

ARTE, ENTRE PARÉNTESIS

ISSN -2448-5950

UNIVERSIDAD DE SONORA, Número 18, Junio 2024. Publicación arbitrada semestral.



El desarrollo del oído y la apreciación musical en la educación básica. Algunas reflexiones e ideas pedagógicas

Stravinsky's Poétique musicale: The Composer as Homo faber. Antisemitism, Le Sacre du printemps, and Adorno's Critique

(ARTE)



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Dra. María Rita Plancarte Martínez
Rectora

Dr. Ramón Enrique Robles Zepeda
Secretario General Académico

Dr. Luis Enrique Riojas Duarte
Secretario General Administrativo

Dra. Luz María Durán Moreno
Directora Administrativa
del Campus Hermosillo

Dra. Ma. Guadalupe Alpuche Cruz
Coordinadora de la Facultad
Interdisciplinaria de Humanidades y Artes

Mtra. Flor del Carmen Herrera Navarro
Jefa del Departamento de Bellas Artes

ARTE, ENTRE PARÉNTESIS

(ARTE)

Comité editorial

Dr. Leonel De Gunther Delgado
M.M. Fernando de Jesús Serrano Arias
Dr. Arturo Valencia Ramos
Dra. Diana Brenscheidt gen. Jost
Mtra. Norma Adriana Castaños Celaya
M.T.A.E. Adria Adelina Peña Flores

Miembros del Comité Científico

Dr. Raúl Domingo Motta
(IIPC-CIUEM, Argentina) †
Dr. José Antonio Sánchez Martínez
(Universidad de Castilla-La Mancha, España)
Dra. Dominique Sylvestre-Gay
(RED ALEC, Universidad de Limoges, Francia)
Dra. Irma Fuentes Mata
INBA /CENIDIAP (Universidad Autónoma
de Querétaro, México)
Dra. Inmaculada Abarca Martínez
(Universidad Murcia, España)
Dra. Claudia Gidi Blanchet
(Instituto de Investigaciones
Lingüístico-Literarias /
Universidad Veracruzana, México)
Dra. Leticia Teresita Varela Ruíz
(Centro Tomatis, México)
Dra. Ety Aydeé Estévez Nenninger
(Universidad de Sonora, México)
Dr. Ronaldo González Valdés
(Universidad Autónoma de Sinaloa, México)
Dra. Luisa Vilar Payá
(Universidad de las Américas Puebla, México)

Editor técnico

M.E. Mónica del Carmen Aguilar Tobin

Relaciones Internacionales

Dra. Elsa Catalina Olivas Castellanos

Redes Sociales

Andrea Gorozpe Robles
Brizeida Guadalupe Padilla González
Ana Sofía Valenzuela López

Colaboradores

Profesorado

M.M. María del Rocío Terán Díaz Landa
M.M. Marco Antonio Encinas Valenzuela
M.H. Adriana Salazar Lamadrid
Lic. Karla Venecia López Romo
Lic. Luz Abigail Nuñez Borbón
M.H. José de Jesús Manuel Vargas Escobedo
M.E. Marcela García Figueroa
M.H. Hugo Darío Ruiz Rosas
M.E. Rosa Angélica Santana Corrales
Lic. Gustavo Ozuna González
Lic. Silvia Dolores Margarita Salazar Alba
Lic. Ana Isabel Campillo Corrales
Lic. Juan Díaz Hilton

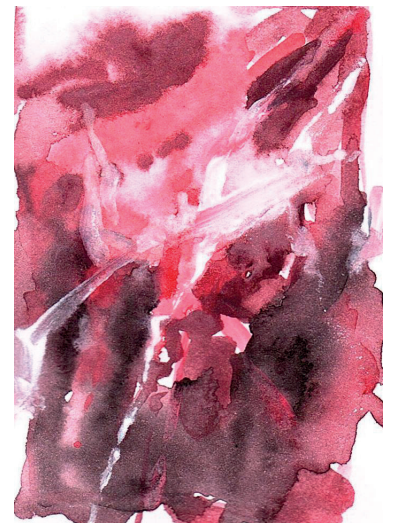
Dictaminadores

Dra. Inmaculada Abarca Martínez
(Universidad de Murcia, España)
Mtro. José Margarito Avilés
(Benemérita Universidad Autónoma
de Puebla, México)
Dra. Diana Brenscheidt gen. Jost
(Universidad de Sonora, México)
Dr. Abel Camacho Morelos
(Universidad Autónoma de Sinaloa, México)
Mtra. Norma Adriana Castaños
(Universidad de Sonora, México)
Mtra. Luisa Guadalupe Castro Tolosa
(Universidad de Sonora, México)
Mtra. Rosa María Cifuentes Fajardo
(Universidad de Sonora, México)
Dr. Leonel De Gunther Delgado
(Universidad de Sonora, México)
M.M. Marco Antonio Encinas Valenzuela
(Universidad de Sonora, México)
Dra. Ety Aydeé Estévez Nenninger
(Universidad de Sonora, México)
Dr. Luis Enrique Fierros Dávila
(Universidad de Sonora, México)
Dra. Irma Fuentes Mata (INBA/CENIDIAP,
Universidad Autónoma de Querétaro, México).
M.E. Ana Marcela García Figueroa
(Universidad de Sonora, México)
Dra. Claudia Gidi Blanchet
(Universidad Veracruzana, México)
Mtro. Armando Gómez Rivas
Dr. Juan Izaguirre Ruíz
(Universidad de Sonora, México)
Dr. Abel Leyva Castellanos
(Universidad Autónoma de Sinaloa, México)
Dr. Pablo Parga Parga
(Universidad Autónoma de Querétaro, México)
M.T.A.E. Adria Peña Flores
(Universidad de Sonora, México)
Dra. Thelma Itzel Ramírez Cuervo
(Benemérita Universidad Autónoma
de Puebla, México)
M.H. Adriana Salazar Lamadrid
(Universidad de Sonora, México)
M.M. Fernando de Jesús Serrano Arias
(Universidad de Sonora, México)
M.M. María del Rocío Terán Díaz Landa
(Universidad de Sonora, México)
Dr. Arturo Valencia Ramos
(Universidad de Sonora, México)
Dra. Leticia Varela Ruíz
(Centro Tomatis de Sonora, México)
Mtro. Pedro Vega Granillo
(Universidad de Sonora, México)
Mtra. Enid Sofía Zúñiga Murillo
(Universidad Nacional, Costa Rica)
M.H. Luz Abigail Nuñez Borbón
(Universidad de Sonora, México)
M.H. Perla Jazmin López Peñuelas

Arte, entre paréntesis, Número 18, junio 2024 es una publicación semestral arbitrada, editada por la Universidad de Sonora, a través de la a través de la Facultad Interdisciplinaria de Humanidades y Artes, Campus Hermosillo, Blvd. Luis Encinas y Rosales s/n, Col. Centro, C.P. 83000, Hermosillo Sonora. Tel. (662) 259-2136, (662) 2592157. www.uson.mx, www.bellasartes.uson.mx. Editor responsable: Leonel De Gunther Delgado. Reserva de Derechos al Uso No Exclusivo: 04-2023-030914030100-102, ISSN: 2448-5950 ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Unidad de Informática de la Universidad de Sonora, fecha de la última modificación, junio de 2024. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación; siempre y cuando se cuente con la autorización del editor y se cite plenamente la fuente.

Índice

Editorial <i>Leonel De Gunther Delgado</i>	4
El desarrollo del oído y la apreciación musical en la educación básica. Algunas reflexiones e ideas pedagógicas <i>Raúl W. Capistrán Gracia</i>	6
Stravinsky's Poétique musicale: The Composer as Homo faber. Antisemitism, Le Sacre du printemps, and Adorno's Critique <i>Antonia Tejeda Barros</i>	17



Nuestra portada:
Modulaciones del rojo
José Gregorio Ramírez Vivas
Acrílico sobre papel Canson
17x25 cms.
2024

La esperanza de las artes

Publicamos ahora el número 18 de Arte, entre paréntesis, mientras vivimos un hecho histórico que aviva la esperanza de un México mejor. Lo hacemos en un momento postelectoral, en el que más del 59.4 por ciento de los mexicanos favoreció con su voto el proyecto de nación conocido como la Cuarta Transformación (4T), inscrito bajo la coalición “Sigamos haciendo historia”. Por primera vez en la historia independiente de nuestro país seremos gobernados por una mujer presidenta (electa): Claudia Sheinbaum Pardo. Su triunfo reconfigura, en función de los votos obtenidos, la geopolítica del país y con ello, se da un atisbo ya a los compromisos y las posibles políticas culturales y artísticas de los años siguientes del gobierno entrante.

A partir de enero de 2024¹, la ahora presidenta electa inició diálogos abiertos (por la transformación) con las comunidades artísticas y culturales del país, su propósito: iniciar un diagnóstico amplio y plural para comenzar con la construcción del proyecto cultural y artístico. En sus planteamientos hay continuidad sobre algunos de los programas del sexenio anterior, también cambio y transformación. Entre sus compromisos se encuentran la creación de nuevas universidades para las artes, el arte y la construcción de espacios seguros y de paz, derechos laborales plenos para los artistas, la simplificación de los procesos administrativos para la cultura y las artes, el rescate y cuidado del patrimonio nacional, la lectura; de su propuesta previa², habría que esperar los incrementos al presupuesto de la cultura (1% del PIB), el reforzamiento de las escuelas de arte y creación, las becas para las artes con justicia, paridad y equidad de género, el reconocimiento a los creadores, los estímulos fiscales para las artes, el fortalecimiento de la investigación, entre otras más.

Si bien esto es ya una apertura, habría que esperar las formas para extender y dar acceso a la “cultura como derecho, al “arte como derecho” y al “trabajo artístico como derecho laboral pleno”, así como los mecanismos para reclamarlos. La cultura y el arte son vistos ahora como un derecho inalienable.

En el horizonte cercano es posible vislumbrar la esperanza y, con ella, una respuesta posible, pero frágil al diagnóstico sobre la crisis de las humanidades y las artes³, en particular sobre la precariedad de su financiamiento y de su exigua utilidad. Los compromisos expresados por la presidenta electa indican la utilidad de las artes como andamiaje para la reconstrucción del tejido social, como retribución social en poblaciones vulnerables producto de proyectos de investigación o intervención.

¹ Véase Aguilar, J. (2024). *Qué proponen las candidatas en materia de cultura*. Letras Libres, (13 de marzo) y Corral, F. (2024, 03 de mayo). *Exponen proyectos de cultura de candidaturas presidenciales*. El Economista.

² Véase Convención Nacional Morenista. (2024). *Proyecto de Nación 2024-2030. Por la radicalización de la Cuarta Transformación desde las bases*. <https://morenademocracia.mx/wp-content/uploads/2024/02/Proyecto-de-Nacion-2024-2030-Definitivo.pdf>. México: Morena.

³ Véase por ejemplo Gabriel, M. (2021). *La realidad en crisis*. Vaso Roto Ediciones.

Podemos conjeturar, desde las reivindicaciones de las propuestas, que la cultura es importante para las economías nacionales y que las humanidades y artes son, además, la mejor formación y capacitación para la mente ágil y el delicado equilibrio entre mercado y gusto. Esta crisis llamada epistémica⁴, permite pensar que los criterios instrumentalistas de gobiernos y patrocinadores hostiles van a cambiar con respecto a ellas y, además, emerge la posibilidad de comenzar la restitución de su valor como ciencias (como ya se hizo con el cambio de nombre del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT)) y pensar, como algunos lo creemos, que las humanidades también contribuyen al conocimiento objetivo de la realidad. Una discusión en la que no podemos ahondar aquí, pero son atisbos del futuro posible en el campo de las humanidades y las artes.

Con estas ideas en mente, se presentan dos artículos que confirman el valor de las humanidades y las artes. El primero titulado “El desarrollo del oído y la apreciación musical en la educación básica” el cual se orienta hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje de la apreciación musical un aspecto importante dentro de las posibles políticas culturales de nuestro país. El segundo: “Stravinsky’s Poétique musicale: The Composer as Homo faber. Antisemitism, Le Sacre du printemps, and Adorno’s Critique”, cuyo centro se coloca en la investigación en la música, develando la singularidad humana en los procesos creativos musicales. Ambos textos nos recuerdan la condición humana planetaria, que nos confirma aquella vieja idea de Terencio: “nada humano me es ajeno”.

