



colección
d' **Música**

PROPUESTAS PARA UNA CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS ARTES



Coordinadoras

Mara Lioba Juan Carvajal
Laura Gemma Flores García



PROPUESTAS PARA UNA CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS ARTES

Propuestas para un contextualización de las Artes, obra colectiva por iniciativa de los Cuerpos Académicos que integran la Red Internacional Arte, Música y Cultura, es una muestra de trabajo investigativo colegiado. Las investigaciones aquí compiladas se presentan en un afán de demostrar, una vez más, que es factible tender puentes entre las disciplinas para destacar el papel decidido y plural que todas ellas, y de una manera especial la música, juegan no sólo en el campo de las artes, sino en cualquier ámbito de las construcciones culturales. La filosofía, la pedagogía, la historia... están también representadas en estas páginas, teniendo en cuenta que el marco medio relacional de esta publicación es la música, y sus límites... hasta perdernos en la inabarcable línea del horizonte de las ciencias.

Este libro recibió el apoyo del proyecto Circuito interdisciplinar del arte centro-norte de México y el Caribe, Promep 2011-2012, integración de redes temáticas de colaboración de cuerpos académicos, redes de conocimiento, en donde participan los Cuerpos Académicos 129 "Investigación, docencia e interpretación musical con énfasis en los instrumentos de cuerdas", 172 "Teoría e Interpretación del Arte", de la Universidad Autónoma de Zacatecas, y "Estudios interdisciplinarios sobre la cultura" de la Universidad de Guanajuato, registrados ante la SEP, además del Cuerpo Colegiado de docentes e investigadores del arte de la Universidad de las Artes (ISA), La Habana, Cuba.




ISBN: 978-607-96709-6-2



9 786079 670962

PROPUESTAS
PARA UNA CONTEXTUALIZACIÓN
DE LAS ARTES

Coordinadoras
Mara Lioba Juan Carvajal
Laura Gemma Flores García



ÍNDICE

Comité Editorial y de Arbitraje

Mtro. Alfonso Vázquez Sosa
Coordinador del Área de Arte y Cultura
de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México.

Dra. Yamile Deriche Redondo
Vicerrectora de la Universidad de las Artes, ISA, y Secretaria Ejecutiva
de la Red Universitaria de Artes, RUA, La Habana, Cuba.

Dra. Celsa Alonso González
Profesora Titular del Departamento de Historia del Arte y Musicología
de la Universidad de Oviedo, España.

Dr. Juan Carlos Orejudo Pedrosa
Docente-Investigador de la MIHE, UADS,
de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México.

Dra. Norma Gálvez Periut
Profesora Titular Consultante del Departamento de Filosofía y Estética
de la Universidad de las Artes (ISA), La Habana, Cuba.

PORTADA /

Juan Gris. *The open book* (1925). Kunstmuseum, Bern.

DISEÑO DE COLECCIÓN /

Susana de la Cruz Rodríguez

© Mara Lioba Juan Carvajal, 2015

© Laura Gemma Flores García, 2015

© Sobre la presente edición:

Editorial Pandora, 2015

El presente libro es el resultado del proyecto de investigación "Propuestas para una Contextualización de las Artes" que la autora principal conduce a través del UAZ-CAC 129, avalado por el Comité Académico Editorial y de Arbitraje.

ISBN: 978-607-96709-6-2

Editorial Pandora
Caña 3657, Col. La Nogalera,
C.P. 44470, Guadalajara, Jalisco
México

<http://pandoraimpresores.com/>

PRESENTACIÓN

| 1

MARA LIOBA JUAN CARVAJAL
Y DARGEN TANIA JUAN CARVAJAL
*Un modelo didáctico para la clase de instrumento
en la formación del músico*

| 5

MARÍA EMILIA SOTERAS ZAMBRANO
Y ROBERTO HERNÁNDEZ BIOSCA
La enseñanza tutorial en la formación del joven artista-profesor

| 21

JORGE BARRÓN CORVERA
Variaciones posicionales del violinista

| 37

CELESTINO RODOLFO NAVARRO FERNÁNDEZ
Dos firmas más

| 53

MARÍA VDOVINA Y MARA LIOBA JUAN CARVAJAL
*Referencias para una historia de la escuela rusa de viola.
De Borísovsky a Bashmet*

| 65

JOSÉ DE JESÚS CORDERO DOMÍNGUEZ
Y CARLOTA LAURA MENESES SÁNCHEZ
Cultura digital, visual y los jóvenes

| 81

GONZALO DE JESÚS CASTILLO PONCE
Y LIDIA IVÁNOVNA USYAOPÍN
*La música en la magnitud humana.
Voluntad y libertad*

| 93

PRESENTACIÓN¹

ROBERTO GERARDO FLORES OLAGUE Más allá del cerco: Reflexiones sobre el silencio en la mística y el arte	107
MARÍA JOSÉ SÁNCHEZ USÓN La música de los niños en la Edad Media	115
LIDIA MEDINA LOZANO Y LAURA GEMMA FLORES GARCÍA La historia del arte y el uso de la imagen como recurso didáctico para la enseñanza de la historia	131
DOLORES FLOVIA RODRÍGUEZ CORDERO Un acercamiento al aprendizaje por proyectos en los procesos formativos de la enseñanza artística. Universidad de las Artes, ISA, Cuba	143
NORMA GÁLVEZ PERIUT La pedagogía del arte y sus retos actuales	155

Con gusto, asumo la escritura de unas líneas preliminares que, a modo de presentación, introduzcan el libro *Propuestas para un contextualización de las Artes*, obra colectiva por iniciativa de los Cuerpos Académicos que integran la Red Internacional "Arte, Música y Cultura".

Esta es una muestra más del trabajo investigativo colegiado que, desde hace ya unos años, venimos desarrollando los integrantes de dos Cuerpos Académicos de la Universidad Autónoma de Zacatecas (México), el UAZ-CAC 129 "Investigación, Docencia e Interpretación Musical con énfasis en los instrumentos de cuerdas" y el UAZ-CA 172, "Teoría, historia e interpretación del arte", junto con el Cuerpo Académico de la Universidad de Guanajuato UGTO-CA 141 "Teorías Estéticas", además, de nuestros pares académicos de la Universidad de las Artes (ISA), de la Habana (Cuba) y todos aquellos especialistas de otras formaciones que convergen con nosotros, enriqueciendo con su participación y su obra el resultado final de un esfuerzo colaborativo.

Las investigaciones aquí compiladas aportan nuevos conocimientos o proponen otras miradas sobre las relaciones habidas entre diferentes elementos contextuales del Arte. Especial protagonismo tienen los aspectos didácticos de la música, reflejados en los estudios de Mara Lioba Juan Carvajal, de la Universidad Autónoma de Zacatecas y Dargen Tania Juan Carvajal, del Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría" (CUJAE), La Habana (Cuba), quienes formulan *Un modelo didáctico para la clase de instrumento en la formación del músico*, tanto teórico-práctico como técnico-interpretativo. María Emilia Soteras Zambrano y Roberto Hernández Biosca, docentes de la Universidad de las Artes (ISA), reflexionan sobre la necesidad de *La enseñanza tutorial en la formación del joven artista-profesor* y la imperiosa formación educativa que precisan sus tutores. De evidente orientación pedagógica es, también, *Variaciones posicionales del violinista*, de Jorge Barrón Corvera, docente-investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas, que advierte de las contradicciones y divergencias técnico-metodológicas existentes en la actualidad respecto de la enseñanza-aprendizaje del violín. El texto *Dos asignaturas más*, de Celestino Rodolfo Navarro Fernández, explica cómo las materias "Metodología del instrumento" e "Historia del instrumento", erróneamente relega-

¹ Cada autor se hace responsable de su texto con arreglo a sus propios criterios de estilo y edición.

das a un segundo término en muchos planes de estudios, son necesarias para la correcta comprensión de, en este caso, el conocimiento sistémico del violoncello. Sigue en esta misma perspectiva educativa, pero, al mismo tiempo, desde una revisión sociohistórica, *La escuela soviética de viola: De Borisovsky a Bashmet*, de las también docentes-investigadoras de la Universidad Autónoma de Zacatecas María Vdovina y Mara Lioba Juan Carvajal que llevan a cabo un recuento de aquellos maestros cuyo trabajo enriqueció la educación artística de generaciones enteras de jóvenes violistas rusos, al igual que el repertorio de la viola.

Continuando este sesgo socio-histórico, José de Jesús Cordero Domínguez y Carlota Laura Meneses Sánchez, docentes del Departamento de Estudios Culturales, División de Ciencias Sociales y Humanidades Campus León, Universidad de Guanajuato (México), nos introducen, seguidamente, en la *Cultura digital, visual y los jóvenes*, remitiéndonos a un fenómeno social de masas que, hoy en día, obliga, entre otras adaptaciones, a asumir una nueva actitud en la escucha y la valoración general musical.

Gonzalo de Jesús Castillo Ponce y Lidia Ivánovna Usyaopín, ambos docentes-investigadores de la Universidad Autónoma de Zacatecas, incluyen una meditación filosófico-humanista en su trabajo *La música en la magnitud humana. Voluntad y libertad*, distinguiendo la música "como realización de los potenciales creativos humanos de valor universal". *Más allá del cerco: reflexiones sobre el Silencio en la mística y el arte*, de Roberto Gerardo Flores Olague, docente-investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas, plantea complejos interrogantes acerca del papel que desempeña el Silencio, elemento inherente a lo Sagrado, en el campo del arte.

María José Sánchez Usón, docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas, con *La música de los niños en la Edad Media*, se remonta al Medievo de la Europa Occidental para delinear el destacado rol jugado por la infancia en el panorama musical medieval, especialmente en el ámbito de la música religiosa.

La historia del arte y el uso de la imagen como recurso didáctico para la enseñanza de la historia, de Lidia Medina Lozano y Laura Gemma Flores García, igualmente docentes-investigadoras de la Universidad Autónoma de Zacatecas, vuelven a trasladar la lectura al terreno de la práctica docente, reivindicando la utilización de la imagen no sólo como material práctico, sino como fuente en la construcción del pensamiento histórico. Dolores Flovia Rodríguez Cordero, Profesora Titular e Investigadora Auxiliar de la Universidad de las Artes de la Habana, en *Un acercamiento al aprendizaje por proyectos en los procesos formativos de la enseñanza artística*. Universidad de las Artes, ISA, Cuba, manifiesta la necesidad de que los

alumnos de arte reciban, durante su evolución educativa, una formación total, que contemple tanto habilidades técnicas como expresivas, sobre las bases de la espiritualidad, la artísticidad y la sensopercepción. Este es el modelo aplicado en su institución. Por último, Norma Gálvez Periut, asimismo profesora-consultora de la Universidad de las Artes de La Habana, en *La pedagogía del arte y sus retos actuales*, alude al desafío que enfrentan, actualmente, las universidades y programas académicos orientados a la enseñanza de las artes, por la dinamicidad de la misma, que supone "una mezcla de técnicas, capacidades a desarrollar, competencias, que no pueden ser de manera alguna una receta o procedimiento único, ni acabado, pues... encasillar en un procedimiento único sería lastrar su desarrollo".

Todas estas investigaciones se presentan en un afán de demostrar, una vez más, que es factible tender puentes entre las disciplinas para destacar el papel decidido y plural que todas ellas, y de una manera especial la música, juegan no sólo en el campo de las artes, sino en cualquier ámbito de las construcciones culturales. La filosofía, la pedagogía, la historia... están también representadas en estas páginas, teniendo en cuenta que el marco medio relacional de esta publicación es la música, y sus límites... hasta perdernos en la inabarcable línea del horizonte de las ciencias; porque la concordancia es posible entre las distintas orientaciones si éstas comparten unos mismos fines. En este documento, el objetivo principal se fijaría en lograr un diálogo constructivo, un intercambio entre áreas, saberes, metodologías, pero, también, entre pensamientos, puntos de vista e intereses estéticos diversos, que justifican que en la academia el valor de la inclusión es realizable y deseable, si queremos incidir en la construcción de un conocimiento riguroso, eficaz.

La música hace posible el equilibrio, el orden, el acuerdo, la comprensión, la coincidencia, la reconciliación, la avenencia, la aproximación, el encuentro, la cadencia, la conformidad de las artes. Desde ese posicionamiento han trabajado las autoras y autores aquí comprendidos y, con idéntico ánimo, ofrecen al lector, siempre atento y benevolente, sus voluntariosos trabajos.

María José Sánchez Usón

UN MODELO DIDÁCTICO PARA LA CLASE DE INSTRUMENTO EN LA FORMACIÓN DEL MÚSICO

**Mara Lioba Juan Carvajal
Dargen Tania Juan Carvajal¹**

En la formación de un profesional convergen inquietudes cuya elucidación se encuentra sólo en la integración de varias ramas del saber —¿Cuáles deben ser las condiciones en el proceso de enseñanza para que se fortalezca el aprendizaje y la adquisición de hábitos y habilidades de los estudiantes? ¿Qué aspectos influyen en ello? ¿Qué elementos tener en cuenta en cada clase para lograr motivarlos? ¿Cómo planificar las actividades docentes?, entre muchas—; determinar su esencia y lograr la armonía de los diversos contenidos constituyen premisas fundamentales para alcanzar la calidad deseada en un proceso pedagógico.

En la preparación del instrumentista se combinan numerosos elementos que se complementan, tales como el dominio teórico, el técnico, la interpretación, la metodología, la apreciación artística y estética, y varias disciplinas que aseguran un conocimiento básico para su desarrollo integral. La enseñanza práctica de los instrumentos demanda mayor protagonismo de algunos de ellos, de manera que se puedan sintetizar los componentes del proceso en función del cumplimiento de los objetivos que nos proponemos para cada actividad.

Este proceso va más allá de la transmisión del conocimiento. No se trata, por ejemplo, de determinar la posición física para proyectar el sonido, o las horas dedicadas a la práctica para memorizar la partitura; sino de descubrir la necesidad de todo ello en conjunto, y de que se aprenda a expresar sentimientos, percepciones, emociones y pasiones, de manera que se aprecie durante una interpretación el componente valorativo apreciativo y reflexivo implícito en el contenido artístico de la composición.

¹ Mara Lioba Juan Carvajal es docente-investigadora de la Unidad Académica de Artes, en la Universidad Autónoma de Zacatecas (México). Dargen Tania Juan Carvajal es docente-investigadora del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” (CUJAE), La Habana (Cuba). maralioba@hotmail.com; dcarvajal@crea.cujae.edu.cu

El docente no sólo interviene en el área cognoscitiva de la personalidad del estudiante, sino que integra a ella —de manera personalizada— lo afectivo y lo volitivo, lo que complejiza su actuación y le exige mayor preparación. Cuando se trabaja en la formación del músico la satisfacción de necesidades cognoscitivas se materializa en una especie de fusión entre lo cognitivo y lo afectivo, esto es la integración de conocimientos, habilidades, percepciones, sentimientos, emociones, vivencias o motivaciones.

En este proceso las relaciones interdisciplinarias se muestran como propias para lograr la armonía entre la Didáctica —arte de enseñar—, la Dirección —referente a los recursos administrativos—, o la Psicología —implícita en la interacción con el estudiante— y las disciplinas que conforman el currículo. También, se manifiesta un basamento fisiológico peculiar al fomentar, por ejemplo, la creación de hábitos en las posturas o el desarrollo de la fortaleza física necesaria para estar ejecutando una obra durante un tiempo prolongado. Todo ello pudiera encontrarse en un modelo que ofrezca alternativas para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

El origen de la palabra modelo se traslada hacia los siglos XV-XVI, y se sitúa indistintamente entre el latín y el italiano; probablemente se deriva del latín *modus* que significa: *medida, para medir algo*; aunque este significado también se le atribuye al italiano *modellus* por el año 1573 (Corominas, 1995, págs. 394, 399); no obstante, en la mayoría de los textos recientes se asume que está relacionado con *medida, copia e imagen*.

Lo interesante radica en que se representa como algo semejante a un objeto cuyos rasgos serían: a) La identificación de puntos comunes entre el objeto y su modelo; b) La capacidad del modelo para ofrecer la información sobre el objeto.

Alberto D. Valle define el modelo didáctico como “*la representación de aquellas características esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje o de alguno de sus componentes con el fin de lograr los objetivos previstos*” (Valle, 2007, pág. 11); es decir, la cualidad de este modelo se proyecta hacia las relaciones entre los componentes didácticos: objetivo, contenido, método, formas de enseñanza, medios, clima y evaluación.

En el modelo didáctico aparecen además las bases para establecer sus nexos y dependencia. Los dos rasgos fundamentales se manifiestan en la representación del proceso de formación del instrumentista y en la posibilidad de ofrecer información sobre su comportamiento.

Es necesario puntualizar que como “*todo modelo es una representación abstracta del conjunto de interacciones que conceptual y metodológicamente se delimitan como objeto de conocimiento*” (Gallego, 2004, pág. 305), las relaciones que en él se establecen dependerán de los propósitos de la investigación.

A continuación, se desglosan las características fundamentales de los componentes didácticos referidos en el modelo.

Los objetivos

Tienen un significado especial por ser el elemento orientador; “*para determinar los fines o propósitos que se propone el educador y comprobar su cumplimiento, hay que tener en cuenta factores tales como las características inherentes a cada individuo, sus distintos niveles de desarrollo al enfrentarse al aprendizaje, el medio social y familiar del cual proviene y sus experiencias anteriores de vida.*” (Herrero, 2012, pág. 37) lo que constituye un basamento psicológico y sociológico.

El objetivo de una clase toma como punto de partida el modelo del profesional y los objetivos definidos para las disciplinas, asignaturas y temas; en esta derivación está la esencia de lo que se debe lograr en cada actividad docente. Ello indica que las clases deben planificarse con un orden lógico y una periodicidad que permita alcanzar las metas propuestas. No consideramos necesario en este texto declarar los términos en que deben formularse, pues al respecto existen muchos criterios; sólo señalamos la necesidad de identificar las acciones que debe lograr el estudiante.

La enseñanza del instrumento implica también el desarrollo de cierta fortaleza física que permita ejecutar escalas, estudios o un concierto durante un tiempo prolongado sin lastimar físicamente al estudiante, lo que unido a los contenidos y a las habilidades para facilitar la memorización de varias partituras, exige —durante la formulación de los objetivos— la observancia de un principio didáctico: *la solidez en la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábito*. (Labarrere y Valdivia, 2002, pág. 66), que implica consolidar los contenidos antes de iniciar con otros; “*la acción desde el primer momento se ejecuta correctamente y su asimilación ulterior transcurre también sin errores*” (Galperin, 2012, pág. 128)

Definir correctamente los objetivos para cada clase facilita su conducción, principalmente en lo referente a la planificación y organización, determinar su estructura y, de antemano, en qué momento el estudiante actúa solo, cuándo o dónde intervenir el docente y con qué propósito.

Otra particularidad en el campo de la enseñanza de la música es su carácter individualizado en algunas materias, por lo que es necesario tener en cuenta que los estudiantes aprenden de modos diversos y con ritmos diferentes; de ahí la necesidad de observar otro principio didáctico al definir los objetivos: *la asequibilidad*; es decir, el trabajo con el alumno debe estar dosificado en correspondencia con la rapidez en el aprendizaje, los conocimientos alcanzados, el nivel de enseñanza en que se encuentre, las motivaciones y la actitud ante el ejercicio.

Planificar la actividad del músico requiere de un compromiso entre el docente y el estudiante, entre las exigencias que impone el modelo profesional y las necesidades y motivaciones, acorde con el contexto en que se desarrollará la actividad. Es preciso analizar la posibilidad de “*hacer los itinerarios para el aprendizaje más flexibles y dirigirlos hacia el aprendizaje*” (Euler, 2015, pág. 152)

El objetivo debe permitir procedimientos flexibles, sin rigidez en los plazos de cumplimiento pero con exigencia para ello, de manera que pueda adaptarse a las condiciones cambiantes en que se desarrollarán las actividades docentes.

Un ejemplo de objetivo para una clase de instrumento con un estudiante de primer año de viola o violín, estaría centrado —por ejemplo— en la colocación del instrumento y la posición de las manos, mientras que en un año intermedio de la carrera pudiera definirse: interpretar una obra con acompañamiento al piano donde se manifieste la percepción de su esencia general contenida en su armonía y desarrollo melódico; en este caso la meta es superior a la inicial, del logro de una habilidad hacia la integración de elementos técnicos que faciliten la interpretación de la obra.

En los años finales la tarea es más compleja, la interpretación de la obra incluye armonía, melodía, percepciones, sentimientos, colores, etc., en este momento ya el estudiante tiene formadas las habilidades y hábitos de los años anteriores, la exigencia definida en el objetivo debe ser mucho mayor.

El contenido

El objetivo determina el *qué enseñar-aprender*; aquello que se reconoce como el contenido que integra al sistema de conocimientos (hechos, conceptos, leyes, teorías), al de modos de actuación (operaciones y hábitos, acciones y habilidades), al de normas de relaciones (con la realidad, consigo mismo, con los demás) y a la experiencia (Borroto, 2012); todo lo cual se ejemplifica para una mejor comprensión.

El *sistema de conocimientos* reconoce datos, sucesos o acontecimientos que han pasado a ser objeto de estudio o de investigación; por ejemplo, la interpretación de la Primera Suite de Bach para violonchelo solo en Sol Mayor, por Mstislav Rostropovich, Mischa Maisky o Yo-Yo Ma, se convierte en objeto de estudio para los cursantes de violoncello o de viola. El estudiante debe caracterizar el ambiente y el contenido durante las interpretaciones y los problemas técnicos de cierto grado de dificultad que se resuelven con su ejecución.

El estudio de esta obra permite la práctica de los estudiantes acorde con el nivel en que se encuentran; a través de ella se puede apreciar la relación de la composición con la técnica del instrumento, particularmente, la precisión en la posición y empleo

de la mano derecha para crear un ambiente parejo pero de carácter concreto (que se sienta el Sol mayor...)

Con el análisis de esta obra se puede orientar la comparación entre los diferentes intérpretes (aunque es un elemento muy subjetivo), de manera que el estudiante precise, por ejemplo, la identificación de cada intérprete con el compositor: dónde privilegia lo que considera la idea del compositor (Rostropovich), la percepción de la obra en su ejecución (Yo-Yo Ma), o la pasión (Maisky) durante la ejecución (Vdovina, 2015)

El *sistema de modos de actuación* se refiere, por una parte, a la habilidad, definida por pedagogos como “*la dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propio de la cultura de la humanidad*” (Álvarez, 1999, pág. 71) y por psicólogos como “*el dominio de operaciones (psíquicas y prácticas) que permiten una regulación racional de la actividad*” (González y colectivo de autores, 2001, pág. 117); es decir, lo que comúnmente se conoce como el *saber hacer*.

Las habilidades son el resultado de la sistematización de acciones y operaciones de manera consciente; no basta la repetición y el reforzamiento, también es necesario el perfeccionamiento de estas acciones y la aplicación de conocimientos apprehendidos.

En la formación de la habilidad se ponen de manifiesto: la planificación, para asegurar la acción, su reforzamiento, perfeccionamiento y la consecuente consolidación de sus resultados; el carácter activo y consciente del aprendizaje —el estudiante es capaz de seleccionar de forma racional los conocimientos, métodos y procedimientos, y aplicarlos de acuerdo con las condiciones para la actividad—; y el desarrollo gradual del proceso.

Un ejemplo en el desarrollo de habilidades en el instrumentista es la afinación; repetir constantemente las notas de un compás no garantiza una ejecución afinada; es necesario además, que se reconozca la nota que debe tocarse, se compare el sonido que se escucha con otros, se deseche la posibilidad de tocar medio tono alto o bajo, rectificarse constantemente para lo que se precisa poner en práctica los conocimientos adquiridos en otras asignaturas, como solfeo o armonía.

La formación de hábitos es otro componente del *modo de actuación* que cobra cierta relevancia en el instrumentista. Se denomina hábito a la automatización en la ejecución y regulación de las operaciones dirigidas a un fin (González y colectivo de autores, 2001, pág. 107); por ejemplo, colocar la distancia entre un dedo y otro sobre las cuerdas en el diapason o lograr el *détaché* (muy similar al ejercicio que se hace al planchar una ropa)

Cuando las operaciones correctas se convierten en hábitos estaremos en condiciones de incluir otras acciones que repercutan en la calidad de la ejecución, la rapidez, la desaparición de movimientos innecesarios o la posibilidad de realizar varias operaciones a la vez; por ejemplo: colocar los dedos sobre las cuerdas en la posición exacta y pasar el arco entre el diapasón y el puente. El dominio de los procedimientos para las operaciones disminuye el esfuerzo al actuar, la fatiga y la tensión.

Para formar hábitos es necesario determinar las operaciones que el estudiante debe dominar y presentar las tareas de formas reiteradas para lograr su sistematización. Recomendamos algunos requisitos para la formación del hábito:

1. Reforzar las operaciones —puede ser positivo o negativo—, el sujeto debe conocer los resultados de lo que está realizando y comprender en qué se ha equivocado y cómo rectificar.
2. Distinguir características esenciales de la situación en la cual él puede, eficazmente, aplicar los procedimientos y discriminar las operaciones esenciales con las que alcanzar el objetivo propuesto.
3. Repetir las operaciones en situaciones variadas y con diferente grado de complejidad.
4. Dosificar y organizar correctamente todos los ejercicios; determinar el tiempo adecuado para la prolongación de los mismos; planificar el proceso de manera que se inicie por las operaciones más sencillas y paulatinamente se planteen situaciones más difíciles; regular el número de exigencias para viabilizar el control —del docente— y el autocontrol —del estudiante— (González y colectivo de autores, 2001)

La formación de hábitos también deriva de las diferencias individuales, de las motivaciones, de la actitud ante el ejercicio, de la preparación previa del estudiante y de su experiencia anterior. El tiempo para su formación depende de las particularidades de las operaciones y de su nivel de complejidad.

La *experiencia* del instrumentista es otro componente de importancia singular en la selección del contenido de la clase. La ejecución de una obra puede estar fundamentada por una interpretación anterior que defina elementos técnicos como la digitación, tipos de golpes y arcadas, limpieza del sonido, afinación, precisión de los movimientos, expresión, espiritualidad y el respeto al compositor e intérpretes de prestigio que han ejecutado la obra.

La experiencia puede, además, ofrecer la posibilidad de identificar los gustos del público, exigencias, comportamiento, capacidad de escucha, entre otras características que facilitan lograr su conquista. *“Es obvio que existen muchas clases de oyentes y es*

más evidente todavía que los hábitos y las experiencias auditivas de cualquiera están sujetas a variaciones considerables... cambia en respuesta a diferentes estímulos y condiciones externas...” (Rowell, 1996, pág. 129)

Con su experiencia el docente transmite conocimientos, acciones y operaciones que facilitan la apropiación de conocimientos y la formación de hábitos y habilidades.

Otra particularidad del contenido de la música se centra en la vasta y diversa cantidad de obras acumuladas por la humanidad en su desarrollo; peculiaridad que en la actualidad se incrementa de manera vertiginosa por el descubrimiento y redescubrimiento de las antiguas, y por la creación de nuevas composiciones.

Contradictoriamente, este desarrollo se manifiesta más en unas especialidades que en otras —ya sea por la cantidad de obras escritas o por la posición que ocupan diversos instrumentos en una agrupación—; es por ello que el docente debe encontrar alternativas para la introducción de estos saberes en la clase. Una solución puede estar en la preparación de ésta con un enfoque de sistema que permita agrupar las obras de acuerdo con las características definidas por el docente en atención al nivel del alumno y a los objetivos a vencer.

Actualmente, la enseñanza de la música no sólo se limita a la instrucción para la adquisición de habilidades en el empleo de variadas y complejas técnicas o de conocimientos teóricos que permitan el reconocimiento de una obra, su estilo, técnicas de escritura o desarrollo melódico-armónico. El objetivo va más allá de la esfera cognoscitiva y se adentra en la afectiva del futuro músico, lo cual es otro basamento psicológico en la preparación de la clase: *desarrollar la motivación hacia el estudio.*

Al decir de Viviana González —y colectivo de autores— por motivación hacia el estudio se entienden *“los procesos psíquicos que regulan la dirección e intensidad de la actividad hacia el cumplimiento de la necesidad y exigencia social de que el individuo se prepare (adquiera los conocimientos, habilidades, capacidades y rasgos característicos necesarios) para que, posteriormente, pueda trabajar, ser útil a la sociedad y convivir con ella”* (González y colectivo de autores, 2001, pág. 164)

El docente debe valorar el objetivo propuesto, definir hacia dónde debe encaminarse el estudiante y con qué intensidad declarar la actividad; por ejemplo, de las obras agrupadas selecciona las que son para ejecutar y las que deben quedarse como objeto de análisis o comparación y cuáles serían los parámetros a comparar según el nivel del estudiante.

Al contenido se integra también el *sistema de normas* que define gustos, tradiciones, criterios en una población, exigencias de calidad en la interpretación, y requisitos y demandas de la actividad profesional.

La selección del contenido, además de lo que se ha analizado, debe tener presente las relaciones interdisciplinarias que posibilitan el desarrollo de una cultura integral; pero éstas no se establecen al azar. La derivación de objetivos permite identificar, qué debe aportar cada asignatura y en qué momento y qué contenidos integrar o aprovechar para cada clase. De esta manera, un músico puede saber los elementos necesarios para apreciar una obra, para poder interpretarla, entender su composición general (contenido y características técnicas) y su mundo espiritual.

Las relaciones interdisciplinarias permiten, por ejemplo, establecer los nexos entre las matemáticas y el instrumento: *"Pythagoras used the simple divisions of a vibrating string which gave octave, the fifth, and the fourth..."* (Nelson, 2003, pág. 235); la fundamentación matemática de la división de la cuerda en la producción del sonido: las ideas de Pitágoras respecto a las cuartas, quintas y la octava se emplean en la actualidad por los músicos.

Los métodos

El profesor instrumentista en la clase debe demostrar cómo se ejecuta una frase, o explicar cómo destacar una melodía, por lo que se requiere de métodos —otro componente didáctico— que favorezcan el ejercicio, el entrenamiento, el intercambio, la ejecución, la demostración, la explicación o la reproducción.

Los métodos en la enseñanza del instrumento compilan la experiencia de grandes maestros que los han validado durante años en el ejercicio de la profesión; una premisa en este sentido es llevar de manera paralela el desarrollo técnico y el material didáctico adecuado a la meta, lo que se traduce en las acciones que profesor y estudiantes deben desarrollar durante su relación en el aula.

Entre los métodos más empleados en la música están aquellos que proporcionan la formación de hábitos y habilidades, los cuales se vinculan con la repetición de situaciones y el perfeccionamiento de las acciones y que se adquieren con el ejercicio o entrenamiento *"el ejercicio, como forma en que puede organizarse el aprendizaje, es mucho más que una simple repetición, pues persigue precisamente la sistematización de las operaciones (en el caso del hábito) y su consecuente asimilación sobre la base de un perfeccionamiento"* (González y colectivo de autores, 2001, pág. 111)

La enseñanza de la música tiene la característica de realizarse de manera individual (frente al instrumentista) o colectiva (en las clases teóricas o de conjuntos), pero el desarrollo de los estudiantes no se comporta igual, lo que requiere de un trabajo diferenciado de rigor, durante el cual el docente, deberá verter toda su maestría pedagógica en la selección del método adecuado para cumplir con el objetivo pro-

puesto, teniendo en cuenta las particularidades del estudiante y las condiciones en que se desarrolle la clase.

Para seleccionar el método debe considerarse su relación con el contenido y las singularidades del aprendizaje del estudiante —de manera que tenga en cuenta las etapas en su desarrollo—; y el carácter instructivo y educativo del proceso pedagógico; ello facilita determinar los procedimientos o las técnicas a emplear en cada clase.

Las formas de enseñanza

Directamente relacionado con el método se encuentran las formas de enseñanza. En la literatura pedagógica se pueden hallar, indistintamente, los términos *formas de enseñanza* y *formas organizativas* (Álvarez, 1999; Labarrere y Valdivia, 2002; Calzado, 2002) por lo que creemos necesario hacer una precisión.

La diferencia entre estos conceptos consiste en lo que los caracteriza en su sentido más general:

- Las formas de enseñanza se identifican con la tipología de las clases, se encaminan al cumplimiento de objetivos específicos mediante actividades de carácter esencialmente académicas, en su desarrollo se busca la articulación armónica con los otros componentes didácticos (objetivo, contenido, método, medios, clima y evaluación)
- Las formas organizativas constituyen un sistema más abarcador que responde a la organización del proceso e incluye —de manera lógica e intencionada— varias actividades o tipos de clases (formas de enseñanza), la relación entre los componentes estará determinada por la tipología de las actividades que se planifiquen.

En el caso que nos ocupa —modelo didáctico de la clase— el término correcto a emplear sería "formas de enseñanza".

En las clases de instrumento se combinan formas teóricas y prácticas, aunque la formación y desarrollo de habilidades y hábitos demanda un componente práctico predominante en toda la carrera. Esto se fundamenta desde el punto de vista psicológico porque: *"el aprendizaje de las diferentes formas de actividad ocurre en los sujetos de forma gradual: en un inicio se manifiesta la actuación de manera muy imperfecta; en la medida que el sujeto va haciendo 'suyas' las distintas acciones y operaciones ocurre, por consiguiente, una asimilación progresiva de las mismas, reflejándose también en la actividad"* (González y colectivo de autores, 2000, pág. 106)

El docente-instrumentista, durante las clases, podrá escuchar la ejecución de una pieza musical por parte del estudiante e irá resaltando los resultados positivos, corrigiendo las fallas y haciendo demostraciones de una interpretación correcta; en estas actividades no sólo se intercambia el conocimiento teórico-práctico necesario para la ejecución, sino la percepción del modo en que debe interpretarse dicha pieza y la necesidad del estudio sistemático para una ejecución de calidad.

Medios de enseñanza

En las clases de música, cualquiera que esta sea, los medios tienen un papel protagónico. El docente debe planificar con qué va a trabajar (instrumento musical, pizarra, piano, DVD, etc.) para cumplir con el objetivo propuesto.

F. Addine y G. García plantean que los medios de enseñanza constituyen el material de apoyo a los métodos y responden a la pregunta: *¿Con qué?; “están formados por un conjunto, con carácter de sistema, de objetos reales, sus representaciones e instrumentos que sirven de apoyo material para la consecución de los objetivos”* (Addine y García, 2004, pág. 168); la esencia de este sistema radica en que la función, que no se puede cumplir con el empleo de algunos medios —por lo limitado de sus características—, se complementa con otro medio.

En el caso de la clase de instrumento, independientemente de las alternativas que el docente pueda desarrollar para demostrar la colocación de los dedos sobre el arco, por ejemplo, el medio idóneo para su demostración será el propio arco. Aquí el conducto de enseñanza principal será el instrumento musical.

El Clima

Otro componente didáctico que predomina en la formación del instrumentista es el clima, visto en general, como el ambiente que se percibe durante la actividad docente.

Una vez alcanzados los conocimientos teórico-prácticos para ejecutar una obra musical el trabajo con el estudiante se encamina hacia la esfera afectiva, aquella donde se manifiestan “...instintos, sentimientos y emociones...” (Stankiewicz, 2005, pág. 38), donde se expresan los sentimientos de *“alegría, repugnancia, agresividad, cólera, tristeza, odio, ira, estados de ánimo, miedo, pasión”* (Bello y Casales, 2005, pág. 80), de ahí que el clima cobre un papel relevante aquí.

El docente debe generar un clima de intercambio que promueva la motivación, la orientación y el diálogo de forma respetuosa. En las clases debe sostenerse la co-

herencia entre los códigos verbales y los no verbales de expresión y la observación, el reconocimiento y el estímulo centrado en lo positivo.

Para propiciar un clima que viabilice el desarrollo del estudiante un aspecto importante es la comunicación —forma de interrelación humana que expresa el modo en que interactúan los hombres—; en su estructura se ponen de manifiesto tres aspectos esenciales: comunicativo, interactivo y perceptivo.

El aspecto comunicativo es visto como el intercambio de información entre sujetos, donde docente y estudiante comparten aquellos elementos que componen el contenido. El interactivo refiere los aspectos relacionados con la organización inmediata de la actividad conjunta —el modo en que debe desarrollarse la clase—. El aspecto perceptivo de la comunicación se refiere a la toma de conciencia, al conocimiento que se tiene del estudiante o del profesor.

La comunicación tiene diversas funciones; sin embargo, es en la afectiva donde se ponen de manifiesto los sentimientos y vivencias, en general, que tiene el hombre (González y colectivo de autores, 2001), de ahí su reconocimiento en nuestras clases.

El docente-instrumentista se convierte en un tutor del estudiante, tanto en el apoyo del aprendizaje como en las decisiones básicas de orientación respecto a la vocación. Es el referente motivacional para alcanzar mejores resultados y proponerse metas superiores. Su experiencia, trayectoria y la posibilidad de ejecutar obras u ofrecer conciertos con la calidad requerida puede traducirse en una necesidad de imitación para el estudiante.

Para alcanzar este fin, los mecanismos de comunicación constituyen herramientas de gran utilidad; estos son: “contagio, persuasión, sugestión e imitación” (González y colectivo de autores, 200, pág. 81)

El contagio consiste en el sometimiento involuntario del individuo a determinadas conductas o estados psíquicos; por ejemplo, un estudiante observa la clase de otro que tiene su mismo programa, pero que su ejecución posee una calidad superior (aun cuando se encuentran en el mismo nivel de enseñanza); el intercambio entre ellos y el empleo de palabras de aliento y estímulo pueden provocar el deseo de imitación e incrementar su motivación hacia el estudio.

La persuasión es un proceso de fundamentación lógica que tiene como objetivo obtener el consentimiento o el cambio de actitud del que recibe la información, pero su efecto no sólo depende de los fundamentos empleados, sino también de las características del interlocutor, de las experiencias conjuntas y de la autoridad profesional y moral del emisor.

La sugestión es el modo de influencia comunicativa dado por la percepción no crítica de las informaciones sin recurrir a la argumentación o demostración, y es por ello que es el mecanismo menos proclive de emplear en nuestras clases.

El contagio (la imitación) y la persuasión, ponderan la reproducción del modelo de comportamiento demostrado y constituyen alternativas para facilitar el clima deseado en la clase.

La evaluación

Por último, nos centramos en el proceso evaluativo, para lo cual se toma como punto de partida el objetivo de cuya esencia se obtienen los indicadores para la valoración de la clase y de la evolución del estudiante.

Al decir de Miriam González (2000) *"la mayoría de las definiciones actuales de evaluación coinciden en reconocer, como procesos básicos la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo. No obstante, existen discrepancias en la extensión del concepto, y por tanto del proceso evaluativo en su totalidad, en lo que se refiere a la inclusión o no del juicio valorativo y de la toma de decisiones derivadas de la información y valoración que se realizan, así como de la ejecución de esas decisiones y sus resultados"* (González, 2000, pág. 48)

Independientemente de que pueda aparecer o no un valor cuantitativo como resultado de la calificación, o de que se precise la valoración o no del avance respecto a la clase anterior, debemos recordar que el profesor debe distinguir los avances del estudiante, identificar sus errores y encontrar alternativas para solucionarlos; lo que sugiere que prevalezca la evaluación de tipo sistemática ante la parcial y final; en ella se esclarecerán los errores y se encontrarán alternativas para su solución.

Conclusiones

Un modelo didáctico para el desarrollo de las clases de instrumento, representa la relación que debe existir entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivo, contenido, método, medios, formas de enseñanza, clima y evaluación) en la carrera de música; de ahí la necesidad de atender a cada uno de ellos y determinar sus nexos en cada actividad docente.

El objetivo es el componente que orienta la selección del contenido, los métodos, la forma, los medios, el diseño del clima y de la evaluación, y los integra. Una correcta definición del objetivo es imprescindible para asegurar la calidad de la clase.

Durante la preparación de la clase —en la formación del instrumentista— se tendrá presente la derivación de los objetivos acorde al año y a las asignaturas, la complejidad de la carrera y el progreso del estudiante de acuerdo con sus particularidades.

Referencias bibliográficas

- Addine, Fátima y Gilberto García (2004). Los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. En G.G. y coautores, *Temas de introducción a la formación pedagógica* (págs. 158-170). La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, Carlos (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bello, Zoe y Julio C. Casales (2005). *Psicología General*. La Habana: Félix Varela.
- Borroto, Gerardo (2012). El contenido de la enseñanza-aprendizaje. En C. d. autores, *Preparación pedagógica para profesores de la nueva universidad cubana* (págs. 45-56). La Habana: Félix Varela.
- Calzado, Delci (2007). Las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela. En C. d. autores, *Didáctica: Teoría y Práctica* (págs. 276-298). La Habana: Pueblo y Educación.
- Corominas, Joan (1995). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Euler, Dieter (2015). Mejorar las competencias docentes del profesorado. *Educar*, 51(1), 149-165.
- Galperin, Piotr (2012). Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y de los conceptos. En A. L. (compiladora), *Didáctica básica para estudiantes de psicología* (págs. 125-130). La Habana: Félix Varela.
- Gallego, Rómulo (2004). Un concepto epistemológico de modelo para la. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(3), 301-319.
- González, Miriam (2000). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Superior*. La Habana, 47-60.
- González, V. Castellanos, D.; Córdova, M.; Rebollar, M.; Martínez, M. Fernández, A.; Martínez, N. y Pérez, D. (2001). *Psicología para educadores*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Herrero, Elsa (2012). Los objetivos como categoría rectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En C. d. autores, *Preparación pedagógica para profesores de la nueva universidad cubana* (págs. 35-44). La Habana: Félix Varela.
- Labarrere, Guillermina y Gladis Valdivia (2002). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Nelson, Sheila (2003). *The violin and viola. History, structure, techniques*. New York: Dover Publications, INC. Mineola.
- Rowell, Lewis (1996). *Introducción a la filosofía de la música. Antecedentes históricos y problemas estéticos*. Barcelona: Gedisa.
- Stankiewicz, Antoni (2005). *Jurisprudencia de la rota romana sobre inmadurez afectiva*. (Instituto Martín Azpilicueta) Recuperado el 24 de febrero de 2015, de Dadun. Depósito Académico Digital Universidad de Navarra: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/6856/1/89-02.Est.Stankiewicz.pdf>
- Valle, Alberto D. (2007). *Metamodelos de la investigación pedagógica*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación Cuba.
- Vdovina, María (20 de febrero de 2015). Acerca de la enseñanza del instrumento. (D. Juan, Entrevistador)

LA ENSEÑANZA TUTORAL EN LA FORMACIÓN DEL JOVEN ARTISTA-PROFESOR

María Emilia Soterías Zambrano
Roberto Hernández Biosca¹

Introducción

En el mundo actual, la globalización neoliberal preconiza una denominada globalización cultural, que pretende eliminar las identidades nacionales, o reservarlas solo como piezas arqueológicas. Es un proyecto de deculturación a escala planetaria asociado a la denominada "cultura del consumo", destinado a homogeneizar a las naciones dependientes; sitúa a los centros hegemónicos como paradigmas de la cultura y se vale de la tecnología y la velocidad de la transmisión de información para imponer a los pueblos una denominada "cultura de masas", "superior", "único" y "verdadero" símbolo de lo moderno.

