepts of the Derridan *différance* and the Aristotelian distinction between *poiesis* and *praxis*.

Key words: Musical interpretation, semiosis, semiotics, logocentrism, music school.

Al comienzo del presente año se me solicitó escribir un artículo para la revista *Ricerca* del Departamento de Música de la Universidad EAFIT, con la difícil tarea de combinar mi experiencia de diez años de trabajo en él de tiempo completo (lo que podría generar un texto anecdótico y, por tanto, irrelevante para una revista académica), con algún tema de mi área de experticia (la interpretación musical, soy clarinetista), de manera que matara dos pájaros de un solo tiro: mi texto debería ser científico (o académico o teórico) y, a la vez, conmemorativo de los 20 años del departamento.

Mi punto de partida para la en apariencia difícil (aunque encomiable) tarea fue pensar en la intersección en la que nos agrupamos quienes frecuentamos el departamento y conformamos su comunidad académica, es decir, docentes, estudiantes e investigadores. Lo obvio, que sería decir que nos une la música, resultaría vago, redundante y no requeriría mayores explicaciones, por lo que opté por algo más específico: la actividad común que realizamos en todos los énfasis curriculares en que se articula el departamento (composición, dirección, jazz, canto e instrumentos en pregrado; composición, dirección, musicología, teoría, canto e instrumentos en maestría), a saber, la interpretación musical. Vale la pena acotar que, por las características particulares de mi formación y mi experiencia musical, gravitaré primordialmente en los énfasis que trabajan la “música clásica” y menos en el de jazz.

Antes de ahondar en el asunto de la interpretación musical se hace necesario establecer una premisa fundacional del departamento: éste se inscribe en la tradición centrada en la escritura, propia de la “música culta” occidental. Es decir, la tradición en la que el ejercicio interpretativo musical se realiza, en esencia, a partir de la partitura, a la que se le confiere un rol que va más allá de su función vicaria, de fungir como una mera representación gráfica de la música. Por tratarse de la interpretación de signos musicales, la aproximación del presente artículo fundamenta su marco teórico en la semiótica, “la ciencia de los signos” (Culler, 1995), mediante la combinación de postulados de la tríada peirceana¹ compuesta por el signo, el objeto y el interpretante, y de la tríada que propone Umberto Eco de la *intentio auctoris*, la *intentio lectoris* y la *intentio operis*, no tanto con el propósito de establecer lo que la música significa sino las diferentes maneras en que se construye el significado musical desde las diversas actividades o, como por lo general se les llama en el departamento, las diferentes líneas de énfasis. En la descripción de las distintas formas que asume la semiosis² se llegarán a esbozar los límites que presenta la interpretación textual para cada actividad (composición, ejecución, análisis musicológico, etc.), así como las confluencias que se dan entre las múltiples aproximaciones a una misma actividad exegética.

1 Formulada por el filósofo estadounidense Charles Sanders Peirce (Cambridge, Massachusetts, 1839 - Milford, Pensilvania, 1914), considerado por muchos como el fundador del pragmatismo y uno de quienes sentó las bases teóricas de la semiótica moderna.

2 “Por semiosis entiendo una acción, una influencia que sea, o suponga, una cooperación de tres sujetos, como, por ejemplo, un signo, su objeto y su interpretante, influencia tri-relativa que en ningún caso puede acabar entre una acción entre parejas” (Peirce, 5484).

La tradición “antilogocentrista” de las escuelas de música

A lo largo de un arco de tiempo ya milenario, la denominada “música culta” ha venido desarrollado la escritura mediante un sistema de notación propio. Este hecho, que en un comienzo solo pretendía poder documentar y preservar la creación musical para la posteridad, tuvo consecuencias profundas e inesperadas en todos los ámbitos de la interpretación musical. La más notoria, quizás, es que la obra escrita, que adquirió la posibilidad de trascender la existencia mortal de su creador, se constituye en instancia generadora de múltiples significados en su condición inmanente abierta a la interpretación: “La escritura ofrece la ventaja de que es polisémica: en un texto nunca hay un significado único ni una verdad exclusiva” (Fazio, 2006, pág. 406). Dicho de otra manera, con la escritura de la obra, esta deja de pertenecer al dominio exclusivo de su creador y, como afirma Mantel: “se convierte en cierta medida en *public domain*: todos pueden y podría decirse que deben integrar en ella su propia personalidad.” (Mantel, 2010, pág. 27)

Con la escritura de la música se tiene la posibilidad de acceder a composiciones del pasado, a veces lejano, estudiarlas y recrearlas en la época presente, lo que configura con el tiempo un acervo de obras “filtradas por la historia”, es decir, que ostentan un mérito relevante de acuerdo con el nivel de reconocimiento que le ha conferido la comunidad de músicos (o, en ocasiones, la recepción por parte del público), con las que se ha establecido un canon conocido en el lenguaje coloquial como “música clásica”. Derivados de esta visión historicista y acumulativa surgió el concepto de *patrimonio inmaterial*, aplicado a la música. El conservatorio, por su parte, modelo de escuela adoptado por el departamento el cual básicamente promueve la conservación de dicho patrimonio, consiste en una masificación del antiguo modelo binario de maestro — alumno, con una subsecuente segmentación del conocimiento en materias y la estandarización de contenidos y competencias por desarrollar por los estudiantes, en cada nivel de escolaridad.

Con el advenimiento de la escritura musical y su posterior entronización en el ámbito de las escuelas de música, al tiempo que permitió y facilitó las actividades musicales, se planteó desde un principio una contraposición entre música y partitura, si bien algunos músicos ingenuamente las consideran equivalentes (por ejemplo, cuando alguien dice: “no me has enviado la música del próximo concierto”, para referirse a las partituras). En analogía con el lenguaje, es algo similar a la dicotomía y la jerarquización que plantea el logocentrismo entre oralidad y escritura o, como propuso Hegel, entre lo real y lo racional. Acerca del logocentrismo, González García plantea que “Se ha insistido tanto en la idea de pensamiento racional puro, que han permanecido marginados otros aspectos de la actividad humana. Hemos olvidado la escritura” (Diccionario de filosofía, 2000, pág. 264).

El logocentrismo privilegia el discurso hablado sobre la escritura, pues considera que “el habla sería la exteriorización de los contenidos internos de la conciencia, las ideas, que a su vez remitirían a un fundamento último” (Fazio, 2006, pág. 325). De



manera similar, un paradigma largamente sostenido entre los músicos reconoce que la expresión directa del compositor, como, por ejemplo, en una interpretación de una composición propia, está más cerca de la “verdad” de esa obra musical y que, por ende, una interpretación realizada por otra persona debería tener como propósito primario desentrañar la *intentio auctoris*.

Sin embargo, la partitura plantea una paradoja para los compositores: a su vez les permite fijar sus creaciones en un medio perdurable y de fácil divulgación, lo que parece ser considerado en forma unánime como positivo, pero les plantea el problema insoluble de la incapacidad de la notación musical para contener su intención íntegramente, de manera holística. La partitura, por tanto, debilita el paradigma antes mencionado, le confiere autonomía de significado a la obra musical (*intentio operis*) y la abre a la interpretación. La perspectiva del compositor, ante la posibilidad de escribir sus creaciones, supone que, en efecto, al hacerlo se perderá una parte de su intención musical, pero reconoce que se ganarán otras muchas más por parte de cada intérprete, la *intentio lectoris*, que mostrarán una faceta diferente de la obra. El conocimiento aquí generado, no obstante, no conlleva que podamos conjeturar que el intérprete conozca “más” sobre la obra musical que su propio autor, sino que en su interpretación creó algo “diferente” sobre ella. Algo que, creemos, se sintoniza con el pensamiento de Derrida cuando, al seguir a Saussure, afirma que el lenguaje (en nuestro caso musical) es un sistema de diferencias.

La postura asumida por la mayoría de las escuelas de “música culta”, nuestro departamento incluido, ha sido la de priorizar la escritura sobre la tradición oral: se aprende a leer y a escribir música desde el ingreso al primer nivel escolar, se compone en partitura, se interpreta (dirección, canto e instrumentos) desde la partitura, y los musicólogos y teóricos primordialmente recopilan y analizan partituras. Esta postura es contraria al logocentrismo y en ella podemos advertir que entraña el peligro de una excesiva academización de la música, una preeminencia de la teoría por sobre la práctica o una visión extremadamente estructuralista de la interpretación. El antilogocentrismo del departamento se evidencia en la sección de música de la biblioteca, en donde se cuenta con 13.062 partituras y apenas 4.565 grabaciones de audio y 602 de video³, y se proyecta y percibe en la diferenciación que por lo común se hace en la sociedad entre el músico profesional (o clásico o académico) y el empírico (o callejero o popular), basada, en lo primordial, en el hecho de que los profesionales saben leer la partitura y ostentan un conocimiento teórico mayor que sus colegas legos.

No obstante lo anterior, en la enseñanza de la música, sobre todo en las áreas prácticas, como la dirección, el canto o la ejecución instrumental, una parte

3 Según datos proporcionados por el Centro Cultural Biblioteca Luis Echavarría Villegas de la Universidad EAFIT en 2016.

considerable del conocimiento que se transmite de maestro a alumno, en relación con la interpretación musical, proviene de fuentes distintas a la partitura. Es común ver a profesores del departamento que ejemplifican ante sus alumnos los gestos corporales que les permitirán perfeccionar la interpretación de una obra o que estudian en detalle interpretaciones en vivo o grabaciones audiovisuales, mismas que adoptan como fuentes de conocimiento musical, adicionales a las partituras. También en sus clases hablan de aspectos como la intuición, la sensibilidad, las emociones, la comunicación, el carisma, el manejo de la ansiedad o los aspectos logísticos para la realización de una determinada pieza musical, entre muchos otros; aspectos que no están contemplados en la partitura y que provienen del conocimiento y la experiencia del docente, los mismos que el estudiante asimila y comprende mediante procesos racionales, pero también corporales y corpóreos, y en muchos casos no conllevan mediación del lenguaje, pues se originan en procesos cognitivos que preceden a la conceptualización.

Para ejemplificar lo anterior, me permito citar una descripción de una clase de violonchelo que presenta Pelinski:

Después del saludo de rigor, el maestro coge su violonchelo, se sienta en postura de ejecución frente al aprendiz, y comienza mostrándole las posiciones correctas del cuerpo requeridas por la naturaleza del instrumento: cómo sentarse, coger el instrumento y el arco, mover el brazo derecho, posicionar la mano izquierda y los dedos sobre las cuerdas, afinar el instrumento, etc. Durante el aprendizaje de las piezas, el maestro corrige tanto las posiciones corporales como los aspectos musicales: la justeza de la afinación y del ritmo, la ejecución de las indicaciones dinámicas, etc. Lo hace menos con explicaciones verbales que con demostraciones corporales, sea ejecutando ejemplos musicales, sea canturreando o gesticulando. El aprendiz trata de imitar estos modelos buscando la convergencia de los movimientos habituales de su esquema corporal y un nivel de musicalidad (al menos) aceptable que la ejecución de la pieza exige. A través de las correcciones del maestro, aprende a escucharse a sí mismo y luego, tocando a dúo con el profesor aprende a escuchar a los otros. El maestro da la lección por aprendida cuando el aprendiz ha comprendido e integrado la pieza a la reserva de sus disposiciones motrices en la forma de un *habitus* de ejecución que funciona como “disposición transponible” (Bourdieu 1980: 87-109) a otras piezas del repertorio del instrumento. Al fin de la clase, el maestro indica las piezas que el aprendiz deberá practicar antes del próximo encuentro. (Corporeidad y experiencia musical, 2005)

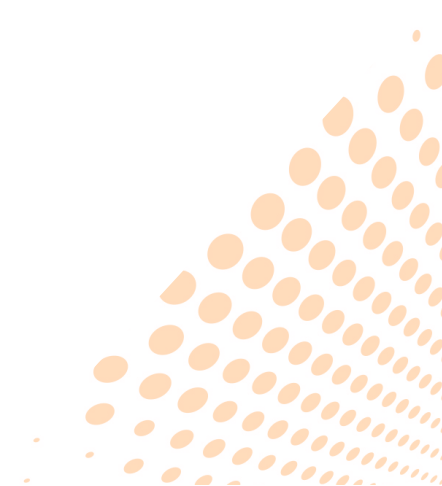
En conclusión, el departamento en su realidad cotidiana combina y pondera la postura antilogocentrista que ubica en el centro del currículo a la partitura, con la de algunas líneas de énfasis prácticos en los que la interpretación musical se nutre en buena parte de fuentes diferentes al texto escrito. En ellos se transmite el saber mediante procedimientos que prescinden del lenguaje hablado y abordan asuntos que difícilmente se pueden comunicar por medio de la notación musical, pues tratan de procesos cognitivos prelógicos o que pertenecen a los dominios de la sensibilidad, la percepción, la gestualidad y la intuición.

Una misma práctica, diferentes aproximaciones

Eco afirma que: “un texto es un artificio cuya finalidad es la construcción de su propio lector modelo” (Los límites de la interpretación, 1992, pág. 41), lo cual, adaptado a la música, nos lleva a pensar que el compositor, cuando está plasmando su creación en la partitura, toma en consideración las posibles lecturas que puedan surgir de la obra y procura orientar al futuro intérprete por medio de una escritura precisa y detallada. Busca que la interpretación resultante sea, en la medida de lo posible, lo más cercana a su intención musical original. La *intentio auctoris* está, pues, supeditada a las estrategias de la notación musical y quizás por ello se le haya conferido tanta importancia en el ámbito académico. Relevancia que resulta evidente en comentarios como, por ejemplo, “esta pieza fue escrita en 2010”, en lugar de decir que fue compuesta dicho año. En este sentido, de formular conjeturas sobre las posibles interpretaciones de su obra y así establecer su estrategia de escritura, el compositor se constituye en el primer intérprete de su propia creación. La escritura, por tanto, le confiere a la obra musical una autonomía tan amplia en su capacidad de generar significados diversos que aún cada lectura de su propio autor pasa a ser una más de las múltiples interpretaciones posibles.