Agradecemos como siempre a los y las autores/as que han confiado en nuestra revista y, a los que no ha sido llamados a publicar en este número, les invitamos a seguir enviando sus propuestas. Nos despedimos cerrando esta publicación agradeciendo como siempre a todas y todos que la hacen posible. Gracias como siempre.

Leonel De Gunther Delgado

⁴ Véase por ejemplo Bhaskar, M. (2014). *La máquina de contenido. Hacia una teoría de la edición desde la imprenta hasta la red digital* (R. Rubio, Trans.). Fondo de Cultura Económica.

El desarrollo del oído y la apreciación musical en la educación básica. Algunas reflexiones e ideas pedagógicas

Ear training and music appreciation in basic education. Some reflections and pedagogical ideas

Raúl W. Capistrán Gracia

raul.w.capistran@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4594-8570>

Conservatorio Nacional de Música

Resumen

En este artículo presentamos una apología en torno a la importancia del desarrollo del oído en la formación musical del niño y compartimos algunas ideas que podrían impulsar procesos de enseñanza-aprendizaje más satisfactorios y significativos para cubrir adecuadamente las tres áreas formativas que consideramos como indispensables para que el estudiante tenga una apreciación musical integral: 1) Construcción de conocimientos y desarrollo de competencias para escuchar de manera activa y distinguir los parámetros, así como los componentes estructurales de la música; 2) Construcción de conocimientos contextuales que rodean la música; y 3) Desarrollo de la capacidad para responder al contenido afectivo de la música (sensaciones, emociones, sentimientos). Finalmente, exhortamos a los educadores musicales a involucrarse activamente en esta disciplina, a reflexionar constantemente sobre sus áreas de oportunidad y fortalezas y a promover su mejora continua a través de la búsqueda e implementación de metodologías, enfoques, actividades y estrategias más adecuadas.

Palabras clave: educación musical; apreciación musical; entrenamiento auditivo; educación básica; contenido afectivo de la música.

Abstract

In this article we present a brief overview regarding the importance of the ear training in the musical education of children, and share some ideas that could promote more satisfactory and significant teaching-learning processes to adequately cover the three formation areas that, from our perspective, we consider as essential in order to have a comprehensive musical appreciation course: 1) Construction of knowledge and development of skills and abilities to actively listen and distinguish the parameters, as well as the structural

components of music; 2) Construction of contextual knowledge surrounding music; and 3) Development of the capacity to respond to the affective content of music (sensations, emotions, feelings). Finally, we encourage music educators to actively engage in this discipline, to constantly reflect on their weaknesses and strengths and to promote their continuous improvement through the search and implementation of more appropriate methodologies, approaches, activities and strategies.

Keywords: music education; music appreciation; ear training; basic education; affective music content.

Introducción

Desde hace algunas décadas se han llevado a cabo numerosos estudios empíricos cuyos resultados han dado cuenta de los beneficios que la educación musical ejerce en el ser humano. Así, hoy en día existe evidencia de que el involucramiento de los niños en procesos de aprendizaje educativo-musicales que son gratificantes, disfrutables y significativos, contribuye al desarrollo de la sensibilidad emocional, la creatividad, la coordinación, la autoestima, la autodisciplina, el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de habilidades matemáticas, entre otros muchos beneficios intrínsecos y extrínsecos (Hallam, 2010).

Desafortunadamente, por muchos años ha existido una lucha por demostrar, por un lado, que las artes son asignaturas innecesarias o inútiles debido a que no producen dividendos financieros (Caplan, 2018) y por el otro, señalar lo contrario (Aróstegui, Rusinek y Fernández-Jiménez, 2021). En ese esfuerzo por destacar la importancia de la educación musical, la Asociación Nacional para la Educación Musical de los Estados Unidos de América (*NAfME*, por sus siglas en inglés) estableció en 2014, los *Nuevos estándares para el Siglo XXI*, representados por una serie de competencias educativo-musicales que los estudiantes deben desarrollar desde preescolar hasta bachillerato para tener una educación musical integral, vivir la música en plenitud y convertirse en personas con una formación humanista bien redondeada; ciudadanos creativos, poseedores de un pensamiento crítico y reflexivo y capaces de resolver problemáticas en contextos reales. Esos estándares se enfocan en tres procesos artísticos:

Creación

Cómo su nombre lo indica, los estudiantes deben involucrarse en procesos educativos en donde aprenden los fundamentos para crear música y desarrollan las competencias para ejecutar, evaluar y presentar el resultado de su trabajo de manera comprensible.

Ejecución

Sea a través de un instrumento o del canto, los estudiantes deben construir los conocimientos musicales y desarrollar las competencias técnicas necesarias para interpretar música y presentar el resultado de su aprendizaje ante un público.

Respuesta

Esta área se refiere principalmente a la capacidad de apreciar la música, comprender el contexto histórico y social en el que fue creada, valorarla, evaluar su calidad y belleza y responder de manera afectiva (Hof, 2021; NAFME, 2014).

Así, queda claro que la educación musical no implica únicamente un involucramiento activo en el acto mismo de crear y ejecutar música, sino que una parte importante de la formación del niño implica el desarrollo de su capacidad para responder a su contenido afectivo y llegar así a tener una experiencia estética. No es de extrañar que para algunos pedagogos como Willems (2001, p. 24), sea importante que los procesos de creación y de ejecución musicales sean precedidos por la escucha:

Todo pedagogo sincero que distinga entre la práctica de un instrumento y la musicalidad, admitirá entonces no sólo que es necesario dar una atención especial a la cultura musical, sino también que esta educación debería preceder generalmente al trabajo instrumental.

Y es que, ha sido precisamente a través de la escucha musical, que muchos de nosotros tuvimos la maravillosa posibilidad de tener experiencias estéticas y entrar en estados de contemplación. Más aún, fueron esas experiencias las que transformaron nuestras vidas e hicieron que la música se constituyera en uno de los recursos más valiosos para promover nuestro bienestar psicológico e incluso, para decidir hacer de ella nuestro proyecto de vida profesional (Capistrán-Gracia, 2019).

Por supuesto, para que el niño pueda llegar a desarrollar esas competencias y tener esas experiencias, es crucial que el educador musical posea las competencias y recursos didáctico-pedagógicos necesarios para guiar procesos de enseñanza-aprendizaje satisfactorios y significativos (Ballantyne y Packer, 2004; Brophy, 2002; González, 1974; Hemsy de Gainza, 2007; Frega, 1995; Leong, 1999; NASM, 2021; Zaragoza, 2009). Más aún, es necesario que los educadores musicales planifiquen procesos de enseñanza-aprendizaje que impulsen el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad; que generen actividades de aprendizaje en las que se promueva el pensamiento divergente, la exploración, la experimentación y la originalidad; que implementen estrategias didácticas diversas y de naturaleza inclusiva en las que se incorpore no solo la música académica, sino también, la música tradicional y, por qué no, las manifestaciones sonoras propias del contexto en que los estudiantes viven. Y es que, para que el niño desarrolle aún más su potencial creativo, es vital que el maestro se atreva a utilizar metodologías pedagógicas igualmente creativas, en las que se procure el diálogo y el intercambio de opiniones, se promuevan propuestas de trabajo propias y se impulse la libre expresión sonora y su disfrute (Capistrán-Gracia, 2019).

Al presentar este trabajo tenemos como principal propósito: a) brindar una apología en torno a la importancia del desarrollo del oído en la formación musical del niño; y b) proporcionar algunas ideas sobre como implementar procesos de enseñanza-aprendizaje satisfactorios y significativos para cubrir las tres áreas formativas que, desde nuestra perspectiva, consideramos como indispensables para que el niño tenga una apreciación musical integral: 1) Construcción de conocimientos y desarrollo de competencias para escuchar

de manera activa y distinguir los parámetros, así como los componentes estructurales de la música; 2) Construcción de conocimientos sobre el contexto histórico de la música; y 3) Desarrollo de la capacidad para responder al contenido afectivo de la música (sensaciones, emociones, sentimientos).

El oído y su importancia en la formación musical del niño

Desde la antigüedad, la madre naturaleza dotó a los seres humanos de cinco sentidos: vista, olfato, gusto, oído y tacto. Estos, nos han permitido disfrutar de un bello amanecer, escuchar el canto de las aves, sentir una caricia, gustar el sabor de una fruta u oler el perfume de las flores. Esos mismos sentidos nos hicieron conscientes de los peligros del entorno, nos conectaron a nuestros más básicos instintos de supervivencia y preservación y nos habilitaron para hacer frente a los desafíos de la vida. Así, cuando escuchamos los sonidos que nos rodean (gritos, susurros, estruendo, ruidos, etc.), estamos respondiendo a un instinto programado en nuestro cerebro desde hace miles de años. Y es que, en muchas ocasiones la escucha precede a la vista y a los demás sentidos, por lo que constituye una ventaja en la carrera por protegernos y sobrevivir; por lo tanto, la interpretación de la información acústica que recibimos a través del lenguaje y de los sonidos del entorno tiene una importancia biológica fundamental (Roederer, 2000).

Quizá sea por eso, por lo que la relación personal y musical entre la madre y un bebé se desarrolla y se estrecha a lo largo del proceso de gestación a través de la comunicación sonora. Como es sabido, desde antes de nacer los fetos pueden reconocer la voz de la madre, escuchar rimas y melodías y manifestar respuestas de tipo fisiológico a la música, tales como la disminución en la frecuencia cardíaca (Trehub, 2001). Por supuesto, la exposición al mundo sonoro se intensifica cuando el bebé nace y, rodeado de estímulos amorosos por parte de la madre, el canto se convierte en el medio favorito para convocarlo a la existencia y convertirlo en un ser humano plenamente constituido. Más aún, el canto se convierte en uno de los recursos indispensables para reducir la inquietud del niño, hacer desaparecer su miedo, transformar su angustia en paz, sosegar el llanto, inducir el sueño, impulsar sentimientos positivos y, en general, contribuir al bienestar del bebé (Gómez Martínez y Capistrán Gracia, 2020).

Durante la infancia, gracias a su oído, el niño desarrollará innumerables competencias psicomotrices y cognitivas a través del canto y de la música instrumental. Ya en la adolescencia, será a través del oído que se sentirá acompañado de sus canciones favoritas, lo que contribuirá a su integración social, fomentará su madurez y promoverá su bienestar psicológico. En síntesis, nuestros oídos representan ventanas siempre abiertas a los estímulos sonoros de nuestro medio, por lo que, educar al niño para que desarrolle al máximo su capacidad auditiva, debe ser una de nuestras prioridades como formadores musicales (Ocaña Fernández, 2014).

Algunas reflexiones e ideas pedagógicas

Antes de compartir algunas reflexiones e ideas pedagógico-didácticas en relación a la importancia del entrenamiento auditivo y de la apreciación musical, deseamos destacar en primer lugar que nuestra visión se adscribe a

la filosofía praxial de David J. Elliot y, en ese sentido, abraza las dos premisas fundamentales que surgen de este enfoque: a) la naturaleza de la educación musical depende de la naturaleza de la música misma; b) el significado de la educación musical depende del significado que la música adquiera en la vida del hombre (Elliott, 1995).

En ese mismo espíritu de apertura y emancipación, nos alineamos a la perspectiva decolonial de la educación musical (Shifres y Rosabal-Coto, 2017), y nos unimos a una perspectiva incluyente que abrace las diversas manifestaciones musicales y promueva el desarrollo de actitudes de respeto y valoración hacia el patrimonio cultural y la diversidad musical, es decir, postulamos “una educación musical intercultural en la que la música académica o cualquier otra pierda su carácter jerárquico” (Aróstegui, 2014, p. 19).

Finalmente, nuestro enfoque pedagógico de la apreciación musical se inserta en la visión de los métodos activos, ya que prioriza la actividad práctica (en este caso representada por la escucha activa) frente a la reflexión teórica (conocimientos históricos, sociales, culturales y biográficos), pues creemos que de esa forma el estudiante se abre de manera natural y espontánea a una gran diversidad de posibilidades sonoras y, como afirmaba Charles Ives, “estira sus oídos” (citado en Alexander, 2002) y se habilita para apreciar y valorar distintas manifestaciones musicales. Una vez aclarada nuestra postura filosófica y pedagógica, queremos plantear la organización de la apreciación musical en tres grandes áreas formativas que iremos desglosando a continuación y que, no por estar enumeradas, implican precisamente un orden pedagógico preestablecido. Por el contrario, se trata de áreas formativas que pueden ser abordadas en distinto orden e incluso, de manera simultánea dado que se enriquecen mutuamente. Lo que dependerá de las distintas situaciones académicas y de la creatividad e imaginación del educador musical.