Las universidades no son cápsulas asépticas que no se "contaminan" con los problemas de la sociedad. Ante estos desafíos de la globalización, nuestras instituciones de educación superior tienen que ser espacios dialógicos y multidisciplinarios intencionalmente alternativos. Los profesores debemos aprender a dialogar con los estudiantes sobre temas que aquejan al mundo actual, entre ellos: el racismo, las desigualdades sociales y económicas, la corrupción, las adicciones, las arbitrariedades políticas y otros.

En el caso particular de las academias de arte, estas deben, además, facilitar al egresado las herramientas necesarias para explicar las relaciones entre cultura, arte, ciencia, tecnología, medio ambiente, medios de comunicación, industria cultural y "cultura de masas" y la incidencia de todos estos factores en la búsqueda y realización de nuevas propuestas artísticas socialmente comprometidas.

¹ María Emilia Soterías Zambrano y Roberto Hernández Biosca son Profesores Titulares del Departamento de Estudios Cubanos de la Universidad de las Artes, La Habana (Cuba), con más de 30 años de ejercicio docente en ella.

Conscientes de la importancia que entrañan estos problemas, los especialistas de nuestra universidad se han pronunciado en diferentes foros y escenarios. Al referirse al universo particular de la música, la Dra. María de los Ángeles Córdova² ha insistido en que su estudio implica no solamente investigar y comprender los complejos procesos que le han dado origen, sino también reflexionar sobre los retos que enfrenta esta práctica artística en las actuales circunstancias, de ahí que sus focos indagatorios pueden ser muy diversos y requieren su organización por niveles de problemáticas que las disciplinas humanísticas y de las ciencias sociales ayudan a comprender y valorar.

La cultura artístico-pedagógica como punto de partida

Una definición de cultura nos llevaría por laberintos tanto o más complejos que la propia noción de arte o qué se entiende por teoría del arte y sus diferentes construcciones³. Con respecto al arte, el Dr. Eduardo Morales Nieves considera que “la naturaleza del arte no es gnoseológica. Su designación metafórica, icónica e imaginativa hace diferente al arte de la ciencia. Sin embargo, hay modos de pensarlo indiscutiblemente científicos; como científicamente se puede acceder a la metáfora, lo icónico y lo psico-imaginal, entre otros materiales con los que se construye el arte”⁴. El modo científico-sociológico de entenderlo en sus relaciones con otras actividades humanas fundamentales: la psicología, la historia, la especulación crítica o su funcionamiento social, económico, pedagógico, político, ideológico, etc., contribuyen a este propósito y justifican el enfoque holístico que consideramos vital en el acervo cultural, artístico y pedagógico que debe portar el artista-profesor.

A los efectos de estas reflexiones, adoptamos la teoría del campo artístico expuesta por el sociólogo francés Pierre Bourdieu en su imprescindible volumen *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo artístico*:

² Musicóloga, Doctora en Ciencias sobre Arte, Profesora Titular de Historia de la Música Cubana del Instituto Superior de Arte.

³ Vid., Dr. en Ciencias sobre Arte Eduardo Morales Nieves, “El arte y la cultura ante los problemas sociales de la ciencia y la tecnología”, Conferencia Curso de Postgrado Problemas Sociales del Arte, la Ciencia y la Tecnología, ISA, 2008, versión digital. Se refieren representantes de corrientes y escuelas filosóficas diversas que ofrecen puntos de vista contrastantes acerca de la cultura, el arte, la teoría del arte. El autor es Profesor Titular de Estética y Teoría del Arte del Instituto Superior de Arte.

⁴ *Ob. Cit.*

Así la autonomía relativa del campo se va afirmando cada vez más en unas obras que tan solo deben sus propiedades formales y su valor a la estructura, por lo tanto a la historia, del campo, evitando siempre con ahínco el “cortocircuito”, es decir la posibilidad de pasar directamente de lo que se produce en el mundo social a lo que se produce en el campo. La percepción que requiere la obra producida en la lógica del campo es una percepción distintiva, que introduce en la percepción de cada obra singular el espacio de las obras componibles, por lo tanto, atento y sensible a los “desfases” respecto a otras obras. El espectador carente de esta competencia histórica está condenado a la indiferencia de quien no posee los medios de hacer diferencias. De ello se desprende que, paradójicamente, la percepción y la valoración adecuadas de este arte que es el producto de una ruptura permanente con la historia tienden a convertirse en históricas: cada vez es menos frecuente que el deleite no exija como condición la conciencia y el conocimiento de los juegos y de los envites históricos cuyo producto es la obra, de la “aportación”, como suele decirse, que ella representa y que evidentemente solo puede ser captada a través de la comparación y la referencia históricas⁵.

Igualmente, existen diversos conceptos acerca de la cultura artística así como de su instrumentalidad. Desde un enfoque estético, Pierre Bourdieu entiende por cultura artística un “sistema de esquemas de percepción, expresión y pensamiento, históricamente constituido y socialmente condicionado”⁶, al igual que para Jesús Martín Barbero: “...la cultura es menos el paisaje que vemos que la mirada con que lo vemos...”⁷. Desde una perspectiva axiológico-hermenéutica, Peter Burke considera que la cultura artística constituye un “sistema de significados, actitudes y valores compartidos, así como de formas simbólicas a través de las cuales se expresa o se encarna”⁸. A la vez, otro concepto de cultura artística ofrece K. Goránov desde las coordenadas de la sociología y la estética: “...actividad humana productiva o re-

⁵ Pierre Bourdieu: *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo artístico*, p. 369. Alrededor de estos conceptos se mueve Néstor García Canclini cuando toma en cuenta “las relaciones sociales y materiales que los artistas mantienen con los demás componentes del proceso estético: los medios de producción (materiales, procedimientos) y las relaciones sociales de producción (con el público, los *marchands*, los críticos, la censura, etcétera).

⁶ P. Bourdieu: *Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística*, p. 214.

⁷ J. Martín-Barbero y Germán Rey: *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*, p. 7.

⁸ Peter Burke: *La cultura popular en la Europa moderna*, Apud Eduardo Morales Nieves: “El arte y la cultura ante los problemas sociales de la ciencia y la tecnología”, *Ob. Cit.*

sultado de esa actividad, que está ligada a la creación, acumulación, conservación, difusión y percepción de los valores artísticos (que) abarca cuatro esferas fundamentales: 1. La creación, 2. El valor. El valor artístico global (que incluye todas las obras realmente socializadas o que han de serlo), 3. La difusión, 4. La percepción del arte⁹.

El repaso anterior permite a los autores de este ensayo definir **cultura artístico-pedagógica** como concepto operacional, entendida como tal el conjunto de saberes y desempeños culturales, artísticos, técnicos y pedagógicos que, en interacción y actualización permanentes, conforman la personalidad del artista-profesor. Este concepto se enriquece constantemente, en la medida que el artista-profesor — particularmente el recién egresado de la academia —, transita hacia etapas superiores de su desarrollo en los cuatro desempeños mencionados.

Ahora bien, ¿qué entendemos por una academia de arte?

La academia de arte es un agente principal del campo artístico-pedagógico por que ella no es solo la institución formadora especializada, sino que agrupa al resto de los agentes propios de este campo, atesora su capital y funciona como instancia y objeto de legitimación. De ahí que ratifiquemos que todo lo que analicemos para la academia de arte funciona de modo general para el campo artístico-pedagógico, y viceversa: la teoría general de este campo se aplica en la particularidad de cada academia. Son también agentes específicos los profesores, en tanto se trata fundamentalmente de artistas-profesores (como también de profesores de otras disciplinas no artísticas pero contribuyentes directos a la naturaleza particular de esta función formativa), y los estudiantes, en este caso, como otra especificidad del campo, se definen como estudiantes-artistas¹⁰.

Una institución de nivel superior, dedicada a la formación de profesionales de las artes, debe incluir en sus planes de estudio disciplinas de formación general, como base teórico-metodológica para la comprensión y ejecutoria de una práctica social responsable, dentro de las coordenadas del arte y la cultura contemporáneos, que tributen a la formación de un estilo de pensamiento que permita realizar valoraciones con un enfoque crítico, interdisciplinar e integrador de los diversos problemas de la realidad social y la labor profesional, y a la explicación de los as-

⁹ K. Goránov: *Arte, cultura y sociología*, p. 80.

¹⁰ Hortensia Peramo Cabrera: *El campo artístico pedagógico*. Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias sobre Arte, La Habana, 2008, (inédito). La autora es Profesora Titular de Arte Cubano y Estética del Instituto Superior de Arte.

pectos teórico-conceptuales que caracterizan las nociones y teorías filosóficas, sociopolíticas y artístico-culturales en otras latitudes y sus manifestaciones generales en nuestra área geográfica. Estas disciplinas preparan a los estudiantes para explicar y valorar las principales teorías y prácticas que han sustentado los procesos sociopolíticos y culturales hasta la actualidad, en correspondencia con las necesidades del desarrollo social.

De vital importancia resulta el análisis de los principales problemas conceptuales de la Estética en el devenir sociocultural de la humanidad. La Estética contribuye a la comprensión de los fenómenos culturales globales y sus impactos en los procesos de creación artística, y a formar y expresar los criterios del estudiante ante problemáticas contemporáneas fundamentales. Para cumplir sus objetivos en nuestra región, debe abordar las polémicas sobre cultura e identidad, el multiculturalismo, las relaciones entre arte y poder, los dispositivos simbólicos en la sociedad actual, las prácticas artísticas como discursos de resistencia, las relaciones entre estética, arte y desarrollo humano, los problemas de la Educación Estética y los retos del arte en el mundo contemporáneo.

El estudio de la historia y del devenir de la cultura y las artes son fundamentales pues dotan al estudiante de recursos interpretativos del proceso nacional, necesarios para la formación de valores, sentimientos y convicciones patrióticas, desde una visión multi e interdisciplinaria, mediante el estudio de la democracia participativa, los derechos humanos, el estado y la sociedad civil, con vistas a que comprenda la formación del pueblo-nación del cual forma parte — y para el cual realiza su obra artística — así como su papel y lugar en la contemporaneidad.

Si nosotros no somos capaces de articular la memoria histórica, el conocimiento del pasado con las aspiraciones siempre cambiantes de cada generación que pasa por el Instituto, o por la nación, o por el mundo, difícilmente podamos cumplir nuestra función como educadores, como quien pretende trasladar un determinado conocimiento sin perderse la oportunidad de aprender. (...) No podemos pretender abonar la memoria, no podemos pretender irrigar el ámbito de la memoria con el instrumental con que descertificamos las esperanzas, porque ahí hay un gran desarrollo...¹¹

¹¹ Dr. Rolando González Patricio, Profesor Titular, Rector de la Universidad de las Artes de la República de Cuba: Intervención en el panel "La enseñanza de la historia en la formación del artista", versión digital.

Existen materias que tributan, desde sus saberes específicos, a la formación del artista, como por ejemplo la literatura, arte y ciencia que suele minimizarse o soslayarse en los planes de estudio de las academias de arte. Y sin embargo, apreciamos que tanto la carencia de lecturas de obras maestras de la literatura como de habilidades adquiridas a partir del análisis, aunque sea elemental, del texto literario, limitan la comprensión y aplicación de elementos ideoestéticos que interactúan y aportan a diferentes zonas del perfil artístico-profesional de los estudiantes, gravitando en no pocas ocasiones en la excelencia artística del profesional de las artes.

Tomemos como ejemplo la poesía en lengua española y sus elementos constitutivos (métrica, rima, ritmo). Ello resulta de vital importancia no solo en materias dedicadas al entrenamiento de la voz y la dicción para los estudiantes de Actuación, sino también en carreras musicales como Canto Lírico, Dirección Coral, Musicología, etc., por lo que puede ser el punto de partida para desarrollar estrategias de aprendizaje encaminadas ya sea a la ampliación de los referentes culturales, ya al dominio de recursos técnico-expresivos necesarios para la interpretación o al análisis de partituras con textos literarios en carreras como las mencionadas u otras como Composición y Dirección de Orquesta, sin desdeñar lo que aportaría a los instrumentistas, no solo como conocimiento y ejercitación de habilidades de análisis y comprensión de textos poéticos, sino, muy especialmente, para propiciar la aplicación de esos conocimientos a sus prácticas artísticas concretas.

El artista-profesor

El artista-profesor, además de su labor creadora, es un formador de nuevas generaciones, un transmisor de valores, de ética, de estética; por lo tanto su formación ciudadana, sus convicciones patrióticas, su apego a la legalidad, su autodisciplina, su concepto del cumplimiento del deber y su accionar ciudadano, son componentes de primer orden, en estrecha interrelación con una sólida formación cultural general y específica de su perfil profesional, desde una visión multi e interdisciplinaria que le facilite la comprensión y transformación del universo circundante. No obstante, el primer requisito de un joven artista egresado universitario para ejercer la docencia de nivel superior son sus resultados artísticos y su capacidad de sustentarlos teórica y culturalmente.

La Dra. Graciela Fernández Mayo, Premio Nacional de Enseñanza Artística 2013, considera que la orientación formativa de un profesor de arte pudo —y todavía puede— ser calificada de reproductiva, porque parte de modelos legitimados sobre el buen hacer o el buen interpretar; pero por su naturaleza artística está llama-

da a ser eminentemente transgresora, constructora de significados “que trascienden los avatares de la funcionalización coyuntural de la enseñanza a las problemáticas dinámicas, cambiantes, de la realidad sociocultural contemporánea y cumplen con la función anticipatoria, que es la que corresponde a la naturaleza del campo profesional de la cultura artística y literaria”.¹²

En tanto creador, con una personalidad irrepetible, el joven artista-profesor es portador de una estética, una poética y un concepto de la técnica muy personales y en desarrollo, que transmite a sus discípulos, consciente de que, a futuro, ellos también tendrán su irrepetible personalidad artística en desarrollo. Estos elementos, interconectados de forma armónica, fortalecen y consolidan el liderazgo y la credibilidad del joven artista-profesor ante los estudiantes. “Para mí, nunca existió diferencia entre enseñar y hacer arte, pues cuando estamos ante el estudiante y nos entregamos a esta tarea, nuestra mente y todo nuestro interior se eleva a un estado especial muy semejante al compositor cuando crea música o al del intérprete al ejecutarla, lo cual reafirma nuestra idea: cuando enseñamos también hacemos arte”.¹³

Coincidimos con el Dr. Amador en que “la clase de un instrumento musical a altos niveles de concepción pedagógica, no puede separarse del hecho artístico porque siempre tiene un carácter creador”. En sus reflexiones sobre el tema, el mencionado profesor fundamenta la habilidad que debe tener el pedagogo: “...para extraer del estudiante su arsenal infinito de potencialidades para convertir en arte todo lo vivido y saber usar su vida en el arte. De esta manera, estará cumpliendo con el primer deber pedagógico: no imponer una personalidad al estudiante sino, desarrollar al máximo la individualidad de este extrayendo de él toda la riqueza que guardaba de su existencia y de su interrelación con el mundo”.¹⁴

Pero su logro demanda no solo las iniciativas de cada uno de ellos, sino también de la atención mancomunada y coherente, personalizada y tutorial, por parte de las estructuras académicas correspondientes de cada institución, dirigida hacia cada uno de los jóvenes profesores, a partir de formulaciones de máxima generalidad establecidas por dichas estructuras, como estrategias globales para la formación y superación del claustro.

¹² Graciela Fernández Mayo: “Imaginario y acción: poética pedagógica de la enseñanza artística cubana”. Versión digital.

¹³ Efraín Amador, Doctor en Ciencias sobre Arte de la Universidad de las Artes, Profesor Titular de Tres y Laúd. Vid., *Apuntes sobre la formación de un artista profesor*, 2014, (inédito).

¹⁴ *Idem*.

Se trata de que el joven artista-profesor asuma su espacio académico como microcosmos de la vida cultural de su comunidad, región o país, y como el espacio natural donde desarrolla su propia vida artística —en la que, en mayor o menor medida, tienen participación sus discípulos—, a la par que sus obligaciones académicas, las que, en ocasiones, consideran ajenas a su quehacer principal.

La formación pedagógica del artista-profesor

La formación pedagógica del artista-profesor, cuyo fundamento es el desempeño de la enseñanza tutorial —la cual no excluye lo grupal, de acuerdo con la demanda del propio hecho artístico—, parte de las siguientes premisas o particularidades:

- Una concepción interdisciplinaria, que propicie el empleo de métodos interactivos, dialógicos y participativos encaminados al estímulo de la creatividad y la autonomía, a partir del trabajo concertado entre todos los agentes que intervienen en el proceso docente, bajo la dirección del profesor-tutor, en un clima propiciador de la polémica y los espacios de debate.
- Las aptitudes, motivaciones, intereses y desarrollo de los estudiantes no solo en su manifestación artística, sino en lo concerniente a su formación ciudadana y cultural general.
- La formación pedagógica del artista-profesor, dada la naturaleza de las academias de arte, debe transcurrir en un ambiente de alto contenido productivo-creativo, con el propósito de construir estrategias de enseñanza-aprendizaje artísticas ajustadas a las demandas técnicas, artísticas y culturales del ejercicio futuro de la profesión.
- Las emociones y el modo particular de apropiación del mundo —natural, social y cultural— de cada estudiante, desempeñan un rol fundamental, que se expresan a través de la creatividad en su comunicación con el objeto artístico. Esta comunicación es perfectible en la medida que el estudiante adquiera un mayor desarrollo del pensamiento humanista, reflexivo e investigativo sobre el hecho artístico.
- La cultura artístico-pedagógica del artista-profesor universitario dejaría de ser tal si se limita a los saberes artísticos y relega otros que integran

su formación ciudadana, cultural y profesional, entre los cuales podemos señalar los aportes teóricos y experiencias prácticas del pensamiento artístico-pedagógico de las generaciones de artistas profesores que nos precedieron.

La enseñanza tutorial en la formación del joven artista-profesor

A partir de la segunda mitad del siglo XX, comenzaron a extenderse en los llamados países emergentes instituciones universitarias de enseñanza de las artes; son academias jóvenes, lo cual ha conducido a la integración de sus claustros con jóvenes egresados de las mismas en la medida en que se han ido incrementando los índices de matrícula y los compromisos de superación, investigación y de extensión cultural.

Dada la experiencia cubana, el artista-profesor joven es resultado de un proceso formativo eminentemente tutorial, que en muchos casos comienza en los niveles elemental y/o medio¹⁵. Esta enseñanza tutorial permite detectar desde etapas tempranas no solo las potencialidades artísticas del estudiante, sino también las pedagógicas, aunque esto no corresponda a un plan previamente concebido, ni dé paso a una estrategia de formación a largo plazo.

Estrategias de desarrollo de los jóvenes artistas-profesores

Habida cuenta las edades de los jóvenes artistas-profesores y sus intereses profesionales, los planes de desarrollo deben ir encaminados a enriquecer y consolidar los tres elementos ya referidos: su condición ciudadana, su cultura general y su excelencia artística. Dichos planes deben estar conducidos por un tutor —es decir, un artista-profesor de mayor experiencia—, encargado también de encauzar su formación pedagógica y su superación y crecimiento artístico profesionales, y en algunos casos, la adquisición de saberes que no corresponden directamente a su práctica artística —o no contemplados en los planes de estudio de nivel licenciatura— u otros que los amplíen y complementen, con énfasis en disciplinas como Pedagogía, Psicología, Filosofía, Estética, Teoría del arte y Metodología de la investigación.

La formación tutorial complementa y facilita la incorporación del joven artista-profesor a los procesos de formación postgraduada (maestrías y doctorados) en el

¹⁵ En Cuba existe un sistema de enseñanza artística estructurado en niveles elemental y medio, que anteceden los estudios universitarios de arte. El primero coincide con la enseñanza general hasta 3º de Secundaria y el segundo, con el nivel de Preparatoria.

país o en el extranjero, teniendo en cuenta la inserción de estos jóvenes en proyectos de investigación relacionados con las demandas de su propia obra artística y con su labor docente, sobre todo de aquellos que carecen de la experiencia y las herramientas necesarias para ello, por lo cual es necesario entrenarlos previamente en métodos y técnicas de investigación. Al respecto se han pronunciado distinguidos maestros de nuestra Universidad como la Dra. Graciela Fernández Mayo:

La Universidad de las Artes (en tanto universidad) está en el deber de investigar y de crear, para abrazar en su proyecto artístico y pedagógico la relación de las artes y las ciencias y, ¿por qué no? estrechar el vínculo entre sus propias disciplinas que también aportan intercambios, colaboraciones, imaginarios y préstamos culturales de las artes entre sí. De esa relación comprobaremos cómo las artes, como formas de conocimiento, tienen meandros y aristas que parten de un rizoma compartido que se abre con inflorescencias y poéticas diversas.¹⁶

La preparación metodológica del artista-profesor

La preparación metodológica¹⁷ del artista-profesor guarda una relación casi biunívoca con la creación artística. Se trata de un proceso en el cual hay un sujeto (tutor) que planifica, organiza, conduce y evalúa el aprendizaje, y otro sujeto (discípulo) que asume y demuestra, de modo crítico y desde una perspectiva creadora, los conocimientos y habilidades propios del ejercicio de su perfil profesional.

Al aplicar estos presupuestos a las prácticas concretas, surgen inquietudes y necesidades; el artista-profesor René Francisco, Premio Nacional de Artes Plásticas 2011, plantea: “para mí empieza a ser la pedagogía, una herramienta más, que tienes en el cajón de herramientas, como el martillo, o el dibujo o la pintura, o sea una herramienta más de trabajo que me abrirá un entendimiento sobre el arte, entendimiento de lo que yo puedo también generar como artista”.¹⁸

¹⁶ Algunas reflexiones sobre la formación universitaria de las artes, (inédito), 2014.

¹⁷ La preparación metodológica puede entenderse como “...una forma particular de gestión del conocimiento y aprendizaje institucional en el que se produce una adquisición y transferencia del know how...” Véase: Dr Diosvany Ortega, Profesor Titular, y Vicerrector Docente del ISA, *Trabajo metodológico como gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional. Los retos de la Universidad de las Artes (ISA)*, (inédito), 2014.

¹⁸ René Francisco Rodríguez: Conferencia *Las pragmáticas*, Salón de Premiados, Camagüey, Cuba, 2011.

Este trabajo metodológico —llamémosle artístico-metodológico, por las razones que expondremos más adelante— es diferente, por su gran complejidad, de los sistemas de trabajo metodológico tradicionales de la educación superior. Entre las razones que motivan esta aseveración tenemos:

- El carácter tutorial prolongado del proceso. Un profesor puede ser tutor de un mismo estudiante, desde antes de acceder a la educación superior. En muchos casos, esta relación continúa hasta bien avanzada la vida profesional del discípulo.
- Por esta razón, el diseño del trabajo artístico-metodológico tiene características que se avienen a esta particularidad, lo cual hace que en un cuerpo académico puede que haya profesores que, impartiendo la misma materia, y siguiendo los mismos presupuestos establecidos por el programa, realicen un trabajo metodológico diferente. De igual modo sucede cuando un mismo profesor asume la tutoría de varios estudiantes cuyas características, lógicamente, resultan disímiles dadas sus individualidades artísticas.
- Los procesos artístico-pedagógicos están sujetos a la dialéctica tradición-innovación. Su rasgo característico, de acuerdo a las exigencias del arte contemporáneo, es la constante experimentación. Por ello, es necesario estimular el ejercicio teórico continuo como parte del trabajo artístico-metodológico en tanto fundamento y soporte de esa práctica. Tenemos que ser conscientes de la necesidad de construir un pensamiento mucho más complejo, que nos permita enfrentar desafíos de todo tipo que a veces no somos capaces de aceptar; “no podemos formar estudiantes de arte con todas sus inquietudes, con toda su capacidad de intuir, de sentir, mirando para atrás”¹⁹.
- La creación artística y el trabajo metodológico guardan una estrecha relación —se produzca de forma individual o colectiva—, porque la primera plantea retos y dificultades al creador que este debe resolver en la práctica mediante recursos técnico-expresivos, los cuales serán de utilidad a la hora de orientar al discípulo los caminos para solucionar problemas semejantes en su acto creativo de aprendizaje, aunque esta relación pase

¹⁹ Rolando González Patricio, *Ob. Cit.*

inadvertida para el joven artista-profesor. Se trata de que tome conciencia de ello.

- Los talleres de crítica que se generan en varias carreras constituyen un espacio idóneo para la socialización de estas experiencias y contribuyen, aunque con objetivos diferentes, a la formación artística del estudiante y a la formación artístico-metodológica del joven profesor.
- Igual función desempeñan los talleres y clases magistrales con artistas invitados de primer nivel, nacionales y/o extranjeros, proyectos de exposiciones, curadurías, puestas en escena, realización de audiovisuales, etc...
- De ahí la necesidad de sistematizar esos saberes y experiencias surgidos de la práctica artística —así como del diálogo generado en intercambios metodológicos, para no dejarlos en un nivel empírico—, mediante una memoria escrita o audiovisual que incremente los fondos metodológicos de las instituciones.
- Resulta importante, como complemento al trabajo artístico-metodológico, el apoyo de los dispositivos institucionales de extensión cultural a la promoción de la obra del joven artista-profesor.

El trabajo artístico-metodológico, conjuntamente con el trabajo docente y la estrategia de desarrollo, concebidos de esta manera, contribuirán al incremento y consolidación de la labor creadora y científico docente del joven artista-profesor y a su sentido de pertenencia a los universos de la cultura, las artes, la formación académica y los valores ciudadanos, los cuales, lejos de contradecirse, se complementan y enriquecen mutuamente.

Retomemos nuestras reflexiones iniciales, pues para que la enseñanza profesional de las artes enfrente los desafíos que plantea la contemporaneidad a la creación artística —tanto en nuestros respectivos países como en el contexto regional e internacional—, se requiere que la creación pedagógica se convierta también en una auténtica obra de arte²⁰.

²⁰ Cfr., Graciela Fernández Mayo: *Algunas reflexiones sobre la formación universitaria de las artes*, (inédito), ISA, 2014.

Referencias bibliográficas

- Amador, Efraín: *Apuntes sobre la formación de un artista profesor*, ISA, 2014, (inédito).
- Bourdieu, Pierre: *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo artístico*, Anagrama, Barcelona, 1997.
- _____. "Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística", en: *Imagen I. Teoría francesa y francófona del lenguaje visual y pictórico*. (Selecc. y traducc. Desiderio Navarro), Casa de las Américas — Embajada francesa, La Habana, 2002, pp. 189-221.
- Córdova de la Paz, María de los A.: *ISA. ¿De la pedagogía al arte o del arte a la pedagogía?*, ISA, 2014, (inédito).
- Croce, Benedetto: "La intuición y el arte", en: *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1962, pp. 97-106. Cfr., Adolfo Sánchez Vázquez, *Antología. Textos de estética y teoría del arte*, UNAM, México, 1997, pp. 95-74.
- Danto, Arthur (1997): *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*, Paidós, Barcelona, 1999.
- Eco, Umberto: "El problema de la definición general del arte", en: *Estética. Textos escogidos*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1991, pp. 104-124.
- _____. *Obra abierta*, Plantea-Agostini, Buenos Aires, 1992.
- Fernández Mayo, Graciela: *Algunas reflexiones sobre la formación universitaria de las artes*, (inédito), ISA, 2014.
- _____. *Imaginario y acción: poética pedagógica de la enseñanza artística cubana*. Versión digital.
- Fernández Uribe, Carlos Arturo: "Icono y hermenéutica en la imagen. (Una lectura de Hans Belting)", en: revista *Estudios de filosofía*. Universidad de Antioquia. Instituto de Filosofía, febrero-agosto/1997, pp. 22-31.

- Francastel, Pierre: *Sociología del arte*, EMERCE, Buenos Aires, 1972.
- Freud, S.: *El malestar en la cultura*, Madrid, Alianza, 1996.
- García Canclini, Néstor: *La producción simbólica. Teoría y método en sociología del arte*, Galach, S.A., México, 1979.
- Gramsci, Antonio: *Literatura y vida nacional*, Lautaro, Buenos Aires, 1961.
- Gombrich, E. H.: *Ideales e ídolos. Ensayos sobre los valores en la historia y el arte*, Gustavo Gili, Barcelona, 1981.
- González Patricio, Rolando: Intervención en el panel "La enseñanza de la historia en la formación del artista", en el marco de las *Jornadas del ISA en el Pabellón Cuba en Homenaje a la Cultura Cubana*, La Habana, 28 de octubre de 2010.
- Goránov, Krestio: *Arte, cultura e ideología*, Arte y Literatura, La Habana, 1990.
- Hauser, Arnold: *Historia social de la literatura y el arte*, Edición Revolucionaria. (2 tomos), La Habana, 1966.
- Jiménez, José: *La vida como azar. Complejidad de lo moderno*, Mondadori, Madrid, 1989.
- _____. *Teoría del arte*, Tecnos, Madrid, 2003.
- Lotman, Iuri: *Semiótica de la cultura*, Cátedra, Madrid, 1979.
- _____. "La memoria a la luz de la culturología", en: revista *Criterios*, La Habana, No.31, 1-6/1994, pp. 223-228.
- Marchán Fiz, Simón: *La estética en la cultura moderna. De la Ilustración a la crisis del estructuralismo*, Gustavo Gili, Barcelona, 1982.
- Martín-Barbero, Jesús y Rey, Germán: *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*, Gedisa, Barcelona, 1999.
- Morales Nieves, Eduardo: *Glosario de términos más usuales y/o problemáticos en las teorías del arte*, Biblioteca ISA, Ciudad Habana, 2004.
- _____. "El arte y la cultura ante los problemas sociales de la ciencia y la tecnología", Conferencia Curso de Postgrado Problemas sociales del arte, la ciencia y la Tecnología, ISA, 2008, (inédita).
- Morawski, Stephan: "Las variantes interpretativas de la fórmula 'el ocaso del arte'", en: Revista *Criterios*, La Habana, No. 21-14.
- _____. "Arte y sociedad". En: *Estética. Selección de lecturas*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1987, pp. 227-240.
- Mukarovski, Jan: "Función, norma y valor estético como hechos sociales", en: *Estética. Selección de lecturas*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1987, pp. 143-213.
- Ortega, Diosvany: *Trabajo metodológico como gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional. Los retos de la universidad de las artes (ISA)*, (inédito), 2014.
- Peramo Cabrera, Hortensia: *El campo artístico pedagógico*. Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias sobre Arte, La Habana, 2008, (inédito).
- Prudhon, Pierre-Joseph: *Sobre el principio del arte y sobre su destinación social*, Aguilar, Buenos Aires, 1980.
- Rodríguez, René Francisco: *Las pragmáticas*, Conferencia en Salón de Premiados, Camagüey, Cuba, 2011.

VARIACIONES POSICIONALES DEL VIOLINISTA

Jorge Barrón Corvera¹

A mi querida esposa Gabriela

La posición instrumental resulta cardinal para el buen desempeño y desarrollo técnico-interpretativo. Es emplear el cuerpo de forma eficiente, saludable y enfocada al objetivo musical. Para el violinista, esto se torna radical ya que su postura es quizá una de las más antinaturales y complejas. No existe una sola colocación correcta como no existen individuos iguales. Dentro de ciertos principios fundamentales, hay notables variaciones como se percibe en los célebres ejecutantes. El aprendizaje inicia con una posición ortodoxa y con el tiempo evoluciona hasta encontrar una acorde a su físico y un movimiento corporal en sintonía con su temperamento. Los recursos actuales de Internet constituyen una herramienta didáctica fabulosa de alcance masivo. El análisis de videos de los eminentes artistas revela importantes peculiaridades en su porte y mecánica anatómica, y es un medio de indiscutible valor educativo para estudiantes y profesionales.

En el pasado sólo las grandes capitales del mundo podían ofrecer mayores oportunidades: conciertos, escuelas, bibliotecas, tiendas. Incluso en ellas había limitantes. En un cándido recuento biográfico Arnold Schoenberg (1949, p. 239) admite:

Todas las composiciones que escribí hasta los diecisiete años no eran más que imitaciones de la música que iba conociendo, y mis únicas fuentes para ese conocimiento consistían, por una parte, en dúos para violín y piano —originales

¹ Jorge Barrón Corvera es docente-investigador de la Unidad Académica de Artes, en la Universidad Autónoma de Zacatecas (México). Asimismo, es integrante del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA 129 "Investigación, docencia e interpretación musical con énfasis en los instrumentos de cuerdas". jbarron_00@yahoo.com

o arreglos de óperas— y, por otra, en el repertorio de las bandas militares que tocaban en los parques públicos. No hay que olvidar que en aquella época la música impresa era sumamente cara; que aún no había discos ni radios, y que Viena tenía solamente un teatro de ópera y una serie anual de ocho conciertos sinfónicos.

Habría que imaginar cómo serían las condiciones en ciudades y pueblos pequeños de países rezagados. Recuerdo que en mi adolescencia en la ciudad de Zacatecas de finales de los setentas, contaba con una exigua colección de discos y partituras que había adquirido en contados viajes a la capital mexicana. Por años conocía a los connotados violinistas por sus grabaciones. Qué maravilla, asombro y descubrimiento cuando pude verlos en pantalla, examinar su técnica, escuchar su voz.

Hoy en día, la Internet ofrece un cúmulo de recursos que crecen de modo exponencial y llegan a casi todos los confines. Vivimos una etapa extraordinaria de información global. La cantidad de audios y videos de violinistas es colosal: conciertos, entrevistas, clases magistrales. Con un simple *click* disponemos de un estupendo archivo virtual en prácticamente cualquier lugar y en una pluralidad de dispositivos: teléfono celular, computadora, televisión. El futuro con su vertiginoso avance científico y tecnológico nos sorprenderá aún más.

El potencial pedagógico de los materiales asequibles es inconmensurable. Se puede apreciar tanto a los famosos como a aquellos menos renombrados, escolares, amateurs así como compositores y obras poco difundidas. Amén de los supremos atributos expresivos, es factible vislumbrar múltiples detalles: acción somática, manejo de las extremidades, en especial las superiores que revelan especificidades en vibrato, digitaciones, arcadas, etcétera. Asimismo, es viable atestiguar el desenvolvimiento de un intérprete a través de su vida. La carrera del longevo Grappelli (véanse nombres completos en el Apéndice) abarca unas tres cuartas partes del siglo XX; sus documentales dan testimonio de su desarrollo.

El establecimiento de la posición es un proceso que empieza en la primera clase y requiere varios años. Involucra todo el cuerpo, desde los cimientos de la estructura hasta los miembros que tienen injerencia y contacto directo con el violín: pies, piernas, cintura, tronco, hombros, cuello, cabeza, brazos, manos y dedos.

El objetivo inicial es lograr una postura académica con mínima moción corpórea. El docente enseña, demuestra y corrige con insistencia. De acuerdo al físico del alumno, propone el tamaño de instrumento, el tipo de barbada y cojín convenientes. La colocación del violín, la sujeción del arco y las funciones básicas de las extremidades superiores ocuparán el interés del discípulo y su profesor durante un periodo

considerable. Con práctica y supervisión persistente, el educando adquiere un nivel instintivo, automático. En su progreso, personaliza de manera paulatina su estancia, incorpora mayor movilidad y refina los rasgos cada vez más sofisticados en la destreza de ambas manos. La lectura de textos, el análisis de imágenes, la interacción con colegas y la continua experimentación, le serán de invaluable ayuda. Es vital poner atención al organismo que nos advierte de problemas por medio de dolores. Para finalizar, es fundamental recordar que la postura y el juego corporal son tan exclusivos como el sujeto mismo. Por eso es primordial evitar la imitación y buscar el sendero idóneo.

Galamian (1985, pp. xi, 1-2), uno de los máximos pedagogos del siglo XX, reconoce que existe una gran diversidad de métodos para la enseñanza del violín. Argumenta que no hay uno que sea el único correcto. Se pronuncia en contra de reglas rígidas y se manifiesta a favor de preceptos generales:

El maestro necesita darse cuenta que cada estudiante es un individuo con su propia personalidad, su propia constitución física y mental, su propio enfoque al instrumento y a la música [...] La naturalidad debe ser su primer principio rector. "Lo correcto" es sólo lo que es natural para el estudiante particular, porque sólo lo que es natural es cómodo y eficiente. Los esfuerzos del maestro, por tanto, tienen que consagrarse, a hacer que cada estudiante se sienta tan cómodo con el instrumento como sea posible [...] Lo que es de suma importancia, no son los movimientos físicos como tales, sino *el control mental sobre ellos*.²

Este capítulo está dirigido en especial a educandos. En él se destacan tendencias en distintos aspectos técnicos. Es preciso advertir que son momentos específicos, aislados. No se contemplan todos los factores, variantes y sutilezas. A veces se nombra a un virtuoso representativo aunque bien se podrían citar a otros. Cabe señalar que el estudio integral de un ejecutante o de un atributo como el vibrato alcanza a llenar tomos enteros.

Postura y actitud general

Los violinistas de la primera mitad del siglo XX ratifican, en general, posiciones y actitudes conservadoras acordes a la época. Músicos posteriores como Kremer, Kennedy y Vengerov adoptan posturas fuera de lo común que con frecuencia rayan

² Todas las traducciones del inglés al español realizadas por Jorge Barrón.

en lo excéntrico. Las convulsionantes modas actuales promueven profundas libertades. Numerosos intérpretes clásicos incursionan en diversos géneros: pop, rock, folk, jazz. El guardarropa y el proceder de algunos solistas ya no están atados a los cánones rigurosos del pasado. Kennedy suele ser extravagante en su vestimenta, corte de pelo y movimientos. En su video de las *Cuatro Estaciones* de Vivaldi luce un atuendo poco convencional con zapatos llamativos y da giros y pequeños saltos en el escenario —los integrantes del ensamble utilizan gafas oscuras en el concierto del *Verano* (Kennedy, 1990). Lo anterior en total oposición a la elegancia y sobriedad de su maestro, Sir Yehudi Menuhin (2011), que valora el manejo económico de la energía como uno de los principios básicos que rigen la técnica.

Además de una imagen casual, Garrett en ocasiones actúa sentado en un banco elevado, tipo bar, jugando con acomodos relajados de las piernas y haciendo uso de la barra de posapiés. Kershaw (2012), ícono de la música *Country*, canta, toca, salta, baila y se mueve en todas las formas imaginables. Su violín puede estar recargado en el hombro, el pecho o suspendido sólo por la mano izquierda mientras lo desplaza con rapidez y naturalidad en un amplísimo radio de acción. Sorprende la manera en que el arco sigue en automático los errantes zigzageos del instrumento.

Empero, ciertos artistas aún conservan posturas y conductas tradicionales, como Hahn que posee una estancia envidiable de gran corrección.

Talla

Todo ser humano es único e irreplicable en sus características físicas, mentales, emocionales, espirituales. El conjunto de dimensiones y proporciones exhibe una gran disparidad. Hay casos extremos en cuanto a estatura sin que esto sea un impedimento; cada quien realiza los ajustes necesarios. Uno de los más altos es Steinhardt, primer violín del *Cuarteto Guarneri*. En entrevista le preguntan: “¿Cambiaría la posición física de un ejecutante que parece funcionar bien aunque sea diferente a la suya?” A lo que responde: “La mayoría de la gente no toca como yo en todos los aspectos porque mido 1.91 m y tengo manos grandes. Algunas de mis estudiantes son muchachas jóvenes y delicadas de 1.58 m y manos pequeñas” (Blum, 1987, p. 147). Elman, Ricci, Kek-Tjiang, Midori y Chang son grandes virtuosos de medidas reducidas.

Acerca de Kek-Tjiang, Oistrakh expresa gran admiración por su talento y observa: “Nunca he visto manos tan pequeñas ni un cuarto dedo tan corto en ningún violinista durante mi vida” (Applebaum & Applebaum, 1973, p. 50).

Perlman (2010) ostenta enormes manos en relación a su talla. Explica que el registro sobreagudo le supone problemas por las distancias minúsculas en los intervalos,

lo, mismas que afronta con dificultad debido a sus dedos grandes y gordos. Refiere que las manos de Heifetz eran idóneas: “no tan grandes, no tan chicas, simplemente perfectas” (Perlman, 2011).

Fodor, discípulo de Heifetz, recuerda con emoción como éste “puso su palma contra la mía y me dijo que tenía la mano perfecta para tocar el violín. Incluso afirmó que fui más afortunado que él ya que mi cuarto dedo es casi tan largo como el tercero” (Campbell, 1981, p. 174).

Movimiento corporal

La cantidad y estilo de movimiento corporal refleja en parte el carácter. Quizá un intérprete introvertido prefiera uno que sea discreto, en oposición al extrovertido que se permite gesticulaciones y vaivenes desmedidos. En el pasado se promovía la economía motriz y se reprendían aquellas mociones extravagantes y excesivas que resultaban inapropiadas desde el punto de vista estético, distraídas para el público e interferentes con la experiencia musical. Heifetz y Menuhin son excelentes modelos de mesura. Perlman comenta que Heifetz no se movía mucho, sólo lo necesario, y que por ello la gente lo consideraba frío. Respecto a esto, Gitlis subraya que lo importante está en la música: “cierra tus ojos y escucha” (Monsaingeon, 2001). En contraparte, Kremer y Kennedy son dos instancias de arrebató cinético. Perlman, Kremer, Vengerov y Shaham gesticulan con notoriedad, en contraste a la serenidad facial de Hahn. Por lo general, Kremer mantiene la boca abierta. Perlman y Shaham la cierran mientras oprimen y tuercen sus labios con aparente tensión. Vengerov cierra los ojos con asiduidad. Los de Mutter siempre están atentos al violín.