Una vez generada, la partitura de una obra musical se convierte en un signo al que, por medio de la lectura, cada intérprete le confiere significado, lo que equivale a decir que, en este caso, la música es lo que cada intérprete resignifica a partir de la lectura de la partitura. La partitura es, entonces, el signo en torno al cual se desarrollan, en su gran mayoría, las actividades de interpretación en las diferentes líneas de énfasis del departamento. En eso hay coincidencia. Sin embargo, en cada línea de énfasis se realiza un tipo diferente de interpretación, que conlleva diversos medios, procedimientos, propósitos y resultados. Parecería una obviedad tratar de explicar que los instrumentistas interpretan con su instrumento y su cuerpo, y producen ejecuciones musicales (sonoras), o que los teóricos interpretan de una manera más racional y generan textos, etc. Sin embargo, al centrar nuestra atención en las diferencias más profundas, casi ontológicas, de las diversas maneras de interpretar la partitura en cada caso, descubriremos, como veremos más adelante, cómo, de manera similar a la que la escritura (en cierta medida) subordina a la *intentio auctoris*, los medios instrumentales o hábitos de comportamiento también condicionan a la interpretación musical.

Al conceder a la partitura la condición de signo, además de reconocer en ella la potencialidad de generar múltiples significados para cada intérprete, podemos esperar, siguiendo a Peirce, que sea generadora de otros signos. En su célebre trilogía, el autor propone que un intérprete le confiere significado a un signo que está en representación de un objeto, por medio de otro signo denominado por él como el interpretante. Creemos que es aquí, en la diversidad de los interpretantes, en donde radican las principales diferencias en la interpretación que se realiza en el ámbito de cada actividad musical y que esa plurivocidad es, a su vez, la que posibilita que se generen nuevos signos de muy variada condición.



Para tratar de clarificar esta tesis mediante un ejemplo, imaginemos que en la Sala de Patrimonio Documental de la biblioteca, entre un archivo particular que fue donado, un investigador encuentra una partitura que parece ser antigua, lleva por título *Danza colombiana* y por subtítulo *sur un thème populaire*, su autor es Antonio María Valencia, fue escrita para violín y presenta una dedicatoria que dice: “a Ernesto Valdivia Palma”. En principio, la partitura llega a las manos del profesor de violín, que toma su instrumento y la lee, con el fin de producir una interpretación sonora de la pieza. Por su parte, el docente de musicología se interesa por esclarecer los orígenes de la obra, a partir del título y del subtítulo, el destinatario, la información biográfica del autor, cartas, crónicas y programas de mano de la época y el papel utilizado, entre otras fuentes contextuales, y genera un artículo académico con sus hipótesis. El maestro de teoría hace lo suyo mediante el estudio de la pieza en los aspectos formales, rítmicos, melódicos y armónicos y genera un análisis en el que describe y sintetiza el lenguaje musical del compositor. El profesor de composición, a partir de los resultados de la investigación musicológica que determinó que la obra originalmente fue escrita para violín y piano, y que la parte de este último instrumento está perdida de manera irremediable, a lo que se suma la investigación teórica que descifró los rasgos compositivos del autor, se decide a reconstruirla con el propósito de recrear la *intentio auctoris* aunque, naturalmente, tamizada por su propia personalidad musical. Por último, el profesor de clarinete, ante la obra ya enmendada, transcribe la parte del violín y elabora una versión para clarinete y piano que posteriormente graba en medios digitales.

La anterior anécdota, en parte cierta⁴, en parte ficticia, nos muestra cómo diferentes intérpretes generan nuevos signos, todos ellos referidos a un mismo objeto (la música compuesta por Valencia), todos intercambiables, en un proceder semiótico. Para mayor claridad del lector en cuanto a la semiosis, Eco aclara que:

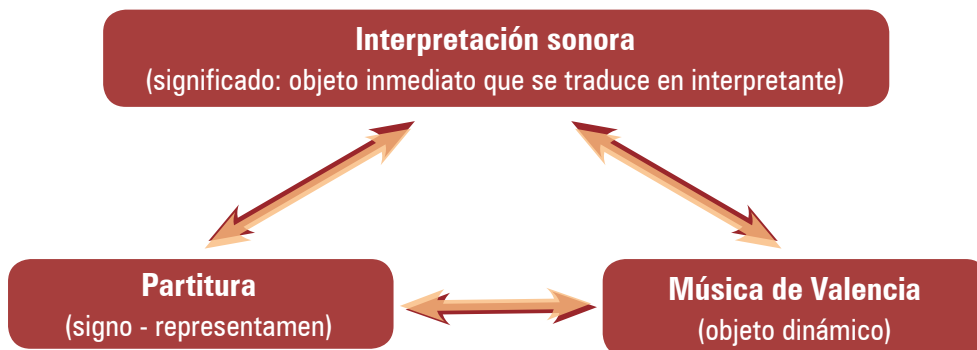
Para resumir aproximadamente todo el asunto: somos testigos de un proceso semiótico cuando (i) un objeto dado o estado del mundo (en términos de Peirce, el Objeto Dinámico) (ii) es representado por un representamen y (iii) el significado de este representamen (en términos de Peirce, el Objeto Inmediato) puede traducirse en un interpretante, es decir, en otro representamen. (Eco, *Los límites de la interpretación*, 1992, pág. 240)

Al analizar, a la luz de la anterior cita, cada uno de los procesos semióticos del ejemplo, encontramos que:

- En el caso de la ejecución realizada por el profesor de violín, la trilogía peirceana sería la siguiente:

⁴ La parte de piano de la obra mencionada sigue extraviada y fue reconstruida por el maestro Mario Gómez-Vignes, catalogada como C.G-V 23 dentro de la obra de Antonio María Valencia y grabada en versión de clarinete y piano por el autor del presente escrito.

Ilustración 1
Trilogía peirceana en el caso de la interpretación del profesor de violín

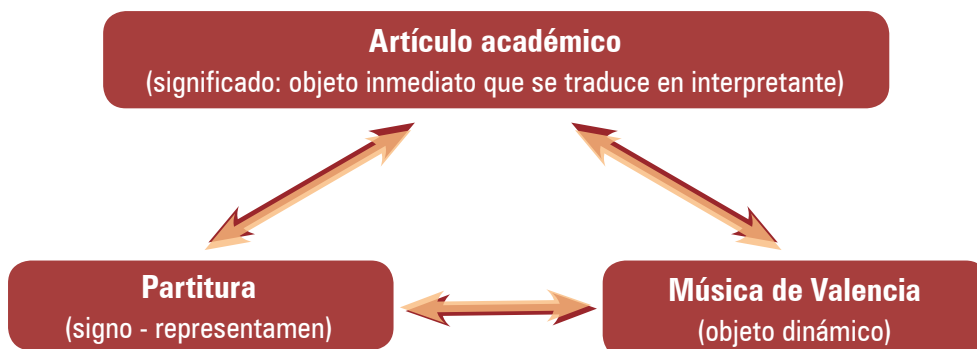


Fuente: elaboración propia

En la semiosis peirceana, un objeto dinámico está representado por un signo, su *representamen*. En nuestro ejemplo, dicho signo es la partitura, que representa a (funge como representamen de) una pieza de música compuesta por Antonio María Valencia, que sería el objeto dinámico (se llama así porque está en capacidad de generar procesos de semiosis). El interpretante es, a la vez, el significado que el intérprete generó a partir del signo-representamen, y un signo-interpretante que está en capacidad de generar nuevos signos. En nuestro caso, el significado que el profesor de violín generó a partir de la partitura es su interpretación sonora; esta interpretación ahora es signo de la partitura, en tanto la representa, así como nuevo signo en representación de la música de Valencia y podría, a su vez, generar nuevos signos como, por ejemplo, una crítica musical. Los tres elementos, si se sigue a Eco, son intercambiables mas no equivalentes, es decir, la ejecución podría estar en el lugar de la partitura y aun así reconoceríamos que se trata de la obra de Valencia, o viceversa. Sin embargo, no por ello podríamos afirmar que la partitura es “equivalente” a la música de Valencia o a la ejecución del profesor.

En el caso del profesor de musicología, la semiosis se presenta de la siguiente manera:

Ilustración 2
Trilogía peirceana en el caso de la interpretación del profesor de musicología



Fuente: elaboración propia



En este caso, la partitura, como signo que representa a la música de Valencia, generó en el musicólogo un conjunto de ideas, inferencias e hipótesis que, al ser contrastadas contra los datos contextuales recolectados, dieron como resultado un escrito académico. Al igual que en el caso de la interpretación en violín, el nuevo signo generado (interpretante) conserva las cualidades de intercambiabilidad y potencialidad de generar nuevos signos. Es decir, al leer el artículo sabremos que se trata de la música de Valencia y, como proponemos en el ejemplo presente, podría ayudar en la tarea de que un compositor reconstruya la parte de piano faltante.

- El caso del profesor de teoría presenta una particularidad, como veremos a continuación: podemos afirmar que la partitura generó el texto que recoge su análisis y que si lo leemos podremos reconocer que trata sobre la música de Valencia. Su texto ostenta la categoría de nuevo signo — interpretante, de acuerdo con la lógica de Peirce, para quien “el interpretante es algo más: puede ser incluso una exposición compleja que no sólo exprese sino que, además, desarrolle por inferencia todas las posibilidades lógicas contenidas por el signo” (Eco, Tratado de semiótica general, 2005, pág. 136). Sin embargo, con respecto al primer caso de nuestro ejemplo, encontramos una diferencia que vale la pena notar, a saber: que la interpretación en el violín se originó en un proceso semiótico que tuvo como propósito generar un nuevo signo (la ejecución) intercambiable con el primero (la partitura), mientras que el análisis escrito se inscribe en un proceder semiótico (si, con t) que, mediante los procedimientos propios de la respectiva área de especialidad, generó un texto que trata de explicar (o, al menos, sienta las bases para ello) cómo es que la partitura genera múltiples significados en los diferentes intérpretes.
- El docente de composición que, como dijimos, reconstruyó la parte de piano extraviada de la obra, crea un nuevo signo del cual, naturalmente, surgen las preguntas: ¿y qué pasaría si aparece la parte perdida? y ¿la reconstrucción hecha por el profesor de composición aun sería signo de la música de Valencia? Una respuesta posible es que sí, que mantendría su condición de signo, solo que el proceso interpretativo mediante el que se llegó a este significado se ubica más en el terreno de la hermenéutica que en el de la semiótica. En aras de aclarar la diferencia entre los dos tipos de deriva, citamos a Eco, quien afirma que:

La semiótica de Peirce se basa sobre un principio fundamental: “Un signo es algo que, al conocerlo, nos hace conocer algo más” (CP: 8.332). Por el contrario, la norma de la semiosis hermética parece ser que: “Un signo es algo que, al conocerlo, nos hace conocer algo diferente” (Eco, Los límites de la interpretación, 1992, pág. 359).

Al seguir esta lógica peirceana podemos afirmar que el artículo del profesor de musicología, al leerlo, nos hace conocer algo más sobre la música de Valencia, a diferencia de la reconstrucción de la parte de piano hecha por el profesor de composición, que nos hace conocer algo diferente. Es decir, aunque su intención explícita fuera la de escribir una parte que adoptara en la mayor medida posible la escritura de Valencia, y en su intento nos pudiera revelar detalles interesantes

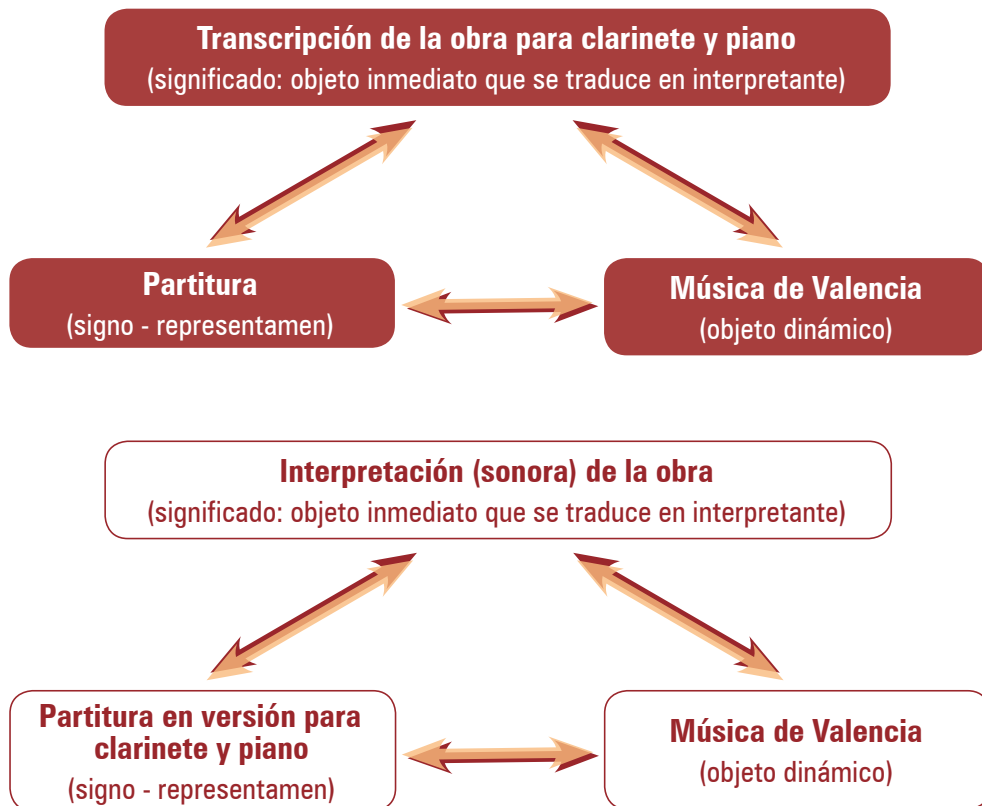
sobre su estilo compositivo, lo cierto es que el resultado no sería idéntico a lo originalmente escrito por Valencia y, por tanto, se acercaría más a la diferencia (“*differance*”, en el sentido derridano del término), de acuerdo con los postulados de Jacques Derrida, filósofo francés de origen argelino, que afirmó que:

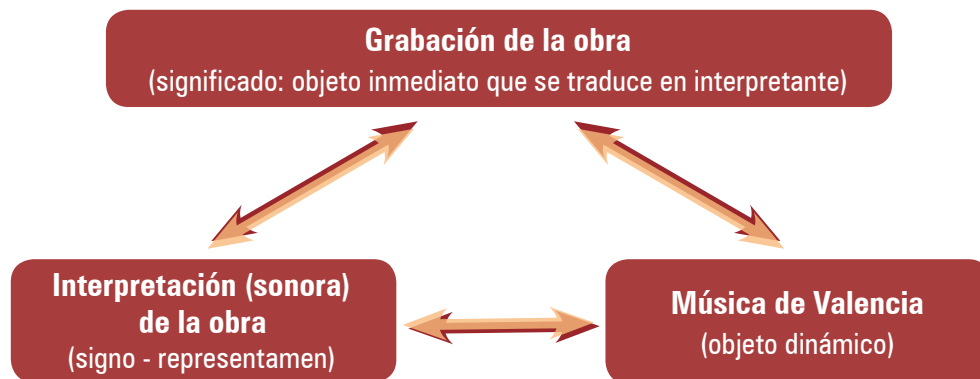
Un significado implica el diferenciarse de los demás significados. Una palabra significa algo porque no significa lo que significan todas las demás. Por lo tanto, el significado revela una presencia-ausencia: presencia de un significado que implica la ausencia de todos los demás, pero que por esto mismo están de algún modo presentes (Fazio, 2006, pág. 325).

- En último lugar, tenemos el caso del profesor de clarinete, quien adaptó la obra reconstruida para su instrumento y la grabó. Al igual que en el caso del docente de violín, el significado generado, su interpretación grabada, ostenta también la condición de signo intercambiable con la partitura, se constituye en nuevo signo — representamen de la música de Valencia y podría generar nuevos signos como, por ejemplo, una orquestación de la obra. De la misma manera que el profesor de musicología, el nuevo signo (interpretante) nos hace conocer “algo más” de la pieza musical; no obstante, la particularidad de este caso es que, en realidad, antes de llegar a la grabación de la obra, hay otros signos previos que constituyen un pequeño ejemplo de cadena semiótica, tal y como se aprecia en las siguientes ilustraciones:

Ilustración 3

Cadena semiótica en el caso de la interpretación del profesor de clarinete.





Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar, antes de llegar a la grabación de la obra en medios digitales se generaron dos signos — interpretantes previos, a saber, la transcripción para clarinete y piano y la interpretación (sonora) de la obra. Ambos son signos intercambiables entre sí, es decir, la transcripción puede estar en el lugar de la partitura original y la consideraríamos como representación de la música de Valencia, de igual manera que la interpretación sonora o la grabación de la obra. Son intercambiables entre sí también por el hecho de que pueden fungir como representamen de la música de Valencia o como interpretantes, detonantes y, a la vez, productos, de la interpretación, lo que configura una cadena de significación que, no obstante, siempre se refiere al mismo objeto dinámico que originó la serie, como se ve en las ilustraciones. Tenemos aquí una típica semiosis que, en principio, puede ser ilimitada.

A través del ejemplo en algunos campos del saber musical presentes en el departamento hemos visto la deriva semiótica en acción, como cadena de representación y significados potencialmente infinita referida a un mismo objeto dinámico, a partir de sus interpretantes más notorios y fácilmente identificables. Sin embargo, esta aproximación sucinta no desconoce que para llegar a los mismos, en el proceso de cada intérprete debieron surgir otros signos más, en forma de ideas, si se sigue a Eco cuando afirma que: “El interpretante puede ser una paráfrasis, una inferencia, un signo equivalente que pertenece a un sistema de signos diferente, todo un discurso, etcétera” (Eco, *Los límites de la interpretación*, 1992, pág. 240).

De acuerdo con lo anterior, podríamos afirmar que al momento en que los profesores de violín y clarinete generaran sus interpretaciones con sus respectivos instrumentos, en ellos surgió una idea musical a partir del signo — partitura. Dicha idea musical también cumple las condiciones de signo interpretante al estar en representación de la música de Valencia, ser intercambiable con ella (y con los demás signos de la cadena) y ostentar la capacidad de generar nuevos signos, como de hecho sucedió. De manera análoga, ante el estímulo que la partitura generó en los docentes de teoría y musicología, cada uno creó un discurso oral o mental (signo) que luego plasmó de manera escrita (representamen — interpretante), mientras que el profesor de composición imaginó la música que más tarde puso por escrito, con las limitaciones

que tal cosa conlleva, como hemos explicado. Dicho de otra manera, el objeto (la música de Valencia) es, en esta instancia, lo que cada intérprete edifique a partir del (o los) signo(s) que la representa(n).

Lo que tenemos ante nosotros es una amplia diversidad de interpretantes y maneras de llevar a cabo la semiosis. Por ejemplo, en el caso de los instrumentistas, su forma de interpretar (significar) la partitura, y materializar a partir de ella un nuevo signo que represente a la música de Valencia se realiza a través de procesos corporales y corpóreos (naturalmente, tocan sus instrumentos con su cuerpo), y mentales, con la característica particular de que dichos procesos no conllevan la mediación del lenguaje y se llevan a cabo en la inmediatez de la acción:

la corporeidad inherente a nuestras percepciones musicales, por su doble carácter de motricidad prerreflexiva y de intencionalidad preconceptual, es un factor determinante tanto para las prácticas musicales (aprendizaje y ejecución) como para la constitución del objeto musical y sus significaciones vividas en la inmediatez de la experiencia musical. (Pelinski, 2005)

En los casos de interpretación por parte de los profesores de musicología y teoría, por su parte, hubo mediación de lenguaje, probablemente un proceso inferencial que dio como resultado sendos textos académicos. Dichas inferencias, que bien pueden ser consideradas como procesos discursivos complejos, pueden ser de variados tipos como la inducción, la deducción, el razonamiento por analogía (Ferrater Mora, 1970, pág. 191) y la abducción, también llamada hipótesis (Eco, Los límites de la interpretación, 1992, pág. 249). En comparación con el caso de los instrumentistas, la diferencia es diametral, pues mientras en estos últimos la interpretación musical se realiza a partir del cuerpo, sin mediación de lenguaje y en la inmediatez de la acción, los musicólogos y teóricos la efectúan mediante procesos discursivos complejos, lógicos, racionales, anclados al lenguaje y premeditados, es decir, en un proceder largo, reflexivo y conjetural, abductivo si se quiere.

El último caso, el del docente de composición, en cambio, se presenta bastante particular, puesto que pareciera combinar unos y otros, en la medida en que su proceso es racional, pero no mediado por el lenguaje; y aunque premeditado (y probablemente fundamentado en la técnica), involucra en gran medida la intuición y la sensibilidad musicales, aplicadas a la creación.



Conclusiones

En el ejercicio de la interpretación musical, el departamento, al igual que prácticamente todas las escuelas de “música culta” occidental, se inscribe en una tradición que podríamos denominar “antilogocentrista”, en la medida en que la mayoría de las actividades interpretativas se realizan desde la partitura, que funge como signo — representamen de la música y, a la vez, generadora de nuevos signos interpretantes: “el representamen está vinculado a algo –su objeto– de una cierta manera, generando un tercer signo en relación con el mismo objeto que, a su vez, generará otros ad infinitum” (Granger, 1988, pág. 114).

Lo anterior equivale a decir que la partitura, si se exceptúan las interpretaciones que realice el compositor en su proceso conjetural previo a la escritura, se presenta por lo general como el primer signo en representación de la música con el que el intérprete tiene contacto, incapaz de contener la integralidad de la *intentio auctoris*, con autonomía de significación y del que se generan nuevos signos en representación del objeto inicial, la música, en una cadena ilimitada de representaciones asimilable a la semiosis. La semiosis referida a una creación musical es, por tanto, ilimitada, tanto en extensión como en profundidad, dado que, por un lado, puede generar una infinita cantidad de signos en representación del objeto dinámico que originó la cadena y, por otro, una multiplicidad de significados e interpretaciones, en diferentes intérpretes o, incluso, en el mismo intérprete en distintos momentos.

Aunque se haya afirmado en el presente artículo que en la semiosis el intérprete es quien realiza la interpretación, construye el significado y materializa los nuevos signos, en su condición de sujeto cognoscente, ello no presupone que el significado generado esté compuesto de manera exclusiva por su intención particular (*intentio lectoris*), pues, como también se dijo aplicado al caso musical, parte de la intención del compositor está implícita en la partitura que la representa y la obra musical tiene una coherencia interna y un contexto que, combinados, configuran el marco para validar o desestimar interpretaciones cuestionables, lo que, en cierta manera, establece límites al obrar del intérprete. De esta manera, reconocemos, por una parte, la existencia de la *intentio operis*, los límites de la *intentio lectoris*, los de la *intentio auctoris* impuestos por la escritura y, por otra, la relevancia del contexto, que no es otra cosa que la historia, la cultura, la tradición interpretativa, las convenciones sociales y culturales, etc.

En la interpretación musical en particular, y en la interpretación en general, podríamos afirmar que se difumina la frontera entre proceso y resultado, debido a la condición ilimitada de la semiosis. Es decir, cada nuevo signo generado, que es en sí el significado construido a partir de la lectura de un signo, se puede convertir, a su vez, en generador de nuevos signos, en un proceso que parece estar siempre en movimiento, dado que, en teoría, no se puede arribar a un interpretante final y definitivo. No obstante, Abraham nos presenta “ciertas especificaciones que hace Peirce acerca del «interpretante final», por las cuales el término se define, en primer

lugar, como un hábito” (Abraham, 2008, pág. 85), lo que Peirce refrenda cuando afirma que: “el «flujo» interpretativo surgido de un signo se aplaca en cierto modo mediante la formación de hábitos significativos o normas de acción.” (Piñero García de Quesada, 1995, pág. 84)

En la parte central del presente artículo tratamos de ejemplificar el hábito interpretativo musical particular que, desde la partitura, se desarrolla en cada línea de énfasis en el departamento. En efecto, en sentido peirceano, la interpretación de la partitura como signo de la música adopta los límites que impone, no solo la especificidad de cada línea o la hiperespecialización propia del enfoque curricular por énfasis, sino las diferentes formas de generar interpretantes. Estas últimas serían el hábito que ejerce cada músico en su campo, el cual impone límites a la interpretación y, a la vez, está en el origen de la amplia diversidad de interpretaciones; además de saberes, modos de obrar, pensar y sentir, de productos, de actitudes sobre una misma actividad, todo ello presente en el departamento. En este ejercicio interpretativo, por cierto, se genera nuevo conocimiento, no en el sentido de conocer más, sino en el de conocer algo diferente sobre el objeto musical.

Como también vimos en el ejemplo central del artículo, hay interpretaciones fundadas en el cuerpo como instancia de significación musical, con o sin mediación de lenguaje, premeditadas o realizadas en la inmediatez de la acción. Algo que se explica a partir de los postulados de Peirce, cuando afirma que:

Lo que el hábito es, depende de *cuándo* y *cómo* nos conduce a actuar. En cuanto al *cuándo*, cada estímulo a la acción se deriva de la percepción; en cuanto al *cómo*, cada propósito de la acción es producir algún resultado sensato (Peirce, 2011, p. 56) (traducción del autor de la cita original en inglés: “*What the habit is depends on when and how it causes us to act. As for the when, every stimulus to action is derived from perception; as for the how, every purpose of action is to produce some sensible result*” (Peirce, 2011, p. 56).

Lo anterior se evidencia en la forma en que cada profesor interpretó la partitura: algunos de forma inmediata con su instrumento, otros en un proceso más largo y racional, lo que pone de manifiesto las diferentes formas de percibir la música. Por otra parte, creemos que todos los docentes tuvieron como propósito generar un resultado sensato, es decir, de acuerdo con su buen juicio; sin embargo, el juicio de cada quien lo conduce a realizar actividades de significación diferentes y a reconstruir el objeto musical de manera distinta.