Construcción de conocimientos y desarrollo de competencias para escuchar de manera activa y distinguir los parámetros, así como los componentes estructurales de la música.

De acuerdo con Collí Argáez (2007), uno de los objetivos más importantes de la educación musical está representado por el desarrollo por parte del niño, de la capacidad para escuchar con atención, percibir, pensar y discriminar los elementos que integran aquello que ha escuchado, para así establecer conexiones con la información que él ya posee y lograr un aprendizaje significativo. Según ese académico, esta capacidad puede comenzar a desarrollarse si exhortamos a los niños a escuchar de manera consciente y discriminar los sonidos que se producen en la vida cotidiana; por ejemplo, el canto de las aves, una puerta que se cierra, un coche que pasa, un vendedor que anuncia su mercancía en la calle, un perro que ladra, una llave del agua que se abre, etc. Del mismo modo, el desarrollo auditivo puede lograrse a través de actividades musicales lúdicas en el aula, por ejemplo, identificar con los ojos cerrados la voz de un compañero o discernir si un sonido se aleja o se acerca.

Actividades tan sencillas como las descritas en el párrafo anterior, impulsan procesos mentales complejos que favorecen el desarrollo de la inteligencia, así como la capacidad de observación y de análisis. Tales competencias se constituyen entonces en el fundamento para la siguiente fase del proceso de

escucha activa, en la cual el docente guía al estudiante para que comprenda la manera en que los compositores organizan y estructuran su música (Pascual Mejía, 2006).

Desde la perspectiva de Miller (1982), los niños deben desarrollar la capacidad de descubrir y describir por sí mismos las estructuras sonoras que constituyen la música. Para llevar a cabo tal tarea, recomendamos al educador musical guiar al estudiante a través del reconocimiento de los parámetros de la música (timbre, tempo, intensidad, fraseo y articulación). Por supuesto, en un nivel inicial los niños podrán prescindir de estos tecnicismos y emplear un lenguaje sencillo y coloquial. Posteriormente, será un deleite para ellos aprender nuevos términos musicales y emplearlos en la tarea de describir aquello que escuchan. Más adelante, el docente podrá ampliar el bagaje de conocimientos técnicos y guiar a los niños para que reconozcan los elementos musicales (melodía, armonía, ritmo e instrumentación) y así, gradualmente, los alumnos desarrollarán las competencias necesarias para descubrir a través de la escucha activa las formas musicales más básicas (AB, ABA, Rondo, etc.) y los géneros musicales más representativos (concierto, sinfonía, ópera).

Por supuesto, existe un repertorio enorme de obras muy apropiadas para que el estudiante desarrolle las competencias mencionadas en los párrafos anteriores. Por ejemplo, el canto gregoriano *Victimae paschali laudes* ofrece bastantes oportunidades para que el niño, guiado sabiamente por el maestro, construya por sí mismo su conocimiento al descubrir los parámetros de la música e ir describiéndola mediante el uso de un vocabulario coloquial y sencillo, que posteriormente, y mediante procesos de aprendizaje significativos (Ausubel, 2000), podría volverse técnico y experto.

Así, por ejemplo, mediante la escucha activa, un grupo de estudiantes de sexto grado de primaria podría descubrir que la obra carece de acompañamiento instrumental (ejecución *a capella*), que es interpretada por hombres (timbre de voces masculinas), que carece de un pulso determinado y que el ritmo se ajusta al texto (ritmo prosódico), que todos cantan la misma línea melódica (textura monódica), que la velocidad (tempo) es moderada, y que los intérpretes hacen brevísimas pausas a lo largo de la ejecución (fraseo). Por supuesto, también descubrirán que se trata de una obra apacible y que transmite tranquilidad y paz (carácter), sin contrastes sonoros (dinámica) ni manipulaciones en la velocidad (agógica).

Construcción de conocimientos sobre el contexto histórico de la música

Al rodear el aprendizaje técnico-musical con conocimientos contextuales acerca de las diversas manifestaciones musicales, los estudiantes amplían su cultura; desarrollan la capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los acontecimientos históricos y sociales, y sobre cómo estos llegan a influir en las artes; le encuentran sentido a la música que pudieran estar escuchando, así como a las obras que en ese momento pudieran estar interpretando; e incrementan su vocabulario (Custodio, 2023). Más aún, al conectar el conocimiento técnico-musical que han construido por ellos mismos, con acontecimientos históricos y sociales específicos, los estudiantes desarrollan la imaginación, cultivan aún más el gusto por la música y adquieren criterios básicos que los guían para poder elegir de manera informada de entre la

diversidad de géneros musicales que existen (Arguedas Quesada, 2004).

Si seguimos con el ejemplo utilizado en el apartado anterior, los estudiantes, guiados por su maestro, podrían continuar construyendo su conocimiento en torno a la obra *Victimae paschali laudes*, al hacer búsquedas en el internet a través de sus celulares. Así, aprenderían un poco sobre la Edad Media, sobre la religión católica, sobre la función del canto gregoriano como parte de la liturgia, sobre la música como recurso para promover la evangelización, sobre el poder de la iglesia al imponer el latín como su lengua oficial en el mundo occidental, sobre Gregorio I, “El Magno” y un largo e importante etcétera cultural.

Estamos hablando de un proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo transversal, de lo que Aróstegui (2021) llamaría “música educativa”, en donde una determinada temática (en este caso, un canto gregoriano) se constituye en punto de partida para incursionar en la historia universal, la ciencias sociales y la religión, con el propósito de fomentar una educación lo más integral posible. Más aún, al hacer la búsqueda de información a través de recursos tecnológicos, los estudiantes desarrollan también sus habilidades digitales.

No está de más destacar que este proceso educativo aplica para cualquier género musical. Imaginemos por un momento lo que los estudiantes podrían aprender sobre el movimiento por los derechos humanos, al escuchar de manera activa una canción de protesta como *Blowin' in the wind* de Bob Dylan; pensemos en el acercamiento a la cultura maya que ellos podrían alcanzar a través de la canción de cuna *Koonex, Koonex*; reflexionemos sobre el nivel de comprensión que los estudiantes alcanzarían en relación a un movimiento filosófico tan importante como la Ilustración, al escuchar la 9ª Sinfonía de Ludvig Van Beethoven, o pensemos en el nivel de entendimiento que podrían llegar a poseer respecto a la lucha por los derechos de la mujer, al escuchar alguna obra de Fanny Mendelssohn. Y es que, la música ha estado presente en cada uno de los periodos de la historia universal, por lo que las posibilidades de generar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, motivantes y emocionantes, son innumerables.

Desarrollo de la capacidad para responder a los contenidos afectivos de la música

Esta área se refiere al desarrollo de la capacidad por parte del niño para apreciar las distintas manifestaciones musicales y responder verbal y corporalmente a los contenidos afectivos (sensaciones, emociones, sentimientos) que estos despiertan en ellos. Por supuesto, estamos hablando de impresiones de naturaleza subjetiva, sin embargo, de acuerdo con Juslin, (2013) esas impresiones no se pueden rechazar o cuestionar a través de razonamientos objetivos, pues lo que el oyente percibe en la música es lo que esta le está transmitiendo en ese momento.

El objetivo final es que los estudiantes alcancen un nivel de comprensión más profundo de la música que escuchan, con el propósito de que lleguen a responder a los contenidos estéticos y emocionales de una manera más comprometida que les permitan vivir la música a plenitud, desarrollar su sensibilidad y alcanzar momentos de contemplación. Además, cuando se exhorta a los niños para que expresen verbalmente lo que sienten al escuchar una obra, estos reflejan su comprensión del contenido emocional de la música,

desarrollan su pensamiento crítico y reflexivo y aprenden organizar sus pensamientos y a comunicar sus ideas, sentimientos y necesidades.

Por lo que respecta a responder corporalmente a los contenidos afectivos de la música, nos alineamos a la propuesta de Émile Jaques Dalcroze (1912; 1921; 1930). Si bien, el enfoque educativo-musical de este pedagogo tiene un alcance formativo mucho más amplio, para propósito de este artículo nos concentraremos en una de sus dimensiones: la euritmia. Aquí, Jaques Dalcroze propone una diversidad de ejercicios y dinámicas para promover en los estudiantes una respuesta espontánea y eficiente a los estímulos musicales, hasta crear una armonía lo más perfecta posible entre pensamiento e impulso, entre mente y cuerpo, con el propósito de liberar a los estudiantes de cualquier bloqueo de tipo psicológico y puedan alcanzar un disfrute musical pleno. Y es que, como explica Vernia (2012), en el enfoque de Jaques-Dalcroze la música es percibida por todo nuestro cuerpo, no únicamente a través de nuestros oídos. Así, se desarrolla una interdependencia entre nuestros sentidos, los cuales se ayudan mutuamente para percibir de manera integral el fenómeno sonoro.

De acuerdo con Dalcroze, las emociones que se transmiten a través de la música son percibidas en varias partes de nuestro cuerpo, por medio de sensaciones que tienen distintos grados de contracción y relajación muscular. Estas sensaciones son expresadas por medio de distintos tipos de movimientos, posturas e incluso gestos, que pueden ser concebidos de manera espontánea o ser el producto del pensamiento y de la voluntad (Jaques Dalcroze, 1912, 1921, 1930). En otras palabras, estos movimientos, posturas y gestos se constituyen en medios de comunicación a través de los cuales los niños responden a los contenidos afectivos de la música. Adicionalmente, la euritmia representa en sí misma un medio para el gozo personal y un recurso que ayuda a la relajación y a la liberación de tensiones.

Sería imposible resumir en unos cuantos párrafos todo el trasfondo filosófico y pedagógico del enfoque Dalcroze, y mucho menos, proporcionar una guía para generar actividades inspiradas en la euritmia. Aquí, más bien nos gustaría exhortar a los educadores musicales para que se capaciten en este maravilloso enfoque educativo-musical y puedan así aprovechar el gran potencial que tiene. Sin embargo, siguiendo el ejemplo del canto gregoriano *Victimae paschali laudes* nos gustaría sugerir un par de actividades inspiradas en el enfoque Dalcroze que podrían servir para que el estudiante responda de manera corporal a los estímulos afectivos de esa obra.

1^a El maestro explora distintas posibilidades de expresar el contenido afectivo del canto gregoriano a través el movimiento de sus brazos y manos. Mientras lo hace, es imitado por sus estudiantes hasta lograr la sincronización más perfecta posible.

1^b. Los estudiantes toman turnos para explorar libremente distintas maneras de expresar el contenido afectivo del canto gregoriano a través del movimiento de sus brazos y manos, mientras son imitados por sus compañeros y por el maestro hasta lograr la sincronización más perfecta posible.

2^a. El maestro explora distintas maneras de caminar, hasta encontrar la que mejor exprese el contenido afectivo del canto gregoriano. Mientras

lo hace es imitado por sus estudiantes hasta lograr la sincronización más perfecta posible.

2^b. Los estudiantes toman turnos para explorar libremente distintas maneras de caminar, hasta encontrar la que mejor exprese el contenido afectivo del canto gregoriano. Mientras lo hace es imitado por el maestro y por sus compañeros hasta lograr la sincronización más perfecta posible.

Al llegar a este punto, queremos destacar que el propósito de la primera de las tres grandes áreas formativas, es decir, la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias para escuchar de manera activa y distinguir los parámetros y los componentes estructurales de la música, pueden ser alcanzado maravillosamente a través del enfoque Dalcroze, ya que permite su comprensión a un nivel holístico que mucho favorece al desarrollo de la imaginación, la creatividad, la sensibilidad, el pensamiento crítico y reflexivo, El lector encontrará más ideas sobre cómo aplicar el enfoque Dalcroze en el área formativa de la apreciación musical en el libro *Educación Musical. Métodos, Enfoques, Actividades* de Capistrán-Gracia (2015)

Epílogo

En México, la clase de apreciación musical suele limitarse a la presentación de los contenidos de la asignatura a través de la cátedra expositiva. Así, muchos docentes llegan a creer que al dar información en torno a un determinado periodo estilístico, proporcionar los datos más representativos acerca de la vida y obra de un compositor y redondear la clase con la audición de algunas obras cumplen de manera sobrada con su labor (Capistrán-Gracia, 2020). Si bien, este estilo de enseñanza ha sido la constante en muchas instituciones educativas (Zarzar-Charur, 2006) y a través de él se ha logrado el desarrollo de ciertas competencias de tipo cognitivo en los estudiantes, también los ha excluido de construir sus propios conocimientos a través del oído por medio de procesos de enseñanza-aprendizaje de carácter integral que promueven la metacognición y el deseo permanente de aprender.