Cabeza

Lo usual es virar la cabeza un poco a la izquierda. Se recomienda alinear la nariz con la voluta. Rabin, Fodor y Mutter así la enfilan con persistencia. Menuhin y Oistrakh la orientan a la derecha de la voluta.

Szigeti y Bell voltean la cabeza a la izquierda de modo exagerado. Mintz y Zukerman la dirigen con regularidad al frente y abajo. Vengerov la alterna a la derecha, a la izquierda, al centro, abajo y de manera inusual hacia arriba.

La cabeza puede estar con relativa estaticidad o desplegar bastante movimiento. Sobre la primera, mencionaremos a Menuhin, Mutter, Zukerman y Rabin. En torno a la segunda, están Vengerov y Oistrakh.

Gitlis y Oistrakh despegan la cabeza de la barbada en forma intermitente; Heifetz lo hace pero en menor medida. En adición, Oistrakh la sacude en respuesta a momentos de intensidad rítmica. En determinada etapa de su carrera, Grappelli se recomodaba con frecuencia, alejando la cabeza y el hombro del instrumento.

Cuello

Vengerov y Kennedy ladean en demasía el cuello a la izquierda. Este último lo hace en un grado superlativo a la vez que levanta el hombro quedando en una disposición que se ve y se antoja forzada; uno se pregunta cómo toca así sin lastimarse.

Pies

Si los pies están demasiado próximos, la estabilidad de la estancia se ve comprometida. Si están muy separados, la estructura inferior es fuerte pero rígida. Si el izquierdo se ubica adelante, se logra mayor flexibilidad y balanceo. Kremer es atípico en la libertad y cantidad de configuraciones que realiza con el tren inferior. Un caso curioso es que junta tanto los pies como las rodillas al tiempo que se agacha para efectuar inusitados meneos y giros. Por su lado, Mintz los instala paralelos, notablemente abiertos y con limitada movilidad.

Torso

Es recomendable preservar el torso erguido y sacar el pecho para facilitar la vital respiración; Vengerov es un buen ejemplo. Kennedy, en cambio, sume el pecho y su espalda luce algo jorobada.

Cojín

La vieja escuela objetaba el empleo de dispositivos a guisa de almohadilla como lo corrobora Heifetz. En la actualidad, casi todos los ejecutantes utilizan cojín, de los cuales hay una variedad de marcas y modelos que además cuentan con diversos ajustes. Mutter es una de las excepciones a la regla. De hecho, manifiesta que se siente cómoda al recargar el violín en su hombro desnudo, por lo que recurre a vestidos tipo *strapless*. Es posible que esto le dé un efecto anti-resbalante que confirme la seguridad en la sujeción del instrumento. Empero, al inicio de su carrera esta forma de vestir levantó controversia entre críticos y músicos clásicos quienes la juzgaban distrauyente y de mal gusto (Newgren & Fein, 2011)

Es factible ver quién usa cojín y a veces darse cuenta de qué clase. Para las personas con cuellos largos son indispensables como lo comprueba Hahn. A pesar de su gran estatura, Steinhardt no lo ocupa; en su lugar se ayuda por medio de una alzadísima barbada. En contraste, Manuel Suárez, discípulo de Galamian, poseía un cuello corto y nunca lo adoptó. Incluso refería con desdén estos artefactos como "muletas".

Barbada

Es viable apreciar el tipo de barbada en razón a las características físicas del intérprete así como su táctica particular de apoyar la quijada. Perlman, Mintz, Midori, Hahn y Zimmermann la cubren con un paño. Esto evita irritaciones de la piel y previene los depósitos de sudor en la barbada, mismos que la tornan resbaladiza.

Colocación del violín

La colocación del violín es de suma importancia; repercute en el sector superior del cuerpo, en especial en la comodidad y funcionalidad de ambas manos. Existen distintos parámetros a considerar:

Giro

Ámbito: desde la línea de los hombros hasta un ángulo menor a los 45 grados a la derecha (en el sentido de las manecillas del reloj). Un valor promedio es próximo a los 30 grados. Mutter y Rabin refrendan ese rango. Jansen, Bell, Zimmermann y Josefowicz utilizan un ángulo pronunciado. Menuhin, Grappelli y principalmente Heifetz demuestran uno reducido.

Elevación

Ámbito: la línea entre el botón del tiracuerdas y la voluta puede estar horizontal o desviada algunos grados arriba o abajo. Hahn la mantiene horizontal, perpendicular al tronco. La elevación baja es más común que la alta. Respecto a la primera citaremos a Ricci, Haendel, Kremer y Jansen. En cuanto a la segunda cabe nombrar a Mintz y Trobäck así como a Heifetz y Menuhin cuando eran jóvenes. Hahn manifiesta que Elman era un tipo pequeño con dedos muy gruesos. Comenta que tenía que agachar la voluta para alcanzar las posiciones superiores (Monsaingeon, 2001).

Galamian y Auer denotan predilección por elevar la voluta. El primero argumenta que de ese modo el peso del instrumento se dirige al cuello y al hombro, en lugar de a la mano como sucede al establecerla caída, ya que esto causa además que el arco tienda a deslizarse hacia el diapasón (Galamian, 1985, p. 13). El segundo señala la ventaja de una mayor libertad en los cambios de posición (Auer, 1980, p. 11).

Inclinación

La inclinación es el giro del violín en torno a su eje de simetría. Ámbito: colindante a la horizontal o en dirección a la vertical. Para esta última variante, Rolland (1974, p. 74) advierte las siguientes desventajas: "Pérdida de peso natural del arco" sobre las cuerdas, y problemas al pasarlo en la de Mi. Sin embargo, varios artistas la emplean: Kremer, Mintz, Zukerman, Ricci, Garrett y Shaham. El uso de una pendiente disminuida se observa en Heifetz, Szeryng y Gitlis.

Ubicación

Establecimiento del violín en relación al hombro y la barbilla. La mandíbula o maxilar inferior se recarga en la barbada. Las variantes están en referencia a la relativa distancia del punto de apoyo con el mentón. Éste, a su vez, puede situarse encima, a la derecha o a la izquierda del tiracuerdas. Menuhin, Oistrakh, Perlman, Zukerman y Mutter lo instalan a la derecha; Milstein, Kavakos, Mullova y Hahn, a la izquierda. Entre las instancias intermedias se alude a: Ricci, Szeryng, Gitlis, Rosand y Bell.

El acomodo de la barbilla afecta la localización del violín en correspondencia al hombro. Al ponerla demasiado a la diestra del tiracuerdas suscita que el instrumento quede bastante arriba. Mutter así lo hace, por lo que su hombro contacta la línea media de la tapa inferior. Vista desde atrás, gran parte de la tapa queda expuesta -sobresale del hombro. Situación contraria es la de Kavakos: el mentón está a la izquierda y su hombro se ubica al lado extremo derecho de la tapa.

En general, se dice que los individuos de corta estatura se benefician por medio de una colocación del instrumento que sea más accesible a las manos, es decir con la voluta baja y dirigida hacia el centro. Pese a esto, hay excepciones a esta tendencia inclusive en sujetos con altura promedio o superior como O'Connor, Bell y Garrett.

Arco

Un principio fundamental es correr el arco perpendicular a la cuerda para obtener un buen sonido. Flesch (1924, p. 57) agrega que éste "debe permanecer paralelo al

punte a lo largo de toda su longitud". Hahn así lo cumple con exactitud. En apariencia, los menudos brazos de Stern le dificultan conducirlo recto en la zona aladaña a la punta.

En ocasiones se consuman tenues desviaciones en pro de la sonoridad o para realizar ciertos efectos. Resultan notorias las que efectúa Heifetz al ejecutar su deslumbrante *staccato* en la pieza titulada con afinidad *Hora staccato*.

Existen diferentes estilos en la producción de sonido de acuerdo a la cercanía o alejamiento del arco respecto al puente. Alumnos de Galamian como Perlman, Midori y Zukerman, prefieren la proximidad al puente para emitir un tono denso, profundo. De hecho, Zukerman recomienda acercarlo tanto como sea posible. Kremer, en cambio elige estar contiguo al diapasón para originar un sonido natural, rico en armónicos y sutilezas colorísticas. Este enfoque consigue el tono por "invitación" a diferencia del primero que es más impostado.

Ricci manifiesta predilección por la adyacencia al diapasón. Su arco no se mantiene paralelo en la región superior. Muestra un declive en dirección a la voluta, quizá por el tamaño reducido de sus brazos.

Mutter (2011) capitaliza ambos enfoques. Su manera de interpretar la primera frase de la *Sonata "Kreutzer"* de Beethoven constituye toda una clase magistral; inicia *forte*, junto al puente, pronto se empieza a apartar y concluye encima del diapasón revelando bellas graduaciones de volumen y color.

En cualquier caso, los pedagogos aconsejan no forzar el sonido. Galamian (1985, p. 10): "Entre más correcto se produzca el sonido, más lejos llegará. En el violín el tono no tiene que forzarse". Applebaum y Applebaum (1975, p. 6): "El violín no respira cuando ejercemos demasiado peso sobre las cuerdas. El estudiante debe tener el concepto de extraer el sonido del instrumento en lugar de presionarlo".

La tensión de las crines es un tema interesante. Posner, discípulo de Persinger, creaba un bello timbre con relativa distensión. Muchos escolares exhiben un valor medio. Los solistas tienden hacia un brío marcado. Entre las instancias de tirantez extrema están Mutter y Shaham.

Afinadores

La tendencia es utilizar un afinador en la cuerda de Mi. Oistrakh, Haendel, Grappelli y Mutter agregan uno adicional para la cuerda de La. Con ello se logra facilidad y precisión al momento de afinarse con el piano o la orquesta. O'Connor ocupa los cuatro afinadores.

Cuerdas, sordina, clavijas

En varios videos es factible distinguir el tipo de cuerdas, de sordina y la disposición de las clavijas. Referente a éstas, un acomodo lindante a la vertical facilita la acción de afinarlas. Por ejemplo, cuando la clavija de la cuerda de Sol está horizontal, el artista se ve forzado a efectuar una incómoda maniobra al doblar la cintura y apoyar las clavijas de La y Mi en la zona adyacente a la rodilla izquierda con el fin de manipular la mencionada clavija.

Brazo derecho

Szeryng sustenta el codo elevado. Szigeti, por el contrario, lo coloca bajo. Debido a esta característica y a su postura peculiar en general recogida, Gitlis apunta con jocosidad: “Szigeti, larguirucho como un fideo [...] como un espagueti [...] era muy alto, con brazos muy largos. Al verle interpretar la gente decía que parecía estar tocando dentro de una cabina telefónica” (Monsaigne, 2001).³ En el método de Hubay, profesor de Szigeti, el educando tenía que ser capaz de practicar mientras sujetaba un libro en la axila a fin de que el brazo quedase aledaño al cuerpo (Applebaum & Applebaum, 1973, p. 158). Esta teoría está en desuso en la actualidad, dando preferencia a un nivel intermedio.

Mano derecha

Existen variantes en el manejo y el establecimiento de los dedos. Galamian (1985, p. 46): “El primer dedo se coloca a una pequeña distancia del segundo y contacta la vara del arco, un poco en el lado de la uña, en la articulación media”. En contraparte, Midori y Chang ilustran la tendencia de ubicarlos bastante retirados. Esta separación busca un tono voluminoso ya que permite ejercer mayor presión, pero puede causar cierta tensión. Es notable como Grumiaux varía la distancia del índice respecto del medio con intenciones coloristas. Heifetz, Elman, Milstein, Ricci, Perlman y Vengerov los asientan con proximidad.

Galamian aconseja mantener el cuarto dedo unido a la vara a lo largo de la arcada (Applebaum & Applebaum, 1972, p. 344). Hahn no sólo lo hace así sino que lo conserva curvo aun en la región de la punta. Flesch, en cambio, pide despegarlo en esa zona; Perlman ejemplifica esta opción.

³ Tomado de los subtítulos en español.

Hay consenso en decir que el meñique asume una silueta arqueada, curva, en particular entre la zona del talón y la mitad del arco. El sostenerlo recto genera rigidez. Mutter y Kennedy son excepciones ya que lo retienen recto y pegado en toda la arcada.

Una de las configuraciones más inusuales de la mano derecha es la de Heifetz, en específico en la parte superior del arco: el meñique queda volando, el anular roza apenas la vara, los dedos restantes parecen hacer todo el trabajo. A la vista, su colocación se antoja fácil, ligera y sin embargo, asombra el poderío, estabilidad y elasticidad que consigue. Los Applebaum (1975, p. 6) reportan que Auer, maestro de Heifetz, era liberal en cuanto a posiciones y que no le importaba el modo en que un estudiante tomara el arco “mientras pudiera producir los resultados apropiados”.

Un extraño método de asir el arco es el del virtuoso de música *Country*, O'Connor (2007), que fija su pulgar debajo del talón. Él comenta: “Sostengo mi arco en una manera que no es técnicamente correcta”. Empero, aclara que los violinistas folklóricos lo han empuñado así por siglos.

Un caso inusual es el de Menuhin que en notas largas realiza ligeras ondulaciones en sentido vertical que le dan equilibrio a la arcada y una rara belleza y resonancia al sonido. Asimismo, destaca su peculiar *portato*.

Mano izquierda

Subsisten criterios discrepantes en torno a la localización del pulgar en relación al índice en la primera posición. Galamian recomienda situarlo un poco atrás del índice —hacia la voluta— para evitar la tensión (Applebaum & Applebaum, 1972, p. 343). Con ese mismo argumento pero en forma discordante, Auer (1980, p. 11) pide posarlo entre el medio y el anular. Otro parámetro es la elevación del pulgar en correspondencia al diapasón. Perlman y Heifetz lo orientan adelante del índice y sobresaliendo del diapasón. En contraste, Oistrakh, Rosand, Steinhardt y Zukerman lo ubican atrás y un tanto bajo. Galamian advierte “que los ejecutantes que conscientemente intentan controlar la colocación de su pulgar tienen más problema que aquellos que le permiten encontrar su posición de manera natural” (Applebaum & Applebaum, 1972, p. 343).

Vibrato

Hay tres tipos de vibrato: de dedo, de muñeca y de brazo. No obstante, los intérpretes enfatizan el que les resulta más natural. Un raro modelo de vibrato de dedo,

rápido y estrecho, se aprecia en Grappelli. Con la muñeca, Heifetz logra velocidad, amplitud e intensidad inigualables. Dentro de esa modalidad, Grumiaux obtiene calidez, claridad y regularidad envidiables. Ricci alcanza gran celeridad aunque con menos uniformidad; la combinación es rara, fascinante. Kremer y Bell optan por utilizar todo el brazo con efectividad.

En pasajes cantábiles, siempre que sea posible, Heifetz emplea el tercer dedo en vez del cuarto. Kek-Tjiang reafirma esta ideología (Applebaum & Applebaum, 1973, p. 50). En oposición, Kogan opina que el meñique debe aprovecharse también en momentos líricos (Applebaum & Applebaum, 1973, p. 69). Es interesante advertir cómo Oistrakh consigue un vibrato adecuado con el meñique aun cuando lo apoya plano (falanges en línea recta), distinto a la norma donde asumiría una disposición curva.

Una práctica habitual es ajustar y balancear el acomodo de la mano en favor del dedo que efectúa el vibrato y liberar los demás. Menuhin y Perlman extienden y separan el índice con notoriedad cuando vibran con el tercero. Mutter estira el cuarto dedo cuando éste no participa.

Conclusión

Existen notables divergencias en las posiciones de los violinistas. Los tratados académicos ostentan contradicciones. Incluso célebres artistas no siguen al pie de la letra todos los preceptos de sus mentores. Applebaum (1973, p. 7), discípulo de Auer, recuerda que este último decía con frecuencia que “no alteraría el equipo técnico de un alumno si el resultado era bueno”. Lo anterior, agrega Applebaum, sin importar “si las reglas habían sido dobladas”. El presente capítulo constituye una invitación a reflexionar, a leer, a observar y en especial a experimentar. Aboga por una actitud abierta y por la búsqueda constante de una postura personalizada.⁴

⁴ Agradezco profundamente a Gabriela Reimers Acosta por leer el texto y aportar valiosas sugerencias.

Apéndice: listado de intérpretes y pedagogos

- Applebaum, Sada
- Applebaum, Samuel
- Auer, Leopold (1845-1930)
- Bell, Joshua (1967)
- Chang, Sarah (1980)
- Elman, Mischa (1881-1967)
- Flesch, Carl (1873-1944)
- Fodor, Eugene (1950-2011)
- Galamian, Ivan (1903-1981)
- Garrett, David (1980)
- Gitlis, Ivry (1922)
- Gotō, Midori (1971)
- Grappelli, Stéphane (1908-1997)
- Grumiaux, Arthur (1921-1986)
- Haendel, Ida (1928)
- Hahn, Hilary (1979)
- Heifetz, Jascha (1901-1987)
- Hubay, Jenő (Jenő Huber, 1858-1937)
- Jansen, Janine (1978)
- Josefowicz, Leila (1977)
- Kavakos, Leonidas (1967)
- Kek-Tjiang, Lim (1928)
- Kennedy, Nigel (1956)
- Kershaw, Douglas James “Doug” (1936)
- Kogan, Leonid (1924-1982)

Kremer, Gidon (1947)
 Kreutzer, Rodolphe (1766-1831)
 Menuhin, Yehudi (1916-1999)
 Milstein, Nathan (1903-1992)
 Mintz, Shlomo (1957)
 Mullova, Viktoria (1959)
 Mutter, Anne-Sophie (1963)
 O'Connor, Mark (1961)
 Oistrakh, David (1908-1974)
 Perlman, Itzhak (1945)
 Persinger, Louis (1887-1966)
 Posner, Leonard (1918-2003)
 Rabin, Michael (1936-1972)
 Ricci, Ruggiero (1918-2012)
 Rolland, Paul (1911-1977)
 Rosand, Aaron (1927)
 Shaham, Gil (1971)
 Steinhardt, Arnold (1937)
 Stern, Issac (1920-2001)
 Suárez, Manuel (1943-2003)
 Szeryng, Henryk (1918-1988)
 Szigeti, Joseph (1892-1973)
 Trobäck, Sara (1978)
 Vengerov, Maxim (1974)
 Zimmermann, Frank Peter (1965)
 Zukerman, Pinchas (1948)

Referencias bibliográficas

- Applebaum, S., & Applebaum, S. (1972). *The way they play* (Vol. 1). Neptune City, NJ: Paganiniana Publ.
- Applebaum, S., & Applebaum, S. (1973). *The way they play* (Vol. 2). Neptune City, NJ: Paganiniana Publ.
- Applebaum, S., & Applebaum, S. (1975). *The way they play* (Vol. 4). Neptune City, NJ: Paganiniana Publ.
- Auer, L. (1980). *Violin playing as I teach it*. New York, N.Y.: Dover Publications.
- Blum, D. (1987). *The art of quartet playing: The Guarneri Quartet in conversation with David Blum*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Campbell, M. (1981). *The great violinists*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Flesch, C., & Martens, F. (1924). *The art of violin playing* (Vol. 1, segunda edición). Boston: C. Fischer.
- Galamian, I. (1985). *Principles of violin playing & teaching* (segunda edición). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Rolland, P., & Mutschler, M. (1974). *The teaching of action in string playing, developmental and remedial techniques [for] violin and viola*. Urbana, Illinois: Illinois String Research Associates.
- Schoenberg, A. (1949, octubre). Mi evolución. *Nuestra Música*, 239-249. Traducción de J. Bal y Gay.

Videos

- Kennedy, N., & English Chamber Orchestra. (1990). *Vivaldi: The four seasons*. Picture Music International A5VD 9-91214-3 (VHS).

Monsaingeon, B. (2001). *The art of violin*. Warner Music Vision 8573-85801-2 (DVD).

Internet

Kershaw, D., & O'Connor, M. (2012, agosto 4). The American Music Shop: Mark O'Connor and Doug Kershaw. Consultada el 18 de julio de 2014, <http://www.youtube.com/watch?v=M8FQB3UsE08>

Menuhin, Y. (2011, marzo 10). Violin Tutorial, volume 1: The Preparation. Consultada el 14 de julio de 2014, <http://www.youtube.com/watch?v=O7BZV1btIK4>

Mutter, A.S., & Zohari, L.O. (2011, diciembre 5). Beethoven: Violin Sonata, No. 9, Op. 47 ("Kreutzer"). Consultada el 15 de julio de 2014, <http://www.youtube.com/watch?v=v9YowLzeC0c>

Newgren, A., & Fein, A. (2011, junio 29). Anne-Sophie Mutter, superb violinist in a strapless gown. Consultada el 14 de julio de 2014, <http://blog.feinviolins.com/2011/06/anne-sophie-mutter-superb-violinist-in.html>

O'Connor, M. (2007, noviembre 20). Mark O'Connor. Interview: American String Teacher. Consultada el 15 de julio de 2014, http://markoconnor.com/index.php?page=press&category=02--Mark_O-squo-Connor_General_Press_Articles&display=413&from=24

Perlman, I. (2010, marzo 28). Part 2: "Big Hands". Consultada el 18 de julio de 2014, <http://www.youtube.com/watch?v=TZldJVsZqwc>

Perlman, I. (2011, enero 15). Perlman talks about Heifetz. Consultada el 18 de julio de 2014, <http://www.youtube.com/watch?v=AFfmsKF>

DOS ASIGNATURAS MÁS

Celestino Rodolfo Navarro Fernández¹

Estudiar un instrumento musical con miras profesionales es un asunto serio. Serio porque no sólo hay que querer tocarlo, sino porque hay que aprender a amarlo con devoción. El largo de esta carrera, básicamente práctica, está llena de sacrificios y sinsabores. El tiempo, los intereses, la edad, los amigos, la familia, los recursos y hasta una buena salud resultan importantes para lograr éxitos profesionales. Comparable a las carreras deportivas, en donde el esfuerzo y la disciplina son factores fundamentales, además de la condición física, las carreras musicales, a pesar de ser mayormente incomprendidas socialmente, requieren de un espíritu y una tenacidad encomiables.

Por lo general desarrollas los gustos y afinidades en el campo musical; aprendes por aquí y por allá llenando tu vocación, y un día llegas a tomar la determinación que marcará un buen espacio de tu vida. Y, a pesar de todo y de la mejor manera, hay que hacerlo rápido, pues el comienzo del estudio de un instrumento musical debe ser desde muy joven, a edades tempranas. Pero finalmente el día llega, y con suerte se es parte de una escuela por la que se luchó. Y de pronto, uno se encuentra estudiando un instrumento musical. Aquel que uno quería, pero ya profesionalmente.

Y entonces empiezan las complicaciones. Resulta que la escuela está llena de asignaturas... con las que uno no contaba. La idea de tocar el instrumento "luego luego", se va alejando. Y los problemas surgen.

Pero el caso es que no puedes hacerte músico en la clase de instrumento: la escuela es la escuela y es necesaria, al igual que el vivir y el sentirse vivo. Aprender continuamente, aprender de todo: imbuirse en la cultura, en los medios artísticos,

¹ Celestino Rodolfo Navarro Fernández es docente-investigador de la Unidad Académica de Artes, en la Universidad Autónoma de Zacatecas (México). Asimismo, es integrante del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA 129 "Investigación, docencia e interpretación musical con énfasis en los instrumentos de cuerdas". ronafer@msn.com

en la moda, en una buena educación integral... todo es importante en este campo tan especial del arte, en nuestras vidas.

La primera idea, por supuesto es el instrumento. Llegamos a él, porque nos gustaba como sonaba. Su timbre, su registro, la facilidad con que mezclaba las melodías dentro de los demás, incluso su forma y color. Uno siempre se imagina con él. Y uno nunca se imagina estudiando solfeo o contrapunto... pero llega el momento en que se comprende que una cosa es necesaria para la otra, aunque falte cierta afinidad y sobre reticencia.

Solfeo y teoría, armonía y contrapunto, apreciación e historia, entre las más tradicionales; práctica coral, piano complementario, formas musicales, como otras bien conocidas; conjuntos instrumentales, idioma extranjero, práctica orquestal, entre otras muchas más por las que el alumno deberá transitar satisfactoriamente, en dependencia del plan de estudios perteneciente a la institución.

Pero nos gustaría hablar de una asignatura muy importante, menos reconocida y tomada por una de esas "teóricas" que aburren y que para nada sirven: la clase de metodología de la enseñanza del instrumento.

Si bien es cierto que esta asignatura está vinculada directamente con la enseñanza futura del instrumento (y pensemos: ¿debemos saber enseñar lo que sabemos hacer?) en ella se tratan muchos temas que son muy importantes no sólo para el profesor a futuro, sino también para el ejecutante en su momento.

La asignatura no es de las primeras en aprender. Necesita de cierta preparación o reconocimiento, de cierto nivel demostrado por la capacidad de ejecución del instrumentista. Es necesario que el estudiante haga suyas las propuestas de la clase a través de un desarrollo empírico anterior. Por lo general, y sin ser esto un dogma, pues no creo que en la música haya dogmas, se comienza a estudiar después de la clase de Historia del Instrumento (otra asignatura que por sus características tiende a enlazar y a facilitar la comprensión y relaciones entre épocas, músicos, obras y desarrollo técnico, y de la que hablaremos más adelante) Pero más o menos, antes o después, la asignatura no sólo servirá para aprender a enseñar, o para aprender a tocar, sino también para aprender a pensar. Y por lo general, será la base necesaria para un desarrollo posterior, en cualquier camino que se desee tomar, en relación al instrumento.

En la pedagogía encontramos dos vertientes fundamentales: la didáctica y la metodología; mientras que una se ocupa de la técnica en general de la educación, de sus métodos, técnicas, teorías y sistemas, aplicados a la enseñanza, la otra está orientada a una rama específica del saber y se refiere a la transmisión lógica, ordenada, dirigida y sistemática del mismo.

En la clase de metodología de la enseñanza del instrumento deben observarse temas tanto relacionados con aspectos técnicos como musicales. Y aspectos más generales, como podría ser el estudio individual, y más particulares, como un aspecto técnico determinado del instrumento en cuestión, como por ejemplo, un determinado "tocco".

En mi caso particular, como cellista, instrumento perteneciente a la familia de las cuerdas frotadas, pienso que la metodología del violoncello debe reflejar matices funcionales que, de acuerdo a mi propia experiencia personal, ayudarían no sólo a la interpretación individual, sino a la valoración de la misma. He impartido esta asignatura ya hace un buen tiempo a cellistas y contrabajistas, y los temas que me gusta exponer en clases son:

- La captación de los nuevos alumnos
- Cómo empezar a trabajar con los niños
- Cómo comenzar las clases de instrumento
- La selección del material
- El estudio individual
- El estudio con piano
- Las evaluaciones
- Aspectos posicionales del instrumento
- Las diferentes posiciones
- Los cambios de posición
- Las escalas
- Los adornos
- El pulgar
- El vibrato
- Factores que inciden sobre el sonido
- Golpes de arco
- Digitaciones y arcadas

Claro es que la asignatura se va a enmarcar sobre realidades diferentes, en donde los temas no tendrán la misma relevancia. Y es posible que falten o sobren algunos que

otros maestros consideren de mayor o menor interés. Pero algo importante e imposible de cuantificar es el trabajo práctico necesario en la mayoría de ellos, y que sólo a través del error, el análisis, la comprensión y la rectificación, puede darse, tarea tras tarea, día tras día, alumno tras alumno; hechos que van a depender en gran medida del estudiante y del enfoque pedagógico.

Algunas breves consideraciones:

Creemos que en México tiene importancia especial la captación. Los niños y jóvenes que aspiran a estudiar un instrumento, por cualquier causa que los motive, tienen muy poca información y llegan con muchos problemas a hacer sus pruebas de ingreso; bien desfasados en cuanto a la edad o bien con problemas graves de desarrollo musical. Y aunque no es un tema directamente vinculado a la educación, en manos de los futuros cellistas está el concientizar y dar solución a esta problemática, aunando esfuerzos, hasta donde sea posible.

Otro aspecto relevante, que muchas veces no encontramos dentro de los temas, lo son las evaluaciones: el qué, el por qué y el para qué, junto a el cómo y cuándo, por decirlo de alguna manera, me parecen muy importantes. Y si bien es cierto que la experiencia es vital y que sólo se adquiere a través de la propia práctica, los elementos de análisis de un material estudiado tienen que darse sobre bases sólidas.

Tratándose del violoncello o el contrabajo, la presencia del trabajo con piano en las clases se encuentra justificada. La mayor parte del tiempo en la vida musical la realizaremos con otros instrumentos, bien en dúos o en pequeños o grandes ensambles. El piano es el punto de partida de un trabajo en conjunto que haremos casi siempre y que debemos concientizar.

Ahora bien, aprender a estudiar a partir de nuestra realidad, con un enfoque sobre determinada dificultad, a partir del nivel individual y alternando lógicamente entre lo general y lo particular, resulta básico. Los elementos a tener en cuenta para hacerlo de la mejor manera deben ser conocidos, ya que el estudio y la práctica son la base de toda superación personal y enfocarlo y realizarlo correctamente nos ahorra tiempo y esfuerzo, redundando en una más rápida memorización y en un mejor acabado.

Y algo sumamente importante, desde nuestro punto de vista, es el material que vamos a seleccionar, para nosotros o para otros. El tener en cuenta qué queremos y para qué. Prácticamente es el principio para no dejar lagunas en los estudiantes en una metodología correcta. Una buena selección del material, considerando las características del estudiante, tanto técnicas y musicales, así como sus propias

particularidades físicas e intelectuales, logrará un camino más rápido y económico, independientemente del material necesario a vencer. Y para esto es necesario el conocimiento de los métodos de estudio y de la bibliografía en general. Nuestra clase sólo podrá abordar esta cuestión en general, pero marcará el camino para que cada cual indague y encuentre el material que considere apropiado utilizar.

El resto de los temas están más directamente vinculados con los aspectos técnicos y musicales del instrumento, siendo tal vez, los mejor vistos, como temas más clásicos (por ejemplo el estudio de las escalas, el trabajo relacionado con la utilización del pulgar, los cambios de posición, etc.)

Hay que considerar que las clases de metodología son colectivas. Los alumnos se reúnen grupalmente para recibir sus orientaciones, y aunque pueden realizar sus tareas individualmente, también podrán conformar equipos para buscar información o establecer cualquier tipo de trabajo colaborativo que les permita el intercambio de opiniones y la resolución de problemas. Aunque es posible darlas de manera individual, no es esto aconsejable ya que no habrá ninguna retroalimentación en cuanto al desarrollo de ideas, la aclaración de dudas, complicaciones, etc. Es bueno que el alumno identifique sus logros y sus deficiencias, tomando conciencia de ellos, en el afán de resolverlos. El maestro en clases debe animar al grupo, bien sea a través de preguntas sobre los temas o haciendo comentarios o sugerencias que motiven la participación o los comentarios sobre las experiencias personales que se puedan relacionar y ayudar a todos.

Por otro lado, aunque hablamos de una clase teórica, es muy importante la ejemplificación práctica de cada apartado posible. No importa si el maestro ejemplifica (en muchos casos lo hará) o los propios alumnos demostrarán sus habilidades o las nuevas formas aprendidas en la clase. Sobre ellas se corregirán errores y se aprenderá correctamente, en general, la técnica, la utilización o los modos para que un nuevo alumno pueda adquirir un buen uso o manejo del tema en cuestión. Dado que las clases de instrumento se realizan de manera individual, en donde siempre encontramos al mismo maestro al frente de un grupo de alumnos; y cada instrumento posee, podemos decir, las mismas características, en cuanto a estructura, distancias, etc., la variable principal que encontramos es el alumno en sí: cada uno es diferente no sólo anatómicamente, sino psíquicamente.

Entonces, la técnica no es más, en este caso, que la manera general de enseñar algo de la manera más cómoda y fácil posible, para lograr algo; pero en la práctica las particularidades se imponen y muchas veces se hace difícil adecuar individualmente aspectos generales. Desgraciadamente ni tenemos "tallas" para cada cosa, ni todos entramos por "el mismo aro". Y el maestro debe saber encontrar un equilibrio

entre los aspectos técnicos que quiere enseñar. Y sólo a través del análisis, la experiencia y la práctica se logrará.

Sacamos en cuenta entonces lo importante que resulta la práctica de lo aprendido en clases, la clase frente a un alumno. Si estamos de alguna manera aprendiendo a enseñar, será necesario llevar estos conocimientos a la práctica frente a alguien. Para esto se utilizarán alumnos que comiencen su aprendizaje y en donde, por lo mismo, los requerimientos sobre ellos no sean muy complejos. Estas clases siempre deben estar bajo la supervisión de un maestro, que corregirá cualquier desatino oportunamente. El hecho de que cada alumno pueda sentir, encontrar, ver, corregir, encontrar soluciones o simplemente enseñar algo, de alguna manera resulta un reto inicial que también hay que vencer. Sin esta posibilidad, la asignatura en parte podría verse mutilada, pues no aparecerían naturalmente aquellas dudas que sólo surgen de la interacción. Este será un camino por el que irán surgiendo diferencias que se deberán arreglar y en donde habrá que tener mucho empeño para que no se vicie o modifique lo aprendido, cuidando la "nueva planta" a la manera de un buen jardinero.

Muchas veces lo que funciona para unos no funciona para otros. Por lo que cada aspecto debe tomarse en cuenta, a partir de la generalidad, en lo particular. Por ejemplo: es muy fácil encontrar que, en aspectos como el vibrato, que cuatro dedos "vibran" correctamente, mientras que uno no puede hacerlo, aunque el vibrato no se hace con los dedos, sino con el brazo... o en otros casos tenemos mayor control sobre el arco "arriba" aunque los factores que operan en ambos sentidos son los mismos; o dominamos un golpe de arco y otro no, aunque sean muy similares. Indiscutiblemente hay que encontrar la causa, mecánica o no, y resolver el problema técnico.

En cuanto a los problemas musicales, podemos decir que todo el aparato técnico está en función de la música. Y es importante vencer siempre los problemas técnicos para poder enfrentarlos satisfactoriamente (muchas veces cuando hablamos de que un intérprete tiene una excelente técnica, en realidad hacemos referencia a su virtuosismo musical). Y en las clases también es necesario distinguir entre ambos aspectos. A veces, convencer al alumno del objetivo final de su formación, el cual no es nunca tocar una obra o enseñar a tocarla, resulta difícil, y estima su destreza actual como referencia de logros futuros, no siendo esta apreciación siempre real. El desarrollo de los alumnos se da por etapas o niveles, en donde van desarrollando tanto la técnica como la música, en su instrumento, a la par que incrementan su madurez, tanto musical como personal. Y el caso es tener en cuenta que si el objetivo final es el de hacer o conformar un buen profesional en el campo artístico, el trabajo

siempre debe ser con vistas a futuro. A falta de experiencia, la clase de metodología debe intentar llenar la mayor cantidad de lagunas posibles y dar la mayor cantidad de herramientas.

Por otro lado, la clase de Historia del Instrumento, asimismo refiriéndonos al violoncello y al contrabajo, e igualmente colectiva, es otra signatura a la que los propios alumnos no dan la suficiente importancia. Tal vez por sus asociaciones con antiguas clases de historia (hay clases de historia para todo) en donde muchas veces, por faltas de los propios maestros, la asignatura no resulta lo instructiva, atractiva o dinámica que debiera ser. Aun manteniendo relación con la clase de historia de la música, esta mantiene su enfoque sobre aspectos relacionados con el violoncello y el contrabajo y su mundo. Y mientras que en las clases de instrumento se estudia la obra de un compositor, aquí se analiza la época y el autor, entre otras cosas.

Al parecer, no todas las escuelas de música del país incluyen esta asignatura en su plan de estudios, pero estamos seguros de que reviste una vital importancia para el estudio del violoncello.

La Historia del Instrumento, con relación al violoncello y contrabajo, es una materia que se imparte en la Licenciatura en Música de la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas". Por un lado nos permite conocer la trayectoria que ha seguido nuestro instrumento, desde su nacimiento en Italia, a mediados del siglo XVI, hasta nuestros días, incluyendo un panorama del instrumento en México.

En esta asignatura se hace un recorrido no sólo a través de la historia de la música, sino, a través de la historia misma de la humanidad, en los períodos indicados, y nos muestra cómo ciertos acontecimientos influyeron en el desarrollo del violoncello.

Los temas a tratar se muestran a continuación:

- Introducción a la materia
- Instrumentos antecesores
- El Medioevo
- La España Musulmana
- El Renacimiento
- La Familia de las Violas
- La Familia de los Violines
- El Nacimiento del Violoncello

- El Barroco
- Sonatas y Suites Barrocas
- El Arco
- El Barroco Novohispano
- El Clasicismo
- El Contrabajo
- El Romanticismo
- El Siglo XX
- Nuevas Tendencias

Por supuesto, los temas parecen inmensos, pero teniendo en cuenta la duración de la asignatura, se trata de dar una orientación general, siempre dirigida a la comprensión de aquellos aspectos que más nos interesan por su repercusión en los objetivos de la materia.

En general, hablamos de los orígenes y de los constructores más importantes que trabajaron y desarrollaron tanto el cello como el contrabajo, a través de los años; de las modificaciones que han tenido gracias a la inventiva de músicos y lauderos que buscaban un instrumento que reuniera a la vez la profundidad de los sonidos graves con la brillantez y potencia del violín (sobre todo en el caso del primero).

También, de lo relativo a las dos grandes familias de instrumentos de cuerdas frotadas, sus características e integrantes: la familia de las violas y la familia de los violines, las que convivieron durante cierto tiempo y entablaron una larga lucha por ocupar un lugar en las cortes europeas, y de la cual salió victoriosa la segunda, cayendo las violas en el olvido, de donde resurgirían sólo hasta ya entrado el siglo XX.

De igual forma se hace recuento por las familias de constructores más importantes de Europa, como los Amati, Gaurneri, Gagliano, Bergonzi, Guadagnini, entre otros. Algunos instrumentos han logrado sobrevivir hasta nuestros días y es por eso que ahora contamos con violoncellos centenarios valiosísimos, ejemplares creados por las manos de grandes lauderos como Francesco Ruggeri (1620 - ca. 1696), Matteo Gofriller (1659-1742), David Teccler (1666-1748) y el famosísimo Antonio Stradivarius (1644-1737) a quien se le atribuye ser el creador del modelo ideal del violoncello, con su diseño llamado "Forma B".

Es sabido que muchos violoncellos son conocidos a nivel mundial por el nombre del instrumentista al cual pertenecieron, como los violoncellos de Stradivarius,

el "Duport" (1711) que estuviera durante mucho tiempo en las manos del genial Mstislav Rostropovich, el "Davidov" (1712) en posesión del carismático Yo-Yo Ma, o el "Piatti" (1720), quizás el único cuyo dueño ha sido un mexicano, en este caso, el violoncellista Carlos Prieto. Por lo cual, en la clase de Historia del Instrumento averiguamos quiénes fueron Duport, Davidov o Piatti.

Estimamos que era relevante incluir el tema de los materiales que se utilizan en la construcción tanto del violoncello como del arco, pues no obstante que la construcción de los instrumentos es considerado un arte y una especialidad en sí, hay que despertar la conciencia en los alumnos de todos los recursos naturales que se emplean para su elaboración, y cómo el cambio climático que actualmente sufre nuestro planeta puede repercutir en la calidad, cantidad y precio de instrumentos para las generaciones futuras, aunque claro, ya también hay nuevos materiales que se están experimentando en la construcción de instrumentos. Creemos que también es conocimiento importante.

Con el correr de los siglos, los cambios que trae en la moda y que también afectan los gustos musicales, la historia nos ofrece ver las modificaciones de carácter físico, estético y funcional, que en un afán de búsqueda por encontrar el ideal del instrumento, en algunos casos permitió que se cometieran grandes atropellos en instrumentos preciosos que tuvieron la mala fortuna de caer en manos de lauderos inexpertos. En otros casos las intervenciones fueron excelentemente realizadas y se lograron combinar y ajustar, de manera exitosa, partes diferentes de violoncellos.

Esta asignatura nos permite echar un vistazo al pasado y conocer cómo se desarrollaron las diferentes escuelas del violoncello en los diferentes países o regiones europeas. Quiénes fueron los maestros que desarrollaron la técnica y las formas de interpretación para el dominio del instrumento. Quiénes fueron sus alumnos y qué caminos recorrieron para llevar el violoncello a otras partes del mundo.

A todos los instrumentistas debe de importarles el contexto sobre el cual se crearon las obras que, hoy por hoy, son reconocidas como parte fundamental del repertorio. La Historia nos permite conocer cuál fue el papel y desempeño del violoncello y el contrabajo en la orquesta y en los conjuntos de cámara, y cómo fue su posterior desarrollo como instrumentos solistas. De tal manera se hace un recuento de los compositores más reconocidos, en las diferentes épocas que compusieron música para ellos, las cuales, en muchos casos, se han ganado un lugar en el acervo musical del mundo.

En particular, con respecto al contrabajo se habla igualmente de su forma, de sus características, de su sonoridad; de sus orígenes; de la búsqueda del instrumento; del paso de ser uno de 3 cuerdas hasta llegar a tener 5; del desarrollo de la técnica

de ejecución en diferentes países; de las diferencias en el manejo de la digitación, a la manera italiana o francesa; de los diferentes estilos de sostener el arco; así como de los más renombrados contrabajistas, tales como Dragonetti o Botesinni, considerados virtuosos de sus tiempos. De la misma manera, se conocen las obras de los compositores que desarrollaron en él las posibilidades de un instrumento solista, hasta llegar a su utilización actual.

Gracias a las nuevas tecnologías, para la impartición de esta materia contamos con las facilidades de la vida moderna en cuanto a las telecomunicaciones. Con las computadoras y la internet podemos tener acceso a un sinnúmero de grabaciones musicales que nos muestran tanto a grandes ejecutantes de otros tiempos como las últimas transmisiones en tiempo real. Además, un paseo por los museos y sus diferentes instrumentos.