En últimas, podríamos afirmar que en el departamento, si se sigue a Peirce cuando asevera que “al interpretar los signos del mundo producimos un *hábito*, esto es, una disposición a actuar sobre la realidad y producir otros datos sensoriales” (Eco, Los límites de la interpretación, 1992, pág. 169), subyace la intención de desarrollar en docentes, estudiantes e investigadores el hábito de interpretar la música desde las singularidades de cada quehacer musical. De acuerdo con esta perspectiva, el departamento es, en lo fundamental, una escuela de interpretación.

En el marco del modelo pedagógico del departamento y del Proyecto Educativo Institucional de la Universidad EAFIT, la comparación entre los diferentes modos de interpretar de las distintas líneas de énfasis nos remite casi de manera inevitable a la distinción aristotélica de la *poiesis* y la *praxis*: en su capacidad de crear nuevos signos, de entender algo más o algo diferente de la música en cada interpretación, los intérpretes del departamento ejercen un accionar poiético, que es el hábito que congrega y define a su entera comunidad académica. De manera paralela, todos ejercemos la praxis que, en el departamento y en toda la universidad, se unifica en torno al concepto de integridad académica y ética.

Para tener una mayor claridad acerca de los conceptos mencionados citamos a Carr, quien afirma que:

La distinción más importante de estas no se refiere a la teoría y la práctica, sino a dos formas de acción humana: praxis y poiesis, que sólo pueden traducirse a nuestro idioma mediante las ideas, mucho menos precisas, de hacer algo y construir algo. La poiesis –“acción material”- es una acción cuyo fin consiste en hacer realidad algún producto o artefacto específico. Como el fin de la poiesis es un objeto conocido antes de la acción, se rige por una forma de conocimiento que Aristóteles denominó *techne* -que nosotros llamaríamos ahora “conocimiento técnico” o “maestría técnica”. Por tanto, la poiesis es una especie de acción regida por reglas. Es lo que Weber llamaría acción “racional útil” y que nosotros llamamos acción instrumental. (Carr, 2002, pág. 95)

Esta perspectiva de confluencia en la diversidad nos lleva a considerar como importante, en el departamento, promover la integración de saberes, con el propósito de aprovechar la actividad interpretativa creativa — *poiesis* — como el elemento cohesionador de todas las especialidades allí presentes. No solo por el conocimiento que se puede generar en el campo de la música, sino por fortalecer la competencia interpretativa en general, la que nos puede llevar a entender de mejor manera el mundo y a entendernos como parte de una sociedad.



Referencias

Abraham, L. E. (2008). *Escenas que sostienen mundos: mimesis y modelos de ficción en el teatro*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto de Lengua, Literatura y Antropología.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.

Collini, S. (1995). Introducción: Interpretación terminable e interminable. En U. Eco, *Interpretación y sobreinterpretación* (pp. 9 – 32). Cambridge: Cambridge University Press.

Culler, J. (1995). En defensa de la sobreinterpretación. En U. Eco, *Interpretación y sobreinterpretación* (pp. 127 – 142) pág. 135). Cambridge: Cambridge University Press.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen.

Eco, U. (2005). *Tratado de semiótica general*. Ciudad de México: Random House Mondadori.

Fazio, M. (2006). *Historia de las ideas contemporáneas: una lectura del proceso de secularización*. Madrid: Ediciones RIALP.

Ferrater Mora, J. (1970). *Diccionario de filosofía abreviado*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

González García, J. C. (2000). *Diccionario de filosofía*. Madrid: Editorial EDAF.

Granger, G. — G. (1988). *Ensayo de una filosofía del estilo*. París: Odile Jacob.

Peirce, C. S. (2011). Some consequences of four incapacities. En R. B. Talisse, & S. F. Aikin (Eds.), *The Pragmatism reader: from Peirce through the present* (pp. 12 – 65). Princeton: Princeton University Press.

Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200913>

Piñero García de Quesada, R. (1995). Cuando los lectores se convierten en detectives. En J. Valles, J. Heras y M. Navas (Eds.), *Actas del V Simposio Internacional de la Asociación Andaluza de Semiótica* (pp. 81 – 87). Almería: Universidad de Almería.

VISIÓN CRÍTICA DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN EN LA LLAMADA TEORÍA MUSICAL

A CRITICAL VISION OF TEACHING AND RESEARCH IN THE SO-CALLED MUSIC THEORY

Gustavo Adolfo Yepes Londoño, M.A.*

DOI: 10.17230/ricercare.2018.9.2



* Licenciado en Música de la Universidad del Valle, Cali, Colombia; Master of Arts de Carnegie-Mellon University, Pittsburgh, PA, USA. Fue decano de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Profesor de pregrado y maestría, antiguo docente de las Universidades de Antioquia, del Valle, Nacional de Colombia, de los Andes y EAFIT. Fue director de las Orquestas Sinfónicas de Antioquia, del Valle y de la Universidad Nacional de Colombia e invitado de otras varias orquestas nacionales y extranjeras, en música sinfónica y operática.

Resumen

Presentamos aquí una somera revisión crítica del mundo académico universitario actual de la teoría y el análisis musical en cuanto a su estudio, enseñanza, producción de conocimiento, aspectos históricos y otros relativos a la cooperación con otras ciencias; la lexicografía musical especializada y demás posibles objetos de estudio pertinentes al ancho campo de nuestra disciplina. El autor ha sido docente, investigador, director orquestal y coral, compositor y tratadista de la teoría y el análisis musical. La forma inicial de este artículo fue una entrevista realizada al autor por el profesor Tomás Díaz Villegas para ser publicada en la revista *A contratiempo*.

Palabras clave: Teoría musical, lexicografía musical, musicología, análisis musical, enseñanza de la teoría musical.

Abstract

We offer here a brief critical review of the current university academic world of Music Theory and Analysis with regard to its study, teaching, research, historical and other aspects related to the interdisciplinary cooperation with other sciences; specialized musical lexicon as well as other possible objects of study pertinent to the wide field of our discipline. The author has been a professor, researcher, orchestral and choral conductor, composer, and author of music theory and analysis. The original form of this article was an interview with the author by Professor Tomás Díaz Villegas, to be published in the Colombian journal "A contratiempo".

Key words: Music theory, music analysis, music lexicon, musicology, music theory teaching.

1. Perspectiva pedagógica: ¿a qué retos se enfrenta un profesor de teoría y análisis de la música?

Hagamos una breve introducción acerca de la perspectiva pedagógica. La pedagogía (*paidos-agogé*, guía del infante) es siempre un asunto problemático por el variado uso polisémico fino que se ha dado a la palabra pero, si nos referimos a la educación (*e-ducere*; conducir, guiar), a la enseñanza (*in-signare*, dar signos a los posibles significantes) y a la instrucción (*in-struere*, disponer adentro), las hallamos muy afines. Se trata de guiar al alumno y lograr que se disponga intelectualmente en su interior para recoger el conocimiento acumulado por la humanidad durante su ya larga historia; todo ello (si lo colegimos de la aplicación práctica, de la costumbre, del porqué y para qué se suele educar), para estar en condiciones de vivir civilizadamente, como ser social, y poderse desempeñar laboralmente siendo útil a la colectividad.

Y bien, ¿qué retos debe afrontar un profesor de teoría, de análisis de la música? En las diversas ramas del conocimiento humano –en esto, la música no es la excepción aunque en su escala particular– podemos distinguir estos tres tipos de él: a) la explicación pura, pragmáticamente inútil, desinteresada, de los fenómenos que nos rodean (ciencia pura; musicología en el caso de la música); b) la aplicación de la ciencia al saber hacer, para la producción de instrumentos ‘útiles’, a la práctica (ciencia aplicada o tecnología: técnicas corporales para la correcta ejecución instrumental, y construcción, reparación y mantenimiento de instrumentos, en lo musical) y c) la creación lúdica, a partir de la nada, de objetos de interés intelectual que solemos llamar ‘obras de arte’ (composición en nuestro caso). En algunas de las artes, aquellas diacrónicas o discursivas, que necesitan el tiempo para ser desarrolladas o exhibidas, es necesaria además la re – creación, la ejecución o puesta en acto a partir del texto, que es la obra sólo en potencia. En cuanto a la Música, estamos refiriéndonos aquí a sus re – creadores, sean instrumentistas, cantantes o directores. Los musicólogos de la Gramática musical, como los más autorizados intérpretes teóricos de ella, junto con los otros musicólogos intervinientes en la formación de aquellos, son los responsables de que los futuros músicos profesionales puedan acceder a la mejor comprensión posible de los lenguajes implícitos en los repertorios que deben abordar esos re – creadores en su práctica, para poder llegar a ser, además de ejecutantes, intérpretes.

Ahora bien, el papel del musicólogo es teorizar, es decir, buscar paradigmas explicativos –en lo posible no solo descriptivos– de los fenómenos musicales en lo general pero también en lo particular, de pueblos, épocas, estilos, lenguajes, géneros, organologías, formas, finalidades, etc. Toda verdadera musicología debe contemplar lo histórico, ser sistemática, comparativa, analítica y teorizante; en esto, me aparto conscientemente de algunas clasificaciones que separan estas cualidades en disciplinas diferentes. Por eso defiendo la premisa de que lo que ha sido hasta ahora denominado ‘Teoría musical’ debería llamarse Musicología Gramatical. Esta disciplina particular ha venido contemplando teorías puras que, precisamente por ser de carácter hermenéutico, no pueden desligarse de la práctica que deben interpretar; pero no solo como punto de partida para hallar aquellos modelos teóricos sino para hacer aplicaciones, a su vez, en

la práctica analítica de las obras. Melódica, Armonía, Contrapunto y Morfología, que han solido ser sus ramas más atendidas, han tenido siempre una componente pura y una aplicada o práctica. Surge aquí ya el primer reto: poder atender esa combinación como ciencias y como técnicas que conllevan esas asignaturas.

El segundo reto tiene que ver con el hecho innegable de que hay siempre explicaciones y teorizaciones que necesitan la colaboración con las ciencias humano — sociales (no solo la Historia, ya mencionada, sino también la Sociología, la Antropología, la Psicología, la Semiología, la Política, la Geografía), pero también con las físicas y empíricas (Física, Neurología) y con las formales (Filosofía, Matemática y Lngüística) y ello implica conclusiones abiertas con multienfoques, pero también algunas cerradas o de respuesta idealmente única para una pregunta específica.

En mi experiencia como profesor e investigador de la Musicología Gramatical, me he encontrado, además, con un tercer gran reto: el problema del léxico musical, que ha sido descuidado en relación con una buena proporción de los conceptos o significados que entran en sus dominios. En efecto, el lenguaje científico debería ser monosémico, de suerte que un vocablo o significante evoque un único significado, para poder lograr el rigor que la ciencia requiere necesariamente, lo que, bien claro queda, no se aplica a los lenguajes poético y coloquial, es decir, literatura y parla común.

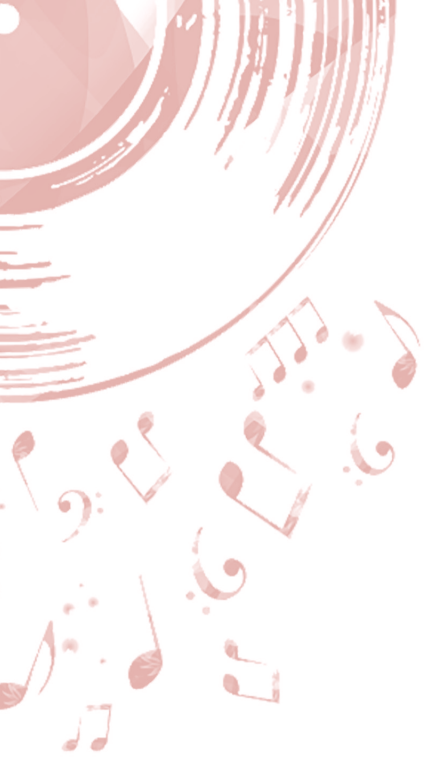
2. ¿Considera provechosa la práctica de enseñar por separado materias teóricas relacionadas, como la armonía, el contrapunto y la forma?

Lo ideal sería enseñarlas conjuntamente en relación estrecha unas con otras y en orden histórico — cronológico. Sin embargo, y para la aplicación práctica, no es fácil encontrar profesores que puedan realizar una tarea tan compleja con toda la solvencia necesaria y, además, con los mismos criterios. Y si se piensa en que hay escuelas dominantes, más afectas a uno u otro gran tratadista o tipo de análisis, el problema se torna aún más complejo. Lo práctico, entonces, ha resultado ser el enseñarlas por separado, lo que acarrea, para los discentes, no pocas dificultades en su comprensión, es decir, en la tarea posterior necesaria de inducir una teoría unificada, además aplicable a la ejecución interpretativa.

3. Si pudiera dar unos consejos al profesor principiante, ¿cuáles serían?

Disponte a estudiar tantos tratados musicológico — gramaticales ('teoría musical') como puedas, pero hazlo comparativa y críticamente, de tal suerte que llegues a tu propia concepción teorizante, tan fundada y defendible como te sea posible, sin tragar entero y sin desdeñar campo alguno del conocimiento que pueda relacionarse con tu objeto de enseñanza. Deberás mantener como guía la convicción de que una teoría que no refleje el repertorio que tratas de explicar es vacía e inútil. Recuerda siempre que las 'reglas', incluso las correctamente inducidas a partir del repertorio estudiado





por los autores de tratados y que son compartidas por la mayoría de ellos, no pueden tomarse como 'verdaderas' en un 100%. Hay normas gramaticales musicales que explican satisfactoriamente los fenómenos pero no con la misma validez. Algunas cuentan con un valor estadístico mayor o menor que otras. Pongamos dos ejemplos aproximados ilustrativos de dos diferentes medidas de aplicabilidad, 'veracidad' o agudeza de las reglas: evitar las quintas y octavas directas es norma que explica la práctica en aproximadamente un 70%; evitar las quintas y octavas paralelas, por la otra, sería válida en un valor cercano al 95%, si referimos ambas prescripciones al repertorio entre el Barroco y el Romanticismo. Finalmente, te daría un consejo más general, que juzgo valioso por encima de cualquier otro: demuestra, en tu manera de enseñar, que amas lo que enseñas y que lo respetas tanto que nunca te sientes satisfecho con lo que sabes.