Es pues, necesario, promover la impartición de la apreciación musical de maneras más integrales que, como hemos explicado anteriormente, permitan que los estudiantes vivan la música en plenitud y lleguen a convertirse en personas con una formación humanista bien redondeada, para llegar a ser ciudadanos creativos, poseedores de un pensamiento crítico y reflexivo y capaces de resolver problemáticas en contextos reales

Y es que, como Willems (2001, p. 25) explica: “la verdadera cultura musical, tal y como podría hacerse en nuestras días, daría al alumno la posibilidad de seguir con un oído comprensivo no sólo la música occidental, sino todas las producciones modernas y exóticas”. Entonces, después de haberse abierto al mundo sonoro, el niño será más capaz de comprender de manera integral los aspectos que rodean la música que ha escuchado.

En su artículo “Redefining Music Appreciation: Exploring the Power of Music” Pierce (2015, p. 1) se preguntó:

¿Cómo podríamos crear un mundo empoderado por la música? ¿Cómo

podemos cambiar nuestra cultura para aceptar la música como una inteligencia innata y ayudar a otros a descubrir la alegría, el encanto, el misterio y el poder de la música en sus vidas diarias?

Aunque Pierce (2015, p. 1) aborda el tema de la apreciación musical en el ámbito de carreras profesionales no musicales, las respuestas que proporciona a sus propias interrogantes son, desde nuestra perspectiva, válidas para el nivel básico:

Las respuestas a estas preguntas se pueden encontrar redefiniendo el contenido y la pedagogía de la apreciación musical o los cursos de música que se ofrecen a los no especialistas en educación superior al incluir elementos descubiertos a través de la música y la investigación pedagógica junto con el aprendizaje activo.

Al llegar a este punto, quisiéramos añadir que consideramos que hay implicaciones que deben ser tomadas en cuenta y que justifican aún más que la clase de apreciación musical se imparta con estándares educativos más altos. Así, por ejemplo, tendríamos que preguntarnos si es la falta de una cultura musical básica bien fundamentada la que ha ocasionado cada vez con mayor frecuencia, que las salas de concierto y auditorios tengan públicos reducidos a pesar de la difusión que se hace de los recitales y conciertos que han sido programados (Capistrán, 2019; Zapata, 2004).

Para finalizar este artículo, queremos aclarar que, desde nuestra perspectiva, no es posible aseverar que una metodología de enseñanza es suficiente para mejorar todos los aspectos de la apreciación musical en todas las personas (Zalanowski, 1986). Por lo tanto, creemos que el involucramiento activo y auténtico en esta disciplina, así como la reflexión constante de docentes y estudiantes y la consulta de resultados de investigación pueden arrojar luz que oriente a los formadores para promover la mejora continua y la consolidación de esta parte tan importante de la educación musical: una apreciación musical que contribuya a la formación de estudiantes más sensibles y creativos; de seres humanos capaces de vivir las artes de manera plena y comprometida; de padres ávidos de inculcar en sus hijos el amor hacia la música; de públicos entusiastas que disfruten de los conciertos y recitales de música de arte occidental y escuchen con igual respeto e interés la música de otras culturas.

Bibliografía

Alexander, J. H. (2002). *To Stretch Our Ears: A Documentary History of America's Music*. W. W. Norton & Company

Arguedas Quesada, C. (2004). La expresión musical y el currículo escolar. *Educación*, 28(1), 111-122. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028109.pdf>

Aróstegui, J. L. (2021). Del Benedicat Bovis al Joy to the World: economía y mímesis en un centro privado de élite. En Aróstegui, J. L., Rusinek, G. & Fernández-Jiménez, A. (Eds.), *Escuelas musicales. Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música* (pp. 167-194). Octaedro.

Aróstegui, J. L., Rusinek, G. y Fernández-Jiménez, A. (Eds.). (2021). *Escuelas musicales. Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música*. Octaedro.

Aróstegui, J.L. (2014). Fundamentos del currículo para la educación musical. En J. L. (Ed.), *Aróstegui, La Música en Educación Primaria. Manual de Formación del Profesorado* (pp. 19-43). Dairea Ediciones.

Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ediciones Paidós Ibérica.

Ballantyne, J. y Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research* 6(3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/1461380042000281749>

Brophy, T. S. (2002). Teacher reflections on undergraduate music education. *Journal of Music Teacher Education*, 12(1), e19–e25. <https://doi.org/10.1177/10570837020120010501>

Capistrán Gracia, R. W. (2019). La proyección de las emociones en la ejecución musical escénica. Un enfoque interdisciplinar. En R. W. Capistrán Gracia (coordinador), *Enfoques y Aproximaciones a la interdisciplina en las Artes* (pp. 31-48). UAA. https://editorial.uaa.mx/catalogo/cac_rc_enfoques_aproximaciones_9786078714414.html

Capistrán-Gracia, R. W. (2020). La Clase de Historia de la Música desde la perspectiva de los estudiantes de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. *ESCENA. Revista de las artes*, 80(1), 148-178. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/escena/article/view/42479>

Capistrán-Gracia, R.W. (2015). *Educación Musical: Enfoques, Métodos, Actividades*. Aguascalientes, México: Editorial UAA. ISBN 978-607-8457-01-4. No disponible en línea.

Capistrán-Gracia, R.W. (2019). *Educación Musical y Bienestar Psicológico. Resultados de Investigación, Diseño de la Intervención e implicaciones para la educación*. Editorial Universidad Autónoma de Aguascalientes. https://editorial.uaa.mx/catalogo/cac_rc_musical_psicologico_9786078714353.html

Caplan, B. (2018). *The case against education: Why education system is a waste of time and money*. Princeton University Press.

Collí Argáez, E. (2007). La apreciación y expresión musical en la formación integral del preescolar [Proyecto de Innovación de Acción Docente]. Universidad Pedagógica Nacional Pedas. Unidad 31-A.

Custodio, T. (2023). Historia y Apreciación Musical en el Programa Propedéutico Infantil de la Escuela de Música “Manuel M. Ponce”. Una investigación-acción [Trabajo Práctico de Maestría]. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.

Frega, A. L. (1995). La educación musical de cara al futuro. *Música y Educación*, 22, 17-22.

Gómez Martínez, R. G. y Capistrán Gracia, R. W. (2020). El canto materno y su trascendencia en el ser humano. Implicaciones para la educación básica y superior. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 7, 33-53. <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/729>

- González, M.E. (1974). *Didáctica de la Música*. Editorial Kapelusz.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hemsey de Gainza, V. (2007). *La Iniciación Musical del Niño*. Ricordi.
- Hof, R. (23 de marzo de 2021). The National Standards for Music Education (NAfME). Save the Music Foundation. <https://www.savethemusic.org/resources/national-standards-for-music-education/>
- Jaques Dalcroze, É. (1912). *The Eurhythms*. Constable and Company LTD.
- Jaques-Dalcroze, É. (1921). *Rhythm, Music and Education*. The Knickerbocker Press.
- Jaques-Dalcroze, É. (1930). Eurhythmics and its implications. *The Musical Quarterly*, 16, 358-365.
- Juslin, P. N. (2013). What does Music Express? Basic Emotions and Beyond. *Frontiers in Psychology*, 4(596), 1-14.
- Leong, S. (1999). The plight of novice music teachers in Australia: Initial preparation and workplace expectations. *Issues in Educational Research*, 9(1), 23-31. <https://www.iier.org.au/iier9/leong.html>
- Miller, S. D. (1982). Music Appreciation and Literature: Neglected Basics in Our Children's Musical Education. *American Music Teacher*, 31(3), 22-25. <http://www.jstor.org/stable/43541379>
- NAfME. (2014). *Music Standards*. <https://nafme.org/publications-resources/standards/>
- NASM. (2021). *NASM Handbook*. National Association of Schools of Music. <https://nasm.arts-accredit.org/accreditation/standards-guidelines/handbook/>
- Ocaña Fernández, A. (2014). Educación Auditiva y Escucha Creativa. En J. L. (Ed.), *Aróstegui, La Música en Educación Primaria. Manual de Formación del Profesorado* (pp. 45-65). Dairea Ediciones.
- Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la Música para Educación Infantil*. Pearson Educación.
- Pierce, D. L. (2015). Redefining Music Appreciation: Exploring the Power of Music. *College Music Symposium*, 55. <https://www.jstor.org/stable/26574401>
- Roederer, J. (2000). Aspectos curriculares y didácticos en la educación artística, en *Artes y Escuela*. Editorial Paidós.
- Shifres, F, y Rosabal-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 85-91. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/153>
- Trehub, S. E. (2001). Musical predispositions in infancy. *Annals New York Academy of Sciences*, 930, 1-16. doi:10.1111/j.1749-66322001.tb05721.x.
- Vernia, A. M. (2012). Método Pedagógico Musical Dalcroze. *ArtsEduca*, 1, 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/305111>
- Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Paidós Educador.
- Zalanowski, A. H. (1986). The Effects of Listening Instructions and Cognitive Style on Music Appreciation. *Journal of Research in Music Education*, 34(1), 43–53. <https://doi.org/10.2307/3344797>
- Zapata, E. (2004). *Developing an Inter-Arts Course for Collegiate Piano Majors: A Professional Problem [Disertación Doctoral]*. Texas Tech University. <https://ttu-ir.tdl.org/ttu-ir/handle/2346/20196>.
- Zaragoza, J. L. (2009). *Didáctica de la Música en la Educación Secundaria. Competencias Docentes y Aprendizaje*. Grao.
- Zarzar-Charur, C. A. (2006). *Habilidades Básicas para la Docencia*. Editorial Patria.

Stravinsky's *Poétique musicale*: The Composer as *Homo faber*. Antisemitism, *Le Sacre du printemps*, and Adorno's Critique

Antonia Tejada Barros,

antoniatejedabarros@gmail.com
tejedabarros@tiergartenstrasse4.org
<https://orcid.org/0000-0002-7292-1939>
Tiergarten 4 Association, Berlin

ABSTRACT: Stravinsky considered himself a maker, a *Homo faber*, an artisan of the past. He confessed that he liked to compose music more than music itself, and argued that expression was not an immanent character of music. With this paper, I intend to discuss Stravinsky's musical aesthetics (the Charles Eliot Norton Lectures given right after the outbreak of WWII –*Poétique musicale*), depicting and criticising his notion of expression and his view of the musician as mere “executant”. I will also point out some biographical details (the controversial premiere of *Le Sacre du printemps* and Stravinsky's antisemitism) while criticising Adorno's harsh critique of Stravinsky's music.

KEYWORDS: Stravinsky, *Poétique musicale*, *Homo faber*, antisemitism, *Le Sacre du printemps*, Adorno

Introduction

After the explosive premiere of *Le Sacre du printemps*, Stravinsky was considered a revolutionary, adjective that he truly disliked, since he equalled revolution to disruption and disorder, and, for him, music was organisation and order: “*l'art est le contraire du chaos*” (Stravinsky, 2011, p. 69). Stravinsky's son Théodore (1948) said: “*Voilà donc un Russe du XXe siècle, qui passe généralement pour le compositeur le plus 'révolutionnaire' et le plus 'moderne' de notre époque, qui proclame sa proche parenté 'spirituelle et sensorielle' avec Pergolèse, cet Italien du XVIIIe!*” (p. 82).

According to Stravinsky, the composer is a *Homo faber*, a being who *makes* (produces). The artist is in fact an artisan who, through work, technique and imagination, crafts and invents (to invent means to imagine, to search, to find, and to shape). Copland (1959) asserts: “An imaginative mind is essential to the creation of art in any medium, but it is even more essential in music precisely because music provides the broadest possible vista for the imagination since it is the freest, the most abstract ... of all arts” (p. 17).

Stravinsky's famous quote “*L'expression n'a jamais été la propriété immanente de la musique*” (Stravinsky, 1962, p. 63) has its roots in Hanslick's groundbreaking aesthetics: when music seems to express something, that something is only illusory (the expression is thus confused with the essence of music).