Hay que hacer mención de la dificultad que representa el buscar la escasa bibliografía para la documentación de la clase. La mayoría de la información que podemos encontrar está en inglés y se basa casi en exclusiva sobre el violín. Esto nos demuestra que el campo de la historia del violoncello-contrabajo se abre hacia futuras investigaciones, en específico, en nuestra lengua materna.

Pero es de singular importancia las contribuciones que, en cuanto a la investigación en torno a la historia del violoncello y su publicación en el idioma español, ha hecho el notable violoncellista mexicano, el maestro Carlos Prieto, y particularmente al impulso que ha dado para que compositores no sólo mexicanos, sino latinoamericanos y de la península ibérica, contribuyan a acrecentar con sus obras, el repertorio mundial para el violoncello desde finales del siglo XX.

Estas dos asignaturas, tanto la de Metodología de la Enseñanza, como la de Historia del Instrumento, son complementos esenciales de la clase de Instrumento, a la vez que preparan a los alumnos de forma mucho más integral, para su futuro y su posterior desenvolvimiento como profesional. Por todo lo anterior, abogamos en sus defensas y creemos que es posible despertar mucho más el interés de nuestros alumnos por seguir indagando, conociendo, descubriendo y difundiendo datos, anécdotas y circunstancias que nos permitan continuar escribiendo la historia de nuestros instrumentos, en favor de todos.

Referencias bibliográficas

- Arizcuren, Elías. *El Violoncello. Sus escuelas a través de los siglos*, Editorial Labor, S.A., Barcelona, 1992.
- Cardús, Conrado. *Estructura y Sonoridad de los Instrumentos de Arco*, Real Musical, Madrid, 1996.
- De Visscher, Albert (Editor), *Instrumentos Musicales*, Ediciones Daimon, Barcelona, 1986.
- Heron-Allen, Edward. *Violin-Making. A Historical and Practical Guide*, Dover Publications, Estados Unidos, 2005.
- Hill, W. Henry; Hill, Arthur F; Hill, Alfred E. *Antonio Stradivari. His life & work (1644-1737)*, Dover Publications, Estados Unidos, 1963.
- Navarro, Rodolfo. *El estudio del violoncello. Una guía metodológica*, PIFI Arte y Cultura, México, 2012.
- Prieto, Carlos. *Las Aventuras de un Violoncello. Historias y memorias*, CONACULTA y FCE, México, 1998.

REFERENCIAS PARA UNA HISTORIA DE LA ESCUELA RUSA DE VIOLA. DE BORISOVSKY A BASHMET

María Vdovina
Mara Lioba Juan Carvajal¹

En el mundo actual el desarrollo alcanzado por la viola como instrumento solista y dentro del conjunto instrumental —de cámara o sinfónico—, sin lugar a dudas, está marcado por los intérpretes salidos de la escuela soviética de viola.

Hablar de la escuela rusa de viola implica, en principio, una conceptualización *sui generis* en el contexto internacional, primero, por lo relativamente nuevo de la viola como carrera dentro de la enseñanza artística (siglo XX) en comparación con otros instrumentos como el piano o el violín; segundo, por las connotaciones de carácter socio-político-económico que establecieron estrategias culturales afines al impulso masivo de la pedagogía soviética y al nacimiento y desarrollo de nuevas carreras artísticas profesionales como el caso que nos ocupa.

Definir escuelas va más allá de una valoración de la calidad y el prestigio de colectivos docentes: en ellas se reconoce toda una comunidad de saberes, criterios, valoraciones, motivaciones, teorías, prácticas, experiencias, metodologías, organización o tendencias que se integran, transmiten, sistematizan y perfeccionan entre generaciones, con un fundamento científico, dejando su impronta en el desarrollo cultural patrimonial. Cuando se habla de escuela —y no está forzosamente explícita la estructura de una institución—, se define la caracterización de los saberes de una comunidad, es decir, se contextualiza una organización que representa concepciones teóricas validadas en la práctica como tendencias, métodos y experiencias comunes manifiestas en su modo de actuación profesional.

¹ María Vdovina y Mara Lioba Juan Carvajal son docentes-investigadoras de la Unidad Académica de Artes, en la Universidad Autónoma de Zacatecas (México). Asimismo, son integrantes del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA 129 "Investigación, docencia e interpretación musical con énfasis en los instrumentos de cuerdas", mvdovina@hotmail.com; maralioba@hotmail.com

De esta manera, se integra la escuela rusa-soviética de viola: una tradición fortalecida por el análisis o fundamento teórico hecho por maestros que pertenecen a esa tradición. En las clases especializadas de música, en la enseñanza de un instrumento, la práctica pasa de generación en generación de manera individual. Aunque ya existen fuentes documentales que recogen las experiencias técnico-formativas como antecedentes directos a la viola, el tardío nacimiento de la escuela rusa le permite integrar y sintetizar en sus conceptualizaciones lo mejor de las europeas (franco-belga, italiana, alemana, y demás), con lo que se logró unir creativamente los mejores rasgos, características y conquistas de todas ellas.

La inseparable relación de la familia de las violas con la familia del violín, y de su primogénito, el violín, con la viola actual por varios siglos, sintetiza las referencias técnicas-sonoras e interpretativas, y la lógica evolución de los cordófonos. Es así que la escuela violística rusa está estrechamente vinculada al desarrollo de la del violín.

Los antecedentes se encuentran en las constantes giras de conciertos de los grandes violinistas que han visitado Rusia antes y durante la aparición y formación de sus principales conservatorios, por ejemplo: el compositor, violinista y director de orquesta alemán Louis Spohr (1784-1859) de muy joven realizó un viaje de estudios con Franz A. Eck a San Petersburgo; el violinista y compositor francés Pierre Rode (1774-1830) estuvo en San Petersburgo (1804-09) y posteriormente en Moscú; el violinista y compositor Belga Henri Vieuxtemps (1820-1881), representante de la escuela franco-belga, se estableció en Rusia (1846-52) como violinista del Zar, violín solista de los Teatros Imperiales de San Petersburgo y profesor del conservatorio; y el violinista polaco Henryk Wieniawski (1835-1880) se mudó a San Petersburgo (1860-72) por invitación de A. Rubinstein, como maestro de violín, director de orquesta y principal del cuarteto de cuerdas de la Sociedad de Música Rusa, entre otros.

A su vez, importantes músicos tuvieron alcance fuera de Rusia, tal fue el caso de Iván Khandoshkin (1747-1804), violinista y compositor de la corte imperial de San Petersburgo, quien pudo escuchar y compartir con famosos violinistas líderes de su época (F. Fiorillo, G. B. Viotti y su alumno G. Pugnani; G. Tartini alumno A. Lolli; P. Gaviniès; K. Stamitz y L. Spohr)²; también Mijaíl Glinka (1804-1857), uno de los primeros compositores rusos en ser reconocido internacionalmente, y el propio Antón Rubinstein (1829-1894), pianista, compositor y director de orquesta, líder en

² Vid., Naxos, the World's Leading Classical Music Group, Classical Music Home > Ivan Khandoshkin, http://www.naxos.com/person/Ivan_Khandoshkin/16769.htm. Consultada, 24-02-2015.

la vida musical de San Petersburgo, quien acompañaba a famosos instrumentistas extranjeros. Tres músicos que además hicieron composiciones rusas para viola.³

Para el S. XVIII Rusia se incorpora de lleno a los intercambios artístico-culturales de Europa, desde la construcción del primer teatro de San Petersburgo (1722-23) hasta la creación de academias de artes y los conservatorios.

"Una de las primeras instituciones musicales en Rusia fue la Academia Imperial de las Artes, fundada en 1757 por el conde Ivan Shuvalov, bajo el nombre de: Academia de las Tres Nobles Artes. A la par con las clases de pintura, en la Academia se ofrecían clases de música, que básicamente eran impartidas por clavecinistas italianos y alemanes. [Desde su fundación la Universidad de Moscú] incluyó en su programa de estudios la enseñanza de las bellas artes, y entre estas, la música. En el Noble Colegio, abierto en 1779 para los alumnos de origen noble de la Universidad, se ofrecían clases de pintura, violín, piano, flauta, canto, esgrima y danza".⁴

Ya para el XIX, Rusia cuenta con dos grandes academias: En 1862 se funda el Conservatorio de San Petersburgo, y en 1866 el de Moscú (actual Conservatorio Tchaikovsky), junto a otras instituciones básicas de enseñanza musical. El sistema para la educación profesional incorporó a prestigiosos intérpretes y pedagogos rusos y extranjeros como los checos Otakar Shevchik (1852-1934), Frantisek Ondricek (1857-1922) e Iván V. Grzhimali (1844-1915), quien llegara a ser responsable de la escuela violinística soviética.⁵

Especial significado tuvo el violinista, director de orquesta y compositor húngaro Leopold Auer (1845-1930), alumno de Jakob Dont y Joseph Joachim. Tras conocer a Rubinstein en Londres, ocupa el puesto de profesor de violín en el Conservatorio de San Petersburgo, en el lugar de Wieniaswky. *"Auer no sólo sustituyó a Wieniaswsky como profesor del Conservatorio, sino que ocupó su puesto, en el cuarteto de cuerdas y como solista de la Sociedad Musical Rusa (desde el mismo 1868); también fue, al igual que el violinista polaco, solista de los Teatros Imperiales y de la Corte, desde 1872".⁶*

³ El concierto de Handoshkin ha sido atribuido y editado y así se reconoce en el catálogo violístico.

⁴ Olga Chkourak, "El pianismo ruso", en Revista NEUMA, Año 3, Universidad de Talca, Talca, http://musica.utalca.cl/DOCS/neuma_vol_1/vol%20N%C2%B03/Neuma_No3_split6_articulo4.pdf, pp. 76 a 93. Consultada-18-02-2015, p. 80.

⁵ Vid., Oscar Carreras, *Apuntes sobre el arte violinístico*, Letras cubanas, Ciudad de la Habana Cuba, 1985, pp. 98-101.

⁶ Oscar Carreras, *Apuntes sobre el arte violinístico*, Op. Cit., p.101.

Auer alcanzó fama mundial como intérprete, director, músico de cámara y profesor. Dirigió el cuarteto de cuerdas y la Orquesta de la Sociedad Musical Rusa y fue representante oficial de Rusia en varios concursos y congresos internacionales. Al triunfo de la Revolución de Octubre de 1917, abandona el país y se traslada a Estados Unidos llevando consigo toda la experiencia pedagógica y la maestría interpretativa de la escuela rusa.

En lo específico de la viola, el investigador ruso Stanislav Poniatovsky comenta que el nacimiento del arte violístico en Rusia se da, precisamente, a partir del siglo XVIII, cuando comienzan a formarse las orquestas sinfónicas y los grupos de cámara con la presencia de importantes violinistas y músicos europeos, así como las primeras composiciones ya mencionadas. También, con los conservatorios aparece la clase de viola obligatoria que en San Petersburgo impartía I. Veikman, violista que compartía el cuarteto con Wieniaswky, antes de ser reemplazado por Auer.

Poniatovsky refiere que en ese entonces se acostumbraba a que los solos de la orquesta y las partes de viola en ensambles las tocaran violinistas. Esta práctica existía ya en otros países de Europa con pocas excepciones. Las partes de viola fueron interpretadas por reconocidos violinistas como: N. Paganini, D. Allard, H. Wieuxtemps, K. Uran; en Rusia: L. Auer, J. Grijimali y F. Laub. Al respecto, el famoso violoncellista Pablo Casals decía que el violinista Eugène Ysaÿe prefería en los ensambles hacer la parte de viola.⁷

Con estos antecedentes históricos-culturales y el inicio del período soviético, la educación musical recibió el apoyo oficial y se crearon numerosas academias en diversas ciudades y estados, todo lo cual sienta las bases para el impulso del instrumento y el desarrollo del arte violístico. Los conservatorios y los teatros se nacionalizaron y se fundaron las Sociedades Filarmónicas Estatales. El número de escuelas preparatorias, de iniciación musical y conservatorios, superaba los quinientos en todas las Repúblicas. Los niños talentosos eran seleccionados y preparados para ingresar a las preparatorias musicales, y posteriormente a los conservatorios con el apoyo de los grandes pedagogos, lo que conllevó al desarrollo de personalidades ganadoras de concursos nacionales e internacionales.⁸

"El sistema de educación musical soviético brindaba al estudiante todas las condiciones necesarias para su desarrollo, como estipendios, vivienda, instrumentos, manuales y mé-

⁷ Vid., Stanislav Poniatovsky, *La Viola*, Música, Moscú, 1974, pp. 71-73.

⁸ Olga Chkourak, *Op. Cit.*, p. 92.

todos. El sistema también entregaba una especial atención a la organización del proceso mismo de estudio, con la investigación y la edición de nuevos métodos de enseñanza musical".⁹

En conjunto, el apoyo gubernamental, la atención por elevar la cultura y educación, el descubrimiento de talentosos músicos que fungieron como profesionales, y la posibilidad real de escoger en la diversidad cultural las mentes brillantes para cimentar el grosor del arte soviético, crearon las bases para la aparición del arte de la enseñanza y la interpretación de la viola como carrera curricular en las escuelas.

Dado los antecedentes, es evidente que la pedagogía rusa desarrolló de manera vertiginosa la enseñanza de instrumentos ya destacados, como el piano y el violín. Formulada por el eminente violinista y pedagogo Abram I. Yampolsky (1890-1956), maestro del Conservatorio de Moscú y formador de una generación de virtuosos, entre ellos Leonid Kogan, Boris Goldstein, Elizabeth Gilels y Yakov Rabinovich, la siguiente frase sintetiza los aciertos generales de la pedagogía musical soviética: *"La meta que se planteaba en el trabajo con los alumnos, se resume en la formación del verdadero músico que tendrá educación amplia combinando el manejo perfecto del instrumento con la alta cultura musical, completamente preparado para la actividad artística propia".¹⁰*

En general, la escuela soviética se fundamenta sobre la experiencia de los antecedentes culturales y pedagógicos rusos. Estos son:

- La existencia de un programa académico integral, donde se valoran todos los aspectos relacionados con el desarrollo cultural y humanístico del individuo.
- La correspondencia en el enfoque metodológico de la educación artística-cultural-psicológica del estudiante, que se desarrolla gradualmente desde el nivel infantil hasta los posgrados.
- La efectividad de una alta formación pedagógica de sus maestros y una organización y disciplina de cátedra colectiva.
- El amplio desarrollo del repertorio especializado con fines pedagógicos, que incluye desde la literatura técnica hasta la de concierto.
- El desarrollo de tres líneas fundamentales de preparación: como ejecutan-

⁹ *Ibidem*, p. 97.

¹⁰ Eugenia Stoklitskaia, *Borisovsky-Maestro*, Traduc. María Vdovina, Música, Moscú, 1984, p. 5.

te solista; como intérprete de la música de cámara y de la orquesta; y como pedagogo.

A lo anterior hay que agregar la investigación científica y multidisciplinar en la elaboración de la metodología y la organización curricular de las asignaturas complementarias, donde además de lo cultural, con énfasis en lo humanístico, se privilegió el deporte y la formación integral del individuo.

Además de lo expuesto, la preparación del violista contó con la formación previa de sus estudiantes —en los niveles básicos e intermedios— como violinistas.

Uno de los primeros violistas destacados como antecesor de la escuela soviética fue **Vladimir Romanovich Bakaleinikov** (1885-1953), talentoso intérprete solista, de la música de cámara, director de orquesta y compositor. Se graduó de violín en la clase de I. Grijimali (1844-1915)¹¹ en el Conservatorio de Moscú y desde entonces comenzó a interesarse por la viola. Como violista formó parte del Cuarteto 'Meklenburg' y realizó numerosas giras de conciertos. En 1909 tocó como miembro del cuarteto para el conocido novelista ruso León Tolstoi.

Como solista Bakaleinikov interpretó los conciertos de C. Saint-Saëns, J. Haydn, W. A. Mozart, además de "Haroldo en Italia" de H. Berlioz (en la viola) y otras obras del repertorio. Como pedagogo comenzó a trabajar en el Conservatorio de San Petersburgo hasta la Primera Guerra Mundial. Desde 1920 fue profesor de las disciplinas de cuarteto y de viola en el Conservatorio de Moscú.

Es importante destacar que, para ese entonces, los alumnos de violín recibían las clases de viola como materia obligatoria dentro de la formación en la carrera de violín. Durante tres años, el único estudiante que aspiró a terminar la carrera como violista fue V. Borisovsky.

Antes de aproximarnos a una representación de algunos maestros y discípulos co-creadores de la escuela de viola rusa, es importante destacar que no se ha seguido un orden cronológico descendente sino sugerente, de acuerdo a las etapas y actividades desarrolladas en el proceso de consolidación de la academia de violas y el desarrollo interpretativo mundialmente alcanzado. De esta manera, se considera a V. Borisovsky como el principal maestro de la escuela ruso-soviética de viola.

Vadim Vasilevich Borisovsky (1900-1972) fue el pionero y fundador de la escuela soviética de viola. Excepcional intérprete del violín y la viola, desarrollará a la vez la vocación de pedagogo y arreglista, recreando en la viola las grandes obras del repertorio universal de todos los tiempos. Borisovsky fue el violista del *Cuarteto*

¹¹ <https://ru.wikipedia.org/wiki>

Beethoven (1923-1966), y con él se estrenaron casi todos los cuartetos de Shostakovich, incluyendo el N° 3 que le fuera dedicado. Además, realizó las primeras audiciones de varias obras escritas para él por los compositores contemporáneos incluyendo las sonatas de V. Kriukov, S. Vasilenko y la Suite de V. Gaiguerova.¹²

Borisovsky creó, desarrolló y reforzó las bases de la escuela soviética de la viola, fundada para educar violistas intérpretes y pedagogos. Su plan de perfeccionamiento incluía varios aspectos: promocionar el instrumento, seguido de su empeño por crear el interés en los jóvenes violinistas por tocar la viola, así como una dedicación a incentivar a la masa estudiantil y al público hacia la belleza del instrumento. Sumamente importante fue el atraer la atención de los compositores para la creación de obras nuevas. Además de ello, consideró y logró enriquecer el repertorio violístico y se ocupó del desarrollo de la línea de la luthería en la construcción de violas.

Vadim Borisovsky fue uno de los primeros investigadores sobre la historia y desarrollo de la viola. Él se encargó de recopilar y documentar el repertorio existente dando a conocer el amplio catálogo de los compositores. Comenzó su indagación realizando varias visitas a Berlín, donde conoció a Paul Hindemith. De ahí se publicó el *Literaturverzeichnis für Bratsche und viola d'Amore* (Wolfenbüttel, 1937), un catálogo de música escrita a mano e impresa, compilado con la ayuda del musicólogo berlinés Wilhelm Altmann. Este trabajo puso a Borisovsky en problemas con el gobierno ruso quien reprobó el que un soviético publicara libros en la Alemania nazi; esta situación fue salvada gracias a que el gran violinista David Oistrakh, ganó el primer premio en el concurso Ysaÿe en Bruselas, y su intervención frente a Stalin logró el perdón a Borisovsky.¹³

Borisovsky no sólo trabajó en arreglar partituras escritas para otros instrumentos o voces en el formato de viola y piano, sino que revisó y redactó numerosas obras originales¹⁴, como la sonata de Glinka. En general realizó más de 250 transcripciones —sean éstas canciones, piezas de piano o trabajos orquestales— con las que amplió el repertorio de viola.¹⁵

En 1925 fue invitado al Conservatorio de Moscú para impartir clases de viola como especialidad y no como instrumento complementario obligatorio. En los primeros años de sus actividades pedagógicas los estudiantes que participaban en su

¹² Vid., Eugenia Stoklitskaia, *Op. Cit.*, p. 59.

¹³ Carlos María Solare, *New Life in old tunes*, en "The Strad", June 2000, vol. 111, N° 1322, Orpheus Publications Ltd. 7 St John's Road. Harrow, middiesix. HA12EE, UK, pp. 640-644.

¹⁴ Su archivo personal fue donado a la Biblioteca Central de Lenin, después de su fallecimiento.

¹⁵ Vid., Carlos María Solare, *Op. Cit.*, pp. 640-641 y 644.

clase eran violinistas que no podían hacer grandes logros siquiera en el violín, por eso Borisovsky daba mucha importancia a la preparación profesional de los violistas en los niveles medios, sin lo cual no podía desarrollarse bien la cátedra en la enseñanza profesional. Este esfuerzo y preocupación vio sus frutos cuando alrededor de 1930 se abre la clase especializada de viola en los niveles medios en varias ciudades.

Fungió como profesor en esa institución durante 40 años, a la vez que definió principios importantes como parte de la educación general del músico en la escuela rusa. Borisovsky enfocaba la atención en la forma de producir el sonido en la viola y en los aspectos de la técnica del arco en función de las tareas artísticas. Prestaba mucha atención al trabajo técnico en las escalas y los estudios. Ayudaba a los alumnos en el aprendizaje de la obra musical, enseñando cómo había que tratar el fraseo, la dinámica, el *vibrato*, la entonación y el ritmo, orientando el trabajo hacia la proyección del contenido de la obra. Una de las tareas prioritarias era la comprensión de la importancia y el sentido de ensamble, aún en la clase de la especialidad de viola. La idea central que ilustró su pensamiento fue que "...la viola [era] el instrumento que [tenía] un sonido muy específico, que [pertenecía] solamente a éste instrumento, y además los medios expresivos [eran] muy diversos y no explorados".¹⁶

Borisovsky popularizó el reconocimiento del instrumento participando en las presentaciones y conciertos en todo tipo de escenarios. Él trataba de lograr que la viola fuera igualmente conocida, como el violoncello o el violín, en cuanto a su afirmación como solista. En su época, la tarea parecía ser muy atrevida, porque el nivel de los violistas era muy bajo y las escuelas existentes eran muy débiles o nulas.

Al quedar establecidas las bases de la escuela violística, se crean a su vez los fundamentos interpretativos de la escuela soviética en todos los ámbitos. Él inculcaba en sus alumnos la capacidad de analizar y desarrollar la interpretación a partir de su propia imaginación, con ello, lograba formar músicos capaces de desenvolverse solos.

El fomento del interés hacia los arreglos musicales para la viola lo debemos también al maestro, quien hizo transcripciones y versiones para viola; dos violas; viola y piano; viola de amor; etc., obras que se fusionaron en el catálogo violístico internacional. Vale mencionar, como ejemplo, la colección de piezas del ballet *Romeo y Julieta* de S. Prokofiev en arreglo para viola y piano, que se ha utilizado incluso como pieza obligatoria en el Concurso Internacional de viola William Primrose.

Asimismo, podemos referir la creación de nuevas composiciones. Como persona, Borisovsky fue increíblemente talentoso, amistoso y atractivo. Su carisma le

¹⁶ Eugenia Stoklitskaia, *Op. Cit.*, p. 4.

permitía convencer a sus admiradores acerca de la belleza de la figura de la viola y, como resultado, comenzaron a aparecer obras nuevas como, por ejemplo, las Sonatas de Kriukov, Vasilenko, la Suite de Gaiguerova, el cuarteto N° 13 de D. Shostakovich y muchas otras. Este empeño de fomentar el repertorio de la viola, despertó el interés de los compositores contemporáneos y sigue siendo productivo en la actualidad.

Partiendo de la generalidad, la escuela ruso-soviética de viola, se caracterizó por el desarrollo de la individualidad y el talento artístico. A pesar de existir las metodologías generales, siempre está presente la figura del maestro en el primer plano, en el sentido de la ejecución del proceso pedagógico. El maestro diseña sus estrategias y modos en cada caso particular; eso hace que se amplien las especificidades de cada docente dentro de la imagen pedagógica del país (URSS). Es por ello que se puede hablar de la clase del maestro en lo individual. Aunque existía un sistema que se guiaba por los mismos criterios acerca del contenido de la enseñanza, metas y apoyo a la elevación del nivel cultural general, la forma de interpretar estas bases en la clase de cada maestro, podía diferenciarse. En este sentido, podemos tomar la escuela de Borisovsky como ejemplo.

En cuarenta y siete años de enseñanza pedagógica (de 1925 hasta su fallecimiento) Borisovsky tuvo más de doscientos discípulos, nueve de ellos, laureados de los Concursos Estatales e Internacionales. Sus alumnos, en gran parte, han formado la cuerda de las violas en las principales orquestas de la URSS; sólo en la Orquesta del Teatro Bolshoi, había como veinticinco alumnos suyos en los años 80.

Esta labor pedagógica fue especialmente importante, porque de sus manos salieron varios de los mejores intérpretes mundiales de la viola, nacidos o formados en Rusia.

Destaca, en primer término, el violista ruso **Rudolf Barshai**, (1924-2010) que compartió el escenario con figuras como Henrich Neigaus (H. Neuhaus) (1888-1964), Sviatoslav Richter (1915-1997), Emil Gilels (1916-1985), David Oistrakh (1908-1974), Sergéi Koussevitsky (S. Kusevitsky) (1874-1951), Mstislav Rostropovich (1927-2007) y Leonid Kogan (1924-1982)

Barshai fue el director de la Orquesta de cámara de Moscú¹⁷, fundada en 1956, agrupación con la que se grabaron numerosos discos de larga duración, además de difundir por todo el mundo la música clásica y la cultura soviética. Fue reconocido por igual como violista solista que como director de orquesta. En 1977 emigró a

¹⁷ Vid., Mijail Grinberg, *La literatura violística rusa*, Traduc. María Vdovina, Música, Moscú, 1967, p. 89.

Israel y se convirtió en director de la Orquesta de Cámara de Israel. También, dirigió diversas orquestas sinfónicas en otros países europeos.

Igualmente importante ha sido la labor pedagógica del destacado intérprete de la viola **Fyodor S. Druzchinin** (Druzchinin) (1932-2007), alumno de Borisovsky, que después del fallecimiento de su maestro fue, durante treinta años, el coordinador de la cátedra de viola y arpa en el Conservatorio de Moscú. Sus alumnos ocupan puestos importantes en las orquestas y conservatorios de todas partes de Rusia y otros países.

Partiendo de su experiencia personal, la violista María Vdovina afirma que "*Fiodor Serafimovich, en su clase, siempre fue un poeta hablando de la música*".¹⁸ Es meritorio destacar su cultura general y dedicación profesional. Además de las clases, ofrecía recitales y conciertos de música de cámara, incluyendo su importante labor como miembro del *Cuarteto Beethoven*. Fue el primer violista ruso invitado al Congreso de violistas en Canadá en el año 1981.

Druzchinin realizó numerosas composiciones para la viola, las cuales fueron de gran trascendencia en el repertorio pedagógico y de concierto. Creó las *Variaciones para viola sola* (1969). También, escribió la *Fantasia para viola y piano* (1982) "*Umbræ instan vel etiam somnii*", Homero, Odisea, Capítulo XI, dedicada a la memoria de V. Borisovsky, una pieza en un solo movimiento. Una obra singular es la *Sinfonía a Due para dos violas*. "*Me hizo estudiar muy detalladamente, relacionando cada nota con el carácter y etapas de la vida y muerte del escritor judío francés Romain Gary, a quien está dedicada esta obra*". Comentó su discípula, la destacada violista Viera Borisova, quien afirma que

"él decía, medio serio y medio en broma, que su labor es 'transmitir el virus de la música'. Y ciertamente, no había quien saliera de su clase sin experimentar esta benigna 'fiebre' de pasión hacia el arte musical. Los recitales que él tocaba, su labor en el Cuarteto Beethoven, su trabajo directo con grandes músicos, todo el ambiente artístico de su casa, su bella familia, su alma cristiana e idealista, todo esto fue, y es una parte sumamente importante de mi vida, y de la vida de muchos alumnos de la cátedra que él encabezaba."¹⁹

También a Druzchinin está dedicada la Sonata Op. 147 de Dmitri Shostakovich para viola y piano, la última obra del compositor.

¹⁸ María Vdovina coautora.

¹⁹ Viera Borisova. Entrevista, realizada por Mara L. Juan. Via internet, agosto 2014.

A la par de Borisovsky se desplegaron, a principios del siglo XX, formadores de otras corrientes académicas dentro del mismo conservatorio. En este sentido, destaca el violista armenio **Mijail Terián** (1905-1989), quien realizó una trascendente labor en la enseñanza pedagógica musical soviética.

Terián fue miembro del *Cuarteto Komitás* durante mucho tiempo y, además, impartía clases de viola y música de cámara en el Conservatorio de Moscú. Fundó y dirigió, desde 1961 y por casi treinta años, la Orquesta de Cámara del Conservatorio Tchaikovsky de Moscú. Como maestro de viola realizó un trabajo muy metódico y exigente y gozó del prestigio y apoyo del profesorado del Conservatorio.

Entre sus discípulos, cabe mencionar a **Galina Ivanovna Odinetz**, miembro del *Cuarteto Prokofiev*, laureada de varios festivales y concursos, solista y una excelente profesora del Conservatorio de Moscú durante casi 40 años.

Fuera de Moscú, la viola también alcanzó un alto desarrollo. Entre los violistas de San Petersburgo estuvo **A. Rivkin** (1893-1951), quien durante treinta años trabajó en el *Cuarteto Glasunov* y además impartió las clases de cuarteto en el Conservatorio de San Petersburgo. También ahí, desde 1929, **A. Sosin** (1892-1969) impartió clases de viola. Entre sus alumnos, se encuentran: **A. Ludevig**, laureado del Concurso Estatal; **L. Yashvily**, profesor del Conservatorio de Tbilisi, y **G. Vedensky**, este último fundador del *Cuarteto Rimsky Korsakov*.

También en San Petersburgo la escuela de viola fue desarrollada por **Yuri Kramarov** (1929-1982). Él era principal de la Orquesta Sinfónica de la Filarmónica de San Petersburgo, pedagogo del conservatorio y miembro del *Cuarteto Rimsky-Korsakov*. Estrenó muchas obras para viola sola dedicadas a él.²⁰ Además, ha hecho varios arreglos y redacciones. Destaca de manera particular la edición para viola de las Suites de J. S. Bach para violoncello solo. Con esta investigación se aclaran todas las posibles dudas sobre las cuestiones técnicas y de lectura del texto de estas obras.

Entre los alumnos de Kramarov sobresalen dos grandes intérpretes: **Vladimir Stopichev** y **Mijail Kugel**.

Stopichev fue solista de la Orquesta Filarmónica de San Petersburgo bajo la dirección de E. Mravinski e Y. Temirkanov (1970-91). Fue galardonado con el Primer Premio en el Concurso Internacional de viola en Munich (1971). Como solista, y con el cuarteto, realizó giras en Rusia, EE.UU., Italia, Francia, Alemania, Yugoslavia, Finlandia e Inglaterra. Ha sido miembro de jurados de concursos en varios países y ha impartido clases magistrales alrededor del mundo.²¹

²⁰ Vid., Mijail Grinberg, *Op. Cit.*, p. 94.

²¹ Vladimir Stopichev, <http://www.conservatory.ru/node/382/>. Consultada 23-02-2015.

Continuando con las siguientes generaciones de grandes pedagogos descendientes de Borisovsky, hay otros violistas con incidencia en la cultura soviética, entre ellos **Dimitri Shebalin** (1930-2013) violista del *Cuarteto Borodin* desde su creación.

“Él fue un músico extremadamente ocupado y no tenía mucho tiempo extra para ensayar con nosotros, [comenta V. Borisova] pero fue como un gran médico que podía diagnosticar cualquier problema al momento y prescribir el remedio que funcionaba instantáneamente en el cuarteto. Verdad es que sabía exactamente qué es lo que pasaba en cada momento en la partitura, la importancia y el carácter de cada voz en cada momento, y cómo encontrar un golpe de arco preciso, o indicar el cambio del tiempo o de carácter, o sea, cómo dirigir la obra desde cualquiera de las cuatro sillas de este formato tan completo y tan difícil”.²²

Galina Matrosova (1923) ha trabajado durante muchos años como principal del grupo de violas de la Orquesta del Teatro Bolshoi; **I. Malkin** (1934), alumno de Kramarov, trabaja en la Orquesta Filarmónica de Leningrado como principal. El violista **G. Bezrukov** se conoce como el promotor e intérprete de obras que han sido poco difundidas; también ha trabajado en crear los métodos de viola para ampliar el repertorio y el material metodológico para la escuela.

El violista **Evgueni Strajov** (1909-1978), es además arreglista y compositor (uno de sus primeros graduados al igual que R. Barshai), llegó a la clase del nivel superior con Borisovsky después de los estudios con Leo Tzeitlin, gran pedagogo-violinista del Conservatorio de Moscú). En su interpretación se estrenaron las *Variaciones para viola sola* de B. Asafiev, *Sonata-poema* de N. Ivanov-Radkevich y el *Concierto para viola* de B. Zeidman²³.

Strajov fue principal de las violas en la Orquesta Sinfónica Estatal de la URSS. Como su maestro, mantuvo vivo el interés por mejorar y ampliar el repertorio de la viola, realizando gran cantidad de arreglos —para viola y piano— del catálogo universal. Ese trabajo también enriqueció las posibilidades de la educación artística de los jóvenes.

Una generación de violistas soviéticos más jóvenes de gran trascendencia quedó integrada por otros intérpretes que actualmente están activos como M. Tolpigo, I. Boguslavsky, el ya mencionado M. Kugel y Y. Bashmet.

²² Viera Borisova. Entrevista, realizada por Mara L. Juan. Vía internet, agosto 2014.

²³ Vid., Stanislav Poniatovsky, *Historia del arte violístico*, Traduc. María Vdovina, Música, Moscú, 1984, pp. 206 y 207.

Mijail Tolpygo (1941) fue alumno de V. Borisovsky. Tiene las capacidades técnicas excepcionales, siempre se ha interesado por la música contemporánea junto con el repertorio violístico general. Durante aproximadamente veinticinco años fue el principal de la Orquesta Sinfónica Estatal, bajo la dirección del maestro Eugenio Svetlanov. Paralelamente, Tolpigo daba clases de viola en el Conservatorio de Moscú y participaba en un sinnúmero de actividades de la Unión de Compositores Soviéticos, estrenando las obras de nueva creación. Actualmente, radica en México y es un reconocido intérprete de la viola y de la viola d'amore.

Compañero de estudio de Tolpygo fue **Igor Boguslavsky** (1940), quien igualmente desarrolló sus habilidades técnicas. Él interpretó la sonata de Paganini poco tiempo después de su descubrimiento y demostró un conocimiento sólido del material y un brillante dominio técnico. Desde muy joven ha ocupado la plaza de violista principal de la Orquesta del Teatro Bolshoi.

Mijail Kugel (1946) es otro violista de la misma generación, director de orquesta y compositor, egresado de Leningrado (actualmente San Petersburgo). Alumno de Y. Krámarov, Kugel se destaca por el virtuosismo y la elegancia violinística en sus interpretaciones con la viola.

M. Kugel ha sido solista de la Filarmónica de Moscú, y otras importantes orquestas del mundo, miembro del *Cuarteto Beethoven* y profesor del Conservatorio de Moscú. Seguidor de las tradiciones, ha enriquecido el repertorio violístico con numerosas transcripciones y arreglos además de sus propias composiciones, entre las que destaca la *Suite in memoriam de Shostakovich* para viola y piano (1988). Ha sido jurado de concursos internacionales en Europa y América. Ha residido en otros países donde ha destacado como pedagogo e intérprete, contribuyendo a la internacionalización de la escuela rusa de viola.

Antes de partir al Concurso de Budapest, en 1975, los participantes, entre ellos Kugel y Bashmet, ofrecieron un concierto en Rusia para seleccionar quién representaría al país. Era muy fuerte la diferencia entre las personalidades de esos jóvenes y ambos convenían completamente con sus interpretaciones. Fue difícil predecir cuál de los dos virtuosos ganaría. Es uno de los casos donde la decisión estaría más en dependencia de las preferencias del jurado acerca de los estilos de la interpretación. El resultado fue que Bashmet obtuvo el segundo premio y Kugel el primero.

El siguiente concurso de **Yuri Bashmet** (1953) fue el de Munich (1976). Bashmet recibió el Primer Premio con alabanzas, y desde este momento comenzó su carrera internacional como uno de los violistas más destacados en el mundo musical.

El arte de Bashmet es una página aparte de la historia de la interpretación violística. Se puede hablar de su manera de conducir el fraseo, de los cambios de timbres,

colores de la sonoridad del instrumento, la sensibilidad de integrar el sonido con el resultado sonoro y, sobre todo, de la belleza y limpieza interpretativa; destaca también por la visión de la forma en general, el tratamiento de las épocas y de los compositores en los diferentes estilos.

Bashmet se ha formado como violinista en la Ciudad de Lvov de Ucrania; cuando pasó a tocar la viola, llegó a Moscú con la intención de entrar a la clase de viola de Borisovsky, por lo que años antes de su llegada ya había establecido los contactos con ese gran maestro. Bashmet alcanzó estudiar con Borisovsky poco tiempo, durante los últimos meses de vida del maestro; después, continuó en la clase con el alumno de éste, F. Druzchinin, en el Conservatorio de Moscú.

Al terminar los estudios, empieza el desarrollo de la carrera en todas las líneas: incontables recitales en las ciudades soviéticas y en el extranjero, estreno de obras (entre ellas conciertos con orquesta), participación en los conciertos de cámara (incluyendo las *Veladas de Diciembre* de Sviatoslav Richter, que constituían los más especiales encuentros de los mejores músicos del siglo durante varios años). Además, realiza numerosas giras, inicialmente por Europa, América y Japón. Paralelamente, comenzó su carrera pedagógica; da clases en el Conservatorio de Moscú, donde tiene una cátedra especial bajo su dirección. Es, en la actualidad, una personalidad importante en la cultura de Rusia y un prominente divulgador universal de la viola.

Bashmet sigue el camino iniciado por Borisovsky de difundir la viola y en estos tiempos, gracias a su reputación como músico solista y de cámara, director y pedagogo, tiene todos los medios a su alcance, como la prensa, televisión, compañías discográficas, etc., consagrando gran parte de su tiempo al estreno de numerosas obras contemporáneas. En cualquier caso, seguirá siendo impresionante la presencia y la interpretación de este violista en el escenario internacional.

Los más reconocidos compositores actuales le han dedicado sus conciertos para la viola. Su carisma es comparable al de Borisovsky en su época. Desde los primeros años de su carrera (y hasta la actualidad) empezaron a aparecer muchas obras escritas especialmente para él, como la Sonata para viola y piano y el Concierto para viola y violoncello de Andrei Golovin (1950), Conciertos para viola de Alexander Tchaikovsky (1946), el *Monologue* y el concierto de Alfred Schnittke (1934-1998); otros conciertos de Alexander Raskatov (1953), Edison V. Denisov (1929-1996), Sofia Gubaidulina (1931) entre otras.

Bashmet, además, es director intérprete y fundador del ensamble *Solistas de Moscú*, agrupación de cámara que ha universalizado el repertorio de la viola original y en versiones como la Suite de M. Reger para viola solista y orquesta de cuerdas.

Se ha integrado con numerosos músicos de extraordinario nivel para interpretar las obras de cámara del catálogo clásico y contemporáneo.

Aunque Bashmet alcanzó muy poco del trabajo con Borisovsky hay una continuidad y reafirmación en las tradiciones de la escuela. Se puede aseverar que con Yuri Bashmet se completa el periodo de desarrollo y florecimiento de la escuela soviética de la viola. (Si bien, todavía siguieron varias generaciones, el proyecto, dadas las condiciones actuales, es mucho más universal y abierto). Definitivamente, hay una trascendencia de la entrega del conocimiento adquirido, de una generación a otra; y finalmente, de maestros a maestros.

Durante los 70 años de la existencia de la URSS se escribieron cuantiosos materiales metodológicos para la práctica pedagógica y la enseñanza de la viola como carrera especializada, entre ellos: varios libros de estudio de Bezrukov, Litinsky, las crestomatías de Reitij, los estudios escogidos de L. Gushina y E. Stoklitskaya, material formado sobre la base del folclor de las Repúblicas, y creaciones nuevas de los compositores de las diferentes Repúblicas, formados en los tiempos soviéticos. Todo ello, además de responder a un necesidad básica, constituyó la esencia del arte violístico soviético, fuente de inspiración de las jóvenes generaciones de violistas, intérpretes y pedagogos que desarrollan su actividad desde las postrimerías del siglo XX hasta la actualidad.

Referencias bibliográficas

- Carreras, Oscar, *Apuntes sobre el arte violinístico*, Letras cubanas, Ciudad de la Habana, 1985, pp. 98-101.
- Chkourak, Olga, "El pianismo ruso", en Revista *NEUMA*, Año 3, Universidad de Talca, Talca, http://musica.otalca.cl/DOCS/neuma_vol_1/vol%20N%C2%B03/Neuma_No3_split6_articulo4.pdf, pp. 76 a 93. Consultada-18-02-2015, p. 80.
- Grinberg, Mijail, *La literatura violística rusa*, Traduc. María Vdovina, Música, Moscú, 1967.
- Naxos, the World's Leading Classical Music Group, Classical Music Home > Ivan Khandoshkin, http://www.naxos.com/person/Ivan_Khandoshkin/16769.htm. Consultada, 24-02-2015.
- Poniatovsky, Stanislav, *La Viola*, Traduc. María Vdovina, Música, Moscú, 1974, pp. 71-73.
- Poniatovsky, Stanislav, *Historia del arte violístico*, Traduc. María Vdovina, Música, Moscú, 1984.
- Stoklitskaia, Eugenia, *Borisovsky-Maestro*, Traduc. María Vdovina, Música, Moscú, 1984, p. 5.
- Solare, Carlos María, *New Life in old tunes*, en "The Strad", June 2000, vol. 111, N°. 1322, Orpheus Publications Ltd. 7 St John's Road. Haroww, middiesix. HA12EE, UK, pp. 640-644.
- Stopichev, Vladimir, <http://www.conservatory.ru/node/382/>. Consultada 23-02-2015.
- *Viera Borísova*. Entrevista, realizada por Mara L. Juan. Vía internet, agosto 2014.