4. En general, ¿cuál es el sentido de la producción científica?

El sentido, vale decir, la justificación, la necesidad de la producción científica es, teleológicamente hablando, el avance del conocimiento humano y, en cuanto se refiere a lo metodológico, la asunción del método científico con sus variantes para los diversos tipos de ciencias. Vale decir que aquellas conclusiones de un pretendido proceso investigativo que no aporten nuevo conocimiento no valen como producción científica, así sean presentadas con la apariencia de tal, pues la apariencia o ropaje es siempre accesoria, inesencial. Se han solido clasificar los productos científicos como de uno de los tipos siguientes, a cada uno de los cuales añadiré un corto comentario:

- Cambio del paradigma explicativo imperante. Ésta es la definición de una contribución revolucionaria o de alto rango.
- Afinación del paradigma. Aporte de menor escala, pero con mérito investigativo, científico.
- Íntesis de paradigmas en conflicto dialéctico. Descubrir conflicto entre ellos es una contribución al conocimiento si se aporta una síntesis que sea mejor que las anteriores tesis y antítesis (para recordar a Hegel).
- Nuevas inferencias sin cambio de paradigma. Serían también aportes de menor escala pero con mérito científico innegable.
- Exploración de un campo nuevo. Comenzar un auténtico campo nuevo es un gran aporte.
- Nuevas descripciones afinatorias de ciertos fenómenos. Serán contribuciones si son afinatorias de verdad, no por ser descripciones simplemente.
- Ordenamiento sistemático de fuentes secundarias. Colaboración valiosa en la investigación y consiguiente medio de aprendizaje. Paso altamente conveniente para llegar a ser, más tarde, un verdadero investigador.

- Nueva tecnología derivada de ciencia pura ya conocida (aceptada). Aporte en ciencia aplicada, un campo científico de indudable mérito y necesidad.
- Mejoramiento de una tecnología ya inventada. Aporte afinatorio con su propio mérito en el campo de la ciencia aplicada.

Con lo anterior, quiero confirmarme en la convicción de que, finalmente, un producto es científico si aporta nuevo conocimiento y si el investigador que lo presenta o informa puede defenderlo exitosamente ante sus pares.

5. Con respecto a la actitud ya generalizada entre las universidades colombianas de institucionalizar la investigación, de apoyar y exigir, en ciertos casos, la producción investigativa, ¿cuáles cree que son los beneficios y riesgos?

En principio, el que las universidades reconozcan que uno de sus fines primordiales es buscar los conocimientos y no solo enseñarlos o divulgarlos, es altamente positivo y necesario. No obstante lo anterior, pretender que todo profesor empleado de la universidad debe ser un 'todero' que enseña, investiga, administra, divulga y 'mercadea', no deja de ser una necesidad que priva a la institución de que sus mejores talentos puedan acometer eficazmente sus funciones específicas y terminar así produciendo trabajos con resultados significativos de verdad y competitivos internacionalmente. Sería mucho más productivo aplicar aquello de "zapatero, a tus zapatos" y buscar la cooperación eficaz entre los diversos actores y especialidades. Imaginémonos, ya a un científico de las ciencias puras, ya a un tecnólogo realmente inventor, ya a un auténtico artista, que tenga que distraer su atención, la misma que debería enfocarse en su proceso creativo, para ocuparse de otras actividades que no hace bien y para las que no ha sido formado, tales como administrar personas y recursos (las personas no son ¡"recursos humanos"! a propósito), vender y mercadear; o bien, a un gran profesor enamorado de su trabajo y al que todos sus alumnos respetan, que debe gastar tiempo precioso en simular que investiga y descubre, sabiendo que solo participa en un juego de abalorios y apariencias cuyo producido no va más allá de las mejoras en los sueldos de sus partícipes.

Por desgracia, no se trata sólo de las universidades colombianas. El mal que se ha convertido en causa previa eficiente de todo ello, proviene de querer convertir las universidades, incluso las públicas, en empresas, bajo el criterio de que los derechos básicos de los ciudadanos, a cuya satisfacción el Estado debería obligarse, tales como educación, salud u obras públicas, han mutado de deberes estatales a negocios privados o mixtos. Ello hace que los sujetos de derechos se hayan convertido en clientes; los servicios estatales, en empresas y los profesores, en empleados empresariales, cuyo desempeño ha de medirse mediante indicadores e índices de tipo organizacional.

Hace menos de medio siglo, se entendía que había profesores que se dedicaban a la docencia y la extensión y se mantenían actualizados en la frontera de los conocimientos

mediante investigación implícita y estudio dedicado de los nuevos hallazgos en su campo de estudio, para actualizar y enriquecer su enseñanza. Había quienes tenían condiciones excepcionales para la investigación, especialmente la paradigmática, la que aporta verdaderos nuevos conocimientos, descubrimientos, verdaderas creaciones artísticas originales o nuevas aplicaciones tecnológicas e “innovación” y consiguientes patentes. Pero estaba bien claro que esa condición no era exigible a todos los que ejercían una docencia que, incluso, llegaba a ser de excepcional calidad y que sigue siendo tan necesaria, desgraciadamente asumida hoy en día, más que todo, por esos pobres profesores, muchos de ellos óptimos transmisores de conocimientos, vapuleados laboralmente por el sistema y mal denominados como “de cátedra”.

En efecto, ahora ocurre que todo profesor de planta, una condición laboral académica que es la única que podría garantizar una remuneración que permita un digno vivir, está obligado a ser investigador. Pero como no es posible que tanta gente produzca de hecho nuevos conocimientos, entonces el profesor se ve abocado a realizar investigación ‘ordinaria’ (según denominación de filósofos como Kuhn o Feyerabend), aquella que da vueltas al paradigma establecido sin pretender conmoverlo de su sitio de honor, sino presentarlo bajo nuevos ropajes y apariencias. Y como no se pueden esperar verdaderos hallazgos originales en toda esa gente, entonces los ropajes se vuelven esenciales: las famosas normas ‘APA’, ‘Chicago’ y demás.

Mucho más importante que las conclusiones, que casi nadie escruta objetiva y rigurosamente, son: el número de citas, las invitaciones a congresos, las ponencias cortísimas que, con su respectiva discusión mínima, suman treinta minutos cada una, muchas veces con muy pocos asistentes porque hay varios expositores al mismo tiempo, y el número de artículos escritos en un cierto lapso temporal, en revistas que deben estar reconocidas en un índice avalado por esa comunidad de la dorada medianía, regida por los convenios interpersonales o intergrupales, en los que gobiernan la coautoría, la cocitación, la coindización de las revistas y la coinvitación a congresos. Si por ventura apareciera un artículo en que se trastornara el paradigma establecido del que todo un club profesoral o pseudocomunidad académica medra, entonces el mismo sí será atacado por su contenido amenazante, por una parte, pero también porque es casi seguro que el investigador autor no comulga con las prácticas de la respectiva ‘comunidad académica’ y se trata, de entrada, de un paria que no cabe tener en cuenta. Por otra parte, los proyectos de investigación deben realizarse en plazos perentorios de un año de diez meses. Además, para comenzar una carrera de profesor — investigador obligado, hay que llegar con un título, de preferencia doctoral o posdoctoral, producto de un bien establecido negocio mundial de estudios de posgrado, algunos de ellos no presenciales, es decir, virtuales; se exige, otrosí, una producción de artículos y una experiencia docente que no se han podido cumplir porque, no habiendo sido profesor previamente, con grandes dificultades se pueden acatar tales exigencias.

No sobra referirnos a un tema adicional y de necesario examen, que es el de las aptitudes y la preparación de los estudiantes. En Colombia, por cuanto sabemos,

aunque podría ocurrir en otras latitudes también, casi todos los estudiantes que terminan su educación media aspiran a ingresar a la universidad, por la simple razón de que nuestro sistema sociopolítico no da opción de una existencia más o menos digna sino a quienes tienen una formación superior de nivel magisterial o doctoral y no a quienes podrían desempeñarse en ‘artes y oficios’ (no hablo de las bellas artes), a quienes la sociedad necesita, sin duda alguna, pero a los que niega una subsistencia digna porque los condena a unos ingresos tan ridículamente bajos como el salario mínimo, si es que lo reciben de hecho. En un estado ordenado y de buen vivir para todos, se requieren los que desempeñan todos esos oficios prácticos, que deberían formarse hasta un nivel técnico o tecnológico y que deberían sumar la mayoría de la población laboral, en número mucho mayor que el de los que sirven la ciencia aplicada y los que deberían ser aún más pocos altamente dotados, que pueden dedicarse a la ciencia pura desinteresada y a las altas bellas artes, y que ayudan en la conformación de una cimera cultura nacional con rendimientos y proyecciones de largo plazo. Pero hay otras razones por considerar y se refieren a la muy deficiente educación para la civilidad, por una parte, y a la baja instrucción en las generalidades del conocimiento humano que encontramos en la mayoría de estudiantes que ingresan en la actualidad a nuestras universidades. Por lo general, no conocen la historia humana general ni la nacional; no saben leer crítica y analíticamente; no les han cultivado una mente curiosa e investigativa; tienen pésima preparación en su propio idioma y escasa o nula en lo musical.

6. ¿Qué piensa de las investigaciones interdisciplinarias?

En vista de que los compartimientos en que se suele dividir el conocimiento humano no son estancos sino que, sencillamente, se corresponden con la manera en que nuestro cerebro trabaja mediante categorización clasificatoria, entonces la verdadera investigación, la que produce conocimiento nuevo, es forzosamente interdisciplinaria. Ahora bien, hay grados diversos de manifestación explícita de esas interrelaciones y habría que aceptar, entonces, que un muy alto rango de ellas implicaría poca profundidad y un rango paupérrimo, especialización y profundización suma pero ciega a sus probables consecuencias en otros ámbitos. *In medio virtus* (la virtud está en el medio) decían los romanos, aunque no siempre lo practicaron.



RECUERDOS DE MI *ALMA MATER*: UN POCO DE MEMORIA ACERCA DEL DEPARTAMENTO DE MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD EAFIT CON MOTIVO DE SU VIGÉSIMO ANIVERSARIO

MEMORIES OF MY *ALMA MATER*:
REFLECTIONS ON THE DEPARTMENT OF MUSIC
OF EAFIT UNIVERSITY ON THE OCCASION
OF ITS TWENTY-EIGHTH ANNIVERSARY

Juan Fernando Velásquez Ospina*
DOI: 10.17230/ricercare.2018.9.3

* Doctor Musicología con mención en Estudios en Culturales y Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Pittsburgh. También es Músico con énfasis en Violín (2005) y Magister en Música con énfasis en Musicología Histórica de la Universidad EAFIT (2011). Sus textos han sido publicados en *Artes la Revista: Revista de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia*, el *Boletín de Música de Casa de las Américas*, la *Editorial Pontificia Universidad Javeriana* y *Latin American Music Review*.

Resumen

En esta una crónica se hace un breve recuento de algunas de las experiencias que el autor tuvo entre 1999 y 2013. En ella, se narran los primeros años del Departamento de Música desde la perspectiva de estudiante, docente, investigador y miembro de la orquesta Sinfónica EAFIT, mientras se recuerdan algunos de los personajes y los procesos que contribuyeron a la creación y consolidación de dicho Departamento.

Palabras clave: Departamento de Música Universidad EAFIT, Grupos de Investigación, Orquesta sinfónica EAFIT, Pregrado en Música, Maestría en Música.

Abstract

This chronicle presents a brief recount of some of the experiences that the author had between 1999 and 2013. In it, the Music Department's first years are narrated from the perspective of a student, teacher, researcher, and member of the EAFIT Symphony Orchestra, while recalling some of the people and processes that contributed to the creation and transformation of said Department.

Key words: Music Department at EAFIT University, Research Groups, EAFIT Symphonic Orchestra, Undergraduate programs, Master in Music.

Antes de iniciar este breve texto, quisiera agradecer la amable invitación planteada por Jorge Gaviria para participar en esta edición especial de la revista *Ricerca*, que se publica con motivo de la celebración de los veinte años del Departamento de Música de la Universidad EAFIT. También quiero aclarar que en este texto es un ejercicio de memoria en el que no busco ofrecer una historia extensa o detallada de la historia de dicha dependencia y que por ello es probable que de manera involuntaria pase por alto los nombres de algunas personas que han estado presentes a lo largo de estos veinte años de actividad, por lo cual me disculpo de antemano. Así, en las próximas páginas lo que haré es un breve recuento de algunas de las experiencias que tuve en los años en que tuve la fortuna de ser estudiante y docente en el Departamento de Música.