Poétique musicale sous forme de six leçons (based on the Charles Eliot Norton Lectures), written by Stravinsky with an enormous –and not so recognised– collaboration by Roland Alexis Manuel Lévy (Roland-Manuel) and Pyotr (Pierre) Souvchinsky, is a clear defense for order, austerity and authenticity in music. Was Stravinsky a revolutionary or, *per contra*, was he an artisan, a *Homo faber*? How did Stravinsky conceive the process of composition? Was he an honest writer and composer? To answer these questions I will focus on the genealogy of *Poétique musicale* (first section of the present paper), Stravinsky’s antisemitism (second section), the first and second lessons of *Poétique musicale* (expression, order, authenticity, and composing) (third section of the present paper), the third and fourth lessons of *Poétique musicale* (the artisan and the language of music) (fourth section), and the fifth and sixth lessons of *Poétique musicale* (Russian music, “executants”, and historical performance practice) (fifth section); I will then focus on the premiere of *Le Sacre du printemps* (sixth section) and I will critique Adorno’s harsh critique of Stravinsky’s music (seventh section of the present paper).

I. The Charles Eliot Norton Lectures and *Poétique musicale*

“The interest of my life, my intellectual life, with my everyday life is to make. I am a maker” (Leacock and Liebermann, 1967).

Six months before the outbreak of WWII, on March 23, 1939, Stravinsky received a formal invitation to give a lecture about the poetics of music at Harvard University¹. This meant that Stravinsky would hold the Charles Eliot Norton Chair of Poetry for the academic year 1939–1940, give lectures and “some informal sessions with advanced students” (Oliver, 1995, p. 138). With this appointment “not a few were taken by surprise. Indeed, what had Stravinsky, the composer, to do with a chair of poetry?” (Kall, 1940, p. 283)². Stravinsky was the first composer to hold the Charles Eliot Norton chair of poetry.

Stravinsky left Paris for New York (by ship) at the end of September 1939. (Oliver, 1995, p. 141). On October 18, 1939, he gave his first lecture; the lectures were all given in French³. Harvard University Press published in 1942 the six lectures in their original French under the title *Poétique musicale sous forme de six leçons*; new editions would appear in 1945 (removing the fifth chapter dedicated to Russian music), 1948 (including again the fifth chapter), and 1952 (with the famous portrait of Stravinsky by Picasso). *Poétique*

¹ “The Charles Eliot Norton Professorship in Poetry was endowed in 1925 (...) The term ‘poetry’ is interpreted in the broadest sense to encompass all poetic expression in language, music, or the fine arts” (Mahindra Humanities Center at Harvard). Several composers, writers, musicians, and film directors have been invited to give the Norton Lectures: John Cage in 1988–89 (*I-IV*), Herbie Hancock in 2014 (*The Ethics of Jazz*, six lectures), and Wim Wenders in 2018 (two lectures: April 2: *Poetry in Motion* and April 8: *The Visible and the Invisible*), among others.

² According to the creator of the Charles Eliot Norton Professorship of Poetry (Chauncey Stillman), “poetry included not only the visual arts of painting, sculpture, and architecture, from the poetic point of view, but also archeology, literature, and music” (Kall, 1940, p. 283).

³ In 1934 Stravinsky had become a naturalised French citizen; in 1945 he would become a United States citizen: “In 1948 *Time* magazine reported that he liked to be known as a ‘California composer’” (Cross, 2013, p. 4).

musicale was translated into English in 1947, into German and into Norwegian in 1949, into Swedish in 1950, into Italian in 1954, into Danish in 1961, into Romanian in 1967, into Polish in 1970, and into Spanish only in 1977 (six years after the death of Stravinsky). Undoubtedly, *Poétique musicale* “constitutes the cornerstone of Stravinsky’s aesthetic philosophy” (Dufour, 2021, p. 332).

The years that surrounded *Poétique musicale* were difficult for Stravinsky⁴: “39 was a tragic year of my life. The first who died was my eldest daughter. After was my first wife. And 3 months [later] my mother. All in the same place, Paris. I left Paris forever” (Leacock and Liebermann, 1967). Nevertheless, these misfortunes did not affect Stravinsky’s work: “*Stravinsky a eu beaucoup de malheur, mais il n’a pas l’a mis dans sa musique*”, stated Tubeuf (Reichenbach, 1981).

The content of *Poétique musicale* was developed by Stravinsky, Roland-Manuel and Souvtchinsky (but not necessarily in that order). Roland-Manuel (Roland Alexis Manuel Lévy) was a Jewish-Belgian-French composer and critic, Ravel’s biographer, and professor of Aesthetics at the Conservatoire de Paris; Pyotr (later, Pierre) Souvtchinsky was a Russian historian, philosopher, and musicologist⁵: his collaboration in the second lecture is enormous, according to Soumagnac, and the lecture dedicated to Russian music was apparently entirely written by him. *Poétique musicale* is a result of “*une action triangulaire dont il n’est pas aisé de démêler les fils entrelacés*” (Soumagnac, 2011, p. 12). Craft (1982), however, argues that, from the 30,000 words of *Poétique musicale*, Stravinsky wrote only 1,500 (and solely as notes): “not a single sentence by him actually appears in the book of which he is the author” (p. 487); Craft states that the text was actually written by Roland-Manuel with Souvtchinsky’s assistance. Dufour (2003) asserts that the solely author of the structure of *Poétique musicale* is Souvtchinsky, and states that Stravinsky stole both as a writer and as a composer: “*«Stravinsky écrivain» usa probablement de la meme «forme rare de kleptomanie» que celle dont il parlait pour ses oeuvres musicales*” (p. 374). Souvtchinsky’s manuscript (three pages written in French, with the title *Thèses pour une Explication de Musique en forme the 8 leçons* (Dufour, 2003, p. 375) clearly shows both the structure and content of *Poétique musicale*. Dufour (2021) clarifies that this does not mean that the lessons were not written by Stravinsky; rather, the process was triangular:

Souvtchinsky suggested the architecture of the text and set forth its main ideas; Stravinsky, an oral intermediary, was at the heart of the process, developing content

⁴ Stravinsky’s daughter Ludmila (born in 1908) died from tuberculosis in November 1938; his wife Yekaterina Nosenko (born in 1881) died (also from tuberculosis) in March 1939: she was sick from tuberculosis and paralyzed from 1914 –Stravinsky and Nosenko married in 1906 and had four children together (in 1940 Stravinsky, who was shamefully unfaithful for 18 years, married in Massachusetts his mistress, Vera de Bosset). Stravinsky also succumbed to tuberculosis in 1937 and was hospitalised during six months in Sancellemoz (Marie Curie had died in Sancellemoz five years before). Stravinsky’s mother, Anna Kyrillovna, died from pneumonia in June 1939, three months after Stravinsky’s wife Yekaterina.

⁵ Even if Prokofiev dedicated to Souvtchinsky his Piano Sonata No. 5 in C Major, Op. 38, Souvtchinsky is, surprisingly, little known. Levidou (2011) points out that “[t]here is no entry on Suvchinskii –or Pierre Souvtchinsky, as he is known in the West– in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*” (p. 602).

and submitting it to Roland-Manuel who acted as a writer, breathing life into the text and strengthening its ideological and aesthetic impact (Dufour, 2023, p. 333)

In sum, Souvitchinsky, Stravinsky, and Roland-Manuel “remained true co-authors of even the final version, with their correspondence showing that they all reread, corrected and approved the published text” (Dufour, 2023, p. 333).

II. Stravinsky’s antisemitism

“[Stravinsky’s] easy tolerance of the Nazi regime was also the result of his reactionary political views during this period, coupled with a prejudice against Jews” (Evans, 2003, p. 532).

The fact that Stravinsky praised Fascism and *tolerated* Nazism (until 1938) is not so known; Stravinsky was a fervent anti-Bolshevik and a great admirer of Mussolini (he performed for him several times), he played in Germany after 1933 and embraced antisemitism (an irrational hatred that culminated in the extermination of six million⁶ Jewish men, women and children). In May 1938 Stravinsky’s music was included at the *Entartete Musik* exhibition in Düsseldorf (which included works of both Jewish and non-Jewish composers and musicologists)⁷. Nevertheless, as Evans (2003) argues, “Stravinsky’s music achieved a relatively secure position in the cultural life of the Third Reich, a position it maintained up to the outbreak of World War II” (p. 526). Since Stravinsky was neither Jewish nor a Soviet supporter, he was a “racially and politically acceptable composer, whose tonally based music displayed suitably ‘national’ characteristics” (Evans, 2003, p. 526). After the Russian Revolution, Stravinsky loathed anything *revolutionary*; indeed, his disgust for the Russian Revolution shaped his views towards Nazism⁸.

Stravinsky used the terms “Israelite” and “Jewish” in a derogatory fashion, as seen in a complaint that he wrote about a 1919 production of *Petrushka*

⁶ Poliakov and Wulf (1987) state: “6 000 000 Juden erlitten den Tod” (p. 226), and give the figure of 5,978,000 (p. 229) given by Jacob Leszczynski in “Bilan de l’extermination” (edited by the World Jewish Congress, June 1946); Friedländer (2008) states: “Between five and six million had been killed; among them almost a million and a half were under the age of fourteen” (pp. 793, 662). Bauer (2001) gives a total of 5,700,000–5,860,000 Jewish victims (p. 368). Rubenstein and Roth (1987) give the number of “six million Jewish lives” (p. 6). According to Yad Vashem, the estimate of the number of Jewish victims is near six million: “More than four million eight hundred thousand of the near six million Jews murdered by the Nazis and their accomplices are commemorated here (...) The names of more than one million of those who were murdered remain unknown” (The Central Database of Shoah Victims’ Names).

⁷ “The word is frequently translated as ‘decadent’ or ‘degenerate’, though it derives from the science of genetics, where it means ‘mutant’, and hence was appropriated by the Nazis to signify either ‘racially inferior’ or ‘mentally deficient’. The aim of the exhibition was the defamation of modernism, and the exhibits, many of which were daubed with obscene graffiti, consisted of scores, books, and recordings, the last of which could be switched on by the public at random” (Ashley, 2002, p. 425). Along with Stravinsky, other non-Jewish composers targeted at the *Entartete Musik* exhibition were Hindemith and Alban Berg, among others; the Jewish composers included Schönberg, Kurt Weill, and Ernst Toch, to mention a few; Adorno (whose father was Jewish) was also targeted.

⁸ Taruskin (2009) argues that “amongst Russian composers ... only two famous ones seem *not* to have been anti-Semites” (p. 21): Rimsky-Korsakov and Shostakovich.

(Taruskin, 2009, p. 21): “Stravinsky [was] known to be anti-Semitic” (Fulcher, 1995, p. 467).

Stravinsky was a close friend of Nadia Boulanger, a French Catholic antisemite: “Like other anti-Semites in music, she maintained that Jews could be good performers and teachers but believed that, as a group, they were essentially incapable of the truly creative” (Fulcher, 1995, p. 467)⁹.

Even if “indifference to the plight of German-Jewish musicians [was] consistent [for Stravinsky] with a prejudice against Jews revealed in his correspondence of this period” (Evans, 2003, p. 534), Stravinsky’s shameful antisemitism did not prevent him from having Jewish friends and artistic collaborators, like Roland-Manuel, who was, indeed, Jewish.

III. The first and second lessons of *Poétique musicale*: expression, order, authenticity, composing

“*L’expression n’a jamais été la propriété immanente de la musique*” (Stravinsky, 1962, p. 63).

For Stravinsky, “to talk of musical poetics ... is to study the ‘process of doing’, in the field of music” (Kall, 1940, p. 285). Stravinsky asserted that music did not express anything (feelings, nature, or the composer’s psychological state of mind); he declared that expression was not an immanent characteristic of music, and “outspokenly denied the ‘expressive’ role assigned to music by premodern composers and critics” (Zak, 1985, p. 101). In short, music only expresses itself.

Stravinsky praised discipline and order (the 19th-century conception of the tormented, self-destructive and despairing artist could not be further from him). Authenticity is related to the inner need of the composer, and freedom and limits are connected: “*ma liberté sera d’autant plus grande et plus profonde que je limiterai plus étroitement mon champ d’action*” (Stravinsky, 2011, p. 106).

Hindemith (1949) stated that painting is a spatial art and music is a temporal art: “the aesthetic effect as a whole cannot be comprehended until it reaches a conclusion in a final tone or chord” (p. 157). Stravinsky introduces the notions of ontological time and psychological time developed by Souvtchinsky (thus, some music embraces ontological time, dominated by the principle of similarity, and some music embraces psychological time, dominated by the principle of contrast). Dissonance has always been considered something not complete in itself (but as a transitional element to be resolved in a consonance), but just as the human eye *sees* or *completes* colors in a picture where there are none, the ear can *hear* or *complete* the consonance that must follow the dissonance: “*depuis plus d’un siècle, la musique a multiplié les exemples d’un style où la dissonance s’est émancipée (...) Devenue chose en soi, il arrive qu’elle ne prépare ni n’annonce rien*” (Stravinsky, 2011, p. 86). Stravinsky does not use the word tonality, but *polarity* (there are poles of attraction that are the essential axis of music); he also prefers the word *antitonicity* to atonality.