CULTURA DIGITAL,
VISUAL Y LOS JÓVENES

José de Jesús Cordero Domínguez
Carlota Laura Meneses Sánchez¹

Introducción

El concepto de cultura se emplea cotidianamente en ámbitos corporativos, educativos, deportivos, lo artístico y digitales entre otros como adjetivo que minimiza, diluye y banaliza la cultura. El objetivo del texto es expresar en un breve recorrido la digitalización de la cultura, de lo artístico y de los jóvenes.

El artículo consta de cinco apartados: La cultura digital en el cual se expresan las voces del uso descuidado del concepto de cultura, que reproducen significaciones, simbologías erradas. En el segundo Lo artístico, aborda la relación entre lo artístico y su digitalización, lo que conlleva a que la producción artística no es pasiva, sino activa, produciendo nuevas artes y nuevos sujetos. El tercer apartado intitolado La cultura visual, como componente importante de la cultura del espectáculo, para referirse a la cultura popular, al simulacro, donde las imágenes son más importantes que las ideas. La tecnología digital conforma el cuarto apartado, se destaca la influencia de la tecnología en lo cognitivo, las emociones y en la conformación de una mente virtual. Por último se aborda a los creadores, como nuevos entes, que trabajan el "arte" de forma distinta, son multitarea, multimedia y multi-expresiones artísticas. Se concluye que estamos ante novísimas, efímeras y fugaces formas de expresión artística.

¹ José de Jesús Cordero Domínguez y Carlota Laura Meneses Sánchez son docentes-investigadores del Departamento de Estudios Culturales, División de Ciencias Sociales y Humanidades Campus León, Universidad de Guanajuato, (México), e integrantes del grupo "Estudios interdisciplinarios sobre la cultura". jjcorderod@gmail.com; cmeneses65@gmail.com

La cultura digital

La cultura digital aporta imágenes innovadoras e intangibles que proyectan y acogen nuevos y añejos significados simultáneamente, los cuales se expenden en la globalidad para los fascinados y acérrimos seguidores que, en la tecnología, encuentran la vía rápida hacia las mismas. Se ha convertido en un portal de fácil acceso; lleno de estímulos que fluyen con tanta rapidez siendo una vía inmediata para comunicarse, obtener conocimientos o pasar el tiempo explorando los más diversos intereses del usuario de las diferentes plataformas digitales y de las cuales se han apropiado por su características particulares que se adaptan a las necesidades de cada usuario.

Paralelamente, existen voces de alerta que refieren la cultura como un término difícil de contener (Alsina, 2010) por sí mismo, ya que al producir significaciones individuales y sociales que se intercambian continuamente, así como disponer de un carácter dinámico e involucrar a personas, productos y territorios, se complejiza la pretensión de una definición universal global e inamovible. Por lo tanto, la denominada cultura digital es tal vez una camisa de fuerza que incomoda, restringe a la propia cultura y al concepto de lo digital, que en su proceso inicial de introducción en las vidas de los seres humanos como un nuevo paradigma de innovación tecnológica, enfrenta la confusión de quienes esperan adoptarla y de los ya adeptos y uniformizados por el capitalismo global cada vez más rapaz.

Para una sección optimista y minoritaria de la sociedad —con acceso a Internet y los recursos socioeconómicos respectivos— la cultura digital es el invento trascendente que influye en la economía, la política, el comercio, el medio ambiente y las relaciones sociales; para el otro sector amplio que no forma parte plena de este proceso, aunque se encuentra al margen de sus beneficios es parte importante del consumo inscrito en ella. Es necesario mencionar que la cultura digital al igual que el arte y la cultura misma se encuentran dotados de un carácter propio; un lenguaje que al ser dominado permite la interacción con otros que de la misma manera lo dominan, entienden y diversifican; de ahí que la cultura visual pese a su gran contribución se encuentra segmentada para unos cuantos que son capaces de adentrarse y fluir dentro de ella.

Pese a ello es importante hacer énfasis en que la sociedad actual está dominada por el consumo y los medios de comunicación, se encuentra reestructurada por la lógica de la seducción y de lo efímero. Nos encontramos ante un presente colectivo dirigido por la lógica de la producción-consumo-comunicación de masas, pero también ante un presente personalista que es el resultado del desarrollo de un individualismo hedonista y consumista (Lerner, 2010)

Esta práctica puede observarse claramente en la dispersión mental y espacial que engloban las conductas y formas de acceder al conocimiento por parte de los jóvenes. Un factor que ha propiciado esta conducta es el uso de aparatos digitales (teléfono celular, iPod, iPad, iPhone, laptop entre otros) que han modificado el quehacer de los jóvenes (Latorre, 2008: 2) pues cada vez se hacen más presentes en la vida diaria a tal grado que para muchos son imprescindibles. El uso de aparatos digitales permite una interacción inmediata con el otro al igual que la obtención de información de cualquier índole; ello de una manera instantánea gracias a las diversas plataformas digitales. Por ello los jóvenes se encuentran inmersos en procesos de enajenación porque a través de sus aparatos digitales pueden entablar relaciones con personas o conocer sitios a kilómetros de distancia con acceso ilimitado, lo que les da la oportunidad de explorar y comunicarse sin salir de casa, tomar transporte o pagar grandes cantidades por ello.

Lo artístico

Retornando a la temática que aborda la digitalización de la vida de los individuos, puede decirse que las expresiones artísticas y tradicionales han cambiado la forma de su consumo; ahora ya no somos consumidores pasivos, somos productores activos. (Gere, 2010)

Lo anterior se ve reflejado en la interacción que el individuo mantiene frente a la obra artística esto es el resultado de la incursión de las nuevas tecnologías pues hoy es posible explorar y conocer diferentes manifestaciones artísticas por medio de *recorridos virtuales* a través de diversos aparatos multimedia (computadoras, iPad y teléfonos celulares) gracias a su capacidad para navegar por internet lo cual les permite una nueva manera de acercamiento al arte gracias a los portales digitales implementados por diversos museos y galerías; lo que ha significado que a través de la pantalla el visitante virtual puede acceder a las diversas salas observando la obra de su preferencia desde diversos ángulos; en muchas ocasiones acompañado por un guía; sin necesidad de trasladarse hasta el museo o galería y con acceso gratuito.

Por otra parte, en referencia a la génesis actual de las imágenes artísticas en los estudios visuales, puede decirse que se trata de imágenes producidas sin preocupación por el valor estético y la autenticidad de las mismas como "obras de arte", lo que conduce a un nuevo estado de la cultura sostenida por la convergencia de distintas disciplinas y especialmente en relación con la lógica del consumo del capitalismo global. El peligro latente de este "híbrido" es que produce un empalme con la socie-

dad/cultura del espectáculo, anulando o haciendo inútil la pregunta en relación con los productos "artísticos" que se presupone son propios del arte.

Es conveniente aclarar que la historia del arte y los estudios visuales encuentran caminos distintos, pero también convergencias y discursos empotrados, que en el contexto actual exigen una revisión del decaimiento del lugar exclusivo y hegemónico del arte y la emergencia de los estudios visuales como el populismo estético (Jameson, 1991), que implican un profundo redimensionamiento, aún sujeto a debate, de lo que se puede considerar arte, cultura popular o cultura de élite.

Asimismo, existe una derivación en el análisis de la producción cultural posmoderna, con acepciones y conceptos que se diferencian del arte considerado tradicional y que emanan de la posición de estos teóricos al elaborar su propia concepción de arte e incorporar las series televisivas, la publicidad, las películas hollywoodenses, lo Kitsch y otros dispositivos culturales que se "programan" en función de lo heterogéneo, lo aleatorio, lo fragmentario, entre otros rasgos, y le confieren a los estudios visuales un lugar antes inimaginable.

La cultura visual

En ese tenor la cultura visual inmediatista se posiciona como lo "importante" y lo "impostergable" encontrando en la publicidad, los comerciales televisivos, los posters, un argumento consumista del marketing, incluyendo al más controvertido político, quien una vez convertido en imagen y actor de campañas políticas se instala como medio legitimado de la cultura visual. Desde lo anodino hasta lo trágico, todo se transforma en cultura visual, se vuelve "accesible" y compartible eliminando cualquier posibilidad de privacidad; bajo esa consideración, lo visual se vuelve sinónimo de público irrestricto.

La sucesión de imágenes no requiere un análisis rígido; ellas —las imágenes— hablan por sí solas, como ventrílocuo que "mira" las imágenes que son emblemáticas de su momento, para después pasar al olvido por los nuevos iconos que la sustituyen de forma inmediata ante el agrado o desagrado del espectador, pero siempre con su complicidad implícita o explícita. La imagen es sintomática de un momento histórico que requiere de una revisión crítica de las diversas manifestaciones visuales y del contexto cultural que las realiza, ante la demanda de su existencia, inanición, reciclaje y necesidad del retorno de su existencia. Estas imágenes son ya parte esencial de la cultura visual, diferentes intereses las han producido y manipulado, en ellas se descubre una intención y un significado, que nos llevan hacia el icono como el signo que cuenta con una relación con el objeto representado.

Es por ello que los cambios son radicales entre la cultura visual y la Historia del Arte, esta última acotando su objeto de estudio, es decir, pinturas, esculturas y edificios, que son en sí una pequeña muestra histórica, siempre disponibles en el mismo lugar, generando memoria y permanencia, a diferencia de la inmensidad, imposición y extremo reciclaje incesante de otro tipo de imágenes provenientes de la cultura visual: fotografía, cine, televisión, internet, periódicos, publicidad, carátulas, portadas de todo tipo, carpetas, logotipos, grafiti, mobiliario urbano, etcétera. La figura misma del hombre, y sobre todo de la mujer, es hoy más que nunca una imagen creada, diseñada, inventada en virtud de la moda y su consumo empedernido.

Esta diferenciación respecto al estudio del arte se ha establecido a través del tiempo; pues en sus inicios las obras de arte fueron concebidas para dar testimonio y pertenencia. Hoy estas mismas imágenes salen de los espacios expositivos para ser mostradas con diversas connotaciones que están apegadas a una visión capitalista y consumista todo ello gracias al re diseño y a las actividades mercadológicas, teniendo como resultado la explotación de la imagen o parte de ella llevándola al conocimiento general no desde el objetivo de su creación sino desde el proceso de manipulación y modificación que se le ha hecho con un claro propósito de difusión masivo.

En los últimos años, la cascada de opciones que proporciona la cultura visual por vía de la tecnología digital, se ha reconocido como un nicho importante y trascendente; la opción del Internet se ha ubicado como medio favorito de consumo, de moda y de referencia de todo tipo de actividad de los usuarios frecuentes y los aspirantes a este proceso. Gil y Sandino (2002) consideran el uso de la tecnología como medio de comunicación de las imágenes digitales, un fenómeno social y cultural que no debemos banalizar o trivializar. La paradoja de esta aparente banalidad es que detrás nos encontramos ante artefactos digitales, instrumentos y herramientas que afectan qué y cómo pensamos y hacemos. Lo anterior podría sugerir que la tecnología digital se orienta hacia una cultura de todos para todos, en tanto genera nuevos modelos de interacción y vínculos.

La tecnología digital

Diversos autores han indicado la manera cómo las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) han cambiado y cambian aun permanentemente las formas tradicionales de aprendizaje, el vínculo con la institución educativa, la aparición de nuevas estrategias cognitivo-emocionales, así como un redimensionamiento radical

de lo que se considera cultura y las formas de transmisión de la misma, generacional y socialmente. (Balaguer, 2003; Corea e Lewcowicz, 2004; Giddens, 1999; Gil & Núñez; Herzog, 2001)

Como rasgo general observamos que las TIC's se relacionan a nuevos procesos: cómo los jóvenes comprenden, razonan, piensan, memorizan, configurando una "mente virtual" y restringiendo la capacidad de aprendizaje basada en la forma letrada, abstracta, analítica y argumentativa. Es una nueva configuración para interpretar y responder ante el mundo en relación con la restricción de la cantidad de caracteres en la comunicación dentro de las redes sociales, con predominio de lo icónico sobre lo gramatical, limitando la expresión escrita, aunque se mantenga como condición actual de evaluación académica.

El uso de la computadora como herramienta de información y comunicación ha sustituido de manera considerable las prácticas de escritura de los jóvenes, de la forma manual de texto a la escritura por teclado hipercondensada. Este mundo virtual que redirige la cultura tradicional hacia la cultura digital, ha modificado la forma de lectura, facilitando el uso simultáneo de distintas opciones que contienen diversas temáticas, abreviando el discurso del estudiante, inmerso este en la cultura visual y de lo inmediato a través de las pantallas de las computadoras. Preguntamos si estos nuevos espacios de socialización y de cultura juvenil, cuyos elementos ya no son "extrínsecos" sino "intrínsecos" al adolescente dan lugar a la conformación de los jóvenes como los novísimos sujetos.

Lo que no se puede ignorar es que la tecnología ha dejado de ser un objeto accesorio o accidental para ser parte central en las modalidades de comunicación de los jóvenes y de muchos otros sectores etarios. La tecnología crea la sensación de comunicación inmediata, rapidez, transparencia informativa, novedad y modernidad. Las investigaciones indican por otra parte que las estructuras cognitivas se van asentando en la idea de conectividad o interconexión permanente, exploración y el intercambio rápido o casi instantáneo. Todo se apresura, y lo que antes era espera es ahora pérdida de tiempo. Quizás nos encontremos frente a nuevas maneras de aprehender el mundo que nos rodea y nuevos estilos emocionales y cognitivos de aprendizaje. (Balaguer, 2003; Dertouzos, 1997; Augé, 2012; Creasey y Myers, 1986)

Como ya se indicó existe una interesante discusión desde diferentes disciplinas acerca del impacto de los artefactos digitales, del Internet en torno a la manera que influye en nuestra forma de ser, de pensar, de inmiscuirnos en la cultura digital, sin reparar en los cambios culturales, educativos que estamos sufriendo. Monereo realza la diferenciación entre la cultura impresa y la cultura digital enfatizando a

Internet como un proceso nuevo para la socialización. El autor considera que es un proceso que "gradualmente, influirá sobre las formas de memorizar, comprender, dialogar, en definitiva, de pensar de las nuevas generaciones. Poco a poco se irá configurando una mente virtual sustancialmente distinta a la mente letrada que conocemos y con la que interpretamos y respondemos al mundo". (2005: 8)

Los creadores

El sujeto encuentra que está solo, aislado, pero al mismo tiempo no necesita de otros o de la sociedad; en cierto sentido, es un sujeto inserto en procesos de deshumanización con exaltación de la tecnología y el consumismo, con el consecuente abandono de la ética y el humanismo en general, sobre todo por el desplazamiento del trabajo del hombre por la máquina. Alcalá (2008)

En esa corriente Murelaga (2004) con las nuevas tecnologías el individuo y el colectivo toman un nuevo giro en sus formas y sentidos. Estamos asistiendo a una individualización de la sociedad. Los nuevos recursos digitales favorecen este hecho ya que su utilización es principalmente individual. Así, los grupos de trabajo se pueden ver reducidos por la automatización de los procesos y el conocimiento del otro se convierte en una mera anécdota virtual.

Por otra parte, el individuo ha encontrado una salida de la pequeña urna de cristal en la que vivía y tras examinar el terreno ha constatado que ahí fuera vive gente y que puede comunicarse con ellos. Las nuevas tecnologías no entienden ni de culturas ni de colectivos, es consumo de individuos masificados. No es de extrañar, por tanto, que la red sea el máximo exponente de la globalización y miscelánea de culturas y modos de pensar diferentes que encierra este mundo.

Los jóvenes creadores son en esta primera década del siglo XXI más que un concepto abstracto, un referente tangible de la tecnología que se multiplica a sí misma. Estos jóvenes demuestran habilidades que se realizan al unísono: tareas académicas en la computadora, ver programas de televisión, escuchar música en el reproductor de música digital y/o el iPod, recibir y enviar mensajes de texto y consultar el Facebook desde su celular, sin perder el hilo conductor de la actividad principal: la producción de obra digital. ¿Es éste un comportamiento que se está convirtiendo en una tarea cotidiana y a su vez construye el paradigma digital?

La cultura audiovisual es impensable sin la mediación, la constitución y el rol que los creadores representan a través de la influencia que han producido y ejercido la puesta en marcha de las industrias culturales de la globalización. Estos medios visuales han contribuido a la producción de "nuevas sensibilidades, modas, estilos de

vida y conflictos, que forman parte del imaginario juvenil a través de signos, sueños y mercancías visuales de gran influencia". Cerbino (2006: 28)

Se expresan también en imágenes virtuales, digitales que se encuentran en el imaginario del creador, del artista, transitan al artefacto digital —primero en la computadora, ahora en la tableta digital para manipular las imágenes, hoy —en esta segunda década del siglo XXI— con una sinfín de avances tecnológicos, las aplicaciones digitales son la panacea del esparcimiento en los distintos ámbitos en que se desenvuelve el ser humano. Lo artístico ahora es una de las categorías de venta de las empresas digitales.

El creador, el aprendiz de mago, emplea los dedos (touch) haciendo la función de "pinceles" en el "lienzo". Asimismo el arte musical dispone de instrumentos digitales que crean sonidos que se asemejan a los tradicionales. Ello salpica a los conservadores de las tradiciones artísticas en una revuelta contra los pseudo-artistas digitales, que nos recuerda la añeja canción del grupo musical pop The Buggles, en cuya canción anunciaba que el Video Killed the Radio Star, nada más equivocado después de cuatro décadas. Esta disputa también nos remite a la de los libros electrónicos, a los lectores digitales de Internet en su momento culpados de la muerte del libro de papel: la industria editorial también sucumbe ante los "encantos" de la cultura digital y responde la Editorial Sexto Piso que la edición digital "es una invitación a una vida fastrack, de mucho movimiento. Pero hay una tendencia irreversible hacia el tema digital". (Alondra, 2013, s/n)

Empero, las imágenes del nuevo paisaje de los nuevos sujetos enmarcados por la digitalización de la vida cotidiana, constituyen un escenario que vislumbra otras aristas no limitadas al uso de artefactos digitales, en particular su influencia en el comportamiento humano-digital que debiera profundizar su rol en diversos campos cercanos al arte y la cultura.

Los nuevos sujetos traen a cuevas características del posmodernismo y de las expresiones del individuo mismo, que se expresan en los estudios visuales... "... utilizarán distintos códigos expresivos, diversos materiales y soportes, como numerosos medios técnicos tales como el video, la fotografía, las instalaciones, los ordenadores, etc. Abandonan, en definitiva, los medios tradicionales de representación." (Sosa, 2009:96), generando un sujeto en la búsqueda de lo inmediato, la estandarización de su conducta interior, con exacerbación del relativismo y pluralidad de opciones se rinde culto a la tecnología como medio para expresar un nuevo fin que enmarca la innovación en el arte.

Conclusiones

El empleo de medios digitales para la reinención de lo inventado: las artes y el sujeto interactúan para conformar un paradigma digital —"se ha vuelto pasivo por las pantallas anestésicas, pide a las pantallas mismas estimularlo y a su vez apagar el estímulo..." (Andreella, 2010, s/p) que evoluciona a una velocidad vertiginosa, sin dar pauta a detenernos a reflexionar sus bondades y amenazas, solo alistarnos para formar parte del ejército del nuevo concepto de "cultura digital", que para Asina "resulta incómodo, al adjetivar, restringiendo y acotando, algo tan libre y abierto como aquello que entendemos por cultura." (2010, s/p)

El medio, las circunstancias y los procesos actuales condicionan al joven artista a emplear al unísono internet, televisión, e-books y revistas digitales para su producción visual, "Ser un artista multitarea constituye también una exigencia del medio, que obliga a los jóvenes a combinar funciones y aceptar encargos de variada índole para mantener a flote sus economías personales" y aún no conocemos el destino que nos depara este novísimo sistema cultural.

Sin embargo, pese al empleo de nuevas tecnologías que dotan las obras de inmediatez y dinamismo; es importante tomar en cuenta que paralelo a ello muchos artistas siguen produciendo en medios tradicionales debido a la efimeridad y corta temporalidad de los medios digitales; tendría pues que considerarse el hecho de perder en un tiempo la obra creada hoy digitalmente pues depende del uso de plataformas que se crean, transforman y caducan con rapidez pero si el objetivo de estas creaciones es ser efímeras los artistas cumplen con su objetivo de crear y generar aunque sólo sea por el breve tiempo en que las plataformas y nuevas tecnologías les permitan la reproducción de sus creaciones.

Referencias bibliográficas

- Alcalá, Raúl (2008). "La noción de sujeto en la hermenéutica y el multiculturalismo", pp. 89-99, en: Lazo Briones, Pablo (Compilador). *Ética, hermenéutica y multiculturalismo*. 1ª edición. Luis Guerrero (prologoista). México, Universidad Iberoamericana.
- Alsina, Pau (2010). *De la digitalización de la cultura a la cultura digital*. [Web en línea]. Disponible desde Internet en: <http://digithum.uoc.edu>. Consultada el 5 de enero de 2013.
- Andreella, Fabrizio (2010). *El naufragio de la cultura: educación y curiosidad*. [Web en línea]. Disponible desde Internet en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/02/10/sem-fabrizio.html>. Consultada el 18 de marzo de 2013.
- Augé, Marc. (2012). *Sobremodernidad. Del mundo de hoy al mundo de mañana*. [Web en línea]. Disponible desde Internet en: <http://www.memoria.com.mx/129/auge.html>. Consultada el 7 de julio de 2012.
- Balaguer, Roberto (2003). *Internet: un nuevo espacio psicosocial*. Montevideo, Ed. Trilce.
- Cerbino, Mauro (2006). *Jóvenes en la calle, cultura y conflicto*. Barcelona, Anthropos.
- Corea, Cristina e Ignacio Lewcowicz. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós.
- Creasey, Gary L. y Barbara J. Myers. *Videogames and children: effects on leisure activities, schoolwork and peer involvement*. Merrill-Palmer Quarterly. 1986, Vol. 3, núm. 32. pp. 251-262.
- Dertouzos, Michael (1997) *What will be. How the new World of information will change our lives*. New York, Harper Collins.
- Flores, Alondra. 2013. *La era digital potencia nuevas narrativas; lo impreso, a salvo*. [Web en línea]. Disponible desde Internet en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/02/12/cultura/a04n1cul>. Consultada el 18 de marzo de 2013.

- Gerber, Verónica y Carla Pinochet (2012) "La era de la colaboración. Mapa abreviado de nuevas estrategias artísticas", pp. 45-63, en: García Canclini, Néstor et al. *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Madrid-Barcelona, Fundación Telefónica y Editorial Ariel, S.A.
- Gere, Charlie. 2010. *Algunas reflexiones sobre la cultura digital*. [Web en línea]. Disponible desde Internet en: <http://digithum.uoc.edu>. Consultada el 21 de noviembre de 2012.
- Giddens, Anthony (1999) *Un mundo desbocado*. Madrid, Ediciones Santillana.
- Gil, Daniel y Sandino Núñez. (2002) *¿Por qué me has abandonado? El psicoanálisis y el fin de la sociedad patriarcal*. Montevideo, Ed. Trilce, 2002.
- Herzog, James M. (2001). *Father Hunger: Explorations with Adults and Children*. New Jersey, The Analytic Press.
- Jameson, Frederic. (1991). *Ensayos sobre el posmodernismo*. Buenos Aires, PsiKolibro.
- Monereo, Carles. (2005). "Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas", pp. 5-236, en: Monereo, Carles (Coordinador). *Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona, Editorial Graó.
- Murelaga, J. "Breve reflexión de la sociedad tecnologizada actual: Tecnología digital, Individuo, globalización e internet", en revista *Razón y palabra*, número 40, Agosto-septiembre de 2004 en <http://www.razonypalabra.org.mx/antteriores/n40/jmurelaga.html> consultada el 7 de junio de 2013.
- Sosa, Roxana. "La posmodernidad y su reflejo en las artes plásticas", en revista *Arte, individuo y sociedad*. 2009, Vol. 21, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 89-98.

LA MÚSICA EN LA MAGNITUD HUMANA. VOLUNTAD Y LIBERTAD

Gonzalo de Jesús Castillo Ponce
Lidia Ivánovna Usyaopín¹

Como toda la fenomenología de las artes de occidente, es la musical intensa en sus cambios de apariencia tanto estilística como de formato. Lo anterior es ampliamente visible en el transcurrir del siglo XX, tiempo en el cual la música experimenta una gran prolijidad en su inventiva y en sus métodos compositivos. Se destacan detrás de estos procesos de invención altamente artísticos una voluntad de crear en libertad. Así tenemos que a la par de haberse efectuado considerables mezclas y ajustes en una enorme gama de recursos musicales tradicionales, se genera la realización de cambios sustantivos en el lenguaje musical, trastocándose lo estructural con lo intergenérico y surgiendo entonces, diversas y diferentes obras sonoras que van conformando otros códigos, y a su vez, desencadenando nuevos.

Para la historia de la música, son tantas las páginas que nos hablan sobre la portentosidad de tal o cual voluntarioso compositor, que desafiando las normas compositivas imperantes, se convierte en factor importante de una nueva conciencia, en avanzado artista que transforma los sonidos, y sobre quien se mencionan componentes como la necesidad expresiva y la inquietud experimentadora. Artista que parece recrear un juego que es al mismo tiempo hecho con seriedad, y que refleja polisémicamente diversas maneras de diversión. Alguien, que al decir del director, compositor y escritor mexicano Jorge Velazco, *llega a componer única y exclusivamente como se le antojó y lo que le dio la gana.*²

¹ Gonzalo de Jesús Castillo Ponce y Lidia Ivánovna Usyaopín son docentes-investigadores de la Unidad Académica de Artes, en la Universidad Autónoma de Zacatecas (México). Asimismo, son integrantes del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA 129 "Investigación, docencia e interpretación musical con énfasis en los instrumentos de cuerdas". musicspielen@hotmail.com; pianismo@yahoo.com.mx

² Charles Ives, *Ensayos ante una sonata*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1982.

Esa libertad de componer implica una suerte de movimientos perceptuales, gnoseológicos y emocionales que en determinados momentos lejos de convertirse en crisol de claridad sonora, de verdad y vida, parecieren abrir una caja de pandora llena de densidad.

Ciertamente la inteligencia musical es el resultado de una voluntad que puede hacer que el universo sonoro sea uno solo, existiendo solamente unidad dentro de la diversidad y la pluralidad. Voluntad que canaliza la extensa e intensa gama de propiedades musicales hacia uno de los grandes fines del hombre: su profunda felicidad.

Pero, también es cierto que al crearse esa gran interacción entre sonidos y entrar en procesos de ebullición se forman olas altas de espejismos que hacen de los razonamientos y las emociones una preciada presa en el mar de las densidades, quedando estos inmobilizados entre las escolleras de su propia percepción.

No es difícil imaginar la magnitud abarcante que tendrían las partituras musicales escritas por el hombre a través de su historia. Si hiciéramos una cadena con ellas ¿cuántas veces podríamos conectar nuestro planeta con la Luna? Y si acaso las concentráramos en nuestro país podríamos tapizar completamente a la Ciudad de México y al Estado del mismo nombre.

Sin embargo, cuando la música se interconecta en la mente a través de neuronas y órganos de la memoria, nuestra fuerza de voluntad adquiere niveles altos de desarrollo que convierten a la música en portadora de virtudes. Los hechos neurobiológicos surgirán transformando la conducta humana ante el estímulo sonoro y nuestra voluntad reforzada en la rememoración, hará que nuestra vida adquiera una gran trascendencia en el transcurso de la vida.

Los compositores, además de concebir la música en las proporciones mencionadas, han tenido la posibilidad de hacer una especie de alquimia con la emoción y la razón en la búsqueda de la verdad, la belleza y la bondad. Y la música, enfocada de diversas maneras para el desarrollo del hombre, ha llegado a alcanzar coordenadas de integralidad, holismo y progresión. Su voluntad es aprender, es manejar y es poner en juego la libertad.

En la conciencia musical todo lo que es *musicable* se presenta pero a su vez está representado. En este sentido, la memoria musical de México puede ser colonial, independentista o revolucionaria y puede lograr la restitución del tiempo pasado, no reproduciéndolo sino permitiendo establecerlo. La voluntad a través de la memoria nos permite escuchar el presente del pasado.

Sumado al libre albedrío por el que transitan los creadores musicales, Jacobo Kostakowski señala como un distintivo especialmente virtuoso de la música, su

aporte al desenvolvimiento humano. *La música no es exclusiva de gente rica, sino un poder espiritual propio de cada hombre, independiente de su educación general, y como tal, cada individuo tiene derecho a ser introducido en la comprensión y estudio de la música.*³

La música permite apreciar constantemente no sólo la transición entre épocas musicales que se alejan o acercan con sus modos de actuar, con sus dependencias, independencias e interdependencias, sino experimentar la distinción de la relevancia a través de profundas sutilezas audiales y orgánicas.

Esta constante se ha venido incrementando más aún en la actualidad. ¿Cuánta nueva música ha estado apareciendo en las últimas décadas?

Refiriéndose a la música de nuestro país, el destacado violinista e investigador mexicano Jorge Barrón dice que *la música mexicana es poseedora de un acervo copioso por lo que constituye un territorio fértil para profundas incursiones analítico-musicales*. Con gran conocimiento de los procesos musicales, señala sobre los equilibrios que los artistas mexicanos llegan a realizar sobre proporciones reducidas en donde destacan un virtuosismo instrumental y un denso contenido, así como la utilización velada de elementos estructurales del pasado y la liberación de reglas donde se evaden sonoridades tradicionales a favor del uso de combinaciones inusuales, muchas veces disonantes.⁴

Con las voluntades musicales manifestadas en libertad creativa, la música encuentra resonancia en la formulación de nuevos y diversos conceptos. Destacan los *neomodales* y *neotonales*, los del *bruitismo* y lo *concreto*, los *creacionales* de *mixturas múltiples*, los *técnico-ambientales* y *aleatorios*, los *minimalistas* y los *temporo-relacionales*, los *estocásticos* y los *seriales*, los *electrónicos* y *electroacústicos*, los de la *nueva simplicidad* y la *nueva espiritualidad*.

La voluntad musical es no sólo una intención o una conducta, sino una motivación y un convencimiento para decidir *musicar*. Hoy nos permite convivir pacífica y armonizadamente recuperando los valores musicales tradicionales y reconquistando al público perdido. Aquel que cansado de las experimentaciones hechas por los denominados rupturistas, decide con libre voluntad, su propia autodeterminación obrando mediante hábitos e instintos musicales.

Todo lo dicho, demuestra, además de una fuerte voluntad hacia la renovación del pensamiento musical, un enorme deseo en dirección hacia la libertad de elección

³ Olga Picún, *Jacobo Kostakowski*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, México, 2003.

⁴ Jorge Barrón Corvera, *Escritos en torno a la música mexicana*, Coedición: Universidad Autónoma de Zacatecas y Miguel Ángel Porrúa, Librero-editor, México, 2014.

artística. La voluntad y la libertad son las líneas preceptuales que logran movilizar fenómenos intensos en el complejo y poderoso universo sonoro desenvuelto por la música. Voluntad y libertad que dan, por ende, nuevos significados y valores para la interpretación y la valoración del tiempo histórico y del biológico.

A los modelos musicales que privilegian de diversas formas la expresión *cantando* o *scherzando* (*bromeando*), se advienen otros cuya insistencia se fundamenta en la capacidad de escuchar, es decir, en esa disposición y entrega hacia la indicación musical *ascoltando* (*escuchando*)

En este tema Jean Luc Nancy ha subrayado abundantemente sobre la filiación secreta del término en toda ejecución musical, elemento por el cual existe la remisión constitutiva, la resonancia y la reverberación. Estar escuchando nos permite construirnos, porque emprendemos el *retorno hacia sí mismo, únicamente en virtud del cual puede producirse el sí mismo en cuestión.*

Con la indicación musical *ascoltando* se plantea un buen ejemplo de interrelación voluntaria, un acto volitivo que nos permite experimentar por resonancia en nuestro cuerpo, la emoción y el intelecto que cohabitan en él. Es un espacio sonoro temporal como diría el pianista mexicano Jorge Suárez⁵ a través de sus significativas reflexiones, que nos permite en y con cada propiedad musical como la altura, la articulación, la colorística y la agógica sentir la reverberación, aquello que Focillon sentiría como una conexión universal al expresar que *las relaciones formales en una obra y entre varias obras constituyen un orden y una metáfora del universo.* Así, ese espacio sonoro temporal involucra y permite sentirnos como lo explica Nancy en *un sentir que siempre es sentirse sentir*, aclarando inmediatamente que *el sujeto que se siente así no existe o no es sí mismo más que en ese sentir, por él e incluso, en verdad, en tanto que él.*

¿En cuántas ocasiones *escuchando* hemos llegado a sentir nuestro sentir? Hurguemos en nuestra memoria, recordemos los flujos y reflujos musicales desplazándose de un lugar a otro, o recogiendo en sí mismos invitándonos a relajarnos. Sintamos la voluntad creativa detrás de los posibles mensajes y su pluralidad de condición, el orden o desorden de la obra, su forma establecida o sus maneras aleatorias en que se forma, conforma e informa.

Escuchando la melodía deslizamos nuestra mente por su cúmulo sonante y sus motivos. *Escuchando* sentimos los límites musicales establecidos a través de diversas propiedades estructurales. Sintámonos sin dejar de escuchar, por instantes o en pequeños momentos nuestro cuerpo, sintamos nuestro sentir, nuestro pulso y nuestra

⁵ Jorge Suárez, "Leer entre notas", *Primer Congreso Internacional de Cima y Sima: la acción multidisciplinaria en la musicología*, Zacatecas, Zacatecas, México 2004.

respiración. *La escucha es inmanente a la obra, es una actividad del sujeto musical.*⁶ La obra es a su vez, recordando a Umberto Eco, *un objeto dotado de propiedades estructurales definidas que permitan, pero coordinen, la alternativa de las interpretaciones y el desplazamiento de las perspectivas.*⁷

En ciertos momentos de la historia, las obras musicales deciden inclinarse hacia una especie de compulsión memorativa expresada de diversos modos, sea registrando, conservando, enunciando y recordando de manera casi archivística la conmemoración de algo valioso.

Enrico Fubini por ejemplo, dice que la música ha sido siempre un elemento de primordial importancia en la definición y en la formación de la identidad de todos los pueblos y es mucho más verdadera a partir del siglo XIX, cuando se dio paralelamente al declive de los grandes imperios, el despertar de las naciones en Europa así como el descubrimiento y valorización de la música popular.⁸

Siguiendo de cerca esta afirmación, extenderíamos con Platón la consideración de que las elecciones musicales en dirección hacia la formación de identidad, son elecciones concretas de aquellos compositores que con responsabilidad ejercen su propia libertad.

Así también, distinguiríamos con Aristóteles, que la música es un acto voluntario que se realiza con conocimiento de causa y sin constricción exterior, acto que se ejerce consciente y bajo una fuerza interna propia. Así encontramos música que se inclina hacia el pasado teniendo por impulso necesidades en configurar especies de vacíos del presente que quizá no encuentran sentido.

El estado de la música, su representación y conducta de ser, involucra el ánimo de quien la crea y escucha, la individualidad de quien la concibe y percibe, el carácter de quienes la interpretan y el lugar y el tiempo en que es realizada. La música habla en su muy especial manera sobre las esencias del hombre, sobre los deseos y las satisfacciones, la dicha y el bienestar de éste, y sobre su realización una y otra vez —como lo describiera Schopenhauer mediante el cumplimiento del deseo.

⁶ Peter Szendi, *Escucha. Una historia del oído melómano. Precedido de Ascoltando por Jean-Luc Nancy*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2013.

⁷ Umberto Eco, *Obra abierta*, Planeta Mexicana, México, 1992.

⁸ Enrico Fubini, "Identidad y diversidad: la música como elemento primario en la formación de la identidad judía", Ponencia dictada en el *Cuarto Congreso Internacional de Cima y Sima: Musicología en acción. La música en México y en el mundo como factor para la construcción de identidad. Una lectura interdisciplinaria*, Zacatecas, Zacatecas, México, 2010.

Esta permanente reestructuración y reacomodo musicales a través de culturas e identidades, se vio incrementada durante el siglo pasado extendiéndose en combinaciones de cuño extremadamente transformado. Evidencian lo anterior aspectos de unión musical en los que particularmente son destacables la aguda valoración hacia las variabilidades sonorísticas y la notable adaptación funcional que cada obra despliega.

Es evidente que la música actual nos redimensiona y hace posible integrar nuevos espacios y capacidades que se incorporan enriqueciendo la magnitud humano-musical, espacios que requieren compartirse ya sea por su facultad de integración, por su frescura y su invención, por su originalidad, su chispa sonora y la nueva lógica de sus partes.

Mario Stern, compositor mexicano,⁹ ha dicho que la música contemporánea es aquella que haciéndose ahora, tiene su público, y que todos nos identificamos con algunos de sus tipos. *La de concierto tiene el suyo aunque mucho de este público sea snob. Esta música es uno de los mundos posibles y reales que ameritan compartirse ya que habrá un mínimo de gente que responda a su invitación.*

El público mínimo lleva una memoria de siglos, la cual enriquecida por la aportación de los compositores gravita en los distintos y significativos hechos morales, sociales, políticos y culturales de la historia del hombre. El público mínimo es así copartícipe en la interpretación musical. Es público que forma con el compositor y el intérprete una tríada musical esencial, sin la cual no podría construirse y extenderse la música que el gran público admira y vive.

Ese público mínimo ha y sigue siendo el principal crítico de valores subyacentes en el arte musical. Aprecia la voluntad de los artistas y reprueba fehaciente aquellos casos de artistas cuyo poco margen de libertad venida de agentes externos trata de inhibir su creatividad.

Es sabido que Shostakóvich fue más que un testigo afectado por las circunstancias de su entorno geopolítico y cultural. Compositor que recogiendo lo más granado de los estilos de la música europea supo interrelacionar mediante una férrea voluntad los diversos usos de la memoria.

También es notorio el caso de Messiaen quien nos recuerda en el *Cuarteto para el fin de los tiempos* la hostilidad y el terror de los hechos pretéritos y la memoria ejemplar, en donde la música se circunscribe ampliamente al servirse de los aconteci-

⁹ Entrevista a Mario Stern. Disponible en la WEB. <http://compositoresmexicanosdelsigloxx.blogspot.mx/>

mientos pasados para hacer permisible la comprensión de los distintos "presentes" en que se desenvuelve el ser humano.

Con respecto a la memoria histórica de la música de concierto en México, su impronta es enorme y en muchos casos trasluce complejidad creativa, correspondiéndose con un complejo proceso de realización musical. Por un lado, en la existencia de elementos nuevos, y por otro, en la conjunción de estilos que reaparecen bajo diferentes maneras. Lo anterior hace de la música en este país, una de las manifestaciones de la voluntad artística más representativas de lo estable y a su vez de lo cambiante, y un lugar que refleja formación profesional y actitud artística fuera de limitaciones. Su pensar, sentir y escribir son demostraciones de la libertad artística. Se aprecia en ella la coexistencia de estilos modernos de revitalización y expansión instaurados por Revueltas y Chávez.

Eugenio Delgado, musicólogo y compositor mexicano dice que *nos inclinamos a pensar que en el arte lo nuevo ha de surgir de los escombros de lo viejo y que una auténtica renovación sólo puede sacar fuerzas de la superación de lo antiguo.*¹⁰

Y se pregunta si podemos considerar las obras del *Sonido 13* de Julián Carrillo, como ¿...la consecuencia de un genuino destino creativo o como un mero extravío?

Las configuraciones musicales de Carrillo manifiestan una enorme voluntad en las diversas maneras y usos que le da al *sonido 13*. Tanto son los giros que efectúa con el microtonalismo, que pudieran dar la apariencia de estar gozando de una relativa estabilidad. La presencia de factores extramusicales, como son las asociaciones con lo metafísico, lo suprahumano y lo posthumano, permiten arquear momentos estelares en su música, donde se destacan un intenso florecimiento místico y un desenvolvimiento espiritual.

Así sucede con otros compositores como Bernal Jiménez, en cuya música, se admira una representación y una esencia cohesionadoras de identidad y simbolismo volitivos. De pronto, la expresión musical del compositor mexicano se vuelve artística y se hace música, de pronto, ésta es comparada con el canto emitido por voces celestiales, o con la entonación suprema que comunica sentimientos de alabanza, de amor, de alegría, de dolor, de confianza, de esperanza, de paz, y hasta de resurrección. De pronto, la expresión musical en México encuentra diversas etiquetas como las de música sacra, música para la ofrenda, música para el recogimiento y la

¹⁰ Delgado, Eugenio, "Tradición y ruptura en los Seis preludios para piano (1928) de Julián Carrillo", Ponencia dictada en el *Cuarto Congreso Internacional de Cima y Sima: Musicología en acción. La música en México y en el mundo como factor para la construcción de identidad. Una lectura interdisciplinaria*, Zacatecas, México, 2010.

unción, música de las esferas, música que encuentra el espacio ideal para ser tocada o cantada en una comunión que trasciende su propio arte.

De pronto, la música reubica al mundo mexicano por su alto contenido espiritual, por la divina belleza de su repertorio, por la calidad sacrosanta de sus interpretaciones, por el marco cultural y biológico en el que se desarrolla.

Carrillo dijo sobre el Sonido 13 que fue éste, su destino, su miga y el sentido de su existencia.

Para este gran músico mexicano, como diríamos siguiendo nuevamente a Schopenhauer, su obra es entendida como la voluntad última de su existencia. Su contribución recuerda a Rousseau al compararse con el bien común. Carrillo supo siempre que su invención microtonal lo era.

Así, la presencia en la música del vínculo autoexhortativo, en múltiples casos, proporciona una especial consistencia a la semantividad musical. Por otra parte, la fuerza de la convención musical de que se trate, reafirma en la música valores musicales y emotivos, los cuales son tanto más interesantes y atractivos, cuanto más amplias son las miras de su programación y cuanto más se despeguen del repertorio mundano al propiciar un mayor campo de libertad.

Por ejemplo, en los últimos años, en el mundo entero se han hecho considerables análisis interpretativos del papel que juegan los lenguajes musicales y el por qué estos se renuevan. En todos los casos, existe un hecho contundente: la renovación y riqueza de las maneras de expresión musical llevan la savia de una fuerza que animada por la voluntad creativa, activa el sentido imaginativo así como la reingeniería de la música.