Por último, antes de iniciar mi recuento quiero agregar que este pequeño ejercicio de memoria, con todo y sus limitaciones, es un homenaje a quienes fueron mis maestros, colegas y alumnos; espero que en las siguientes páginas mis palabras hagan un justo reconocimiento, tanto al profundo y positivo impacto que ellos tuvieron, no solo en mi formación y crecimiento personal y profesional, sino en su contribución a los cambios que la Universidad EAFIT ha experimentado en las últimas dos décadas y su papel en la transformación de la vida cultural de la ciudad y del país.

Los primeros años

Debo aclarar que no hice parte de la primera generación de egresados del pregrado en música, aunque si llegué al Departamento de Música cuando este aún daba sus primeros pasos. Al tratarse un programa que había sido creado un año antes de mi llegada, tuve la fortuna de ser un testigo de sus primeros años y de conocer e interactuar con sus primeros estudiantes y docentes.¹ Llegué a la Universidad EAFIT en 1999, atraído por un nuevo programa de música que, como me lo sugirieron los comentarios de Lorena Valencia, Antígona Vásquez y María Constanza Vélez, tres amigas que ya estaban inscritas en él, prometía transformarse en uno de los mejores de la ciudad y el país gracias al apoyo de la institución y a la calidad artística y humana de los profesores que hacían parte de él. De igual manera, me atrajo saber que dicho programa era el resultado de un cambio que estaba experimentando la universidad a finales de la década de los noventa bajo la guía de Juan Felipe Gaviria, quien ofreció un apoyo decisivo a un proyecto en el que, como lo explicaré más adelante, fue clave la participación de la maestra Cecilia Espinosa Arango.

1 A las tres primeras generaciones de estudiantes pertenecieron, entre otros, Andrés Gómez, Andrés García, Ana María Ordúz, Carlos Botero, Víctor Agudelo, Diego Arango, Julián Torres, Joy Doner, Kena García, Johana Ortegón, Natalia Valencia, Juancho Valencia, Mario Donadío, José García, David Hernández, Nicolás Guevara, Diana Cárdenas, Camilo Posada, Marcela Ospina, Juan David López, Carlos Toro, Sandra Pérez, Lorena Valencia, Juan David Santander, María Constanza Vélez, Johanna Campos, Reinaldo Saldarriaga, Ana María Vargas, Cristian Duque, Esteban Tangarife, Juan Pablo Agudelo, Luis Humberto Herrera, Carolina Morales, Lina Marcela López, Luisa Flórez, Catherine Correa, Camilo Toro, Juan Fernando Gaviria, Jorge Correa, Juan Fernando Ossa, Clara Marcela Marín, Juliana Rojas, Yimi Arley Giraldo, Pilar Yecenia Pérez, Natalia Henao, Ana María Escobar, Antígona Vásquez, Marcela Velásquez, Mónica Trujillo, Julián Botero, Simón Castaño, Carlos Ramírez y Claudia Arroyave.

No dudo que motivos similares atrajeran a muchos de aquellos condiscípulos que hacían parte de aquellas primeras generaciones del programa. *Grosso modo*, podría dividirse a los primeros estudiantes del departamento en varios grupos: el primero era un grupo de jóvenes recién egresados del bachillerato musical del Instituto Diego Echavarría, como Carlos Andrés Botero, Kena García, Ana María Ordúz, Johana Ortegón, Ana María Vargas, Julián Botero y Simón Castaño. El segundo estaba conformado por jóvenes que hacía poco tiempo habían terminado su bachillerato y habían adelantado estudios de música en otras instituciones, como Lina Marcela López, Luisa Fernanda Flórez, Carolina Morales, Juliana Rojas y Juan David Santander.

Otro grupo lo conformaban estudiantes que llegaron de otras ciudades, en especial del Eje Cafetero y los Santanderes, como Johanna Campos, José García, Carlos Ramírez, Cristian Duque y María Constanza Vélez, a quienes luego se uniría Andrés Felipe Jaime. También había un grupo de músicos que ya contaban con una considerable experiencia profesional pero que querían continuar su proceso de aprendizaje y obtener un título universitario, como Marcela Ospina y Claudia Arroyave. Por último, estábamos los que habíamos realizado estudios de música en otras instituciones pero que también adelantamos estudios en otros campos antes de tomar una decisión de dirigir nuestras carreras profesionales hacia la música, como Andrés Gómez,² Reinaldo Saldarriaga, Esteban Tangarife y Camilo Toro.

Junto a los Departamentos de Humanidades, Ciencias Básicas (que con posterioridad se dividió en los de Ciencias Matemáticas y de Ciencias Físicas), el Departamento de Música fue uno de los primeros en hacer parte de la recientemente creada Escuela de Ciencias y Humanidades, dirigida en aquel momento por Mauricio Vélez Upegui. Dicho período un cambio y crecimiento marcó los primeros años que pasé en el Departamento de Música. De hecho, en aquella época pude apreciar cómo para algunos docentes y estudiantes de otros programas los estudiantes de música en forma paulatina dejamos de ser unos personajes entre exóticos y pintorescos, para convertirnos en una parte habitual del panorama de una universidad que estaba creciendo.

Una de las muestras más significativa del apoyo que la institución daba al joven programa fue la construcción del edificio que hoy alberga el Departamento de Música. La construcción, terminada en 1999 y al que luego nos referiríamos cariñosamente como “el bloque 30”, fue para muchos de mis compañeros un cambio más que bienvenido, en especial para aquellos que recordaban el efecto somnífero del sofá en el aula en que se dictaban las clases de Historia de la Música y las limitaciones que compartir el hoy desaparecido edificio del Centro de Idiomas imponía forzosamente al tiempo de práctica, a pesar de la vehemente defensa que de él siempre hacía la maestra Cecilia, quien fue no solo la primera jefa del Departamento de Música, sino también

2 Por ejemplo, recuerdo de cuanta utilidad fueron los conocimientos de Andrés Gómez sobre medicina cuando hubo un brote de gripe en el departamento y algunos le preguntamos qué podíamos tomar para pasar el malestar. Claro que este no era el único motivo por el que podía verse a los estudiantes en busca de Andrés, porque sus brownies y las galletas escocesas de Joy Donner eran una parte básica de la dieta de todo estudiante del departamento hacia 2001.

el cerebro y el corazón detrás de su creación y la de otra institución que ha sido clave en la formación de músicos y audiencias, incluyéndome: la Orquesta Sinfónica EAFIT.

Como antes lo indiqué, llegué al Departamento de Música en el momento en que ya contaba con un edificio propio, con salones a los que llegaban ayudas tecnológicas (como unos computadores Apple, que en su momento fueron motivo de envidia entre amigos que estudiaban en otros programas) y que estaban especialmente adaptados a las necesidades de los estudiantes y docentes, además de algo que muchos apreciábamos bastante: cubículos de estudio insonorizados que estaban disponibles para nosotros, incluso durante los fines de semana. Este fue un gesto con el que la universidad no solo expresaba su apoyo y compromiso con el programa, sino que también era manifestación clara de un voto de confianza en su crecimiento y su éxito. Claro que la adaptación al nuevo edificio no estuvo exenta de anécdotas; por ejemplo, recuerdo que como el aire acondicionado de la nueva biblioteca y el del edificio de música estaban conectados de alguna manera, durante determinados períodos el frío en los cubículos era tal que no era extraño ver a los estudiantes que tocaban sus instrumentos con guantes y chaquetas para hacer luego una breve pausa, tomar el sol y calentarse un poco.

Las clases que tomábamos en aquellos primeros años seguían un plan que estaba diseñado de tal manera que combinase teoría y práctica. Tuve la fortuna de contar con una formación teórica que, como he podido confirmarlo luego cuando viajé a España y a los Estados Unidos a adelantar estudios de posgrado, me ofreció unas bases sólidas que me han ayudado a ser el musicólogo que hoy soy. Recuerdo con particular aprecio las clases de teoría con Paulina Zamora y el maestro Gustavo Yepes, por la profundidad de su conocimiento y la generosidad con que lo compartían con quienes tuvimos la fortuna de ser sus alumnos; también recuerdo las asignaturas cursadas con Cecilia Espinosa y Andrés Posada, por la forma de involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, y por último, a las clases con el maestro Mario Gómez — Vignes, que viajaba de Cali a Medellín varias veces durante el semestre para dictar clases de Análisis de la Forma y Contrapunto y que eran tanto una oportunidad para aprender como un verdadero reto al intelecto. Mis profesores de Historia de la Música, Jorge Gaviria y Fernando Gil, merecen una mención especial, pues fue gracias a la pasión con que la enseñaban sus clases que me interesé en el estudio de este campo.

De hecho, gracias a Fernando Gil, que hoy es jefe del Departamento, tuve mi primera experiencia en la investigación musical. En 2003 él me invitó a realizar mi práctica profesional como asistente en un proyecto de investigación que estaba realizando sobre la música en los concursos de música de Colombia organizados por Fabricato e Indulana Rosellón entre 1948 y 1953. En dicha investigación, se consultaron partituras y fuentes documentales que habían sido donadas en época reciente por Fabricato a la Biblioteca Luis Echavarría Villegas gracias a la gestión de Fernando y de María Cristina Restrepo, que entonces era la directora de dicha dependencia y estaba liderando la creación de la Sala de Patrimonio Documental, que fue coordinada primero por Martha Gil y luego por María Isabel Duarte.

De esta manera, desde mi época de estudiante de pregrado me fui involucrando en el tema de la investigación musicológica mientras participaba en la creación y organización de la colección de música de la Sala de Patrimonio Documental. En esta parte de mi formación fue fundamental el grupo de Estudios Musicales, en particular de la Línea de Investigación en Musicología Histórica, de la que hicimos parte varios estudiantes que luego continuamos nuestra formación de maestría, como Luisa Fernanda Pérez, Julián Botero y Sebastián Mejía.

A la cesión inicial de Fabricato siguió una serie de donaciones y adquisiciones que enriquecieron en forma considerable la colección de música de la Sala de Patrimonio Documental, hasta transformarla en uno de los principales centros de documentación musical del país. Entre ellas recuerdo, por su diversidad y valor documental, las donaciones hechas por las familias Bravo Betancur, Duque y Camargo Restrepo, por Rafael Vega Bustamante y Juan Fernando Molina Jaramillo y las adquisiciones de las colecciones de El Carnero, de Pablo Arévalo y de la emisora La Voz de Antioquia. Participar en la organización y la clasificación de una parte de lo que hoy es esta colección no solo fue fundamental en mi formación, sino que también fue una experiencia que recuerdo con gran aprecio y cariño.

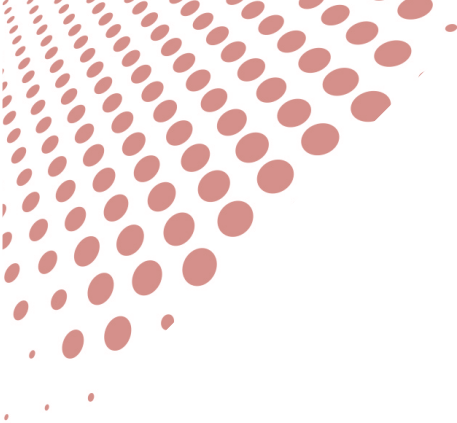
Cambios y transformaciones

Aunque mi época como estudiante de pregrado finalizó en 2005, cuando era jefe del Departamento de Música Jorge Gaviria, continué vinculado con la universidad, primero como asistente de investigación y, a partir del 2007, como docente de cátedra. Durante mis años como docente tuve el privilegio de conocer e interactuar con muchos estudiantes, tanto en materias que se ofrecían en forma exclusiva para estudiantes de música –en especial en el preparatorio para el programa de pregrado– como de otros departamentos, por medio de cursos que hacían parte de lo que en un principio se conoció como “Ruta de Formación en Música” y luego se integraron en lo que en el momento de mi retiro de la universidad se conocía como “Núcleo de Formación Institucional,” que era coordinado por Mauricio Balbín en la época de mi viaje a los Estados Unidos en 2013. También recuerdo que durante el último año que pasé en Colombia tuve el privilegio de participar en el programa “Saberes de Vida”, al que siempre recuerdo con gran cariño por la maravillosa oportunidad que tuve de dialogar y aprender de la mano de adultos que siempre mostraron un encomiable amor por el conocimiento.

Enseñar en la que antes había sido mi alma mater fue una experiencia que fue bastante gratificante y de la que aprendí múltiples y valiosas lecciones; recuerdo con gran aprecio a muchos jóvenes que fueron mis alumnos en aquellos años y me complace ver cómo hoy son músicos profesionales que se destacan por la calidad de su trabajo y la alegría y la pasión con que lo hacen.

Otro espacio que contribuyó de manera significativa a la renovación y la evolución del Departamento de Música fue la creación del programa de formación para niños,





jóvenes y adultos en el Centro de Educación Continua, al que estuve vinculado durante algunos años. Una lista de los coordinadores de este programa incluye a Fernando Gil, Maritza Castañeda, María Victoria Espinosa, la siempre recordada Sandra Pérez, Vania Avello, Catherine Correa y Carolina Castro. Este programa creó un espacio en el que muchos egresados y estudiantes avanzados del programa han podido participar en la formación de muchos niños y jóvenes estudiantes que en algunos casos continúan su educación musical universitaria en el Departamento de Música.

Durante mis años en la Universidad EAFIT también tuve la fortuna de poder mantener el contacto con muchos de mis antiguos profesores y colegas después de graduarme en el programa de pregrado, ya que fui miembro de la Orquesta Sinfónica entre 2002 y 2013. En este punto quisiera detenerme por un momento y hablar un poco de la agrupación. La orquesta, que inició labores en 2000 bajo la dirección de la maestra Cecilia Espinosa y la gestión administrativa de Hilda Olaya, es un proyecto que surgió como respuesta a la necesidad de un espacio en el que los estudiantes del departamento pudieran interactuar con sus profesores para enriquecer su experiencia profesional.