⁹ This is, unquestionably and indubitably, an absurd antisemitic view, since many Jewish geniuses were/are great composers and musicians, like Gustav Mahler, Arnold Schönberg, George Gershwin, Kurt Weill, Jascha Heifetz, Naomi Shemer, Leonard Cohen, Philip Glass, Bob Dylan, Ofra Haza, Amy Winehouse, and Eden Golan, just to name a few.

Organisation and structure are crucial in the process of composition: “*Composer, pour moi, c’est mettre en ordre un certain nombre de ces sons selon certains rapports d’intervalle*” (Stravinsky, 2011, p. 88). Stravinsky defined music as a pure “organization of tones” (Craft, 1993, p. 66). Musical ideas do not appear solely in the moment of composing: they can appear any time –“sometimes [even] in the bathroom” (Craft, 1993, p. 66).

Stravinsky argues that imitating the great masters is the key to developing the art of composition. But, in truth, composers never imitate; rather, they steal. In Woody Allen’s *Anything Else*, David Dobel (Woody Allen) says to Jerry Falk (Jason Biggs): “Whenever you write, strive for originality, but if you have to steal, steal from the best”.

It can be said that the meaning of life for Stravinsky was to compose: “I like to compose music much more than music itself (...) the activity of composing is everything for me. It’s for what I live” (Reichenbach, 1981). Stravinsky composed in the morning, slowly and methodically, and not more than two or three pages. Stravinsky’s son Théodore (1948) states: “*La composition est pour lui nécessité de nature*” (p. 11). Stravinsky (1962) said: “*Pour moi, comme musicien créateur, la composition est une fonction quotidienne que je me sens appelé à remplir*” (pp. 187–188).

IV. Third and fourth lessons of *Poétique musicale*: the artisan and the language of music

“*Inspiration, art, artiste, autant de mots pour le moins fumeux qui nous empêchent de voir clair dans un domaine où tout est équilibre et calcul*” (Stravinsky, 2011, p. 95).

According to Stravinsky, the great masters of music composed as craftsmen, just as shoemakers make shoes. The artist is a craftsperson who needs to create with balance and calculation; inspiration exists, but it comes *later*, while working, just as appetite comes while eating: “I am a maker”, used to say Stravinsky, “I have to work all the time” (Leacock and Liebermann, 1967).

Which is the language of music? Precisely its notation. Does music express feelings? Not at all, Stravinsky asserts. Does music imitate anything? No. To pretend that music would express or imitate something is, indeed, an incoherent assumption: “*N’est-ce pas ... lui demander l’impossible que d’attendre [que la] musique exprime des sentiments, qu’elle traduise des situations dramatiques, qu’elle imite enfin la nature*” (Stravinsky, 2011, p. 112). For Stravinsky, “it was not so much that music is ‘powerless to express anything’ ... but that ‘music expresses itself’” (Chua, 2020, p. 313); music, indeed, “is ‘powerless to express anything’ other than itself” (Chua, 2020, p. 314).

In art (as in life, as the existentialists argue) we must always choose: “*Procéder par élimination ... telle est la grande technique du choix*” (Stravinsky, 2011, p. 107). Kandinsky (2013) asserts in *Über das Geistige in der Kunst*¹⁰ that the artist has a duty to create: “[*Die Künstler*] deswegen im Leben nicht frei ist, sondern nur in der Kunst” (p. 140). For Stravinsky, that

¹⁰ Originally published in German in 1912, one year before the turbulent premiere of *Le Sacre du printemps*.

duty is also a pleasure: “*Nous avons un devoir envers la musique, c’est de l’inventer*” (Stravinsky, 2011, p. 97).

“*Jedes Kunstwerk ist Kind seiner Zeit ... So bringt jede Kulturperiode eine eigene Kunst zustande, die nicht mehr wiederholt werden kann*” (p. 25), declared Kandinsky (2013). There are artists who go beyond the epoch and who are (as Baudelaire said) beacons that illuminate new paths that others will follow; these first appear as ruptures and then as models to be followed. Stravinsky describes his time as an epoch where continuity no longer exists: to be original is, hence, cardinal.

V. The fifth and sixth lessons of *Poétique musicale*: Russian music, “executants”, and historical performance practice

“I have often said that my music is to be ‘read’, to be ‘executed’, but not to be ‘interpreted’. I will say it still because I see in it nothing that requires interpretation” (Stravinsky and Craft, 1979, p. 119).

The fifth lesson of *Poétique musicale* was, apparently, entirely written by Souvitchinsky, and it is a critique of the clichés of Russian music (a music often solely considered to be oriental and folkloric). The *two* Russias represent two disorders (one revolutionary; the other conservative-reactionary).

In the sixth and last lesson, Stravinsky argues that music should just be “executed” (read, not interpreted). A good musician sees what exactly is in the score and does not stand between the composer and their message.

How to make notation a part of musical practice? Dahl (2023) explains that Stravinsky falls under the rule of “self-explanatory notation” (p. 12), meaning that “notation *is* the musical work’s identity *presented* through the performer’s performance practice” (p. 12).

According to Stravinsky, only “executants” do not betray the work of the composer; “performers”, on the contrary, exaggerate and distort: “Music expresses ‘itself’ because it expresses the score as its object: any subjective agency that by necessity has to squeeze itself between the tautology of the score and its ‘execution’ should be minimal if not invisible” (Chua, 2020, p. 315).

Stravinsky “had a low opinion of orchestral musicians, and an even lower one of conductors” (Hill, 2000, p. 118); he hated those conductors who took over the composer’s work. In both interviews and writings, Stravinsky “expressed the frustration of the creative artist whose work is distorted by an intermediary” (Hill, 2000, p. 118). Stravinsky’s main reason for recording himself (conducting his own music) was to be the reference for “executing” his pieces correctly: “his attitude to the gramophone was that of a creative artist who wanted to establish a correct tradition for the performance of his own music” (Walsh, 1989, p. 538). Stravinsky “was one of the first composers, perhaps the first, to see the opportunity recordings gave of extending his control over his music” (Hill, 2000, p. 118). Nevertheless, it is hard to believe, as Walsh (1989) notices, that anybody “will listen to these recordings to find out how the music should be played, or even how, in broad terms, Stravinsky wanted it played” (p. 538).

Historical performance practice is extremely important. Authenticity is respect for the aesthetics of a particular time and respect for the composer:

“Authenticité ... consiste à exécuter la musique avec les moyens que le compositeur connaissait” (Tubeuf, 2012a, p. 29). Stravinsky describes the betrayal of Bach’s works by performing works intended for less than 35 musicians with 200 musicians, a practice that is still used today with modern orchestras (although, fortunately, it is diminishing). Indeed, some modern orchestras today, in 2024, insist on continuing to perform baroque works with gigantic orchestras. The result is a caricature of Bach, which suddenly sounds like Brahms. Early music needs to be played with the right instruments and the right aesthetics (one can of course play Bach with a saxophone or with a children’s xylophone: it is also music; and precisely because it is music, it can also be beautiful, but it is not Bach); but this is a topic for another paper.

VI. The premiere of *Le Sacre du printemps*

“After the ‘performance’ we were excited, angry, disgusted, and ... happy. I went with Diaghilev and Nijinsky to a restaurant. So far from weeping and reciting Pushkin ... Diaguilev’s only comment was: ‘Exactly what I wanted’” (Stravinsky and Craft, 1979, p. 46).

The public’s response to the historic premiere of *Le Sacre du printemps* is well known. The Paris premieres of the ballets *L’Oiseau de feu* (1910) and *Petrushka* (1911) had been successful: both had been composed for Diaghilev’s *Ballets russes*, with choreography by Fokine and musical direction by Pierné (*L’Oiseau de feu*) and Monteux (*Petrushka*)¹¹. When *Le Sacre du printemps* premiered at the Théâtre des Champs-Élysées on May 29, 1913, with Diaghilev’s *Ballets russes* (under the direction of Pierre Monteux, and with Nijinsky’s choreography), it caused a huge scandal: “It was full of very noisy public” (Leacock and Liebermann, 1967), recalls Stravinsky. Already at the beginning of the piece, the audience began to scream, and those who loved the ballet and those who hated it began to insult and hit each other. Monteux remained serene and managed to get the orchestra to play the entire piece, between shouts: “He stood there apparently impervious and as nerveless as a crocodile” (Stravinsky and Craft, 1979, p. 46). Stravinsky got up from the fourth or fifth row where he was sitting and went backstage to see Nijinsky, who kept shouting numbers to the dancers¹².

What caused such scandal? Stravinsky’s music or Nijinsky’s choreography? Indeed, only “[I]egend has it that it was the music that incited the audience with its barbaric rhythms and dissonances” (Chua, 2007, p. 59); the truth is that “for dance historians *The Rite of Spring* is not Igor Stravinsky’s concert evergreen, but the steps and stage action of Vaslav Nijinsky’s ballet” (Fink, 1999, p. 299)¹³.

¹¹ Later on, Stravinsky would compose three versions of *L’Oiseau de feu* (Suites of 1911, 1919 and 1945) and a second version of *Petrushka* in 1947.

¹² Nijinsky would dance for the last time in 1919, the year in which he was diagnosed with schizophrenia.

¹³ That night, *Le Sacre du printemps* was only one piece of four that were to be performed. Actually, the public came to listen to the other pieces (*Les Sylphides* –music by Chopin, orchestrated by Glazunov), *Le Spectre de la Rose* by Weber, and the *Polovtsian dances* by Borodin. A year later, in April 1914, Monteux conducted a version purely instrumental of *Le Sacre de printemps* and the concert was a success: “It was such a triumph, you cannot imagine ... The public took me

Be that as it may, Stravinsky valued authenticity so much that he did not seem to care about the scandal one bit.

VII. Adorno's harsh critique of Stravinsky's music

“Ernst Blochs Wort gegen Nietzsche, die ewige Wiederkehr sei eine aus endlosen Wiederholungen schlecht imitierte Ewigkeit, gilt buchstäblich für die Fiber von Stravinskys Musik” (Adorno, 2003, p. 388).

Adorno admired and praised Schönberg's music and was “deeply critical” (Miller, 2022, p. 113) of Stravinsky's music; he especially disliked Stravinsky's Neoclassicism (a music that Adorno felt *untrue*): *“Parallel zu Picasso hat Stravinsky in den frühen zwanziger Jahren den Neoklassizismus lanciert. Anders als Picasso jedoch hat er ihn mehr als drei Dezennien gehandhabt”* (Adorno, 2003, p. 382).

Adorno described Stravinsky's music as empty, monotonous, static, and superficial: *“das ist das Äffende an ihr, das Clownische: immerzu etwas Wichtiges tun, das doch nichts ist, sich anstrengen, ohne daß etwas geschähe”* (Adorno, 2003, p. 388); Adorno argued that Stravinsky's musical form was compulsive repetition, and he even made a parallelism between Bloch's critique of the Nietzschean eternal return and Stravinsky's music.

If something defines Stravinsky's music, it is his brilliant use of rhythm “in terms of displacement, shifts in the metrical alignment of repeated motives, themes, and chords” (van den Toorn, 2004, p. 468); but it was precisely this what Adorno abhorred: “Targeted in [Adorno's] celebrated indictment of Stravinsky's music are, above all, the composer's rhythmic practices, the frequent displacement of accents, and the disruptive effect of displacement on the listener” (van den Toorn, 2004, p. 468). The result, thus, was, according to Adorno, not motion or vitality, but “one of standstill or stasis” (van den Toorn, 2004, p. 468).

Adorno also argued that Stravinsky's music produced a false idea of progress. Truth and authenticity were reflected in the music of Schönberg. Due to Adorno's critique, “Schönberg and Stravinsky were pitted against each other as polar opposites: Schönberg the Progressive, Stravinsky the Regressive” (Andriessen and Cross, 2003, p. 248). Stravinsky never considered Schönberg as a rival and responded to Adorno's attack by defending Schönberg from those who argued that dodecaphony was a cacophony: *“[Schönberg] a adopté le système musical qui lui convenait et dans ce système, il est parfaitement logique avec lui-même et parfaitement cohérent”* (Stravinsky, 2011, p. 70).