Músicos y público en su mayor parte tienden a consagrarse al dominio de los entes sonoros. La condición musical inyectada por el Ser hace adecuaciones en ella hacia el sufrimiento, el goce y hasta la muerte del hombre, convirtiéndose ya no en un objeto sino en un ente existencial cuya vida es auténtica. Esa música, ha estado existiendo en las aportaciones de tantos hombres y corrientes estilísticas. Es obra consagrada por el hombre pero a la vez un peligro para éste.

Heidegger en el famoso *Dasein* (Ser ahí), al perfilar su filosofía sobre el hombre existencial oportuna la sugerencia sobre el olvido del ser para consagrarse al dominio de los entes o de lo *cósico*.¹¹ Lo anterior nos permite continuar la reflexión sobre el ser musical en donde el músico pudiera extraviarse en sus partituras tendiendo así a olvidar el todo esencial, si no estuviera regido por la fuerza de su gran voluntad creativa.

¹¹ Martin Heidegger, *Ser y Tiempo*, Trotta, Madrid, 2009.

El universo anímico de la música, contempla un enorme diapasón de acciones y un desarrollo sorprendentemente elaborado durante décadas y centurias, tiempo que ha permitido acuñar contenidos profundos en el nivel de lo imaginario. Por ejemplo, se destacan elementos mnemotécnicos, oníricos, afectivos y perceptivos durante este proceso temporal, los que han ido relacionando de una u otra manera al arte musical.

De esta manera, se van encontrando en la música diversos paisajes musicales que ofrecen hermosos lugares sonoros capaces de acoger al espíritu humano bajo el techo y la protección de esencias acórdica, melódica, instrumental y coral, genérica y estilística.

Podríamos decir parafraseando a Castoriadis que la sociedad musical está sostenida por un elemento denominado imaginario, el cual procede de la psiquis y de su capacidad musical para crear representaciones a partir de su imaginación.¹²

Dicha imaginación musical, colectiva o individual, continúa instituyendo lo instituido, es decir, continúa desarrollando en un continuo, la esencia humana, su psiquis y su cultura. Los cambios se dan en concordancia con la creación de nuevas significaciones encarnadas en las llamadas instituciones. Destacan la familia, la escuela, el trabajo, las creencias religiosas, los productos culturales y las obras artístico-musicales con sus estilos barrocos o clásicos, modernos o del *ars nova*... e incorporándose individualmente y estimulando la socialización psíquica creada en cada uno.

La música en su voluntad de hacer contacto con tales instituciones, propicia una creatividad *sui generis*. La creatividad no es la garantía del quehacer superficial, sino de un profundo movimiento, donde las estructuras se quiebran, requiebran e instalan, expandiéndose así la geografía musical y permitiéndose una mayor fluctuación de sinergias entre los seres humanos.

El fenómeno de mimesis es otro referencial necesario sobre la voluntad y libertad implícitas en el acto musical. Las presencias educativas en los individuos, forman bancos de información y relación intertextual, que amplían, desarrollan y codifican múltiples significados y símbolos que accionan mecanismos musicales de expansión.

La música de Mozart constituye un magnífico ejemplo de transcripción de lo que en su cabeza resonaba, mientras que Beethoven evidencia el llenado de páginas en una diversidad de intentos. Cuando al compositor mexicano Federico Ibarra, le

¹² Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. 2, El imaginario social y la institución, Tusquets, Buenos Aires, 1993.

questionan sobre su forma de escribir la música, él declara lo siguiente: *Para mí es muy fácil trabajar una ópera. El problema es tener un libreto, porque si va uno yéndose por el libreto y por las palabras, resulta para mí más sencillo. Ahora estoy ideando una obra puramente musical, pero hasta que no vea por dónde va todo aquello y me convenza, no empezaré a escribir. En ese aspecto no soy de muchos borradores; digamos que, cuando tengo resuelto un problema, ya no me paso mucho tiempo escribiendo.*¹³

La expresión musical involucra al ser en el Ser. Así planteada ésta, regresamos a Heidegger diciendo que la música es una unidad de sucesión y temporalización de dos modos de *musicar*:

En el primero está el vivir la música con intensidad. En el segundo, vivirla para un objetivo. Así por ejemplo, cuando la música nos comunica la especificidad de ella y su determinación en el nivel cognitivo-significante de los procesos *entonativos* y de sus interrelaciones con la imagen artística, está sugiriendo una unidad de intensidad. A este tipo de creación se podría verter el concepto de la *intransitividad* heideggeriana o también el del vivir la música para un propósito al cual correspondería un proceso transitivo.

Así tenemos que en la relación entre la entonación y la imagen artística se manifiesta la dialéctica de la "parte y el todo", cuyo conocimiento demanda el análisis de cada una de sus partes por separado y también de su mutua relación. De esta última se desprende el objetivo del ser.

La división histórica en la que se identifica la experiencia musical, puede llegar a permanecer en un segundo plano ya que las formas de existencia de la imagen artística en la música son muy variables. Éstas viven desde los impulsos de una conciencia compositiva colectiva y a su vez individual, para después atravesar por el camino contradictorio de su materialización y reviviendo eternamente de nuevo en cada interpretación y en cada percepción. Considerando todas esas formas de interacción múltiple de tal o cual imagen artístico-musical, se ha venido conformando un sistema integral de *entonaciones*, resultado del reflejo de la voluntad humana en el arte musical.

Las entonaciones en la música son la presencia del hombre, su intención y sus niveles de comunicación estético-valorativa así como su penetración expresiva.

La voluntad musical es fundamental para la música, pues le dota de capacidad para llevar a cabo acciones contrarias o tendencias inmediatas del momento. Sin la

voluntad no se pueden lograr objetivos de creatividad musical y de trastoque en valores artísticos. Las obras musicales son los productos de la práctica histórico-humana pero a su vez, dan existencia al universo del valor por el cual el hombre, se autodesarrolla y activa sus potenciales y capacidades.

El hombre, voluntariado en los productos de su actividad, crea en ellos esencias axiológicas cuyo particular valor de realización de sus potenciales creativos, es la capacidad de encarnar en múltiples valores.

Cada obra musical creada, es axiológica: primeramente como realización de un valor concreto y determinado y seguidamente, como realización de los potenciales creativos humanos de valor universal.

La obra musical es una noción de significado múltiple constituido como uno de los aspectos más vitales y sorprendentes para el espacio sonoro temporal. Permite recuperar el pasado de acciones, conceptos e ideas cuya historicidad y vigencia nunca han dejado de estar presentes, aunque algunas veces estén ocultos en los pliegues de la vida, el tiempo y la cultura.

La música hoy día se constituye en una forma vital, dinámica e integral, es cuerda e instrumento para la aventura y el orden de la voluntad. Es en la magnitud humana una fuerza de la acción progresiva y holista, así como una virtud excelsa que sólo se adviene con la libertad.

¹³ María Eugenia Sevilla, *De los insectos y otros demonios*. Entrevista al compositor Federico Ibarra Disponible en la Web: http://www.proopera.org.mx/pasadas/sepoct/revista/12compositores_sepoct09.pdf.

Referencias bibliográficas

- Barrón, Jorge, *Escritos en torno a la música mexicana*, Coedición: Universidad Autónoma de Zacatecas y Miguel Ángel Porrúa, Librero-editor, México, 2014.
- Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. 2, El imaginario social y la institución, Tusquets, Buenos Aires, 1993.
- Delgado, Eugenio, "Tradición y ruptura en los Seis preludios para piano (1928) de Julián Carrillo", Ponencia dictada en el *Cuarto Congreso Internacional de Cima y Sima: Musicología en acción. La música en México y en el mundo como factor para la construcción de identidad. Una lectura interdisciplinaria*, Zacatecas, México, 2010.
- Eco, Umberto, *Obra abierta*, Planeta Mexicana, México, 1992.
- Fubini, Enrico, "Identidad y diversidad: la música como elemento primario en la formación de la identidad judía". Ponencia dictada en el *Cuarto Congreso Internacional de Cima y Sima: Musicología en acción. La música en México y en el mundo como factor para la construcción de identidad. Una lectura interdisciplinaria*. Zacatecas, México, 2010.
- Heidegger, Martin, *Ser y Tiempo*, Trotta, Madrid, 2009.
- Ives, Charles, *Ensayos ante una sonata*, Universidad Nacional Autónoma México, México, 1982.
- Picún, Olga, *Jacobo Kostakowski*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, México, 2003.
- Sevilla, María Eugenia, *De los insectos y otros demonios*. Entrevista al compositor Federico Ibarra Disponible en la Web: http://www.proopera.org.mx/pasadas/sepoct/revista/12compositores_sepoct09.pdf.
- Stern, Mario, Entrevista. Disponible en la WEB. <http://compositoresmexicanosdelsigloxx.blogspot.mx/>

- Suárez, Jorge, *Leer entre notas*. Trabajo presentado en el *Primer Congreso Internacional de Cima y Sima: la acción multidisciplinaria en la musicología*, Zacatecas, Zacatecas, México, 2004.
- Szendi, Peter, *Escucha. Una historia del oído melómano. Precedido de Ascoltando por Jean-Luc Nancy*, Paidós, Barcelona, 2013.

MÁS ALLÁ DEL CERCO: REFLEXIONES SOBRE EL SILENCIO EN LA MÍSTICA Y EL ARTE

Roberto Gerardo Flores Olague¹

*"En ese preciso instante vi claramente
la unión del hombre con el universo".*

Almirante Byrd

¿Cuál es el papel que juega el Silencio como elemento inherente a lo Sagrado? ¿Y cómo está relacionado en la experiencia de éste último con los dominios de la mística y el arte? A partir de estas dos preguntas, en este ensayo se realiza una reflexión conducente a detectar puntos en común entre los planos antes mencionados.

El Cerco y más allá de él

Según Chantal Maillard, el Hombre posee un *cercos*, el cual está configurado a partir del habla, preferencias, raciocinios, órdenes de realidad: todo lo anterior es nuestro Ego², el cual da un sentido histórico, inteligible y preferencial a nuestra existencia. El Yo que forma este muro es definido como: "... lo que poseemos, lo conocido, cuyo conjunto procuramos mantener dentro de un cerco"³, que es representado por el lenguaje, ya que éste ayuda a situar las cosas y los seres en lugares familiares, relaciones particulares y tiempos concretos.

- ¹ Roberto Gerardo Flores Olague es docente-investigador de la Licenciatura en Turismo, en la Universidad Autónoma de Zacatecas (México). definitely_submarine@hotmail.com
- ² Los términos Ego y Yo son tomados como sinónimos desde los textos de Teresa Guardans y Manuel Casquete, que serán citados en este trabajo.
- ³ Chantal Maillard, "Poesía y pensamiento" en *Minerva*, Octubre de 2009, pp. 50-52, <http://www.revistaminerva.com/articulo.php?id=303>

La idea de Maillard puede hacer conexión con las aportaciones de Eugenio Trías y María Corbí, que establecen dos tipos de *cercos* que determinan la existencia, dentro de los cuales el Hombre se mueve. Al primero, Trías lo denomina el *cercos del aparecer*; y Corbí lo define como *conocimiento al servicio de la necesidad*; ambas definiciones están ligadas a lo ya expuesto por Maillard, es decir, se encuentran edificadas por el pensamiento racional-filosófico, el cual está configurado por el lenguaje y un método deductivo; lo que se experimenta en esto es el aspecto dual del mundo, la relación sujeto-objeto. De igual manera, para ambos autores existe un orden trascendente, que no puede estar limitado por la razón y la lógica, siendo extremadamente difícil describirlo, ya que dicho estado de experiencia está por encima de nuestra mente, no existiendo ningún procedimiento intelectual capaz de pensarlo. Para Trías se llama el *cercos hermético*; y para Corbí se llamará *conocimiento gratuito*⁴.

Es en el orden anterior donde se situaría la experiencia estética en el arte, y la mística en el campo religioso. Pero, ¿cuál es el papel del Silencio en ambas experiencias, y cómo está relacionado con lo anteriormente expuesto? Para responder a esto hay que determinar, también, lo que se entiende en este ensayo por Silencio: un más allá "del no hablar" y la eliminación de todo efecto sonoro, una actitud de contemplación del mundo desde la des-sujeción del Hombre, es decir, donde el Yo deja de ser el centro de visión del universo, y nuestras pasiones, criterios subjetivos, deseos de progreso y preferencias ideológicas, son eliminadas. Manuel López Casquete lo explica de la siguiente manera: "En el Silencio la tarea más importante es la de no hacer nada. No hay que pretender, lograr ni conquistar nada..."⁵; es una *mirada de atención* que aflora y brota sin requerimientos previos, en donde todo puede ser *abrazado*. Es lo que el Maestro Eckhart denomina *hacer por hacer*.

Por lo tanto, se considera que el Silencio es un punto referencial de gran importancia para artistas y místicos, los cuales desean encontrar, de forma voluntaria, y en ocasiones involuntariamente, una experiencia de orden sobrenatural, traspasando los límites que impone el *cercos del aparecer*, logrando, de tal manera, la extirpación del Ego, al menos de forma momentánea.

⁴ Véase en Teresa Guardans, *La verdad del silencio. Por los caminos del asombro*, Herder, Barcelona, 2009, pp. 15-16. Se denomina *cercos hermético* debido a que es imposible explicarlo, sólo es experimentado; el *conocimiento gratuito* debe su nombre a que dicho conocimiento no es producto de un esfuerzo intelectual y reflexivo.

⁵ Manuel López Casquete, *Regreso a la felicidad del silencio*, Desclée De Brouwer, Bilbao, 2007, p. 12.

I

En el estadio de la mística se tiene en cuenta que quienes ingresan en él son individuos que anhelan, "fervientemente", entrar en contacto con un mundo metafísico, no-natural, el cual no puede estar sujeto a las interpretaciones meramente racionales o filosóficas. Es una búsqueda de la esencia misma del Hombre como tal y de Aquello que lo sobrepasa, y que, como diría María Zambrano, le hace sentir un *delirio de persecución*, mismo que produce en la persona al estar tratando con algo inconmensurable, que incluso podría aniquilarle⁶. Sí, el místico desea eliminar todo lo que le pueda estorbar para poder experimentar un acercamiento a lo Sagrado. En la acción voluntaria de desprenderse de su Ego, el místico cae en la cuenta de que no puede acceder a lo Trascendente si primero no logra brincar el *cercos del aparecer* en el cual habita constantemente. En la plena soledad y abandono del mundo, el asceta desciende al fondo de su ser, como nos dice el Maestro Eckhart, para experimentar en el Silencio *la noche oscura del alma*, de la cual San Juan de Cruz nos habla en sus *Canciones del alma*⁷.

Ante la presencia de lo Sagrado, el místico queda estupefacto por lo que ha contemplado, logrando pasar al *cercos hermético*, donde se alcanza la plenitud del ser, las palabras cesan y el Silencio se convierte en la mejor manera de comunicación y de relación con lo Santo. La falta de palabras no es indicativo de carencia de comprensión; es la prueba más clara de haber abandonado el *cercos del aparecer*, alcanzando el *conocimiento gratuito* de la totalidad del universo. Es el entendimiento verdadero y sereno lo que se consideraba un misterio incomprensible revelado de manera instantánea. El velo se recorre, y el tiempo y el espacio del *cercos del aparecer* son transgredidos para ser unificados en el Absoluto.

La actitud del místico es de un continuo y extremo despojarse de todas las cosas que tengan tintes percederos y que estén a la vez impregnadas del Yo. Por lo tanto, la mejor manera de lograr la experimentación del ámbito sagrado es a través del silenciamiento interno, que conduce a la singularidad de la vida, dejando atrás la ecuación dual sujeto-objeto. El conocimiento silencioso es necesario para tumbar las barreras del *cercos* que encierra al Hombre. Es el *fondo* eckhartiano *del alma*, "allí donde no ha penetrado nunca criatura ni ninguna imagen"⁸. Hay un estado silente,

⁶ Véase en María Zambrano, *El Hombre y lo Divino*, FCE, México, 1993.

⁷ La figura de San Juan de la Cruz se tomará como modelo para entender el punto de encuentro en la vivencia de lo Sagrado desde el punto estético como místico. Véase en F. GARZÓN, S. J., *Vida de san Juan de la Cruz*, Librería Espiritual, Quito, s. f. pp. 159-160.

⁸ Teresa Guardans, *Op. Cit.*, p. 137.

el cual rompe el yugo que el Yo tiene sobre el místico, quien logra la contemplación de una *realidad entera*.

Incluso, históricamente, los místicos han emigrado a ámbitos que les ayudan a desarrollar la capacidad de ese silenciamiento interno; si bien se puede decir que el Silencio no se ubica en un espacio físico propiamente dicho, sino que subyace dentro del Hombre, el cual sólo debe aquietar sus sentidos y pensamientos para éste que aflore por sí mismo⁹. Es por lo mismo que el desierto, las tierras áridas y despobladas permiten entender la huida íntegra de los ascetas. Una manera para encontrar la paz, la soledad y contemplar lo Sagrado es a través de un medio físico que provoque todo lo anterior, llevando al individuo a lo más íntimo de su ser. Romper el *cerco del aparecer* es visible al alejarse de la vida cotidiana, de la comunidad, de la palabra, del sonido, para sumirse en el aislamiento.

De igual manera, las órdenes monásticas son semilleros de místicos, ya que al traspasar los muros del monasterio se da un rompimiento con los lazos sociales, adentrándose en los límites de lo Divino, donde el lenguaje es violentado por el Silencio que invita a la vida espiritual. En estas comunidades religiosas el mundo silente no es la *insonorización* de lo externo, aunque esto último sea visto como necesario, sino un ejercicio para acceder a lo Sagrado. Un claro ejemplo de lo anterior son los cartujos, fundados por San Bruno en plena Edad Media. Quienes entran en esta orden realizan el voto de silencio perpetuo, que les lleva a desarrollar una atención plena sobre su interioridad. El lenguaje es utilizado sólo en los momentos necesarios de convivencia litúrgica, recitando cantos sin instrumentos musicales. Los monjes callan para escuchar; el Silencio en ellos se hace presente en todas las actividades diarias, y es la fuente de donde brota el *conocimiento gratuito* de lo Sagrado. Cuanto más se omiten las palabras mayor es la capacidad de comprender lo que está alrededor.

San Juan de la Cruz, místico, religioso y poeta, anteriormente mencionado, dejó textos que indican un camino para poder llegar a la unión con lo Sagrado, especialmente en su escrito *La subida al Monte Carmelo*, en el cual postula que es necesario desembarazarse de todo conocimiento natural, para acceder al conocimiento silencioso o sobrenatural, llegando al *cerco hermético*. Se llegaría así a *la noche oscura del alma*, símbolo de la apertura a lo Divino, con la característica de ser silenciosa¹⁰.

⁹ Manuel Casquete, *Op. Cit.*, p. 12.

¹⁰ Teresa Guardans, *Op. Cit.*, p. 147.

II

Gaston Bachelard, en su obra *La intuición del instante*, describe la poesía como: "metafísica instantánea"¹¹. El autor establece la existencia de dos tipos de tiempo: el horizontal y el vertical. El primero de ellos está condicionado por la vida social e histórica del hombre, el cual transcurre en el *cerco del aparecer*, y que incluso lo remite al lenguaje de la prosa en el aspecto artístico. El tiempo vertical, ligado a la poesía, es aquel que fractura el tiempo cotidiano; es de orden metafísico, en donde no hay carencias, alcanzándose la plenitud de la vida; es el Absoluto que se puede encontrar en el *cerco hermético*. En el territorio del arte, la experiencia de esto último es lo que podría considerarse como la temporalidad de lo Sagrado, ya que se mantiene el principio de no-contradicción, donde la división sujeto-objeto se ha difuminado por completo.

Así pues, se puede establecer que, desde el punto de vista de Bachelard, hay un principio de simultaneidad del universo. Ahí, no hay espacio para la especulación, la curiosidad, la duda, la pregunta y la respuesta; esto corresponde al pensamiento filosófico, que es calculador: esta forma de razonar es propia del Ego.

Para poder experimentar lo estético, lo sublime y lo Sagrado en el campo del arte es fundamental, por lo tanto, y de la misma manera que en el territorio de la mística, la desaparición del Yo. En el momento en que el poeta aprecia un instante poético se produce un ordenamiento interno, el cual no puede ser vivido si se está situado en el *conocimiento al servicio de la necesidad*. El artista utilizará el sistema lingüístico del *cerco del aparecer* o del Yo, como un medio para poder hablar del *más allá*, ya que en el *cerco hermético* al que ha accedido carece de lenguaje; se habita en el Silencio que proporciona el *conocimiento gratuito* del instante poético, del que Bachelard habla, a través de la poesía y, por qué no, de cualquier otro arte, manifestándose en cierto grado. José Ángel Valente afirma que "La palabra poética empieza justo donde el decir es imposible"¹². Se podría considerar por lo tanto que el silenciamiento interno es una seducción de callar para dejarse arrebatar por el *relámpago de lo Sagrado*, siendo el artista capaz de poder apreciarlo en toda su intensidad.

El instante poético es la plenitud del tiempo y del espacio, donde se pregunta la eternidad, eliminando la memoria del pasado y las preocupaciones del futuro. Es un presente puro, estancado, eterno, sin divisiones temporales. El Silencio provoca que

¹¹ Gaston Bachelard, *La intuición del instante*, FCE, México, 2002, p. 93.

¹² Cfr. Teresa Guardans, *Op. Cit.*, p. 75.

el artista, en su éxtasis, logre captar la unicidad del universo entero y trate de plasmarlo en creación, en su obra. En esta situación surge la experiencia estética, la cual está marcada por la belleza, que escapa al pensamiento ordinario. De tal manera, el *conocimiento gratuito* de lo Sagrado en el arte podría explicarse de la siguiente forma:

“El ámbito de la creación artística se muestra especialmente propicio como vía de acceso a la significación gratuita en la medida en que se percibe como actividad cognoscitiva en sí misma gratuita, no funcional (*cercos del aparecer o conocimiento al servicio de la necesidad*) en la medida en que ocupa un lugar como dominio de indagación propio del más allá de la ordenación conceptual”¹³.

Es el *saber desinteresado* (silenciamiento interno, *cercos herméticos*) del cual habla María Zambrano, que “...viene a resultar el más profundamente interesado de todos, pues que, en realidad, no es un añadir nada, sino simplemente convertir el alma, hacerla ser, ya que el que contempla se hace semejante al objeto de su contemplación”¹⁴, y en dicho acto no queda más que el Silencio, como muestra de que se ha conseguido la superación del Yo.

Gao Xingjian explica de manera elocuente la necesidad de la eliminación del *cercos del aparecer*, del Yo, como punto esencial en el arte, que finalmente provoca un Silencio en el artista, puesto que no encuentra adecuadamente la manera de comunicar lo que ha experimentado:

“Si la expresión de un artista sólo es un medio para expresar directamente su “yo”, su arte se volverá totalmente absurdo. El “yo” es una masa caótica o un agujero negro original. Considero que la creación artística es más una purificación que una expresión del “yo”. Consiste en examinar, con los ojos bien abiertos y extremadamente atentos, los diez mil mundos que nos rodean (*lo Sagrado, donde nada queda excluido*)”¹⁵.

Siguiendo en la misma línea de pensamiento se encuentra el ejemplo del maestro pintor y pedagogo Francesc Galí (1880-1965), quien fue un gran inspirador de la obra de Miró. Este último contó que Galí enseñaba a sus alumnos que lo más importante para cualquier pintor, incluso que la técnica pictórica, era la capacidad silenciosa que debería desarrollar, lo que desembocaría en la creación de arte aplicable no sólo en la pintura, sino en el resto de las manifestaciones artísticas¹⁶.

¹³ Cfr., Teresa Guardans, *Op. Cit.*, p. 40.

¹⁴ *Ibidem*, p. 78.

¹⁵ *Ibidem*, p. 65.

¹⁶ Cfr. Teresa Guardans, *Op. Cit.*, p. 65.

III

Así pues, el artista y el místico están estrechamente relacionados desde sus respectivas posiciones y perspectivas por la posibilidad de contemplar un mundo sobrenatural, que escapa al *cercos del aparecer*. El Silencio, para ambos, se convierte en un puente y un factor fundamental para alzarse y desprenderse de su Ego, como condición necesaria para acceder al *cercos hermético*, ya sea por el instante poético o por la experiencia de la *noche oscura* espiritual. Al respecto Henri Matisse afirmó:

“Cuando hablo de pintura no puedo alejarme mucho del lenguaje religioso, es el que más se aproxima a lo que quiero expresar, cuando quiero referir a la sacralidad, a aquella actitud de uno mismo de ponerse como en disposición, humildemente, como una ofrenda, para poder encontrar lo esencial. Siempre se debería pintar en esa desnudez”¹⁷.

María Zambrano describe perfectamente aquello en lo que se convierten quienes logran percibir claramente la diferencia entre los dos *cercos*, *el del aparecer y el hermético*: son “Seres humanos habitantes de nuestro mundo, nuestro mismo mundo y de otro ya a la par”¹⁸.

Se concluye que el Silencio provoca una “ruptura de nivel”¹⁹ que rompe con la cotidianidad del Hombre. En un primer momento, pudiera parecer una experiencia terrible, pero finalmente genera una sensación inexplicable y de profunda serenidad. Esto lleva a un *entender no entendiendo*: una postura de atención, quietud, recepción, alerta inactividad, pasividad dispuesta a todo lo que sucede alrededor, sin encasillarse en el pensamiento, presente en la experiencia de lo Sagrado, y por lo tanto, en el ámbito de la mística y el arte. El Silencio está ahí, a la espera de aflorar, con el fin de llevar al Hombre a derroteros de incommensurable éxtasis y belleza.

¹⁷ *Ibidem*, p. 82.

¹⁸ María Zambrano, *Los bienaventurados*, Siruela, Madrid, 2000, p. 45.

¹⁹ José A Pagola, “Silencio y escucha frente a la cultura del ruido y la superficialidad”, en <http://www.conocereisdeverdad.org/website/index.php?id=2522>

Referencias bibliográficas

- Bachelard, Gaston, *La intuición del instante*, FCE, México, 2002.
- Bianchi, Enzo, *Palabras de la vida interior*, Sígueme, Salamanca, 2006.
- Garzón, F., *Vida de san Juan de la Cruz*, Librería Espiritual, Quito, s. f.
- Guardans, Teresa, *La verdad del silencio. Por los caminos del asombro*, Herder, Barcelona, 2009.
- López Casquete, Manuel, *Regreso a la felicidad del silencio*, Desclée De Brouwer, Bilbao, 2007.
- Maillard, Chantal, "Poesía y pensamiento" en *Minerva*, Octubre de 2009, <http://www.revistaminerva.com/articulo.php?id=303>
- Pagola, José A., "Silencio y escucha frente a la cultura del ruido y la superficialidad", en <http://www.conocereisverdad.org/website/index.php?id=2522>
- Zambrano, María, *El Hombre y lo Divino*, FCE, México, 1993.
- *Los bienaventurados*, Siruela, Madrid, 2000.

LA MÚSICA DE LOS NIÑOS EN LA EDAD MEDIA

María José Sánchez Usón¹

*"En los labios niños, las canciones llevan
confusa la historia y clara la pena".*

Antonio Machado

Admitiré, como trasladan los versos precedentes, que respecto de algunas cuestiones la historia es a veces confusa (muy confusa) y también oscura, poniendo de manifiesto una incapacidad para esclarecer misterios que la carencia o escasez de fuentes, o quizá una mala interrogación de las mismas, hacen irresolubles.

La canción infantil es una de esas expresiones de cultura patrimonial en donde las estrategias de la historia oficial fallan, aunque no propiamente por tratarse de música o de canto, sino por incumbir a la infancia, ese estado evolutivo complejo y convencional al que se remite el ser humano en sus primeros años de crecimiento y desarrollo.

La infancia, como categoría histórica, es una enorme variable discontinua en la que no puede admitirse invariancia alguna. Lo que generalmente conocemos como infancia es una formación institucional, condicionada por los sistemas económico-sociales y las actitudes mentales colectivas imperantes en las distintas épocas, tierras y culturas a lo largo de la evolución de la humanidad, por lo que en el ámbito de la historia más que de "infancia" tendría que hablarse de "infancias".

¹ María José Sánchez Usón es docente-investigadora de la Unidad Académica de Docencia Superior, en la Universidad Autónoma de Zacatecas (México). Asimismo, es miembro del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA 129 "Investigación, docencia e interpretación musical con énfasis en los instrumentos de cuerdas". mjsanchezu@hotmail.com

Estas "infancias" producirán determinados estereotipos de "niño", que irán conformándose y cambiando según las exigencias de la sociedad del momento. Así pues, para aproximarnos a la infancia del Medievo (como a la de cualquier otro período histórico) debemos abandonar posturas preconcebidas y prejuiciadas que sólo nos darán resultados anacrónicos e inexactos.

En la Edad Media no existía el concepto de infancia como una etapa diferenciada con características propias tal y como la percibimos e interpretamos hoy. Sabemos que esa estimación es muy contemporánea. Hasta épocas recientes no se reparó en los niños como seres que había que cuidar para transformarlos en individuos adultos. La consideración de una idiosincrasia infantil que, a la manera roussoniana², hay que respetar e instruir es, como se sabe, ilustrada y, aún más, reciente, puesto que la legislación específica y las instituciones proinfantiles aparecen bien entrado el siglo XX.

1. La canción infantil en la cotidianeidad medieval

La Edad Media, como etapa histórica de larga duración, se inscribe en una cronología premoderna, en donde el sistema de valores dominante en la sociedad de hoy no tiene cabida a la hora de ser aplicado sobre la población infantil. En sentido actual la infancia no habría sido tal. La solicitud, la atención, el amparo, la salvaguarda y tantas otras acciones que hoy giran en torno a nuestros niños (teóricamente) eran impensables de ser dispensadas en tiempos más remotos.

Los niños de este *medium aevum* tuvieron precio, pero no valor, al menos un valor absoluto. Su estimación en el seno familiar se contemplaba, en general, en términos de inversión económica a mediano plazo. En una sociedad mayoritariamente dependiente, desposeída y ruralizada el niño, sobre todo el varón, era considerado un trabajador potencial y por lo tanto una garantía de supervivencia a futuro de la familia y de la comunidad en la que ésta se insertaba.

Si bien se sabe, a ciencia cierta, que durante el Medievo la niñez fue presa de hambrunas, epidemias y mortandades sinnúmero, quedaba al libre arbitrio de progenitores y tutores y engrosaba precozmente las filas de los ejércitos, los espacios laborales y los gineceos conyugales, se constata, paralelamente, que los niños estaban protegidos por cierta legislación civil y eclesiástica, eran objeto de compasión y

² Jean-Jacques Rousseau, en el *Emilio*, defiende la idea de que el niño es un ser educable. *Vid.* Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o de la Educación*, Alianza, Madrid, 1990.

recibían amor de sus padres, aunque este comportamiento, por otra parte deseable, no fue, de ningún modo, una tendencia generalizada.

Los niños medievales también jugaban. La documentación y la iconografía dan cuenta de ello³, y, por supuesto, la música, el canto, ya fuera de simples onomatopeyas o de texto elaborado, coreaba esos juegos, como una forma idónea de expresar todo tipo de situaciones y estados de ánimo.

La música, asociada tanto a lo lúdico y lo festivo como a lo conmemorativo y a lo sacro, no resultaba excluida del mundo infantil. Iba acompañada de palabras, mejor dicho, la palabra era la que, en ocasiones, tenía acompañamiento musical. La voz se reconocía como el instrumento más sublime de todos. La música era de preferencia voz y, por lo tanto, verbo, palabra.

En la Edad Media, evidentemente, se canta, pero no hay cantos específicos para adultos y para infantes; como es bien sabido, esta especialización "pedagógica" es reciente. En el campo, en las calles, en las plazas, los niños cantan lo que escuchan y aprenden de sus mayores, independientemente de la cabal comprensión del texto recitado, la mayor parte de las veces derivado de adaptaciones de juglares y trovadores. Esas canciones provenían, en su mayoría, de la literatura popular⁴ y eran aceptadas con entusiasmo por grandes y chicos. Ese tipo de literatura anónima, unida a la memoria general, de transmisión oral, de textos breves, sencillos, directos, desprovistos de artificios, espontáneos, esa obra colectiva patrimonial de infinidad de temáticas y de variantes, es el sustento de las canciones infantiles. Un ejemplo concreto de ello son los romances hispanos, poemas derivados de los cantares de gesta, que se popularizaron en el siglo XIV y, principalmente, en el siglo XV.

Estos primeros romances, o romances viejos, han pervivido hasta nuestros días al haber sido, por una parte, recopilados en Cancioneros o Romanceros⁵ y, por otra, al transmitirse de generación en generación. Como se refleja en nuestros actuales juegos de corro, la última versión del romance medieval es la canción infantil:

³ Los juguetes de los niños del Medievo están registrados en numerosos textos. Por ejemplo, se conoce que en 1352 las ciudades de Huesca y Zaragoza encargaron a maestros artesanos la elaboración de un caballito de madera y unos zancos como regalo al infante Juan, futuro rey Juan I de Aragón.

⁴ El músico y pedagogo húngaro Zoltán Kodály (1882-1967) asegura que la canción popular es la lengua materna musical del niño, y que de la misma forma que de pequeño aprende a hablar debe aprender a cantar.

⁵ Como ejemplos de estas compilaciones destacan el *Cancionero de Romances*, publicado hacia 1547 o el *Romancero General*, de 1600.

“¿Dónde vas, buen caballero?
¿Dónde vas tú por ahí?
Voy en busca de mi esposa:
hace tiempo que no la vi.

Tu esposa ya se ha muerto:
muerta está, que yo la vi,
y las señas que llevaba
yo te las puedo decir.

Llevaba un vestido blanco
con estrellas de marfil
y el velo que la cubría
era un rico carmesí”⁶.

II. Los cantores de la Iglesia

Mientras en la calle la música y el canto popular son patrimonio de cualquier edad, en el ámbito eclesial los niños son el centro de cierta especialización.

Desde sus inicios, la celebración de los oficios litúrgicos requirió de agrupaciones para cantar de manera conjunta y simultánea. Este tipo de conjunto es el llamado *chorus*⁷, donde los niños varones tenían un lugar destacado, interpretando himnos y cánticos religiosos, como intermediarios de excepción entre Dios y los hombres. Se pensaba que sus inmaculadas voces, no manchadas todavía por la sexualidad de los grandes, podían llegar mejor al Cielo, trasportando incontables rogativas y peticiones, así como alabanzas a la Virgen y a los santos.

Los coros requerían una dirección y una enseñanza encauzada, por lo que se fundaron las *schola cantorum*, en las que los niños, que cantaban junto a los adultos

⁶ Fragmento del romance *Dónde vas buen caballero*, compuesto, probablemente, en los siglos XIV-XV, con motivo de las guerras en la España cristiana contra los musulmanes. De este romance se hizo una versión muy popular en el siglo XIX, con motivo de la muerte de la reina Mercedes, esposa del rey Alfonso XII de España. Cfr. Antonio J. López López y Antonio Muñoz Palomares, “Gerald Brenan y la lírica popular. Dos canciones romance inéditas”, en *Gazeta de Antropología*, 1992, 09, artículo 17. En línea: <http://hdl.handle.net/10481/13670>

⁷ El término latino, derivado, a su vez, del griego *chorós*, es una alteración de la antigua locución *cor* (corazón), porque en el mundo medieval el corazón era el centro de la inteligencia y de los sentimientos.

(regularmente monjes), recibían la instrucción necesaria. Con el tiempo, los coros infantiles estuvieron presentes en liturgias, procesiones, representaciones teatrales y en festividades y actos religiosos.

Pero estas agrupaciones, algunas de las cuales han permanecido invariablemente hasta nuestros días, como es el caso de los Infantes del Pilar de Zaragoza, se relacionan con unas de las páginas más oscuras de la historia de las minorías étnico-religiosas medievales: los martirios de los *pueri cantores*.

1. Cánticos y martirio

En el origen de la escolanías y las formaciones corales religiosas se encuentran la leyendas de los “niños mártires”, supuestamente asesinados por los judíos en espantosos crímenes rituales, cuyo primer componente impactante es la sacralización de sus muertes, inscritas dentro del más antiguo ideal del cristianismo primitivo.

Su exaltación y glorificación se construirán, más tarde, sobre esta base que conmueve los registros emotivos de la psicología colectiva, y crecerán afianzándose sobre otro tipo de violencia legalizada: el antijudaísmo de las comunidades cristianas y el antisemitismo político de las monarquías.

La historia de estos niños no es sino el producto de otras narraciones similares europeas, lugares comunes literarios que emergerán y se popularizarán como un arma de propaganda política en tiempos de fuerte intolerancia.

La nómina de los sacrificados es grande y se extiende por toda la topografía cristiano-medieval: En el siglo XII hallamos 3 casos, 6 en el XIII, 2 en el siglo XIV y 5 en el XV, involucrando a países como Inglaterra, Francia, Alemania, Suiza, Austria, Italia y España, comenzando en Inglaterra con Guillermo de Norwich y finalizando en España con el Niño de la Guardia de Toledo⁸.

Todos estos “martirios” se caracterizan por la escasez de fuentes documentales y narrativas que los informen y garanticen la personalidad histórica de las víctimas. Las pruebas escritas son raras y fragmentarias, y a menudo tardías. En general, no permiten datar con exactitud sus vidas y suplicios, los orígenes de un culto ni su posterior difusión, siendo mucho más elocuente el lenguaje del aporte iconográfico y el análisis simbólico de las representaciones artísticas que se han producido con posterioridad.

⁸ Vid. André Vauchez, *La Sainteté en Occident aux derniers siècles du Moyen Age*, École Française de Rome, Roma, 1981.

La mayoría de estos niños, de historias análogas, sirve en las catedrales de sus ciudades. Tal es el caso del pequeño Domingo de Val (1250), encomendado a la Iglesia Metropolitana de Zaragoza, a la que su padre estaba vinculado como notario, para que sirviera en ella en calidad de infante de coro. Cada noche, de regreso a su casa, Dominguito atravesaba el barrio judío entonando cantos litúrgicos y alabanzas a la Virgen, lo cual, se piensa, ofendía a sus moradores, renovándose en ellos su animadversión contra los cristianos. Seguramente, entonaría el *Ave Maris Stella* (*Salve Estrella del Mar*)⁹ o la *Salve Regina*¹⁰, unos de los cánticos marianos más conocidos e interpretados.

Durante la Edad Media se acusó repetidas veces a los judíos del sacrificio ritual de niños cristianos. Según la creencia popular, se les torturaba imitando los tormentos infligidos a Jesús, por lo que el tiempo propicio para estas inmolaciones era la Semana Santa o la Navidad. La desaparición de cualquier niño durante esas fechas motivaba un *pogrom* a la judería. Las sangrientas narraciones de los crímenes perpetrados por judíos eran el arma que incitaba a estos asaltos.

Actualmente, el referido Santo Dominguito es patrono de los llamados "Infanticos" del Pilar. Su culto traspasó las fronteras de lo local, extendiéndose a Sevilla y Cádiz, desde donde se exportará a México en el siglo XVIII¹¹.

2. Las voces del misterio: "La Festa" o "El Misteri d'Elx"

Menos sanguinarios y más verídicos son otros casos de niños cantores relacionados con la literatura religiosa, una de las fuentes más importantes y más consistentes en la búsqueda de ecos de cánticos infantiles en el mundo medieval.

Un ejemplo característico de este tipo de informaciones lo constituyen los Misterios¹², subgénero teatral surgido en el Occidente cristiano-medieval, que se re-

⁹ Fue el himno más conocido durante la Edad Media. Su composición se atribuye a San Venancio Fortunato, en el siglo VI. Anteriormente, se rezaba en las Vísperas de casi todas las festividades de la Virgen María.

¹⁰ Se recita durante todo el año. Son varios los autores a quienes se atribuye esta antífona: Adamaro de Monteuil (1098), Pedro de Mezonzo, obispo de Compostela (s. XI) y San Bernardo (ss. XI-XII)

¹¹ Vid. María José Sánchez Usón, "El niño-mártir Dominguito de Val. A la Santidad a través de la leyenda", en *Muerte, Religiosidad y Cultura Popular. Siglos XIII-XVIII*, I. F. C., Zaragoza, 1994, pp. 119-149.

¹² Del latín *mysterium*, cosa secreta o ceremonia.

presentaban en ocasiones señaladas ya en el interior o en el exterior de las iglesias, pero siempre asociados a sus dependencias.

Inglaterra, Alemania, los Países Bajos, Francia y España, entre otros países europeos, cuentan en su acervo literario con obras dramáticas que se inscriben en esta categoría teatral, especialmente importante por relacionar, paradójica y de manera armonizada, tanto elementos religiosos como profanos.

Si bien los Misterios escenifican un tema bíblico, principalmente cristológico o mariológico, la espectacular escenografía que presentan, lo pintoresco de ciertos diálogos de sus textos, que incluyen abundantes situaciones y líneas apócrifas, y la multitudinaria participación de actores que requieren, secularizan su verdadero sentido, lo cual, en su día, fue objeto de innumerables conflictos con las autoridades eclesiásticas competentes.

Uno de estos Misterios, representado sin apenas interrupción desde la Baja Edad Media, es *El Misterio de Elche*, declarado por la UNESCO, en el año 2001, Obra Maestra del Patrimonio Oral e Intangible de la Humanidad¹³.

El origen de esta dramaturgia española, como el de la mayoría de los tesoros literarios medievales, se vincula con las leyendas religiosas locales:

Según se cuenta, en la segunda mitad del siglo XIV¹⁴ un hombre de armas llamado Francesc Cantó encontró en la playa un arca con la inscripción grabada *Sóc per a Elx* (*Soy para Elche*), que contenía una imagen de la Virgen junto a una serie de documentos literarios y musicales que trasladaban el drama de la Asunción.

Comunicado al Concejo de la ciudad el sorprendente hallazgo, todos los ilícitos acudieron a la playa para rescatar el arcón, generándose una violenta disputa con los habitantes de poblaciones limítrofes, que también pretendían apropiarse de él y de su contenido. Para solucionar el conflicto se acudió a una especie de ordalía o "juicio de Dios", tan común en ese tiempo: subieron el arca a una carreta tirada por bueyes con los ojos tapados, para que éstos se pusieran en marcha instintiva y arbitrariamente. Los animales se encaminaron hacia Elche y allí, en la ermita de San Sebastián¹⁵, se depositó la imagen, misma que fue custodiada durante siglos hasta su ubicación definitiva, en 1648, en la Iglesia de Santa María.