Durante los dieciocho años de su existencia, la orquesta ha tenido la fortuna de contar el decidido apoyo de los rectores Juan Felipe Gaviria y Juan Luis Mejía, respaldo que ha hecho de ella una parte importante de la vida cultural de la universidad y una contribución significativa a la difusión de la música académica, la formación de intérpretes y el espacio del ejercicio profesional de la música en la ciudad. Durante los once años que fui miembro de la orquesta no solo experimenté la transición de un ensamble que se reunía un par de semanas al mes a uno que ensayaba con regularidad durante varios meses al año. También viví experiencias que marcaron mi vida profesional.

Por ejemplo, recuerdo la impronta que en mí dejó la interacción con Carlos Villa, Carlos Rocha y Williams Naranjo, que fueron mis maestros de violín, y con otros que son o han sido docentes del programa y con el tiempo se transformaron en apreciados colegas, como Alexander Ziborov, José Luis Camisón y Javier Asdrúbal Vinasco. En mi opinión, el profesionalismo y la dedicación de muchos de mis colegas ha sido un ejemplo para mí y muchos de mis compañeros en la orquesta.

También, gracias a la orquesta tuve el privilegio de haber acompañado intérpretes de la talla de Francesco Belli, Rodolfo Mederos y Frank Fernández y la agrupación Puerto Candelaria, o haber interpretado música nueva compuesta por profesores, estudiantes y egresados del departamento como Víctor Hugo Agudelo. Por ello, el día de hoy recuerdo la emoción que sentía al tener el privilegio de hacer música con colegas que me inspiraban con su esmero, empeño y dedicación, y quisiera hacer mis votos para que la orquesta siga creciendo y consolidándose como una institución de primer nivel.

Como estudiante de pregrado, y luego como miembro de la orquesta y docente de cátedra, también pude apreciar cómo el Departamento de Música contribuyó de manera significativa a diversificar la comunidad académica de la Universidad EAFIT.

Desde mi llegada pude notar que el espectro de los estudiantes se diversificó con la presencia de músicos que venían de municipios cercanos a Medellín, como El Retiro, San Vicente, Marinilla y La Ceja, o que se habían formado como intérpretes en La Red de Escuelas de Música del Municipio de Medellín. En muchos casos, entre los que me incluyo, la presencia de muchos de estos estudiantes fue posible gracias al generoso apoyo que se nos ofrecía por medio de becas como las de la Corporación Amigos de EAFIT y las de la ANDI. El impacto de dicho apoyo ha regresado al departamento de manera positiva, pues algunos de los antiguos beneficiarios de dichas becas se desempeñan al día de hoy como docentes de la institución, como es el caso de León Giraldo. Es un proceso que, según tengo entendido, sigue al día de hoy gracias a la alianza que existe entre el Departamento de Música e Iberacademy.

Un cambio significativo que pude experimentar de primera mano cuando ya era docente de cátedra fue cómo el crecimiento del programa introdujo cambios en su plan de estudios y la creación de una nueva línea de énfasis. En mi época de estudiante de pregrado existían cuatro líneas principales de formación en el departamento: composición, interpretación instrumental, canto y dirección. Sin embargo, existía en Medellín un interés creciente por el jazz y de hecho muchos de los estudiantes avanzados y exalumnos del departamento ya eran miembros activos de los circuitos locales, nacionales e internacionales de jazz. La respuesta a dicho interés fue la creación del énfasis en Jazz en el Departamento de Música, una línea que surgió de la mano de Eugene Newman y que pronto quedó en manos Samuel Farley, que aún lo coordinaba en 2013. La unidad académica también creció con la llegada de la maestra Blanca Uribe, notable pianista y pedagoga, a quien se unieron nuevos profesores como Marco Alunno, Javier Arias y Braunwin Sheldrick, y exalumnos que había adelantado estudios de doctorado en el exterior, como Andrés Gómez y Víctor Hugo Agudelo.

La creación de la primera maestría en música que tuvo el país, que empezó sus actividades en 2008, también implicó una notable transformación del Departamento de Música. Puedo decir con orgullo que tuve el privilegio de hacer parte de la primera generación de egresados de la maestría, y junto con mi amiga y colega Amparo Álvarez, estar entre los primeros egresados en la línea de musicología histórica en 2011. Ambos contamos con la fortuna de haber sido asesorados por Fernando Gil en nuestra tesis de maestría. Entre mis condiscípulos en aquella primera cohorte estaban, entre otros, Wilfer Vanegas, Sandra Sánchez, Juan Carlos Ríos, Rodrigo Vasco, Jaime Uribe, Julián Toro, Bernardo Cardona, José Antonio García, Andrés Yepes, Sandra Lorena Caicedo, Sandra Pérez, Yaddy Moreno, Giondano Bastián Cordero, Juan David López y Victoria Ziborova. Hoy, al mirar atrás, recuerdo con nostalgia aquellas tardes juntos en las aulas de la universidad, un espacio, en el que, si bien hoy no estoy por asuntos del destino, siempre añoro con cariño y profundo agradecimiento. Por eso, desde la distancia envío mis mejores deseos a mi *alma mater* en su vigésimo aniversario y espero que ella siga siendo un espacio diverso, en el que florezcan la música y la creatividad en un ambiente con ansias de reinventarse cada día.

PARTITURA

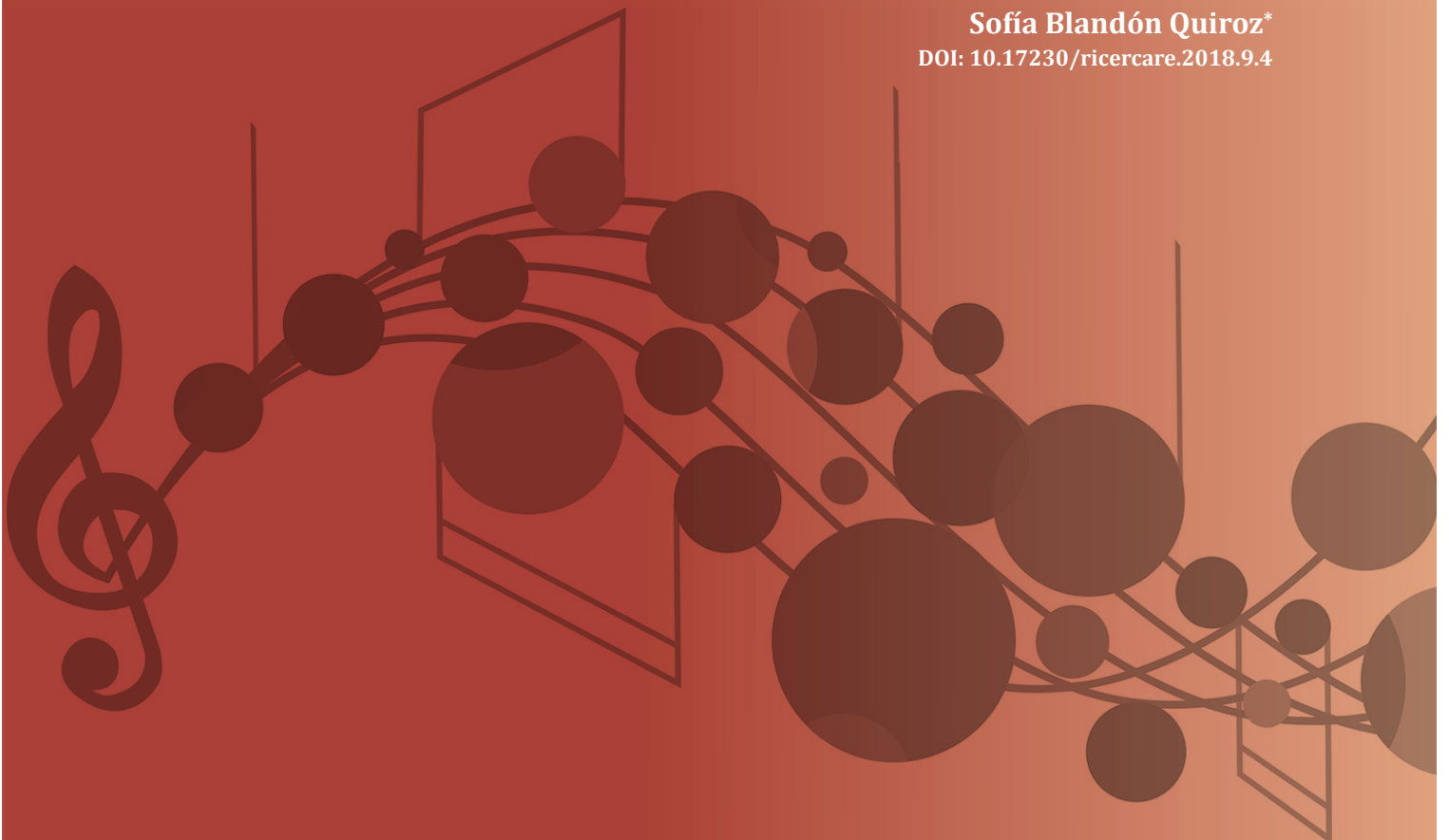
*DO NOT GO GENTLE INTO THAT
GOOD NIGHT (2016)*

PARA CUATRO RECITADORES Y
CORO MIXTO SOBRE UN POEMA
DE DYLAN THOMAS

*DO NOT GO GENTLE INTO THAT GOOD NIGHT
(2016), FOR FOUR NARRATORS AND MIXED
CHOIR, ON A POEM BY DYLAN THOMAS*

Sofía Blandón Quiroz*

DOI: 10.17230/ricercare.2018.9.4



Do not go gentle into that good night

Dylan Thomas, 1914-1953

Do not go gentle into that good night,
Old age should burn and rave at close of day;
Rage, rage against the dying of the light.

Though wise men at their end know dark is right,
Because their words had forked no lightning,
they Do not go gentle into that good night.

Good men, the last wave by, crying how bright
Their frail deeds might have danced in a green bay,
Rage, rage against the dying of the light.

Wild men who caught and sang the sun in flight,
And learn, too late, they grieved it on its way,
Do not go gentle into that good night.

Grave men, near death, who see with blinding sight
Blind eyes could blaze like meteors and be gay,
Rage, rage against the dying of the light.

And you, my father, there on the sad height,
Curse, bless, me now with your fierce tears, I pray.
Do not go gentle into that good night.
Rage, rage against the dying of the light.



No entres dócilmente dentro de esa buena noche,
La vejez debe arder y delirar al caer el día; enfurécete,
enfurécete ante la agonía de la luz.

Aunque los sabios en su final entienden que la oscuridad es justa,
porque sus palabras no ensartaron relámpagos,
ellos no entran dócilmente dentro de esa buena noche.

Hombres buenos, al pasar la última ola, llorando sobre la luminosa manera
en que han podido bailar sus frágiles acciones en una bahía verde,
se enfurecen, se enfurecen ante la agonía de la luz.

Hombres salvajes que cantaron y atraparon en su vuelo al sol,
y aprendieron, tardíamente, que lo lloraron en su camino;
no entran dócilmente dentro de esa buena noche.

Hombres solemnes, cerca de la muerte, que ven con una mirada ciega,
ojos ciegos que pudieron arder como meteoros y alegrarse,
se enfurecen, se enfurecen ante la agonía de la luz.

Y tú, mi padre, allá, en la cima triste,
rezo para que me mal digas y me bendigas ahora con tus fieras lágrimas.
No entres dócilmente dentro de esa buena noche.
Enfurécete, enfurécete ante la agonía de la luz.

Traducción de Andrés Posada

Do not go gentle into that good night

14

14

gainst the dy - ing of the Light. Light. Though

21

wise men at their end know dark is right Be - cause their words had forked no light - ning they

21

Wise know Dark is right Forked no light - ning

Do not go gentle into that good night

The musical score is divided into two systems. The first system (measures 26-30) features four vocal parts (Soprano, Alto, Tenor, Bass) and piano accompaniment. The vocal parts enter with the lyrics 'they Do not go gen-tle in-to that good night'. The piano accompaniment consists of a steady eighth-note pattern in the right hand and a bass line in the left hand. The tempo is marked 'Poco meno mosso' and 'a tempo'. The second system (measures 31-35) continues the vocal parts and piano accompaniment. The vocal parts have lyrics such as 'they Do not go gen-tle in-', 'They Do not go', and 'Good men, the last way by'. The piano accompaniment includes a section marked 'Piu mosso' with a tempo of ♩ = 90. The score includes dynamic markings such as *mf*, *ff*, *mp*, and *p*, and articulation like 'Con dolcezza'. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 4/4.