Until Stravinsky's use of serialism (which was applauded by Adorno), “it became fashionable to dismiss Stravinsky as a mere neoclassicist (as if Schönberg, too, were not guilty of such a charge)” (Andriessen and Cross, 2003, p. 248). But even if Stravinsky's creative trajectory can be divided into three music style periods: the Russian period (1907–1919), the Neoclassical period (1920–1954), and the serial period (1954–1968) (or into four periods,

and embraced me ... And Diaghilev was furious, because the triumph was not in his ballet, but at the concert” (Leacock and Liebermann, 1967).

according to the different countries where Stravinsky lived and composed¹⁴), his compendium of compositions is completely heterogeneous.

In sum, Stravinsky's musical evolution is "the rich, purposeful, astoundingly fruitful search for a synthesis between the musical culture of the past and the gradually emerging musical forms, both serious and popular, of the twentieth century" (Karlinsky, 2013, p. 358). Stravinsky was, indeed, a composer who saw himself as a mere *Homo faber*, a man who stood between many artistic movements and countries, producing many different styles guided by duty, routine, and authenticity.

Conclusion

According to Stravinsky, the composer is an artisan, a *Homo faber*. The caricature of the anguished artist who writes only by inspiration (a product of Romanticism) is the antithesis of the Stravinskian conception of the composer as a *maker*. The composer can feel *Angst* in life but never in music. Music is not chaos, but order. Discipline and routine are paramount to the composer.

Music cannot be explained, much less translated; for Stravinsky, the *message* of music resides in the work itself, in the notation. Roland-Manuel (1996) states: "*Car si le langage de la musique ... nous touche et [il nous] atteint sans l'intermédiaire des idées et des mots, comment pourrions-nous la traduire en toute autre langue que la sienne?*" (p. 62). Keller and Cosman (1982) point out that when Stravinsky said that his music did not express anything, what he actually implied was "that his music did not convey any of those things which we spontaneously regard as expressible" (p. 53).

However, I personally believe that the *artistic message* of music can be found not *in* the music but *beyond* the music; the power of music lies *beyond* the notes and rhythm, and the power of painting lies *beyond* the colors and shapes. Art is a force that transcends what is written, what is represented, what is drawn and what is performed. And exactly because the strength of art resides not *in* the form, but *beyond* the form, Stravinsky's view on "executants" appears to be incoherent. Musicians are always interpreters because they always put a part of themselves into the music they perform; and that part they put is not biographical, but solely artistic.

It is true that, compared to Early music (Medieval, Renaissance, Baroque, and Classical music performed with period instruments and the music aesthetics of the time), 20th (and 21st) century music leaves less freedom to the performer. To illustrate this point, I will describe the beginning of the score of *Le Sacre du printemps*, which has meticulous indications of tempo and dynamics: the Introduction "must be played" with a tempo: $\square = 50$, and *Lento*; everything is indicated (the only freedom resides in the famous *fagotto solo*: "solo ad lib."); the horns (second bar) "must" play *mezzopiano* (mp), the clarinets and the basso clarinet (fourth bar) "must" play *piano* (p), and the solo piccolo clarinet (fifth bar) "must" play *mezzopiano* (mp); the piece begins with *tempo rubato* (first four bars) and continues with *poco accelerando* (5th bar) and *in tempo* (7th

¹⁴ The Russian period (1902–1914), the Swiss period (1914–1920), the French period (1920–1939), and the American period (1939–1971) (according to L'Institut Igor Stravinsky and Fondation Igor Stravinsky, Geneva, chaired by Stravinsky's great-granddaughter).

bar). This example (although too technical) is important to illustrate the task of the Stravinskian “executant”: a musician who needs to add nothing to the score since the score already *says it all*. Nevertheless, Stravinsky admits that, despite all the indications of tempo, dynamics and accents, music always hides secret elements that cannot be defined: “I do not believe that it is possible to convey a complete or lasting conception of style purely by notation. Some elements must always be transmitted by the performer” (Stravinsky and Craft, 1979, p. 121). Where can the musician find the answer to these secrets? According to Stravinsky, in his recordings: “I regard my recordings as indispensable supplements to the printed music” (Stravinsky and Craft, 1979, p. 121). Craft claims that Stravinsky’s recordings are both a help and a hindrance to the “correct” interpretation of his works. There are recordings of the same work where the *tempi* are completely different. Which work to take as a reference? As Hindemith points out, music is born and reborn with each interpretation; there is no single correct, true and final interpretation; each interpretation, as long as it is honest, is true.

Stravinsky’s recordings were intended as a guide and as an indispensable tool for “executants” to “execute” his music. This does not make too much sense, and, paradoxically, his own recordings are not exactly the most listened to today. However, Stravinsky’s own recordings “can certainly be studied for information about the various musical texts” (Walsh, 1989, p. 538) and are an interesting and beautiful tool for musicologists and music lovers.

It is obvious that music exists in two states (potency and act). Stravinsky compares music to theater, but does not mention film, which, like music and theater, also exists in two forms: script and film¹⁵. In music, composer, performer and listener have a strong, complex and inevitable relationship. Copland (2011) declares: “Music begins with a composer; passes through the medium of an interpreter; and ends with you, the listener” (p. 211). We never listen to the composer, but to the musicians who perform the work of the composer: “*Ce n’est jamais Mozart qu’on entend (...) On n’entend jamais que l’exécutants, eux qui ont le pouvoir de traduire dans le son ce que Mozart a mis sur le papier*” (Tubeuf, 2012b, p. 270). And this is precisely what Stravinsky worried about: he envied painters, sculptors and writers because they could communicate their art to the public directly without the need for intermediaries who would, inevitably, distort the message.

Concerning the writing and authorship of *Poétique musicale*, Stravinsky confessed: “I sought the assistance of Souvtchinsky to help draft my texts in Russian and of Roland-Manuel to revise and polish the French” (Soumagnac, 2011, p. 17). Nevertheless, the truth is that he not only got the “assistance” of Souvtchinsky and Roland-Manuel; rather, Souvtchinsky and Roland-Manuel were actually the main figures in drafting *Poétique musicale*. Stravinsky, Roland-Manuel and Souvtchinsky wrote each other several letters where they discussed the lectures; Roland-Manuel and Souvtchinsky met each other to discuss *Poétique musicale*, and Stravinsky and Roland-Manuel worked together in Sancellemoz in May and June 1939; furthermore, their correspondence proves that Stravinsky paid Roland-Manuel and Souvtchinsky for their work.

¹⁵ Stravinsky states that some people read plays at home, but that only a few read scores as an aesthetic experience.

Stravinsky needed “assistants” both in *Poétique musicale* and *Chroniques de ma vie* (written in 1935–1936 with the collaboration of Walter Nouvel). Is it not slightly dishonest that these “assistants” were forever kept in the shadow? The work that Stravinsky, Roland-Manuel and Souvtchinsky did in *Poétique musicale* reminds me of the one that Richard Linklater, Julie Delpy and Ethan Hawke did on the scripts of the movies *Before Sunset* (2004) and *Before Midnight* (2013); Linklater, Delpy and Hawke were all nominated for the Oscar for Best Writing, Adapted Screenplay in these two movies. If there were a Best Music Essay category at the Oscars, Stravinsky would have been the only nominee, and both Roland-Manuel and Souvtchinsky would have been left without any nominations.

The generally favourable reputation that Stravinsky enjoyed in Germany after 1933 (contrary to what is commonly believed, that is, that his music was prohibited and rejected) and Stravinsky’s antisemitism have been discussed in this paper. Stravinsky had, indeed, a “negative attitude toward communism and Judaism” (Evans, 2003, pp. 534–535), to say the least, and he did not even bother to hide his antisemitism. Stravinsky considered Mussolini “the saviour of Italy and -let us hope- of Europe” (Evans, 2003, p. 533). His love for order and his hate for revolution (in music and in life) made him an admirer of Fascism. As we can see, aesthetics and ethics belong to different worlds.

Regarding the explosive premiere of *Le Sacre du printemps*, Taruskin (2012) blames Nijinsky for the failure: “It was not Stravinsky’s music that did the shocking. It was the ugly earthbound lurching and stomping devised by Vaslav Nijinsky, the greatest dancer in the troupe but a novice choreographer, that offended the Paris public, for whom ballet was all about swans and tutus and elevation” (para. 3). The public shouted so much that Stravinsky’s music could not be heard; indeed, “it was the choreography that provoked the scandal” (Chua, 2007, p. 59). But Stravinsky never cared about the public’s reaction: all he cared, as a composer and as a *Homo faber*, was about “making” (producing) and authenticity.

Adorno’s critique of Stravinsky’s music, as Paddison argues (2003), had dramatic effects and provided “a rallying cry for the generation of new composers emerging in the immediate post-war years, and who were to become associated both with the rejection of neoclassicism and with the espousal of the multiple serialism of the Darmstadt School” (p. 192)¹⁶. Indeed, Adorno’s critique was exceedingly harsh and exaggerated.

Even if Adorno tried to invalidate Stravinsky’s music, calling his work untrue, empty and clownish, and labeling it monotonous and repetitive, the truth is that rhythm, displacement and disruption in Stravinsky’s music “are more varied and complicated than Adorno cared to admit” (van den Toorn (2004, p. 500). One can definitely agree with van den Toorn when he argues that “Adorno’s approach is unsystematic to the point of being unintelligible ... with the analytical descriptions themselves hemmed in by sweeping philosophical and sociological conjectures often no less fragmentary in character” (p. 469). Although Adorno spent many pages trying to ridicule Stravinsky’s music with his obscure *philosophical* language and weak arguments, Stravinsky’s

¹⁶ Some of the composers who belonged to the Darmstadt School were Pierre Boulez, Luigi Nono, Bruno Maderna, and Stockhausen.

compositions are widely performed today.

Stravinsky was inspired by different movements and different cultures: cubism, madrigals, classicism, jazz, Russia, France, America: “*il a répondu avec sa culture... cosmopolitan, avec sa culture livresque et littéraire*”, asserts Tubeuf (Leacock and Liebermann, 1967), while being completely “*génial et (...) inimitable*” (Tubeuf, 2012c, pp. 599, 603). Stravinsky knew how to be in the artistic revolutions of his century, but without remaining stuck in them: “*Stravinsky is the centre of excitement in twentieth century music –try to imagine it without him!*” (Craft, 1993, p. 7). His fame was, indeed, huge: “During the 1950s and 1960s, Stravinsky became the most filmed, the most marketable, the most ‘documentable’ composer of the twentieth century” (Joseph, 2001, p. 165).

As *Homo faber*, Stravinsky never ceased to produce. Authenticity was of supreme importance to him: “*On ne me verra pas sacrifier ce que j’aime et à quoi j’aspire pour satisfaire aux revendications des gens*” (Stravinsky, 1962, pp. 189–190). Griffiths describes Stravinsky “by nationality Russian, French and American, by affection Venetian, Spanish and Swiss” (p. ix). As a human being, Stravinsky had many flaws (two of the most ugly ones were the mistreatment of his first wife Yekaterina and his antisemitism), but as a composer he was without a doubt the master of rhythm, color, and instrumentation. His work expanded for many decades, and remains rich, genuine, groundbreaking, and magnificent.