¹³ Se celebra en España, en la localidad levantina de Elche, ciudad de la provincia de Alicante.

¹⁴ Tradicionalmente, se piensa que esta aparición mariana acaeció en 1370, pero otras opiniones la sitúan con anterioridad, en 1265, año de la conquista de Elche a los musulmanes por el rey aragonés Jaime I el Conquistador. Vid. *Misteri d'Elx*. En línea: <http://www.misteridelx.com>

¹⁵ A pesar de esta tradición medieval, el texto más antiguo acerca de este hecho se encuentra en el libro *Año Virgíneo*, de Esteban Dolz de Castellar, de 1687, con lo que la aparición de la leyenda

La celebración del Misterio se relacionaría, supuestamente, con este hallazgo, que lo remitiría a una cronología muy antigua; sin embargo, el silencio de las fuentes oficiales no permite asegurar nada.

Desde un análisis musical, textual y escénico, esta obra se situaría en la segunda mitad del siglo XV; no obstante, la noticia más remota de la existencia de un drama en honor a la Virgen se recoge en un testamento de 1523¹⁶; la más fidedigna se remite a las actas de Concejo de 1530, que hablan sobre su escenificación organizada por la Cofradía de Nuestra Señora; y la copia más antigua conservada del texto es la llamada *Consueta*, fechada en 1625.

A pesar de la escasez de información documental o complementaria de que se dispone, es bien seguro que *El Misteri d'Elx* deriva de la tradición teatral religiosa medieval a la que pertenecen los Tropos litúrgicos, las Moralidades y, más tarde, los dramas alegóricos de los Autos Sacramentales.

La dramatización del Misterio se realiza *in situ* en dos días, el 14 y el 15 de agosto. El argumento de la primera jornada gira en torno al deseo de morir de la Virgen María para volver a ver a su Hijo, el anuncio de su próxima muerte por parte de un ángel y la notificación a los apóstoles por San Juan del inminente acontecimiento, seguido de la muerte de la Virgen y subida al cielo de su alma, mientras que el cuerpo queda en la tierra para ser enterrado.

El segundo día inicia con el entierro de María. Como en todo este tipo de obras, a la acción central se interpola un conflicto ficticio: la presencia de los judíos que quieren impedir las santas exequias y que, finalmente, serán bautizados por San Pedro. Por último, los ángeles bajan el alma de la Virgen para que ésta, unida a su cuerpo, ascienda, definitivamente, al Cielo.

Actualmente, el reparto de esta obra lo integran 58 actores que cantan, de los que 14 son niños. Siguiendo la usanza, los niños encarnan a los ángeles y también a los personajes femeninos: la Virgen y dos piadosas mujeres que la acompañan llamadas, popularmente, "las Marías". Esta sustitución de mujeres por niños forma parte de una inequívoca costumbre medieval, seguramente mucho más antigua aún. Es sabido que, en la historia del teatro, los papeles femeninos son representados por

es bastante tardía en comparación con el origen teatral del mismo Misterio.

¹⁶ Cláusula del testamento de Isabel Caro, en 1523, que hace referencia a una "grandíssima festa e solepnitat" que se realizaba la víspera y el día de la Asunción, en los que se veneraba una imagen de su propiedad.

hombres hasta bien entrado el Renacimiento¹⁷. La dramaturgia religiosa era principalmente sensible a esta norma, ateniéndose, posiblemente, al imperativo de San Pablo, quien en su Primera Epístola a los Corintios prescribe que: "vuestras mujeres callen en las congregaciones; porque no les es permitido hablar, sino que estén sujetas como también la ley lo dice. Y si quieren aprender algo, pregunten en casa a sus maridos; porque es indecoroso que una mujer hable en la congregación"¹⁸.

Hoy como ayer, sigue siendo de gran significación la selección de estos niños cantores, que se realiza, en sesión pública, el día 6 de agosto, en el salón de plenos del Ayuntamiento de Elche, mediante la llamada *Prueba de voces*, especie de concurso en el que se eligen quienes han de desempeñar los papeles de la Virgen, las Marías y los ángeles (*Cortejo, Almohada, Araceli y Trinidad*). A esta elección sigue, el día 10 de agosto, la *Prueba del ángel*, consistente en comprobar la resistencia y el equilibrio de los niños actores al vértigo que pueda producirles el ascenso y descenso de los aparatosos artefactos escénicos que penden de la cúpula de la iglesia.

Año con año, la ciudad de Elche se engalana para recibir a miles de turistas y estudiosos de la música tradicional de todo el mundo, atraídos por la fama ancestral de su *Misterio*.

3. "Los Obispillos"

En la Edad Media el recinto de las iglesias era también utilizado para otro tipo de representaciones no exactamente de carácter religioso, como los llamados "Juegos de Escarnio", farsas burlescas que incluían parodias esperpénticas, canciones lascivas, diálogos bufos, etc. En ese orden de celebraciones, mitad religiosas, mitad profanas, se inscribe la fiesta del *Episcopus puerorum* o del *Obispillo*, muy extendida por toda la Europa cristiana.

Esta celebración se relaciona, remotamente, con la fiestas Saturnales romanas de invierno (en honor a Saturno), así como con la *Fête des fous* o *Fête de l'Âne* (Fiesta de

¹⁷ Parece ser que la primera actriz apareció en 1458, en la ciudad Metz, protagonizando el *Juego de Santa Catalina*. Se trataba de una joven de dieciocho años que "habló tan viva y piadosamente que a muchos les provocó las lágrimas". Progresivamente, este ejemplo cundió al final de la Edad Media. En *La Festa* los clérigos llegaron también a representar a las Marías, colocándose al amito por la cabeza, a modo de velo. *Vid. Teatro, escenografía, espacios escénicos, historia 2.0*. En línea: <http://docs.google.com/document>

¹⁸ *La Biblia*, 1 Cor. 14, 34-35, San Pablo-Verbo Divino, Madrid, 2005. Asimismo, en 1656 el Papa Inocencio XI prohibirá, mediante un edicto, que se enseñe canto y música a las mujeres, siendo reemplazadas en el teatro por los varones sopranistas.

los locos o *Fiesta del Asno*)¹⁹, celebrada el día de la Circuncisión de Jesús, en la Francia medieval. Esta tradición, seguramente propagada en la Península Ibérica por los monjes cluniacenses, aparece documentada en Cataluña (Lérida) desde el siglo XIII, en Castilla (Burgos) a partir del XIV, y en localidades del País Vasco (Álava), en Sevilla, etc. Actualmente, todavía se conmemora en algunas ciudades españolas.

El *Obispillo* tenía lugar el 6 de diciembre, día de San Nicolás, patrón de los estudiantes. En esta jornada se elegía, generalmente de entre los que formaban parte del coro catedralicio, a un muchacho menor de catorce años, se le revestía con las vestiduras y los ornamentos episcopales (sotana, sobrepelliz, capa, báculo, y mitra de cartón) y se le encomendaba un mandato simbólico desde ese día hasta el 28 de diciembre, festividad de los Santos Inocentes. Durante este tiempo presidía farsas, pronunciaba sermones burlescos, parodiaba bendiciones, cantaba en el coro con sus compañeros de escolanía y salía en procesión por las calles de la ciudad de turno, seguido de una gran algarabía juvenil e infantil.

Originariamente, esta fiesta tenía un sentido mucho más religioso y trascendente. Se trataba de recordar la humildad cristiana simbolizada en la infancia, recordando el pasaje evangélico de la bendición de Jesús a los niños²⁰, ciertos Salmos, el Magnificat²¹ y la Matanza de los Inocentes²²; pero con el tiempo se degeneró en excesos, desenfrenos y todo tipo de desmanes, terminando por ser prohibida en el siglo XVI en toda Europa²³. El lexicógrafo español Sebastián de Covarrubias, en su magno diccionario *Tesoro de la lengua castellana o española*, compilado en 1611, nos da cuenta de ello:

“Antiguamente en las yglesias catedrales en memoria de la santa eleccion que se hizo de san Nicolas Obispo de Myra, era vn infante de coro que con solemnidad colocandole en medio de la yglesia en vn cadahalso baxaua de lo alto de las bouedas vna nuue y parando en medio del camino se abria. Quedauan vnos Angeles que traian la mitra y baxauan hasta ponesela en la cabeça, subiendo luego por la misma orden que auian venido. Esto vino a ser ocasion de algunas licencias, porque hasta el dia de los Inocentes tenia cierta

¹⁹ Especie de fiesta carnavalesca llamada así en honor al asno que montaba Jesús en su entrada en Jerusalén, en la que los clérigos decían obscenidades, se disfrazaban de laicos, etc.

²⁰ *La Biblia*, Mateo 19, 13-15.

²¹ *Ibidem*, Lucas 1, 46-55.

²² *Ibidem*, Mateo 2, 13-23.

²³ Estas celebraciones se prohibieron en España en el Concilio Provincial de Toledo, entre 1565-1566, y por las mismas fechas fueron, igualmente, suprimidas en el resto de Europa.

*jurisdiccion, y los Prebendados tomauan officios seglares, como alguaziles, porqueros, perreros y barrenderos. Esto, a Dios gracias, se ha quitado totalmente*²⁴.

En los años sesenta, el antropólogo vasco Julio Caro Baroja estudió esta tradición en la localidad alavesa de Angurain (o Salvatierra), en la que el “obispillo” y los niños que lo acompañan van de casa en casa, recogiendo frutas, dulces y viandas, con las que después organizan una merienda, al mismo tiempo que entonan cancioncillas como la siguiente:

*“San Nicolás coronado
fue obispo muy honrado
si nos daís o no nos daís
aquí no nos detengáis
porque somos escolanos
del glorioso San Nicolás*

*Aquí estamos cuatro,
Cantaremos dos,
Una limosnita
Por amor de Dios*²⁵.

Una vez que se ha cantado, el “obispillo” reza un padrenuestro por los “bienhechores de esta casa”. Finalmente, los niños se despiden al grito de “*San Nicolás, hasta otro año no volvemos más*”.

4. Los “cantorcicos” del Santísimo Sacramento: los “Seises”

Otra de las más hermosas y refinadas tradiciones musicales infantiles que se conservan en España desde el Medievo es la de los niños cantores y danzantes del Santísimo Sacramento, popularmente llamados “Seises”.

Su origen, como el de la mayor parte de los vestigios de antiguas usanzas culturales, es muy remoto, perdiéndose en los inicios del cristianismo, cuando la Iglesia,

²⁴ Sebastián de Covarrubias Orozco, *Tesoro de la lengua castellana o española*, Edición facsímil, Luis Sánchez, Madrid, 1611, fol. 566 v.

²⁵ Vid. Julio Caro Baroja, *El Carnaval*, Alianza, Madrid, 2009. En esta obra se recoge una serie de tradiciones festivas invernales del País Vasco.

a la par que determinaba y fijaba los principios de su dogma, iniciaba un proceso general de administración y organización que afectó, entre otras instancias, a la definición y distribución de su clero. En la línea jerárquica clerical romana se incluían los acólitos, auxiliares de los sacerdotes, a los que, al parecer, se denominó "Seises", por el número que conformaban en un principio.

Esta costumbre pasó del cristianismo tardo-antiguo al medieval, suponiéndose que ya existiría en el reino visigodo de Toledo y que en el siglo XIII el rey Fernando III la llevaría a Sevilla, tras la conquista de la ciudad al Islam. Pero de aquella época sólo da cuenta la oralidad posterior.

Algunos cronistas e historiadores conjeturan que estos niños recibieron el nombre de "Seises" en el siglo XV, por ser seis los que actuaban en determinadas ceremonias. Esto no es seguro, lo que sí se sabe es que el grupo era de ocho, diez y quizá, en raras ocasiones, doce, pero nunca mayor. Hoy, los *Seises* de la Catedral de Sevilla son diez niños.

La particularidad de los *Seises* es el privilegio especial que tienen para bailar y cantar con la cabeza cubierta, acompañándose de castañuelas, frente al Santísimo Sacramento, lo cual, a lo largo de su historia, provocó violentos pleitos y reclamaciones ante la Curia Papal por parte de ciertas autoridades eclesiásticas, que contemplaban esa peculiaridad como una irreverencia execrable.

Aunque los más conocidos son los de Sevilla, también existían *Seises* en las catedrales de Toledo y Granada (y seguramente en muchas otras)²⁶, interviniendo no sólo en las funciones litúrgicas, sino en todo tipo de fiestas extralitúrgicas, como la de San Nicolás, y en representaciones escénico-musicales con motivo del Corpus Christi y la Navidad.

Los *Seises* sevillanos derivan de los niños de coro del Cabildo de la Catedral hispalense. Sus privilegios especiales están documentados en la Bula *Ad Exequendum*, emitida por el Papa Eugenio IV, y fechada el 24 de septiembre de 1439, en la que también se fija su establecimiento definitivo en la Catedral²⁷.

En todo este tiempo, la indumentaria de los *Seises* ha sufrido numerosas modificaciones (pastores, ángeles, peregrinos, etc.). En la actualidad, visten de pajes

²⁶ La existencia de los *Seises* en la catedral de Granada debe datar, aproximadamente, del mismo tiempo que los cantores. La *Consuetudine* se ocupa de ellos en el capítulo 40, folios 41-42. A los *Seises* se les describe como "mozos o clerizontes que se dicen seises". Vid. Francisco Javier Santana Díaz, "Los seises en la procesión del Corpus de Granada en 1991. Análisis de una tradición en proceso de recuperación", en *Gazeta de Antropología*, 1995, 11, artículo 13. En línea: <http://hdl.handle.net/10481/13618>

²⁷ Dichos privilegios fueron confirmados, posteriormente, por el Pontífice Nicolás V, mediante su Bula *Votis Illis*, expedida en 27 de junio de 1454.

barrocos: calzas, medias y zapatillas blancas, un jubón con ribetes dorados y un sombrero adornado con plumas. El jubón y el sombrero son rojos los días de Carnaval y Corpus, y azules en la Inmaculada. Una banda blanca les cruza el pecho, y en la espalda les cuelgan dos delgadas tiras de tela, recuerdo de las alas de cuando iban vestidos de ángeles.

Los *Seises* sevillanos aún bailan en tres ocasiones al año: en el triduo de Carnaval (los tres días previos al Miércoles de Ceniza), en la Octava del Corpus Christi y en la Octava de la Inmaculada Concepción.

El poeta sevillano Luis Cernuda, (que muriera en la ciudad de México como exiliado de la guerra civil española), nos acerca, con hermosa y sensorial prosa poética, a la impresión que despiertan estos ancestrales niños cantores en quienes los escuchan y contemplan. En "La Catedral y el río", capítulo dedicado a la Catedral de Sevilla, de su obra *Ocnos*, recopilación de emociones y recuerdos hispalenses, escribe lo siguiente:

*"Por el coro se adelantaban silenciosamente, atravesando la nave hasta llegar a la escalinata del altar mayor, los oficiantes cubiertos de pesadas dalmáticas, precedidos de los monaguillos, niños de faz murillesca, vestidos de rojo y blanco, que conducían ciriales encendidos. Y tras ellos caminaban los seises, con su traje azul y plata, destocado el sombrerillo de plumas, que al llegar ante el altar colocarían sobre sus cabezas, iniciando entonces unos pasos de baile, entre seguidilla y minué, mientras en sus manos infantiles repicaban ligeras unas castañuelas"*²⁸.

Conclusiones

En conclusión, el tema de la canción infantil como una práctica lúdico-festiva y cultural, a pesar de ser una página de la Historia de la Música, está casi en su totalidad por reconstruir.

Esta ausencia no deriva de una falta de interés entre los historiadores, sino de la complejidad que su elucidación entraña. De hecho, las fuentes primarias aportan pocos testimonios directos al respecto, por lo que el historiador se ve obligado a considerar otras informaciones en el proceso de investigación.

Para la Edad Media, la literatura y los restos de tradición oral son dos canteras privilegiadas en las que el medievalista puede hallar las respuestas que callan los

²⁸ Luis Cernuda, *Ocnos*, Huerga y Fierro Editores, Madrid, 2002, pp. 50 y 51.

documentos de archivo. El ámbito de la cultura de la voz brinda al historiador una serie de testimonios de valor antropológico difícilmente proporcionados por otro tipo de materiales, capaces de resolver muchos de los interrogantes planteados sobre aspectos relacionados con lo cotidiano, lo popular y lo folclórico. La iconografía, en sus programas y manifestaciones, vendría a aportar explicaciones complementarias.

Así pues, se hace imprescindible una metodología comparada de confrontación de fuentes, en dónde la historia, la arqueología, el arte, la literatura, la oralidad, la música, etc. figuren a pie de igualdad.

Hasta el momento, conocemos que los niños medievales cantaban, pero no hay un género específico pensado para ellos ni interpretado en exclusiva por ellos. Con todo, desde la psicología, sabemos que una canción es infantil cuando el niño la acepta, al cumplir con sus gustos y necesidades y llenar su mundo interior y todas las expectativas y formas de expresión de éste.

Además de las leyendas y tradiciones locales, populares y familiares, transmitidas de padres a hijos, la vigencia actual de dramaturgias de origen medieval protagonizadas por niños son la prueba incontestable de su existencia anterior. Si todavía queda un buen número de estas representaciones esto nos permite asegurar que antiguamente habría muchas otras más que se han perdido. Sin embargo, un trabajo de rescate esperanzado, ilusionado, constante e interdisciplinario, puede que nos proporcione algún día gratas sorpresas en este campo investigativo.

Referencias bibliográficas

- Alborg, Juan Luis, *Historia de la literatura española*, Gredos, Madrid, 1972.
- Anglés, Higinio, *La música española desde la Edad Media hasta nuestros días*, Barcelona, 1941.
- Ariès, Philippe, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Alianza, Madrid, 1982.
- Bertos Herrera, M^a. del Pilar, *Los seises en la catedral de Granada*, Caja Provincial de Ahorros de Granada, Granada, 1988.
- Brooks, Lynn, *Los seises en la edad de oro en Sevilla*, Editoriales Andaluzas, Sevilla, 1982.
- Càmara I Sempere, Hèctor: "Reflexions sobre l'estat actual de la Festa d'Elx", en *Revista Valenciana de Folclore. Dossier: La Festa d'Elx*, 2, Alicante, 2001, pp. 10-17.
- Caro Baroja, Julio, *El Carnaval*, Alianza, Madrid, 2009.
- Castaño García, Joan, "La Festa d'Elx: cinc-cents anys de la història d'un poble", en *El Misteri d'Elx, Patrimoni de la Humanitat (mesa redonda)*, Elche, 8 de junio de 2001. Una primera versión del texto está publicada en la revista *Saó*, monogràfics 12, Valencia, octubre del 1992, pp. 9-12.
- Cernuda, Luis, *Ocnos*, Huerga y Fierro Editores, Madrid, 2002.
- Cervera, Juan, *Historia crítica del teatro infantil español*, Editora Nacional, Valencia, 1981.
- Covarrubias Orozco, Sebastián, de, *Tesoro de la lengua castellana o española*, Edición facsímil, Luis Sánchez, Madrid, 1611.
- *Danzas en las procesiones españolas durante la época de oro*, Editoriales Andaluzas, Sevilla, 1988.

- Donovan, Richard, *The liturgical Drama in Medieval Spain*, Pontifical Institute of Medieval Studies, Toronto, 1958.
- Fossier, Robert, *Gente de la Edad Media*, Taurus, México, 2008.
- González Barrionuevo, Herminio, *Los Seises de Sevilla*, Castillejo, Sevilla, 1992.
- *La Biblia*, San Pablo-Verbo Divino, Madrid, 2005.
- Lacarra Ducay, María Jesús, *Cuentos de la Edad Media*, Castalia, Madrid, 1989.
- Le Goff, Jacques, *En busca de la Edad Media*, Paidós, México, 2003.
- López López, Antonio J. y Antonio Muñoz Palomares, "Gerald Brenan y la lírica popular. Dos canciones romance inéditas", en *Gazeta de Antropología*, 1992, 09, artículo 17. En línea: <http://hdl.handle.net/10481/13670>
- *Misteri d'Elx*. En línea: <http://www.misteridelx.com>
- Otto, Walter F., *Las Musas y el origen divino del canto y del habla*, Siruela, Madrid, 2005.
- Pedrosa Bartolomé, José Manuel, *Las dos sirenas y otros estudios de literatura tradicional: De la Edad Media al siglo XX, Siglo XXI*, Madrid, 1995.
- *Romancero para niños* (Ed. Teresa Santos), Ediciones de la Torres, Madrid, 1994.
- Rousseau, Jean-Jacques, *Emilio o de la Educación*, Alianza, Madrid, 1990.
- Sánchez Usón, María José, "El niño-mártir Dominguito de Val. A la Santidad a través de la leyenda", en *Muerte, Religiosidad y Cultura Popular. Siglos XIII-XVIII*, I. F. C., Zaragoza, 1994, pp. 119-149.
- Santana Díaz, Francisco Javier, "Los seises en la procesión del Corpus de Granada en 1991. Análisis de una tradición en proceso de recuperación", en *Gazeta de Antropología*, 1995, 11, artículo 13. En línea: <http://hdl.handle.net/10481/13618>
- *Teatro, escenografía, espacios escénicos, historia 2.0*. En línea: <http://docs.google.com/document>
- Vauchez, André, *La Sainteté en Occident aux derniers siècles du Moyen Age*, École Française de Rome, Roma, 1981.

LA HISTORIA DEL ARTE Y EL USO DE LA IMAGEN COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Lidia Medina Lozano
Laura Gemma Flores García¹

Es innegable la relación tan estrecha que guarda la historia con la historia del arte. Desde la llegada de la escuela francesa se comenzó a incluir a la historia del arte como soporte indispensable para las investigaciones, específicamente en el estudio de la imagen, considerada como documento histórico en la salvaguarda no solo del patrimonio histórico, sino también como una fuente indispensable para la reconstrucción del pasado.² (Henríquez, 2007: 9)

El estudio de la imagen ha sido promovido en los últimos tiempos por algunos estudiosos como el caso de Peter Burke en su obra "Lo visto y no visto", (Burke, 2001) donde apuntala la incorporación de la imagen como fuente indispensable para la comprensión de la historia, es decir, como indicios de realidades pasadas. Desde entonces varios historiadores han incursionado en el estudio de las imágenes como fuentes iconográficas para la construcción pretérita y la riqueza historiográfica en la última década se ha visto beneficiada. La modernidad por su parte instituyó la imagen y colocó su cultura en lo visual apoyada en la tecnología; para entender adecuadamente el rol contemporáneo de la imagen es necesario entender su función histórica en las diferentes sociedades que hicieron uso de ella. (Saavedra, 2003: 2)

¹ Lidia Medina Lozano es docente-investigadora de la Unidad Académica de Docencia Superior y Laura Gemma Flores García es docente-investigadora de la Unidad Académica de Estudios de las Humanidades, en la Universidad Autónoma de Zacatecas (México). Asimismo, son integrantes del UAZ-CA 172 "Teoría, historia e interpretación del arte", del que es líder Laura Gemma Flores García. liliu8@yahoo.com; flores_gemma@hotmail.com

² Las imágenes como documento histórico se refiere a aquellas que generalmente son coetáneas al hecho relatado, están correctamente catalogadas y forman parte de las propuestas didácticas implementadas en el ejercicio docente.

Sin embargo, en el ámbito pedagógico, la imagen ha sido poco valorada, considerada como auxiliar para las explicaciones históricas, es decir, como un mero complemento para la explicación gráfica de la historia. Por su parte, el maestro de historia o "El Historiador Enseñante", sigue utilizando la imagen como ilustración.³ (Henríquez, 2007: 9). Sabemos pues, que las imágenes son de gran utilidad en la enseñanza de la historia, pero el docente debe tener claro que las imágenes, se trate de pintura, fotografía, caricatura o grabado, no son meramente una ilustración, sino una fuente viable para la construcción, comprensión e interpretación del pasado.⁴ (Diana, 1997)

En este trabajo, nos proponemos abordar la utilización de imágenes de arte como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Desde esta perspectiva, las imágenes se transforman en fuentes de información oportunas de ser incorporadas desde el punto de vista didáctico, tanto por los enseñantes de la historia como estudiantes. Las imágenes como fuentes, nos pueden proporcionar información que los documentos escritos no contemplan, como aspectos de la vida cotidiana, el imaginario colectivo, el mundo de las mentalidades, la moda y los gustos de tal o cual época. (Burke, 2001: 8) Por eso, consideramos que es posible enseñar y aprender Historia a partir de la utilización de la imagen de forma crítica. Al otorgarle a la imagen el estatuto de fuente, implica el compromiso del docente de sugerir una metodología para su análisis renovando nuestro trabajo cotidiano como Enseñantes de la Historia.

La historia ayuda en la formación y el conocimiento de la identidad, ya que a través de ésta se pueden conocer los orígenes de la cultura en general y de las propias raíces culturales en particular, permitiendo con ello la distinción entre lo propio y lo externo, fomentando así el valor de la tolerancia y la apreciación hacia lo diferente. (Prats, 2001) Cuando se tiene una conciencia de esos orígenes se da la transmisión de valores, costumbres, ideas, etcétera, de una generación a otra.

Para llegar a la conciencia del presente es necesaria la formación de una conciencia histórica, pues "la conciencia del pasado es tan importante para el individuo como para la sociedad. A través de la historia, podemos descubrir el registro de la raza humana, compartirlo y formar parte de él. Es una conciencia que, ali-

³ Entendiendo por ilustración aquellas imágenes que poseen una función primordialmente decorativa y/o emotiva, son imágenes dependientes o subordinadas a un texto, no aportan elementos históricos significativos y generalmente están catalogadas de manera deficiente.

⁴ Desde la perspectiva de la comunicación, la imagen se define como el recurso pedagógico para hacer perceptible una realidad distante en el tiempo y en el espacio.

mentada en la infancia crece a lo largo de la vida." (Cooper, 2002: 17). De no hacerlo así los resultados son claros y pueden ser observados tanto dentro como fuera de las aulas.

En un contexto general es posible decir que una de las causas de la destrucción de los testimonios culturales⁵ y de la indiferencia al estudio histórico, se debe a no comprender que lo que nos rodea forma parte de nosotros, asimismo que la sociedad constituye parte del devenir histórico e igualmente que las acciones presentes son condicionantes del futuro.

Dentro de las aulas de clase existe la resistencia por parte de muchos estudiantes de aprender historia, pues la perciben tediosa u obsoleta y por lo tanto llegan a creer que si no se conoce no existe mayor problema, este desinterés puede ser visto en grupos de nivel medio y medio superior donde la mayoría del alumnado presenta una apatía ante las actividades propuestas en la materia, asimismo existe en ellos una ausencia de conocimiento sobre conceptos y hechos históricos como historia patria, revolución, poder, estructura social, nombres, fechas o ubicar cortes cronológicos en el estudio de la historia: México prehispánico, México Colonial, Independencia de México, etcétera, por mencionar algunos. (Lerner, 1990; García, 1999)

Esta apatía por la materia deriva, en gran parte, de la forma en la que la asignatura es impartida a lo largo del proceso de educación formal⁶, pues muchas veces se recurre solamente al empleo del magistrocentrismo, la consulta del libro de texto del curso, la elaboración de resúmenes o de cuestionarios, como métodos de enseñanza y la memorización de datos: personajes, fechas y lugares, en vez de fomentar la reflexión y el pensamiento crítico, dejando de lado otro tipo de herramientas didácticas, por ejemplo, el uso del periódico tanto histórico como actual, las visitas guiadas a museos u otros espacios históricos, el análisis cartográfico, la proyección de documentales, la lectura de textos adicionales (novela histórica), la exposición de imágenes (fotografías, mapas, obras de arte, caricaturas, etcétera), entre otros materiales. (Arredondo, 2006: 89)

⁵ Entendiendo éstos como tomo aquel Patrimonio Cultural, tanto material como inmaterial.

⁶ Ya que la educación se puede llevar a cabo en distintos contextos sociales, de acuerdo al contexto donde se desarrolla el aprendizaje la educación se ha clasificado en formal, no formal e informal. La educación formal es aquella que transmite conocimientos de forma sistemática y deliberada, respondiendo a criterios preestablecidos: se basa en los diferentes sistemas educativos graduados cronológicamente, estructurados y jerarquizados. "Es la acción institucionalizada con base en un currículum establecido. Es la educación en la cual el aprendiz cede su autonomía, se inscribe en un programa y acepta la disciplina externamente impuesta de éste." (Gómez, 2009: p. 39)

El empleo de dichos instrumentos persigue el objetivo de que los estudiantes logren, no solo aprender de memoria los contenidos expuestos en la materia, sino que alcancen la capacidad de expresar, justificar y defender en forma clara sus ideas, de cuestionar de manera analítica la información de que son receptores, así como de construir sus propios saberes que posteriormente podrán aplicar en su vida cotidiana.

No es ninguna novedad, que la asignatura de historia en cualquier nivel escolar (educación básica, media y media superior) sea considerada por muchos estudiantes, como aburrida, una materia estática, acabada, memorística, reproductivista, pues la mayoría de las veces los historiadores enseñantes seguimos reproduciendo las mismas pautas pedagógicas tradicionales, ancladas en la didáctica oral, textual y memorística. De acuerdo a Prats y Santacana, en el estudio de la historia lo más significativo no es conocer acontecimientos, personajes y efemérides, sino aprender y enseñar cómo se construye la historia y como se puede llegar a tener una idea explicativa del pasado. (Prats, 2001: 31)

Para ello, es necesario hacer que los alumnos sientan gusto por el estudio y aprendizaje de la Historia, pero esto implica un gran desafío. Ante esta problemática es inevitable la necesidad de actualizarse, investigar sobre la enseñanza y su incidencia del aprendizaje de la asignatura y así poder utilizar estrategias que provoquen el interés de esta materia. Invariablemente el docente es el que debe influir a los alumnos para que despierten su interés, desarrollar su capacidad creativa y crítica.

La didáctica de la historia en el proceso de la enseñanza-aprendizaje ha sido variada, pero en esta propuesta nos inclinamos por la incorporación del método histórico para enseñar historia, aunque la intención no sea formar historiadores en cualquier nivel escolar. Desde ese punto de vista, es necesario enseñar a los estudiantes que la historia es un constructo teórico que necesita sustentarse sobre diversas fuentes ya sea documentales o gráficas, y que conciben el conocimiento histórico no como una realidad estática o acabada (el pasado en sí mismo) sino al contrario, como una ciencia multifactual, en constante revisión y reconstrucción y que cambia a través del lente del historiador. (Henríquez, 2007: 5)

La metodología del historiador se estructura a partir de la búsqueda, selección, clasificación y crítica de fuentes, hipótesis, identificación de causas, consecuencias y explicación del objeto de estudio. El método histórico, como lo sugiere Joaquim Prats puede ser imitado en el espacio didáctico, lo que supone preparar a los estudiantes en la capacidad de análisis, inferencia, formulación de hipótesis, etc. (Prats, 2001: 15) Si queremos introducir a los alumnos de cualquier nivel en el conocimiento y

dominio de una metodología propia de los Historiadores para crear un aprendizaje significativo, es necesario enseñarlo a que realice hipótesis y no ocurrencias como bien lo señala Ana Henríquez.

Entre las variadas fuentes que pueden ser utilizadas por los estudiantes se encuentran las primarias y las secundarias, en esta propuesta nos inclinamos por las fuentes primarias, específicamente las imágenes de la historia del arte, que fueron producidas en su época y necesarias para el estudio y conocimiento de determinada sociedad. No es ninguna novedad, incorporar las imágenes en el espacio áulico, la novedad radica en utilizarlas como fuentes iconográficas susceptibles de análisis, y no como ilustraciones que acompañan la explicación tanto del profesor como de un libro de texto, evitando el análisis de la imagen. Ahora bien, como cualquier fuente, no se trata solo de que el alumno describa la escena o los objetos representados en tal o cual obra, sino que también, se le tiene que dar el lugar que merece como cualquier documento histórico y como tal, indagar en la valoración y crítica de la imagen contrastando y contextualizando la misma. Pues la obra de arte es una fuente que también posee un pasado. (Masán, 2012: 4-5) El estudiante tiene que aprender analizar y criticar fuentes. (Henríquez, 2007: 5)

Como bien lo ha desarrollado Ana Abramovsky, una de las características propias que encierran las imágenes, son su carácter polisémico, es decir, que no todos vemos lo mismo cuando miramos, es por eso, que el docente debe trabajar junto con sus alumnos de aprender a mirar una obra de arte, a partir de categorías analíticas (tales como la inferencia, el análisis, la síntesis, la comparación). (Abramowski, 2010: 4)

Para lograr mejores resultados en las clases, se debe enseñar a los estudiantes para sensibilizarlos y agudizar su vista, partiendo siempre por la descripción de la imagen, seguida por el contexto y finalmente la interpretación y apreciación personal apoyándose siempre en otras fuentes ya sea escritas o iconográficas. El alumno tendrá que sacar siempre el máximo de información posible, que aprenda a distinguir los elementos formales de una obra de arte (tipo de imagen, colores, signos, etc.), preguntarse sobre el contexto de la obra, contrastarla con otras fuentes, pensar en la intencionalidad del artista y los efectos que produjo y sigue produciendo la imagen en sus espectadores. (Henríquez, 2007: 8) El grado de exigencia en el alumno dependerá del grado escolar.

Ana Henríquez Orrego propone que para ver la imagen como documento histórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje se tendrá que implementar la decodificación, comparación, comprensión y explicación de los contenidos de la imagen. (Henríquez, 2007: 9) Ahora bien, para que los estudiantes logren acercarse al conte-

nido significativo de una imagen, Henríquez Orrego propone cuatro aspectos con los que trabaja el historiador:

1. Situar el contexto de la obra, en todos sus aspectos cultural, político, material. Es decir, conocer el contexto cultural de la época en que se produjo la obra.
2. Las imágenes como representaciones sobre la visión del mundo de determinada época y de quien las produce. Analizando la visión del artista y de la época.
3. El análisis de varias imágenes sobre determinada época o situación histórica, es más viable que una sola como testimonio.
4. La imagen debe "leerse entre líneas", observar las ausencias, prejuicios o intencionalidades. (Henríquez, 2007: 10)

No obstante para lograr analizar una imagen es necesario que el profesor de Historia tenga el conocimiento necesario de la Historia del Arte. De ahí la urgente necesidad de que el historiador enseñante se actualice académicamente y se involucre en una formación interdisciplinar. Para que sus estudiantes logren obtener las herramientas o recursos necesarios para adentrarse al análisis de la imagen, tendrán que saber identificar el tipo de imagen (pintura, fotografía, cartel, caricatura), describir las características formales (paleta del artista, textura, ritmo, etc.) observar la imagen describiendo las escenas de los diferentes planos, explicar el significado de las escenas de acuerdo a los convencionalismos de la época, etc.

Así pues, es necesario que el profesor deje en claro que las imágenes artísticas consideradas como fuentes, son susceptibles de ser cuestionadas y no caer en los prejuicios y estereotipos de la época o de la visión del artista, es decir, tener claro que la imagen es una mirada de quien la produjo o de quien encargó la obra. Son reflejo del contexto de la época y no un reflejo objetivo de un tiempo y un espacio. (Henríquez, 2007: 10)

Al momento de incursionar en la selección de las obras de arte nos daremos cuenta que las imágenes pueden ser clasificables, por ejemplo, obras que se produjeron en una sociedad donde los personajes pretendían ser conocidos o recordados. Generalmente, se trata de aquellos que pertenecían a la clase dominante, como los retratos de monarcas, autoridades o la sociedad aristocrática. También están aquellos retratos donde los personajes son representados al margen del grupo social retratado, en donde casi siempre son imágenes estereotipadas, como aquellas pro-

ducidas por los viajeros del siglo XVI al XIX, que representaron castas, grupos que pertenecían a un oficio determinado, etcétera. (Henríquez, 2007: 11)

Para que el alumno se apropie de la historia, conozca los personajes, su contexto y trate de empaparse de la mejor manera en el tema, se logran mejores resultados con la utilización de los medios audiovisuales. Si un estudiante aborda el periodo del siglo XVI novohispano, lo entendería de una manera pristina si lo hiciera a través de las obras de arte de la época, pero mejor aún, si llegara a analizar algún filme como "La Misión" o los frescos de las primeras capillas que se erigieron por las diferentes órdenes religiosas.

Debemos advertir que los diferentes métodos para enseñar historia son muy variados. De los más tradicionales como el oral y el escrito, hasta novelas, periódicos, cómics, cine, museos, mapas, juegos y otros recursos más; pero hay que despertar el interés, curiosidad y dudas en los alumnos, de esta manera encontrarán sentido al estudio de una época, de un proceso histórico o de una sociedad. Si desde el principio se busca estimular la curiosidad de los alumnos y despertar su interés por el conocimiento del pasado, poco a poco se logrará que éste sea permanente, pero para ello se requiere un trabajo constante que les muestre cómo el conocimiento histórico les permite entender mejor su propia vida y la de su comunidad.

Otro aspecto de importancia en la propuesta de integrar la imagen es la utilización de las TICs que si bien no son un fin en sí mismas, es innegable que al incorporarlas, los docentes y estudiantes de historia nos facilitan el proceso de búsqueda, selección y comparación de las imágenes como fuentes. Cabe señalar, que las nuevas tecnologías llegaron para quedarse y de esta manera el estudiante en su mayoría, las domina en su vida cotidiana, se trata de conjuntar el uso de las nuevas tecnologías y el uso de la imagen, por lo tanto, el aplicarlas en la enseñanza de la historia no resultaría tan ajeno a ellos.

El historiador enseñante debe dejar atrás sus métodos tradicionales, considerar a la imagen como ilustración o como dice Miguel Rojas como un "auxiliar audiovisual", las imágenes poseen un arsenal de realidades y ofrecen aspectos no solo estéticos sino históricos, culturales, políticos, mercantiles, sociológicos, etc." (Rojas, 2006: 21). Si recordamos a Peter Burke "las imágenes nos dicen algo, las imágenes tiene por objeto comunicar. Pero si no sabemos leerlas no nos dicen nada. Son irremediamente mudas". (Burke, 2001: 43) Es necesario entonces involucrarse y capacitarse para analizar el mundo de las imágenes, sobre todo en esta época de la imagen, se hace indispensable para conocer el mundo. (Masán, 2012: 4-5)

Miguel Rojas refiere que gran cantidad de maestros de historia "...rara vez son capaces de descifrar la caricatura política, el *graffiti*, el cartel o el clip político",

desatendiendo una fuente importante para el análisis histórico. (Rojas, 2006: 16) Mientras que Díaz Barrado habla de que los historiadores debemos aprender a decodificar y analizar la producción iconográfica, pues nos acercan al mundo de mitos y creencias de la sociedad que los produjo y que están implícitos en las obras de arte. (Díaz, 1996)

La gran preocupación del historiador enseñante, en cualquier nivel escolar, es que nuestros estudiantes logren adquirir una visión crítica de la historia, y más aún que logren una conciencia histórica. El uso de la imagen en la incorporación de la enseñanza aprendizaje de la historia puede ser muy amplia: despierta la sensibilidad artística fomentando el respeto por el patrimonio, integra diferentes disciplinas como la literatura, la filosofía, la iconografía, la teoría del arte, ayuda a interpretar símbolos y mensajes implícitos, enriquece su vocabulario, además de que la obra de arte es una fuente histórica por sí misma. (Agós, 2012: 18) Es por ello, y desde esta propuesta que debemos enseñar a nuestros estudiantes a agudizar la vista, a utilizar la iconografía como instrumento necesario para resignificar la enseñanza de la historia dentro del aula.

En esta civilización de la imagen, el estudio y análisis del imaginario se vuelven indispensables para comprender el mundo. No obstante, como bien lo señala Andrés Masán “su análisis resulta complejo y confuso —en parte, por la polisemia que encierran; en parte también, por la falta de herramientas que contamos a la hora de abordarlas—” (Masán, 2012: 4-5). Desde esta perspectiva, la imagen antes concebida como mera ilustración, se transforma en un recurso didáctico de potencial extraordinario en la enseñanza de la Historia.

Así nos surge el interrogante sobre cómo incorporar su utilización en el aula de Historia. Ana Abramovski se pregunta si es posible enseñar y aprender a mirar: “Una educación que se haga cargo de la experiencia audiovisual en el mundo contemporáneo, se enfrenta al desafío de lograr que lo visual y lo sensual dejen de tener un estatuto inferior, denigrado, juzgado, poco estimulante para el intelecto”. (Abramowski, 2010: 13)

Por su parte, Ema Cibotti en su estudio sobre la enseñanza de la historia latinoamericana, destaca que al trabajar representaciones iconográficas en el aula, se debe tener en cuenta que una imagen puede no sugerir algo particularmente relevante a los alumnos. Es necesario que los alumnos conozcan previamente una serie de datos e informaciones para poder observar. Es importante que, teniendo esta información, los alumnos puedan comprender la intencionalidad del artista. Pues la obra de arte (y la imagen en general) es un objeto presente que posee un pasado. De esta forma, los alumnos pueden “vivir” la escena pintada: “La empatía que logren desarrollar

con las obras debe combinarse con un cuestionario guía, para que interpreten el sentido social y lo restituyan al contexto histórico de la época” y logren establecer un diálogo con el pasado. (Cibotti, 2003)

Incorporar el estudio de las imágenes en las clases de historia de cualquier nivel escolar, aproximan al estudiante a los múltiples aspectos de un tiempo o una sociedad en particular: analizar sus gustos, preferencias, estereotipos, preocupaciones, intereses y condiciones materiales. (Masán, 2012: 4-5) La imagen por lo tanto y el uso adecuado para su análisis, ayudarán al estudiante a la hora de comprender y analizar la historia desde la iconografía. El docente debe saber y dejar claro a los alumnos que las imágenes, no deben ser utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia como una mera ilustración, sino como una fuente a partir de la cual se puede empezar el estudio de las temáticas históricas.