Do not go gentle into that good night

36 *mf* 3 3 3

Cry - ing how bright their frail deeds might have danced in a green bay

their frail deeds might have danced in a green bay

in a green bay

Rage a - gainst the dy - ing of the light

36 *p* *f* *p*

by Cry - ing how bright deeds

by bright deeds

by bright deeds

by bright deeds

41 *f* *rit.* ♩ = 80

Rage a - gainst the Dy dy - ing of the light

Rage ing a - gainst the dying of the light

Rage rage dy - ing a - gainst the dy - ing of the light

Rage a - gainst the dy dy - ing of the light

41 *mp* *p*

Rage the light Who

Rage the light

Rage the light

Rage the light Wild

* *Casi susurrando (altura de finida)*

Do not go gentle into that good night

47 (♩=♩)

They learned
Wild men who caught and sang the sun in flight too late They

47 *mf*
Sun in flight
Caught
men who caught flight

48 *mf*
Wild men wild men too late
Too late too late, Late
Too late too late, Late

49 *mf*
Too late too late, Late
Too late too late, Late

50 *mf*
Too late too late, Late
Too late too late, Late

51 *mf*
Too late too late, Late
Too late too late, Late

52 *mf*
Too late too late, Late
Too late too late, Late

53 (♩=♩)

They grieved it on its way
grieved it on its way they grieved it on its way Do

53 *mp*
They grieved it on its way they learned They learned too
They grieved it on its way They learned too late They learned too
They grieved it on too
learned grieved it on its way They learned too

54 *mp*
They grieved it on its way they learned They learned too
They grieved it on its way They learned too late They learned too
They grieved it on too
learned grieved it on its way They learned too

55 *mp*
They grieved it on its way they learned They learned too
They grieved it on its way They learned too late They learned too
They grieved it on too
learned grieved it on its way They learned too

56 *mp*
They grieved it on its way they learned They learned too
They grieved it on its way They learned too late They learned too
They grieved it on too
learned grieved it on its way They learned too

57 *mp*
They grieved it on its way they learned They learned too
They grieved it on its way They learned too late They learned too
They grieved it on too
learned grieved it on its way They learned too

58 *mp*
They grieved it on its way they learned They learned too
They grieved it on its way They learned too late They learned too
They grieved it on too
learned grieved it on its way They learned too

Do not go gentle into that good night

01

01

declamando mp Grave men

declamando mf who see with blind-ing sight

declamando mf Near death

declamando mf Blind eyes could blaze like

07

mp Grave

mf Death

p see

Sight eyes blaze

mp Grave

mf Death

p see

Sight eyes blaze

mp Grave

mf Death

p see

Sight eyes blaze

mp Grave

mf Death

p see

Sight eyes blaze

75

$\text{♩} = 80$ *meno mosso*

me - te - ors and be gay

75

mf be and be gay

mf Grave men, near death

f Blind eyes could blaze

f me - te - ors and be

mf be and be gay

mf Grave men, near death

f blind eyes could blaze

f Blaze like me - teors and be

mf be gay

mf Grave men, near death

f blind eyes could blaze

f Blaze like me - teors and be

mf be gay

mf Grave men, near death

f blind eyes could balze

f me - te - ors and be

Do not go gentle into that good night

81 rit. *a tempo*

81 *p* *a tempo* *mf* *p* *mf* *p* *f* *mp* *f* *mp*

gay - Rage a - gainst the dy - ing of the

gay - Rage a - gainst the dy - ing of the

gay - Rage a - gainst the dy - ing of the

gay - Rage a - gainst the dy - ing of the

87 $\text{♩} = 80$ *Como voz blanca* *mp*

87 $\text{♩} = 80$ *Como voz blanca* *mp*

Light of the light

light of the light

light of the light

light of the light

light of the light

Do not go gentle into that good night

91

you my fa-ther
There, on the sad height
There, on the sad height
And you my fa-ther
And you my fa-ther
And you my fa-ther
And you my fa-ther
And you my fa-ther

p *pp* *p*

And you my fa-ther
And you my fa-ther
And you my fa-ther
And you my fa-ther

98

mf *f* *ff*
Curse Curse Curse Curse! Bless Bless Bless Bless me! Now
Curse Curse Curse Curse! Bless Bless Bless Bless me! Now
Curse Curse Curse Curse! Bless Bless Bless Bless me! Now
Curse Curse Curse Curse! Bless Bless Bless Bless me! Now

mf *p* *mp* *mf* *f*
fa-ther Cu rse Curse Curse Curse Curse Ble ss Bless me Now
ther Curse Curse Curse Curse Cu rse Bless Bless Bless Bless Bless me Now
fa-ther Curse Curse Curse Curse Curse Curse Curse Curse Ble ss Bless me now
ther cu rse Ble ss Bless Bless Bless Bless Bless me now

Con dolor *Suplicante*

Do not go gentle into that good night

104 *Como voz blanca* *flexible*

mf pray | pray | pray | Do not go gen - tle in - to that good night

mp pray | pray | pray |

with your fierce tears, | pray |

104 *mp* *p* *pp* *mp*

pray — pray — pray — Do

pray — pray — pray —

pray — pray — pray —

pray — pray — pray —

110 *un poco susurrando* $\text{♩} = 72$

mp *p* *p* *p*

Rage a - gainst the dy - ing of the light

Rage a - gainst the dy - ing of the light

Rage a - gainst the dy - ing of the light

Rage a - gainst the dy - ing of the light

110 *pp* *p*

not light

mp *pp* *p*

not light

mp *pp* *p*

not light

mp *pp* *p*

not light

Guía para autores

La Revista *Ricercare* (investigar, buscar y, también, género contrapuntístico afín a la Fuga) del Departamento de Música de la Universidad EAFIT tiene como objetivo publicar artículos inéditos que correspondan a las categorías señaladas por Colciencias para las revistas científicas:

- a) resultados o avances de investigación con una estructura de cuatro partes: introducción, metodología, resultados y conclusiones (Artículo de investigación científica);
- b) ensayos académicos en los que se presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica sobre un tema específico, mediante el recurso a fuentes originales (Artículo de reflexión derivado de investigación);
- c) estudios que analicen, sistematicen e integren los resultados de investigaciones sobre un campo científico en particular, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo, con base en una revisión bibliográfica de, por lo menos, 50 referencias (Artículo de revisión);
- d) traducciones autorizadas;
- e) reseñas bibliográficas o de procesos investigativas o de producción intelectual;
- f) se publicará también una partitura musical en cada número, según lo determine el jurado compuesto por los profesores de composición del Departamento de Música, bajo criterios de calidad compositiva y extensión apropiada.

El criterio básico de selección es que el artículo pertenezca a alguna de las áreas de importancia en el dominio temático de la Revista; en particular, Historia de la música, Filosofía de la música, Estética musical, Musicología de la Gramática y sintaxis musicales (llamada también “Teoría de la Música” o “Musicología sistemática”), Musicología histórica y etnomusicología, Psicomusicología, Estética musical, memorias monográficas analíticas de producción o

creación de obras musicales, Composición, Educación musical, Música y Sociología, Música y Antropología, Música y técnicas corporales e instrumentales, Música y Acústica física o arquitectónica, Organología, Orquestación, Análisis musical integral, Crítica musical, Ejecución musical e interpretación, Música y Literatura, Música y otras artes.

Proceso de selección de los artículos

Cada uno de los artículos recibidos es sometido a un proceso de revisión y selección en dos etapas: interno, por parte de algún miembro del Comité Editorial, designado por éste, que evaluará la originalidad y pertinencia del artículo; posteriormente, a cargo de un árbitro externo quien conceptuará sobre la calidad científica, estructura, fundamentación, manejo de fuentes y rigor conceptual del artículo.

Dentro de los dos meses siguientes al envío del texto, el autor será notificado del resultado de los procesos de evaluación.

Requisitos formales

- El autor se compromete a someter a la consideración de la revista un artículo inédito.
- Los textos deben contener puntuación, acentuación, ortografía, concordancia, sintaxis y buen uso generalmente aceptados, acordes con las normas de la lengua en que está escrito el artículo. Podrán sugerirse correcciones de forma pero aclaramos que el estilo de cada autor no debe corregirse (“el estilo es el hombre”). El tipo de lenguaje de un trabajo científico debe ser, claro está, riguroso y tan monosémico como sea posible; nó literario – artístico, polisémico por naturaleza, ni demótico o habla de la calle.
- Los términos o expresiones que no pertenezcan a la lengua en la que está escrito el texto, deberán aparecer en cursiva.

- Los proponentes pueden ser docentes universitarios o estudiantes de postgrado de instituciones investigativas universitarias locales, nacionales o extranjeras, así como académicos e investigadores independientes.
- Además del idioma español, se recibirán textos en inglés, francés, italiano, alemán o portugués.

La extensión estimada es: para artículos de investigación y revisión, entre 5.000 y 10.000 palabras; para estudio de caso, entre 2.500 y 3.000 palabras; para reseñas, entre 500 y 1.000 palabras. Para la partitura, una presentación normalmente legible de no más de 15 páginas.

De la estructura de los trabajos: **1.** Título que oriente con claridad sobre el tema tratado. **2.** Información del autor (nacionalidad, campo de formación académica, publicaciones recientes, afiliación institucional y dirección de correo electrónico). **3.** Resumen y palabras claves, en el idioma en que está escrito el artículo y en inglés (en castellano, si la lengua en que se escribe el artículo no es el castellano), cuya extensión será, respectivamente, de 100 a 150 palabras y de 5 a 10 palabras. **4.** Título del artículo en inglés (o en castellano si la lengua original del artículo no es este idioma). **5.** Indicación del origen del texto (si es de investigación, proyecto al que está adscrito y grupo del que hace parte, así como la Institución que lo respalda).

Normas sobre citación

Citas y referencias

La Revista sigue, para tales efectos, la forma establecida por la Asociación Norteamericana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés).

Las citas y referencias deben incluirse dentro del texto de acuerdo con el siguiente formato: Primer apellido del autor, año de la publicación, dos puntos y número de página). Ejemplo: (Pineda, 1998: 35).

Al final del artículo debe aparecer la Bibliografía completa en la que se referencien, por autor, alfabéticamente y sin enumeración ni viñetas, todos los textos citados o referidos.

Las notas de pie de página sólo serán para aclaraciones o comentarios adicionales. No incluyen referencias bibliográficas, salvo cuando se trate de ampliaciones a las citadas.

Cuando se trate del llamado a confrontación con otro texto, aparecerá entre paréntesis: (Cfr. apellido del autor y año de publicación).

Si se consultó más de un trabajo del mismo autor, deben ordenarse según la fecha, empezando por la más antigua.

Cuando las citas superen los tres renglones de extensión, deberán ubicarse en párrafo aparte y un centímetro hacia la derecha de la margen general.



Bibliografía

Para libro

Apellido y nombre del autor (sólo mayúsculas iniciales, separados por coma) y año de la publicación (entre paréntesis). Título y subtítulo (si lo hay), en cursiva y sólo mayúsculas iniciales para cada uno). Ciudad de la edición y nombre de la editorial, separados por dos puntos.

Ejemplo: Kühn, C. (1992). *Tratado de la forma musical*. Barcelona: Labor.

Para capítulo de libro

Apellido y nombre del autor (sólo mayúsculas iniciales, separados por coma); año de la publicación (entre paréntesis), título del capítulo entre comillas, seguido por la referencia “En:”, editor académico o compilador de la obra y título de la misma, que deberá aparecer en cursiva; ciudad de edición y nombre de la editorial, separados por dos puntos.

Para publicación seriada (revista o periódico)

Apellido y nombre del autor, o letra inicial del nombre (sólo mayúsculas iniciales, separados por coma), año de la publicación, con el mes y día en caso de diario o semanario. Título del artículo entre comillas y título de la revista o periódico en cursiva (Número o volumen), la inscripción “En:”, el nombre de la fuente principal, Volumen (Vol.), número correspondiente a la edición (No.), ciudad de publicación e institución de la revista, finalizando con las páginas.

Para publicaciones en internet

Apellido y nombre del autor (mayúsculas iniciales, separados por coma), año de la publicación entre paréntesis. Título del artículo entre comillas. «En:» (mayúscula inicial y dos puntos), dirección URL (“Uniform Resource Locator”) y fecha de consulta entre paréntesis (mes, año).

De la Presentación

Los textos se deberán entregar en formato electrónico, utilizando el programa Word.

Las fotografías, imágenes, mapas e ilustraciones se adjuntan en formato digital a 300 dpi, mínimo. Su ubicación debe aparecer señalada en el texto, con la información correspondiente.

Los gráficos, cuadros y otros elementos similares deben aparecer con tabuladores (no utilizar la forma de “Insertar tabla”, de Word).

Las imágenes, fotografías, ilustraciones, cuadros, gráficos y demás deberán aparecer con sus respectivos pies de imagen, en los que se referencia el número de orden de aparición en la serie, el nombre (en cursiva), autoría, procedencia, técnica, fecha de elaboración y demás informaciones que correspondan.

El texto deberá estar ajustado a la presente Guía para autores. Sólo cuando el artículo sea entregado con base en estas directrices, ingresará en el proceso de evaluación.

El Departamento de Música de la Universidad EAFIT, apoyado por la Biblioteca “Luis Echavarría Villegas”, costea la edición, publicación y distribución de la Revista. Los autores que acceden a la publicación de su ensayo, implícitamente ceden los derechos patrimoniales de autor y reiteran que se trata de un ensayo inédito. Cualquier cuestión contraria deberá ser expresamente manifestada al Director o al Editor.

Fernando Gil Araque

Director *Revista RicerCare*

ricercare@eafit.edu.co

Dirección: Carrera 49 7 sur — 50, bloque 30

Medellín — Colombia — Suramérica

Teléfono: 57+4+2619500 ext. 9442

The background of the page is a light, warm-toned collage. It features various musical symbols such as treble clefs, eighth notes, and quarter notes, interspersed with stylized floral motifs, including large, soft-edged flowers and smaller, delicate blossoms. The overall aesthetic is artistic and celebratory.

RI CER CA RE

Esta revista se terminó de imprimir en
en el mes de junio de 2018
Medellín, Colombia