REFERENCES

- Adorno, T. W. (1978). *Philosophie der neuen Musik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag GmbH.
- Adorno, T. W. (2003). Stravinsky. Ein dialektisches Bild. In *Gesammelte Schriften. Band 16. Musikalische Schriften I-III* (pp. 382–409). R. Tiedemann (Ed). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2003.
- Allen, W. (Director) (2003). *Anything Else*. DVD, MGM, 2005.
- Andriessen, L., & Cross, J. (2003). Composing with Stravinsky. In J. Cross (Ed.), *The Cambridge Companion to Stravinsky* (Cambridge Companions to Music, pp. 248-259). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CCOL9780521663304.014
- Ashley, T. (2002). Entartete Musik. In A. Latham (Ed.), *The Oxford Companion to Music* (pp. 425-426). Oxford: Oxford University Press.
- Bauer, Y. (2001). *A History of the Holocaust*. Revised Edition. Danbury: Franklin Watts.
- The Central Database of Shoah Victims' Names. Yad Vashem. <https://yvng.yadvashem.org/>
- Chua, D. K. L. (2007). Rioting with Stravinsky: A Particular Analysis of the “Rite of Spring.” *Music Analysis*, 26 (1/2), 59–109. <http://www.jstor.org/stable/25171386>
- Chua, D. K. L. (2020). ‘Music is, by its very nature, essentially powerless to express anything at all’. In G. Griffiths (Ed.), *Stravinsky in Context* (Composers in Context, pp. 313-321). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108381086.042
- Copland, A. (1959). *Music and Imagination*. New York: The New American Library.
- Copland, A. (2011). *What to Listen for in Music*. USA: Signet Classics.
- Craft, R. (1982). Roland-Manuel and the “Poetics of Music.” *Perspectives of New Music*, 21 (1/2), 487–505. <https://doi.org/10.2307/832889>
- Craft, R. (1993). *Stravinsky. Glimpses of a Life*. New York: St. Martin's Press.
- Cross, J. (2013). Stravinsky in Exile. In T. Levitz (Ed.), *Stravinsky and His World* (pp. 3–20). Princeton University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt32bbsf.6>
- Dahl, P. (2023). *Poco pesante*. About Notation and Articulation. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 54 (2), 225–252. <https://www.jstor.org/stable/48750806>
- Dufour, V. (2003). La “Poétique musicale” de Stravinsky: Un manuscrit inédit de Souvtchinsky. *Revue de Musicologie*, 89 (2), 373–392. <http://www.jstor.org/stable/4494867>
- Dufour, V. (2021). Poetics of Music (*Poétique musicale*). In E. Campbell & P. O'Hagan (Eds.), *The Cambridge Stravinsky Encyclopedia* (pp. 332–334). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316493205.017
- Evans, J. (2003). Stravinsky's Music in Hitler's Germany. *Journal of the American Musicological Society*, 56 (3), 525–594. <https://doi.org/10.1525/jams.2003.56.3.525>
- Fink, R. (1999). Rigoroso (♩ = 126): “The Rite of Spring” and the Forging of a Modernist Performing Style. *Journal of the American Musicological Society*, 52 (2), 299–362. <https://doi.org/10.2307/832000>
- Friedländer, S. (2008). *The Years of Extermination. Nazi Germany and the Jews 1939–1945*. London: Phoenix.

- Fulcher, J. F. (1995). The Preparation for Vichy: Anti-Semitism in French Musical Culture between the Two World Wars. *The Musical Quarterly*, 79 (3), 458–475. <http://www.jstor.org/stable/742439>
- Griffiths, P. (1993). *Stravinsky*. New York: Schirmer Books.
- Hill, P. (2000). *Stravinsky: The Rite of Spring*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hindemith, P. (1949). *Elementary Training for Musicians*. New York: Associated Music publishers.
- Hindemith, P. (2000). *A Composer's World: Horizons and Limitations*. Germany: Schott Music.
- Joseph, C. M. (2001). *Stravinsky Inside Out*. New Haven: Yale University Press.
- Kall, A. (1940). Stravinsky in the Chair of Poetry. *The Musical Quarterly*, 26 (3), 283–296. <http://www.jstor.org/stable/738766>
- Kandinsky, W. (2013). *Über das Geistige in der Kunst*, Sulgen: Benteli Verlag.
- Karlinsky, S. (2013). The Composer's Workshop. In R. P. Hughes, T. A. Koster, & R. Taruskin (Eds.), *Freedom from Violence and Lies: Essays on Russian Poetry and Music* (pp. 358–368). Academic Studies Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1zxsk34.34>
- Keller, H. and Cosman, M. (1982). *Stravinsky: Seen and Heard*. London: Toccata Press.
- Leacock, R. and Liebermann, R. (Directors). (1967). *A Stravinsky Portrait* [TV movie documentary. DVD 2011]. Pennebaker Hegedus Films, New York, NY.
- Levidou, K. (2011). The Artist-Genius in Petr Suvchinskii's Eurasianist Philosophy of History: The Case of Igor' Stravinskii. *The Slavonic and East European Review*, 89 (4), 601–629. <https://doi.org/10.5699/slaveasteurorev2.89.4.0601>
- Linklater, R. (Director). (2004). *Before Sunset*. DVD, Warner Bros, 2012.
- Linklater, R. (Director). (2013). *Before Midnight*. DVD, Sony, 2013.
- Miller, T. (2022). Adorno and/or Avant-Garde: Looking Back at Surrealism. In *Georg Lukács and Critical Theory: Aesthetics, History, Utopia* (pp. 105–123). Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/jj.7358683.9>
- Norton Lectures. Mahindra Humanities Center at Harvard. Harvard University. <https://mahindrahumanities.fas.harvard.edu/norton-lectures>
- Oliver, M. (1995). *Igor Stravinsky*. London: Phaidon.
- Paddison, M. (2003). Stravinsky as devil: Adorno's three critiques. In J. Cross (Ed.), *The Cambridge Companion to Stravinsky* (Cambridge Companions to Music, (pp. 192–202). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CCOL9780521663304.011
- Poliakov, L. and Wulf (1987) *Das Dritte Reich und die Juden: Dokumente und Aufsätze*. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Reichenbach, F. (Director). (1981, November 21). *Igor Stravinsky (1882–1971)*. In *Grâce à la musique*. TV Series.
- Roland-Manuel, A. (1996). *Sonate que me veux-tu? Réflexions sur les fins et les moyens de l'art musical*. France: Éditions Ivrea.
- Rubenstein, R. L., and Roth, J. K. (1987). *Approaches to Auschwitz*. London: SCM Press.

Soumagnac, M. (2011). Préface. In I. Stravinsky, *Poétique musicale sous forme de six leçons* (pp. 11–55). Paris: Harmoniques / Flammarion.

Stravinsky, I. (1962). *Chroniques de ma vie*. France: Denoël.

Stravinsky, I. (2011). *Poétique musicale sous forme de six leçons*. M. Soumagnac (Ed). Paris: Harmoniques / Flammarion.

Stravinsky, I. and Craft, R. (1979). *Conversations with Igor Stravinsky*. London: Faber Music Ltd.

Strawinsky, T. (1948). *Le message d'Igor Strawinsky*. Lausanne: Librairie F. Rouge S.A.

Taruskin, R. (2009). Only Time Will Cover the Taint. In *The Danger of Music and Other Anti-Utopian Essays* (pp. 21–24). London: University of California Press.

Taruskin, R. (2012, September 14). Shocker Cools Into a 'Rite' of Passage, *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2012/09/16/arts/music/rite-of-spring-cools-into-a-rite-of-passage.html>

Tubeuf, A. (2012a). Authenticité. In *Dictionnaire amoureux de la Musique*, (pp. 29–30). France: Plon.

Tubeuf, A. (2012b). Intérpretation. In *Dictionnaire amoureux de la Musique* (pp. 269–271). France: Plon.

Tubeuf, A. (2012c). Stravinsky, Igor. In *Dictionnaire amoureux de la Musique* (pp. 599–603). France: Plon.

van den Toorn, P. C. (2004). Stravinsky, Adorno, and the Art of Displacement. *The Musical Quarterly*, 87 (3), 468–509. <http://www.jstor.org/stable/3600933>

Yarustovsky, B. M. (1989). Foreword. In I. Stravinsky, *The Rite of the Spring*, Full Score (pp. vii–xi). New York: Dover Publications.

Walsh, S. (1989). First Rites for Stravinsky. *The Musical Times*, 130 (1759), 538–539. <https://doi.org/10.2307/1193520>

Zak, R. A. (1985). "L'Histoire du soldat": Approaching the Musical Text. *Mosaic: A Journal for the Interdisciplinary Study of Literature*, 18 (4), 101–107. <http://www.jstor.org/stable/24778812>



La Universidad de Sonora a través del Departamento de Bellas Artes, con el propósito de difundir la investigación sobre y para las artes, invita a los interesados a enviar sus colaboraciones a la revista “Arte, entre paréntesis”

www.artentreparesis.unison.mx

Presentación

La revista Arte, entre paréntesis es la revista académica, electrónica y semestral del Departamento de Bellas Artes de la Universidad de Sonora, su objetivo principal es la distribución del conocimiento disponible sobre las artes y sus fronteras con otras disciplinas. De ahí que sus ejes orientadores no sólo abren de las artes, sino también de la filosofía, la estética, la epistemología, la poética, las humanidades, las ciencias sociales y la política. Los miembros del Comité editorial interesados en la difusión de los resultados de investigación en este campo, convoca a los investigadores al envío de sus colaboraciones al decimo octavo número, cuya publicación habrá de realizarse en diciembre de 2024. La convocatoria estará abierta durante todo el año, sólo cerrará para efectos de publicación.

¿Quiénes podrán participar?

a) Podrán participar los miembros de los Cuerpos Académicos, Institutos, Centros de Investigación, Laboratorios, miembros del Sistema Nacional de Investigadores o del Sistema Nacional de Creadores de Arte, profesores, investigadores y artistas que deseen comunicar los resultados o avances de su investigación en este campo.

b) Las contribuciones podrán ser artículos de investigación, ensayos, estudios de caso, reseñas de carácter teórico, analítico, histórico, metodológico, que propicien el encuentro y confrontación de especialistas y contribuyan a enriquecer el conocimiento de las artes de cara al siglo XXI.

c) Las propuestas que se envíen deberán relacionarse con cualquier de las siguientes áreas del conocimiento:

- Arte general
- Artes escénicas
- Artes visuales
- Música
- Educación en las artes

En particular, el enfoque temático puede estar relacionado con el arte y sus diferentes ámbitos y relaciones:

- 1) Danza
- 2) Teatro
- 3) Pintura
- 4) Escultura
- 5) Grabado
- 6) Música

7) Otros que se puedan insertar en las categorías de conocimiento indicadas anteriormente. El carácter de los trabajos puede ser:

- i) Teórico
- ii) Histórico
- iii) Procesos de enseñanza-aprendizaje
- iv) Reflexivo, sobre la práctica profesional

d) El envío del documento deberá realizarse con las siguientes características:

- Archivo de Word tamaño carta, con márgenes de 2,5 cm por cada lado.
- Incluir los siguientes datos: Universidad o centro de trabajo, título, nombre de los participantes (máximo tres), correo electrónico, número telefónico y ORCID
- Letra Arial número 12, interlineado 1.5, de 10 a 12 cuartillas; páginas tamaño

carta con 65-70 caracteres por línea y 28 a 30 líneas), escrito en español (incluyendo imágenes). Cuando las imágenes posean “derechos de autor” deberán tener permiso para su publicación.

- Si se incluyen imágenes, deberán ir en JPG o TIFF a 150 dpi, deberán insertarse en el documento de Word e identificarse en forma progresiva con números arábigos de acuerdo con su aparición en el texto.

- Sistema para la realización de citas de acuerdo al APA.

- Entregar una reseña curricular de cada autor a manera de párrafo (máximo 400 golpes incluyendo espacios) en un archivo de word.

e) El dictamen de los textos enviados se realizará por doble ciego a partir del banco de dictaminadores de la revista. Para los autores que obtengan un dictamen favorable, se les pedirá una carta de cesión de derechos y copia del INE. Se les entregarán constancias como autor y se les hará llegar vía electrónica la revista.

f) Los resultados serán inapelables y se comunicarán por escrito. Los criterios de dictaminación se basan en:

- Originalidad
- Vigencia y pertinencia del tema
- Conocimiento y aplicación de fundamentos teóricos y metodológicos
- Solidez en la argumentación
- Coherencia del discurso

Los dictámenes pueden rechazar o aceptar el trabajo tal como está o bien solicitar modificaciones mayores o menores. En caso de aceptación condicionada a modificaciones menores, el Comité Editorial considerará los trabajos para el siguiente número de la revista. En caso de correcciones mayores, los autores podrán realizar los cambios que consideren pertinentes y solicitar una nueva revisión del trabajo. En todo momento, el Comité Editorial se reserva la última decisión sobre la publicación de los trabajos.

Agradecemos el cumplimiento de estas indicaciones, las cuales permitirán una mayor eficacia en el proceso de edición.

Fechas importantes:

1. La comunicación y el envío de trabajos se podrá realizar en la siguiente dirección electrónica:

<https://artentreparesis.unison.mx/index.php/AEP/user/register>

La recepción de trabajos estará abierta durante todo el año.

2. La próxima publicación digital será entregada en diciembre de 2024.

NOTA: Cualquier situación no especificada en este documento se resolverá por el Comité editorial.

Comité editorial

Dr. Leonel De Gunther Delgado
M.M. Fernando de Jesús Serrano Arias
Dr. Arturo Valencia Ramos
Dra. Diana Brenscheidt gen. Jost
Mtra. Adriana Castaños Celaya
Mtra. Adria Peña Flores