Sin embargo, como toda fuente histórica, es susceptible de ser contrastada con otras como pueden ser las escritas, cartográficas o materiales. Desde este aspecto, las imágenes se transforman en fuentes de información viables de ser utilizadas desde el punto de vista didáctico en la enseñanza de la Historia. (Valls, 1994: 6) En concreto, la propuesta es que el estudiante aprenda a trabajar con fuentes históricas, que logre pasar de la simple impresión visual a la lectura y análisis de la imagen, vista como un texto. De esta forma, podrá construir incluso sus propios enunciados y reflexiones históricas, de la misma forma que lo hacen los historiadores.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A., “¿Es Posible enseñar y aprender a mirar?”, en *El Monitor de la Educación*, N° 13. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina, 2010.
- Agós Díaz, Ainhoa, *La construcción de la historia a partir de las imágenes: arte pictórico, carteles y fotografías*, Universidad de la Rioja, Logroño, 2012. p. 18. http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000151.pdf.
- Arredondo López, María Adelina, “La enseñanza de la Historia: ¿un campo de batalla?”, en Luz Elena GALVÁN LAFARGA (Coord.), en *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Academia Mexicana de la Historia, México, 2006.
- Burke, Peter, *Lo Visto y No Visto, El Uso de la Imagen como Documento Histórico*, Editorial Crítica, Barcelona, 2001.
- Cibotti, Emma, *Una introducción a la Enseñanza de la Historia Latinoamérica*, FCE, Buenos Aires, 2003.
- Diana, Vázquez, Silvino, “La cultura de la Imagen. Ensayos” en *Revista de estudios de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, Albacete 1997. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2291853>.
- Díaz Barrado, Mario P., “Imagen e Historia”, en *Revista Ayer*, Marcial Pons, Madrid, 1996.
- García, Liliana Guadalupe, “El trabajo docente en la enseñanza de la historia”, en *Sinéctica*, Revista Electrónica de Educación, No. 9, julio-diciembre 1999, en: <http://www.sinectica.iteso.mx/> [consultado en marzo de 2013].
- Henriquez Orrego, Ana, *Incorporación del método histórico en la enseñanza de la historia*, Universidad del Pacífico. Chile, Santiago de Chile, en: <http://historia1imagen.cl/2007/09/27/incorporacion-del-metodo-historico-en-la-ensenanza-de-la-historia/>.

- Lerner Sigal, Victoria (Comp.), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Instituto Mora, México, 1990.
- Masán, Andrés, *La utilización de las imágenes fijas en la enseñanza de la historia*, Buenos Aires, en: http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos
- Prats, Joaquim y Joan SANTACANA, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Junta Extremadura, Mérida, 2001.
- Rojas Mix, Miguel, *El Imaginario. Civilización y cultura del siglo XXI*, Prometeo Libros, Buenos Aires, 2006.
- Saavedra Luna, Isis, “La historia de la imagen o una imagen para la historia”, en *Cuicuilco*, vol. 10, núm. 29, septiembre-diciembre, 2003, ENAH, México, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35102912>
- Valls, Rafael, “Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia ¿Ilustraciones o documentos?”, En *Iber. Didáctica de las ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Los procedimientos en Historia, Número, Año I, JULIO 1994, Edit. Graó Educación de Serveis Pedagògics, Barcelona. Citado en HENRIQUEZ ORREGO, Ana, *Incorporación del método histórico en la enseñanza de la historia*, Universidad del Pacífico. Chile, en: <http://historia1imagen.cl/2007/09/27/incorporacion-del-metodo-historico-en-la-ensenanza-de-la-historia/>.

UN ACERCAMIENTO AL APRENDIZAJE POR PROYECTOS EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA.

UNIVERSIDAD DE LAS ARTES, ISA, CUBA

Dolores Flovia Rodríguez Cordero¹

"Dígame y olvido, muéstreme y recuerdo, involúcreme y comprendo".

Proverbio chino

Los proyectos y su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Habitualmente, en las instituciones académicas dedicadas a la formación de los artistas de las diversas manifestaciones, los docentes jerarquizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la práctica artística que, sus estudiantes de acuerdo con sus aptitudes, desarrollen habilidades técnicas y expresivas sobre las bases de la espiritualidad, la artísticidad y la sensopercepción, así como a la vez, se trata de proporcionarles una formación integral en el resto de las asignaturas que forman parte de los procesos formativos de este futuro profesional.

Este significativo reto académico implica que los profesores dominen no solamente los saberes conceptuales y prácticos artísticos de sus respectivas especialidades, sino también, sepan cómo dirigir la enseñanza y el aprendizaje sobre la base del conocimiento de las didácticas aplicadas y específicas, según la manifestación artística de que se trate o de las asignaturas que acompañan la formación integral de los futuros artistas.

Sin embargo, aún se observa en el desempeño profesional de algunos docentes en diferentes niveles académicos que, en el proceso de enseñanza— en el que obvia-

¹ Dolores Flovia Rodríguez Cordero es Profesora Titular e Investigadora Auxiliar del Departamento de Pedagogía-Psicología de la Universidad de las Artes (ISA), La Habana (Cuba). pedagogía@isa.cult.cu

mente repercute en el aprendizaje de sus estudiantes- subsisten rasgos evidentes de la aplicación de un modelo didáctico tradicional, en el que se conciben los contenidos, desde una perspectiva enciclopédica, memorística, con un carácter acumulativo y tendiente a la fragmentación de los conocimientos y en el que no se favorece, la independencia cognoscitiva de los estudiantes, los que no se involucran de forma activa en su propia experiencia de aprender.

Es por ello que el objetivo de este trabajo consiste en analizar conceptualmente, el aprendizaje por proyectos, en el que se aúnan el descubrimiento y el desarrollo de alternativas creativas significativas que implican para los estudiantes, un compromiso consigo mismo y con el grupo, lo que constituye una vía para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en la enseñanza artística.

Pero... ¿en qué consiste un proyecto?

El proyecto es un *plan de acción o propuesta* que se elabora en función de lograr determinados *objetivos y finalidades*, mediante el empleo de *recursos materiales y humanos*, todo ello enmarcado en un período de *tiempo*. Se considera igualmente que los proyectos deben tener un carácter *participativo*, involucrando a todos los actores del contexto educativo escolar, y en semejante medida, han de ser *flexibles y operativos*, con vistas a adecuarse permanentemente a las características y necesidades de cada escuela y a las posibilidades reales de alcanzar las metas propuestas².

Vale aclarar remontándonos a los orígenes del aprendizaje por proyectos aplicados en diversos niveles educacionales que estos se iniciaron desde finales del siglo XIX, con la aparición de las ideas pedagógicas renovadoras del Movimiento de la Nueva Educación, cuyas ideas fueron expuestas en los trabajos del filósofo y pedagogo norteamericano, John Dewey (1859-1952), considerado como la personalidad más influyente para los seguidores de esta tendencia pedagógica. Pero quien concretaría en la práctica, sus ideas teóricas fue William Kilpatrick (1871-1965) a través de la conceptualización y sistematización del método de proyecto (*project method*) en 1918.

² Llavina Lavigne, Miguel J., Beatriz Castellanos Simons, *et al* (2001): "Los proyectos educativos: una estrategia para transformar la escuela", Centro de Estudios Educativos, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana.

Los proyectos constituyen una vía idónea para vivenciar y por ende, experimentar lo que se desea aprender. Queda claro que el hombre aprende de la experiencia, en ese caso se comprende y se aprehende el conocimiento, aprender es descubrir, tal y como resume la maestra argentina, Regina Katz: "la metodología centrada en la experiencia, se conduce de manera motivadora y vívida, al descubrimiento y a la adquisición de conocimientos" (Katz, Regina: 2010,21).

En concordancia con lo anteriormente expresado, la ejecución de proyectos por parte de los estudiantes durante sus procesos formativos, estimula la adquisición de experiencias a través del sentir, hacer y pensar, lo que significa, expandir las energías físicas y psíquicas del sujeto que aprende al exterior, a través de la comunicación verbal y no verbal, de acuerdo con sus vivencias.

Potenciar la expresividad y la creatividad de los estudiantes desde sus contextos socioculturales, sin dudas permitirá una interacción más emotiva y auténtica con el hecho artístico, por lo que serán más libres de ataduras formales y esquemáticas.

La realización de proyectos en la iniciación musical

En los niveles iniciales de la enseñanza musical, el aprendizaje por proyectos tiene su principal vía en el juego, que como se conoce es la actividad rectora durante la infancia y alcanza un relieve especial por sus vínculos directos con el lenguaje, la música y el movimiento, por lo que resulta una vía por excelencia para aprender a disfrutar y hacer música.

Las vivencias y conocimientos previos acerca de la realidad del contexto geográfico, sociocultural-del que forma parte el ambiente escolar y familiar en que los discípulos se desarrollan- contribuirá a que los estudiantes tengan una comunicación más fluida con la música o el arte de modo general, de forma diáfana, desenfadada a través de la concepción y ejecución de proyectos creativos.

Estimular las creaciones musicales de los niños a través de proyectos personales y grupales, genera en ellos alegría y satisfacción. Ello permite develar el mundo sonoro interno propio que deviene en su archivo personal único e irrepetible que dialoga con el ambiente sonoro exterior en aras del enriquecimiento del primero y que es devuelto al exterior propiciando el desarrollo de su musicalidad.

La sustentación de todos estos planteamientos tienen su base en diversos fundamentos psicológicos entre los que se hallan el enfoque socio histórico cultural de Vigotsky, acerca de la importancia del aprendizaje sociocultural del individuo en su formación, la teoría de la representación de Jerome Bruner, en la que expone como fases: la representación enactiva, proporcionada por una determinada acción

habitual: la icónica, mediante una imagen; y la simbólica, mediante un esquema abstracto que puede ser el lenguaje o cualquier otro sistema simbólico estructurado, así como lo planteado por Howard Gardner en cuanto a la teoría de las inteligencias múltiples, especialmente la musical y los planteamientos de Daniel Goleman acerca de la inteligencia emocional.

Todo lo anteriormente planteado permite afirmar que la vivencia se traduce en lo experimentado por el sujeto y que es devuelta en la práctica a través de la expresión que significa proyectar, mostrar, por lo que implica -según la relevante músico-pedagoga argentina, Violeta Hemsy de Gaínza- la comunicación como orientación o intención de la acción expresiva, la creación como nivel de calidad, autonomía y validez de la acción expresiva, así como el nivel de estructuración y motivación que se refleja a través de la intensidad del impulso expresivo.

Los proyectos en el nivel superior de la enseñanza musical

En los niveles académicos superiores de la enseñanza musical se trata no solamente de que los estudiantes produzcan música a través de sus proyectos personales y grupales, sino también de que la piensen, por lo que impartir clases a estudiantes de nivel medio o superior implica para los profesores, todo un reto.

En particular, cuando los estudiantes han transitado por el sistema de enseñanza artística precedente, con un evidente desempeño artístico y/o artístico-pedagógico y con un título que los avala como profesionales, el reto para el claustro de profesores resulta ser más complejo, este es el caso de los docentes de la Universidad de las Artes, ISA.

Los estudiantes cuando ingresan al nivel superior, responden primordialmente a una necesidad fundamental de aprendizaje: perfeccionar sus habilidades artísticas. Sin embargo, no todos son conscientes de lo que le pueden aportarles otras disciplinas y asignaturas de formación general a la ampliación de su horizonte cultural humanístico, como parte de su preparación como estudiantes universitarios con la finalidad de lograr una mayor independencia a través de la concepción y ejecución práctica de proyectos que también se conciben en el desarrollo de su práctica artística.

- Saber avivar en las clases de manera permanente, el interés de los estudiantes por el contenido de las disciplinas y asignaturas resulta una misión fundamental de los profesores, para lo que deberán aplicar métodos y estrategias didácticas dinámicas y flexibles que promuevan la formación

de profesionales cada vez más independientes que se conviertan en responsables conscientes de su propio aprendizaje.

- Para ello, los profesores deberán potenciar en el aula, un proceso grupal dinámico y dialéctico que promueva aprender a aprehender, mediante diferentes tipos de aprendizaje entre los que se encuentra el significativo, cooperativo, por descubrimiento, analógico y observacional, desechando el modelo didáctico de enseñanza tradicional, anquilosado y verticalista que se caracteriza por una repetición mecánica y rutinaria de los contenidos por parte de los profesores y en la que los estudiantes se convierten en pasivos espectadores. Aprender a construir los conocimientos y habilidades, indagando, explorando entre todos, maestros y estudiantes de manera centrada e involucrada, resulta la estrategia más efectiva para lograr un aprendizaje consciente de nuestros estudiantes.

Ante estas circunstancias nada más estimulante y motivador que la realización de proyectos que como parte del proceso de enseñanza aprendizaje de las disciplinas y asignaturas de la práctica artística y de la formación general contribuyan a elevar cualitativamente la calidad de los procesos formativos de nuestros estudiantes. Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes, hacen uso de las habilidades mentales en lugar de memorizar datos sin conexión con el mundo real.

Los proyectos deberán tener una estructura que permita que sus ejecutores tengan una mayor claridad en la tarea que pretender llevar a cabo, se tendrá en cuenta para ello precisar:

- El título del proyecto, Breve descripción diagnóstica Experiencias previas en la búsqueda de soluciones al problema.
- Importancia de la realización del Proyecto.
- Beneficios para la comunidad educativa.
- El problema deberá formularse desde el punto de vista pedagógico de manera concreta y precisa indicando los factores críticos que lo originaron
- Los objetivos.
- Cronograma en que se llevará a cabo.
- Participantes.

Ejemplificación de algunos proyectos realizados por los estudiantes de la Facultad de Música

En particular, en la asignatura Didáctica aplicada a la Música que se imparte en el primer año del curso regular diurno y el curso por encuentros para trabajadores se gestan y desarrollan proyectos docentes en los que los estudiantes desde el rol del maestro, elaboran situaciones de aprendizaje propias de los alumnos de los niveles elemental y medio de la enseñanza musical en las que identifican problemas y ofrecen diversas soluciones a través de estrategias de enseñanza y aprendizaje, en las que proponen las vías más efectivas a través de los diversos componentes del proceso.

Una de las clases de la asignatura antes mencionada fue dedicada a la observación participante de los estudiantes del Concurso Musicalia 2013 de los estudiantes de Percusión, en el que estos presentaron diversos proyectos. Esta clase fue solicitada por los propios estudiantes de la clase de Didáctica aplicada a la Música, que tenían mucho interés en observar la presentación de los proyectos artísticos de sus condiscípulos, por lo que la estrategia de enseñanza de la profesora para esa clase varió tomando en consideración el interés artístico de sus estudiantes.

Previamente a la observación fue orientada una guía que permitió que los estudiantes realizaran en su análisis vincularan los contenidos de la Didáctica aplicada a la Música (objetivos, contenidos, métodos, estrategias) situados desde el rol de profesor, con los proyectos presentados por los estudiantes de percusión.

En otra de las clases de la asignatura se analizó conjuntamente con los estudiantes, el registro de observaciones del plan de clases del músico-pedagogo canadiense, Robert Murray Schafer titulado: "Música para papel y madera" y se les solicitó que a partir de este modelo, prepararan situándose en el rol del maestro, un proyecto de clase para estudiantes de nivel inicial en el que propusieran una nueva manera de presentar el trabajo musical con el papel y madera, aunque aplicando la misma finalidad del compositor-pedagogo de analizar el tema de las cualidades del sonido.

Ello propició la realización de variados ejemplos de proyectos que tomaron como punto de partida el registro de observaciones analizado, como modelo, pero con diversas e interesantes variantes.

Los proyectos formativos que nacen en nuestras aulas universitarias y en el que se involucra el estudiante o los estudiantes están en función de un tipo de aprendizaje y un método que es el de investigación- acción.

Ejemplifican lo anteriormente planteado, los proyectos presentados por las estudiantes del perfil de profesorado de las asignaturas teórico-musicales en la asignatura

natura Historia del pensamiento musical-pedagógico cubano, que se imparte en el primer año, las estudiantes presentaron proyectos investigativos que les permitieron indagar acerca de los aportes de importantes músicos-pedagogos e instituciones de la enseñanza musical en las diferentes etapas históricas.

La calidad de la presentación y evaluación de los proyectos elaborados sobrepasó las expectativas de las profesoras de la asignatura, por lo que el análisis de la información obtenida y los hallazgos de materiales audiovisuales y documentos inéditos por las estudiantes fue altamente positivo para el enriquecimiento del fondo metodológico de la asignatura.

En la concepción de las disciplinas y asignaturas de la práctica artística también los profesores conciben la realización de proyectos. Alentados por sus profesoras en las clases de Historia de la Música, los estudiantes universitarios de primero y segundo años, gestan proyectos interpretativos en sus respectivos instrumentos musicales en función de los estilos musicales analizados en clases, los que preparan durante un plazo determinado y socializan mediante su presentación en el acto evaluativo de cierre de cada semestre.

Vale señalar también que los estudiantes de Composición presentan sus proyectos con las obras creadas desde los primeros pasos de su creación musical, que bajo la guía de su profesor, enriquecen y perfeccionan durante el tiempo.

Algunos proyectos en la Facultad de Artes Visuales de la Universidad de las Artes

La Facultad de Artes Visuales de nuestra Universidad, tiene acumulada una tradición en la presentación de proyectos realizados por sus estudiantes, ya que la creación artística de los estudiantes de por sí, constituye, un proyecto de carácter individual. Estos tienen su seguimiento y consecución en las especialidades y en el Taller de Crítica a que son sometidos con vistas a su perfeccionamiento.

De todos los proyectos que se han llevado a cabo en este espacio artístico-docente se han seleccionado dos, que responden a la utilización y aprovechamiento al máximo de los recursos con un sentido creativo y sugerente, ya que parten de objetos de la cotidianidad o de la propia naturaleza que nos rodea en la Isla.

En su etapa como estudiantes, los actuales profesores Omeivy Ortega Pacheco y Glenda Salazar se graduaron con significativos e interesantes proyectos que de manera resumida se describen a continuación.

En el acto inaugural de su exposición realizada en el año 2008 en su etapa como estudiante, Omeivy Ortega Pacheco confiesa que la lectura de un libro de la inves-

gigadora cubana, Zoila Lapique Becali acerca del grabado en la Cuba Colonial, lo inspiró a retomar las técnicas más antiguas del grabado aplicadas por con una visión contemporánea.

Vale destacar como un hecho novedoso que el autor de este proyecto utiliza como soporte un artículo de la vida cotidiana: las frazadas de piso las que transforma en tapices. Los temas seleccionados responden a una mirada contemporánea del autor acerca de la realidad de la vida del cubano actual, frente a la producción "kitsch" de tapices que en ocasiones se venden comercialmente en los que aparecen realidades ajenas al ciudadano común de nuestro país.

El propio autor expresa acerca de la serie que:

Un nuevo Álbum de la Isla de Cuba pintoresca, desempolva los años 39-40 del siglo XIX, con la llegada a la Habana de los litógrafos Moreau y Federico Mialhe esta vez, con la intención de desarrollar bajo la misma terminología de "pintoresca", un nuevo álbum de imágenes de la isla de Cuba de hoy, incluso con los mismos objetivos, sin alterar siquiera el ojo creativo que las capto, quizás con intenciones un poco más ambiciosas, como la de incorporarle nuevas imágenes que a través del tiempo han ocupado un lugar en el patrimonio cultural de la Isla.

Este nuevo álbum es un proyecto que surge de una triada de pensamientos que aunque cada uno por separado tenga objetivos diferentes siempre tendrán un denominador común, Cuba: Primero: la isla como extensión de tierra en el Caribe. Segundo: la isla como cultura. Tercero: Cuba con un pensamiento continental.

Con la única diferencia que el enfoque sobre Cuba esta vez, no solo incurre en un paralelo de ideas ni imágenes, sino que lleva consigo una mirada más comprometida con la isla, su cultura e idiosincrasia, como isleño y no con los ojos del extranjero, deslumbrados por el Caribe, es una interpretación de la isla de Cuba desde un contexto contemporáneo tanto cultural, político como social ¿cual es la posición verdadera de la isla de Cuba? y no me estoy refiriendo a su punto geográfico; somos realmente una isla? y para nada pongo en duda su naturaleza existencial, creo que es hora de contemporaneizar la visión de Cuba ante el mundo, no somos un pueblo anquilosado en la colonia, ni arquitectónicamente ni demográficamente mucho menos etnográficamente.

Aunque dicho proyecto responde formalmente a imágenes paisajísticas urbanas, rurales, de gran interés, ya sea por su importancia histórica social o por su gran belleza natural, no quedan exentas de la acción directa del hombre, ya que ha sido el mismo, quien llevo a los grabadores Moreau y Mialhe, en estos instantes a mí a convertirnos en espectadores activos en pos de hacer de Cuba una imagen mas universal. La arquitectura, la conservación y el respeto a la naturaleza, son el espejo del desarrollo cultural de las naciones³.

Por otra parte, el proyecto presentado como Tesis de graduación por parte de la estudiante Glenda Salazar Leyva-hoy profesora de la Facultad- resalta con una dimensión ecológica y ambientalista en defensa de la naturaleza vinculada con el mundo de las formas, intencionalidad que se describe, a partir de las palabras de la autora del proyecto, cuando refiere que: "hacer arte es vivir el lugar, cada experiencia te conecta y hace accesible el mundo de las formas que encuentras... la naturaleza se auto-representa, ante la aplastante belleza de los fenómenos naturales".

La iluminación fosforescente, el grabado de palabras y mensajes en las flores, frutos, hojas, las esculturas hechas con las piedras y caracoles de las playas, constituyen los elementos que conforman los diversos proyectos presentados por Glenda en las diferentes locaciones del país visitadas y analizadas por ella en lo que ha denominado como "guerrilla". Esta acción representa el trabajo de campo que le ha permitido reencontrarse con la diversidad de entornos variados, de los cuales ha extraído el material básico para llevar a cabo diferentes proyectos en torno a la naturaleza en diversos parajes de la Isla, significados en la multimedia que acompaña a su proyecto.

Conclusiones

Las palabras del exergo ubicado en la primera página de este trabajo reflejan los diferentes modelos didácticos- vistos como reflejo de la realidad escolar- desde el tradicional en el que los estudiantes se limitan a repetir hasta la saciedad, hasta un modelo más acorde con la enseñanza artística en la que los estudiantes conscientes de su propio aprendizaje se involucran directamente y una vía para ello lo constituye la realización de proyectos, por todo ello se ha querido demostrar en este trabajo que:

³ Estas palabras pertenecen al creador del proyecto (2008)

El aprendizaje por proyectos debe concebirse desde los niveles de iniciación artística en correspondencia con las características de las diversas etapas de vida, como una manera de propiciar la creatividad de los estudiantes y su paulatino desarrollo independiente como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje por proyectos demuestra su efectividad para los estudiantes de todos los niveles académicos de la enseñanza artística, en particular en la Universidad de las Artes, no solamente en las disciplinas y asignaturas de la práctica artística, sino también en el resto de las que conforman los diversos planes de estudio, al involucrarlos en un aprendizaje vivencial y cooperativo que potencia su independencia cognoscitiva- creadora como profesionales de las artes.

Promover el aprendizaje por proyectos en otras carreras de la Universidad de las Artes deberá convertirse en un nuevo reto de los agentes del campo artístico-pedagógico, lo que permitirá involucrar a los estudiantes en su aprendizaje más acorde con el nivel universitario, así como renovar con nuevas luces, los modelos didácticos, estilos y estrategias de enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes.

Sin duda alguna, la futura vida profesional llevará a los estudiantes a forjar sus creaciones e interpretaciones a través de disímiles proyectos, por lo que entonces resulta esencial que durante sus procesos formativos puedan ser capaces de desarrollar proyectos individuales o colectivos que lo entrenen para su desempeño profesional.

Referencias bibliográficas

1. Ahuja Aguirre, Margarita G. (s/f): "La experiencia en el aprendizaje" (artículo digitalizado).
2. Dewey, John (s/f): "Condiciones que se han de satisfacer para producir proyectos educativos". "Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo".
3. Díaz Barriga, Frida y G. Hernández (1998): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, Editorial Mc. Graw-Hill Interamericana editores, S. A de C. V.
4. Filho, Lorenzo (1936): *La Escuela Nueva*, Editorial Labor, S. A, Barcelona-Madrid-Buenos Aires-Río de Janeiro.
5. García Pérez, Francisco F. (2000): "Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa", en: *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, No. 207, Universidad de Barcelona.
6. Hemsy de Gainza, Violeta (1974): *Fundamentos, materiales y técnicas de la Educación Musical. Ensayos y conferencias*, Editorial Ricordi, Buenos Aires.
7. _____ (1983): *La improvisación musical*, Editorial Ricordi, Buenos Aires.
8. _____ (2002): *Música: amor y conflicto. Diez Estudios de psicopedagogía musical*, Grupo Editorial Lumen, Buenos Aires.
9. Juliá Méndez, Hilda E., Laritza H. González Achón, et al. (2006): *Propuesta metodológica para la Gestión de Proyectos*, CIERIC, Ciudad de La Habana.
10. Katz, Regina (2010): *Sin pedir permiso sale el sol*. Reflexiones y propuestas sobre educación, derechos humanos y comunicación en el contexto de la vida cotidiana, Trama Diseño, Ecuador.

11. Llivina Lavigne, Miguel J., Beatriz Castellanos, *et al.* (2001): "Los proyectos educativos: una estrategia para transformar la escuela", Centro de Estudios Educativos Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, (material digitalizado)
12. Murray Schafer, Robert (1985): *Limpieza de Oídos*, Editorial Ricordi, Buenos Aires.
13. _____ (1984): *El Rinoceronte en el aula*, Editorial Ricordi, Buenos Aires.
14. Ortega Pacheco, Oscar Omeivy (2008): "Cuba la isla pintoresca", fundamentos de la exposición de la serie, Facultad de Artes Plásticas, Instituto Superior de Arte, Ciudad de La Habana.
15. Rodríguez Cordero, Dolores F. y María G. Valladares González (2008): "Desarrollar proyectos aprovechando recursos. Cuba, un ejemplo". Evento Internacional "Educación Artística, Ocio y Turismo Cultural en un mundo globalizado", Universidad de Jaén, Jaén.
16. Rodríguez Cordero, Dolores F. (2013): "La preparación pedagógica de los formadores del músico profesional", en: revista *Clave*, año 15, Número 2/2013, La Habana, Cuba.
17. Tobón Tobón, Sergio (2013) *Formación integral: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, Ecoe Ediciones, Bogotá.

Materiales visuales:

- Ortega Pacheco, Oscar O. (2008): *Tapices. Serie Cuba la isla pintoresca*, Facultad de Artes Plásticas, Instituto Superior de Arte, La Habana.
- Salazar Leyva, Glenda (2007): *Multimedia*. Trabajo de Diploma, Facultad de Artes Plásticas, Instituto Superior de Arte, La Habana.

LA PEDAGOGÍA DEL ARTE Y SUS RETOS ACTUALES

Norma Gálvez Periu¹

*Con mis maestros he aprendido mucho;
con mis colegas más; con mis alumnos todavía más.*

Proverbio hindú

La sociedad contemporánea evoluciona y plantea nuevas alternativas en el desarrollo social, los procesos de globalización, la informatización y el auge acelerado de las comunicaciones dejan su impronta en el desarrollo de las artes.

El contexto de globalización ha introducido modificaciones en la organización, contenidos y métodos de la enseñanza, lo que pudo haber sido efectivo y loable hace 40 años necesita renovarse, un cambio no solo formal, estructural, sino desde la esencia misma, pues como bien se conoce la educación es el proceso de facilitarnos participar en la vida en sociedad.

El siglo, que recién inicia se plantea la integración de las artes como un proceso necesario, pero a la vez constituye una especialización de mayor rigor y virtuosismo técnico. Los proyectos artísticos demandan eficiencia y competitividad, aunque ello no entre dentro del lenguaje artístico, están signados por esas categorías imprescindibles del desenvolvimiento económico, social y cultural de la época.

Si partimos de estos presupuestos teóricos, tenemos que plantearnos qué artista necesitamos, qué demanda tiene la sociedad, cómo hacer competitivo a nivel regional e internacional la enseñanza de las artes. Sentadas estas premisas, es preciso detenerse en algunas consideraciones de carácter epistemológico que pueden servir para plantearse cuál debe ser el paradigma de la pedagogía del arte y cómo utilizar y desechar lo que la tradición ha legado.

¹ Norma Gálvez Periu es Profesora Titular Consultante del Departamento de Filosofía y Estética de la Universidad de las Artes (ISA), La Habana (Cuba). normagalv@cubarte.cult.cu

Lo primero a tomar en consideración es aproximar la enseñanza artística al mundo laboral y social, premisa indispensable para acometer cualquier desarrollo, adecuarse a los cambios que se producen a nivel social, tanto en la esfera local como internacional, que atañen lo cognoscitivo, lo afectivo y lo conductual, pues se exige cada vez un acercamiento mayor al mundo o esfera laboral, el proceso se determina como educación/formación, nuevas modalidades para adquirir los conocimientos, la organización académica con adecuación al mundo contemporáneo. Por lo tanto, se precisa definir claramente el compromiso de la universidad tanto en lo histórico, como en las tendencias hacia el futuro y dentro de ello lo distintivo que conlleva la enseñanza del arte con su carácter tutorial y particular.

Una de las concepciones en boga desde la década de los 70, y sobre todo en las últimas tres décadas, es el concepto de competencia y el desarrollo de la enseñanza por competencia. Valdría la pena reflexionar sobre ello. A favor y en contra son múltiples las opiniones.

¿Cómo valorar las competencias?, dejaría por ello de trabajarse a partir de otras categorías como objetivos, habilidades, capacidades y otros presupuestos pedagógicos que hemos desarrollado a lo largo de la historia de la enseñanza artística. Ciertamente no completamente compatibles. Solo es la definición de qué aspectos serán los que requerirán mayor atención y tomar en consideración las particularidades de la contemporaneidad y del desarrollo del mercado laboral, a partir de las transformaciones que están teniendo lugar, todo lo que condiciona un mundo económico muy particular e influye en el desarrollo social, cultural, político, ideológico, y sobre todo, artístico.

La concepción de competencia se trasladó como proyecto desde la economía en los años setenta, y en la educación en los ochenta, con los proyectos integracionistas, pero esa ha sido una característica que ha acompañado a la educación, y en particular a la enseñanza artística, pues los elementos metodológicos y didácticos han sido encaminados en todos los tiempos a: **saber**, como el elemento cognoscitivo; a **saber hacer**, como el desempeño y a **saber actuar**, como las condicionantes del valor. Estos presupuestos constituyen una tríada que no puede ser rechazada por ningún proyecto educativo, solo que el contenido y la esencia de los mismos estarán condicionados por el partidismo de la educación y los fines a los que responde dentro de un contexto social determinado. En este sentido, se transformaría la concepción del modelo del profesional, que se fundamentaría en la gestión por competencias, pero a partir de conocimientos, habilidades y actitudes específicas.

Todo ello condiciona un mayor acercamiento entre la educación y el mundo laboral, y la posibilidad de adecuarse de inmediato a los cambios. Y en el plano pe-

dagógico exige la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad como ejes fundamentales, pues serían presupuestos de los elementos de competencia y de criterios de desempeño.

Este cambio producido a partir del último tercio del siglo XX ha elevado las exigencias del público receptor hacia lo que constituye el arte, su diversidad e integración, además de la multiplicidad de escuelas y tendencias artísticas, que influyen en el gusto, en la estética de la obra de arte. Ello implica que precisamente esta faceta del cambio producido en la concepción artística implique trabajar estos aspectos, que son más complejos, y es ese uno de los elementos, que exige "nuevos" profesores, que desde ellos mismos guíen el proceso de interpretación y recepción del arte, donde la correlación e integración de las artes con las estéticas, estilos y virtuosismo, que las caracterizan, no se vean como categorías aisladas, sino dentro del proceso que las caracterizan, no se vean como categorías aisladas, sino dentro del proceso mismo de enseñanza que garantiza la competitividad profesional. A ello se une también la importancia de la praxis artística contemporánea como criterio valorativo y punto de mira hacia donde es necesario dirigir los presupuestos teóricos y metodológicos, que predeterminan la conformación del universo artístico contemporáneo y su proyección futura.

Hay que tener en cuenta que el pensamiento estético, condiciona la aceptación o rechazo del arte, es quien marca el derrotero, pero este debe ir acompañado de la técnica de la ejecución, que si bien se retarda con respecto al cambio, lo impulsa a adaptarse a las transformaciones estéticas, aunque técnicamente no cuente con todos los recursos expresivos de las nuevas corrientes artísticas. Ahora bien, los nuevos paradigmas nos obligan a conjugar de manera armónica la concepción técnica, y de ahí la importancia de la enseñanza para que exista correspondencia entre la técnica y estética.

Como resumen se podría sintetizar que: es una forma distinta de establecer y abordar la relación entre las necesidades del desarrollo social y los aportes de la pedagogía del arte y su satisfacción, por lo tanto de alguna forma es un nuevo tipo desde lo teórico-práctico, y su relación, el correlato de saber y saber hacer, y la relación entre los elementos generales de proyección educativa y cómo tomar en consideración, la capacidad del estudiante, el papel activo del alumnado en los procesos de aprehensión del conocimiento, de organizar, dirigir y estructurar su aprendizaje, y concederle al maestro un papel de conductor tutor y guía, elemento preponderante en la enseñanza de las artes. Es la conjugación de lo cognoscitivo, afectivo y conductual, a través del desarrollo de un proyecto que no parcialice solo un aspecto de la concepción pedagógica.

Dentro de estos procesos indiscutiblemente rige la matriz de la competencia, cómo satisfacer la integralidad del conocimiento en una especialidad tan compleja como la enseñanza de las artes, cómo organizar los parámetros docentes que respondan al desarrollo inmediato y vertiginoso de la realidad cambiante y a la vez, que den proyección de futuro?

Lo primero es un cambio de mentalidad, que va desde la enseñanza tradicional, medida en tiempo por un sistema de conocimiento lineal, por materias o disciplinas a la búsqueda de parámetros comunes que puedan valorar y fomentar un aprendizaje flexible, la autonomía del estudiante y la organización de los controles que ellos mismos ejercen sobre sí, en los ritmos de los aprendizajes.

Para lograr un cambio es preciso definir y trabajar aspectos, que son más complejos, y donde los profesores valoren y orienten al estudiante en la interpretación y la recepción del arte, como proceso. Por supuesto una interpretación artística de calidad requiere de del desarrollo de la imaginación, de la creatividad y del conocimiento. Es imposible transmitir las concepciones del arte, reflejadas en las puestas en escenas, las interpretaciones musicales, la creación de obras o la ejecución más variada y diversa, sino se conoce, sin el mundo subjetivo del hombre y el papel que desempeña en el contexto cultural, social y artístico, ello permitirá dar sentido al estilo y transmitir sus rasgos característicos. Por supuesto, todo ello pasa por el prisma de la individualidad del artista/maestro/alumno, que a partir de las características individuales, de la formación cultural y de los procedimientos y programas de enseñanza, transmite el arte en su esplendor técnico-virtuoso y virtuoso-subjetivo.

Es por eso que en la nueva concepción de estructurar un aprendizaje por competencias la cantidad de horas no siempre garantiza el resultado esperado, pues lo importante es analizar si son o no productivas las horas dedicadas al desarrollo de una capacidad determinada, que será el fundamento de la competencia que se pretende formar. Lo importante es analizar la concepción de profesor o tutor por la característica de enseñanza tutorial, donde este desempeña el papel fundamental en la estructuración de los aprendizajes, en la valoración de los logros alcanzados y en la propuesta de metas cada vez más altas para lograr la competitividad del estudiante.

La tarea del maestro será explicar qué debe lograr el alumno, y en correspondencia con ello trazará de acuerdo con el estudiante el programa seleccionado para cada uno, a partir de los presupuestos que se han ido analizando: características personales del estudiante, sus intereses, posibilidades y contexto. Los factores que caracterizan la relación profesor/alumno: comunicación, autoridad y respeto no están condicionados al autoritarismo, el maestro es el amigo, el guía, el tutor.

El arte desarrolla las competencias axiológicas del individuo al ser el fundamento de la sensibilidad, por lo que el profesor debe poseer altos valores humanos, que en el plano de la educación se traducen en brindar confianza al alumno; con un estrecho nexo de comunicación que posibilite a partir de ese clima fomentado por él, que el estudiante sienta la necesidad de cumplir, obtener mejores resultados y sobre todo retribuir a la confianza depositada en él. A veces el maestro en esta relación se comporta como un padre protector, que presiona a los estudiantes en su afán de lograr éxitos y no les permite equivocarse, encontrar su camino y crecer por sí solos.

El profesor en las condiciones de la enseñanza por competencias se desempeñará como tutor (práctica efectiva y habitual en la enseñanza especializada de arte), facilitador, proveedor de la información y constituye el paradigma a seguir. La diferencia está en que el profesor no es el proveedor de las verdades, de los conocimientos, es un guía que estimula a los alumnos a desarrollar sus habilidades y brinda un ejemplo a seguir, pues de los conocimientos, actitudes, conducta y fortalezas del profesor también se aprende y no solo de los libros.

La fortaleza de la enseñanza especializada de arte reside precisamente en el maestro, que funge como tutor o asesor, por lo que en un diseño curricular flexible, centrado en el desarrollo de las competencias, tendría la posibilidad, a partir de las particularidades del estudiante y sus condiciones, de estructurar un proyecto pedagógico, que sin apartarse de lo fundamentalmente requerido por el currículo académico aprobado, responda a los objetivos y necesidad del desarrollo artístico del estudiante, del país, de la región y sea competitivo internacionalmente.

Otro elemento importante a destacar en el papel que le corresponde al maestro de arte en un currículo por competencias es enseñar a los alumnos cómo estudiar, pues debe tener preciso qué se exige de él y cómo hacerlo.

En la actualidad la tecnología resulta de gran utilidad, pues a partir de los diferentes dispositivos tecnológicos el maestro puede recomendar al estudiante ampliar sus conocimientos, comparar su proceder con otros artistas, analizar obras, buscar información especializada, comparar sistemas diferentes, todo lo que contribuirá a actualizarse, ver en qué momento de desarrollo está y cuáles son los pasos a seguir.

Prácticamente la enseñanza se realiza en forma de clases individuales, pues aun en aquellas especialidades que la enseñanza es grupal, como actuación, por ejemplo, el tratamiento del profesor en el desarrollo de las competencias es individual y se busca la mejor manera para desarrollar el talento, las capacidades y orientar el trabajo independiente de cada estudiante.

Otro elemento bien importante es la necesidad de la integración de conocimientos, no como parcelas segmentadas, que considera la pedagogía tradicional, sino

ir acercando a un sistema mixto, que contemple las particularidades de cada estudiante y la integración de los conocimientos necesarios para el desempeño artístico

Todo ello facilitaría un trabajo docente metodológicamente diseñado para la enseñanza artística especializada de nivel superior, que faculte desarrollar formas organizativas del proceso docente, que se correspondan al perfil especializado, pues cada rama del arte exige particularidades, competencias y habilidades propias.

Existe una fuerte tendencia a cuestionar la validez del conocimiento, su carácter limitado, específico, ilusorio y en ocasiones errático, que están en la esencia misma del conocimiento, y pueden estar presentes en su adquisición. Edgar Morin al respecto señala que el conocimiento no es el espejo de las cosas o del mundo exterior, sino el conocimiento en forma de palabra, idea, o teoría, es el fruto de percepciones, traducciones y reconstrucciones mediadas por el lenguaje y el pensamiento, pero, estas percepciones parten de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos, lo que implica la subjetividad del receptor, las limitaciones del contexto histórico y epocal, que son los riesgos a transitar en el difícil proceso de apropiación cognoscitiva por el hombre y su devolución en forma de arte.

Lo primero es saber qué ser humano se desea formar, de ahí el docente será capaz de trazar las estrategias y técnicas que le permitan su labor educativa. Por ello es tan importante dedicar atención a este aspecto, ya que la educación ha centrado su interés primordial en la técnica, haciendo de la enseñanza un proceso de transmisión chato de conocimientos, que puede lograrse de forma academizada o no y que no porta creatividad, ni desarrolla esas capacidades en el individuo. De aquí que este elemento constituya un primer momento de suma importancia. El docente busca contenidos y estrategias de clases que han sido experimentados con anterioridad por otros docentes, sin tener en cuenta las particularidades y novedades que el mundo impone, y ello lleva a la pérdida de interés y del desarrollo mágico, que debe tener la educación como puerta que se abre al futuro. El logro de lo planteado nos llevaría de hecho al tercer elemento de lo que hemos llamado diálogos de la educación.

Los destinatarios del ejercicio docente, a partir de una docencia interpersonal, que se expresa, no en lo que se debe enseñar, sino en lo que los estudiantes sean capaces de aprender. Por ello, para cumplimentar lo que sería la esencia del accionar docente, es importante la capacidad y formación de los docentes, si bien no es esta el todo en el proceso antes mencionado, si está vinculada directamente al ejercicio de la práctica misma, en otras palabras, dentro de la preparación de los docentes es muy importante, que la experiencia acompañe los procesos, pues son procesos que no maduran de inmediato, sino que requieren de tiempo.

La experiencia es primordial para la información y sobre todo para lograr una excelencia en la calidad de la educación, pero debe estar fundamentada en el conocimiento, debe existir un constante acercamiento y coordinación de los profesores, conocer en profundidad materias que imparten, la necesidad de tener un cuerpo de asesores con sólidos conocimientos y experiencias en el área que les compete.

El docente debe estar formándose continuamente, ya sea en maestrías, doctorados, postdoctorados, pues eso lo beneficiará enormemente en el plano particular, pero se reflejará directamente en el estudiante y en la entidad académica. En el caso del arte, la participación activa en la vida artística constituye un modelo importante para la educación de los estudiantes. En la actualidad la certificación de la calidad de los procesos docentes de las universidades pasa por la calificación de sus profesores.

Mucho se ha discutido sobre si el docente no debe ser exclusivo de la universidad para un mejor desempeño, diversas podrían ser las respuestas al problema, pues todas tendrían elementos positivos y negativos que parten del tiempo disponible para la preparación y superación personal, pero también está condicionada, en otros aspectos, por la necesidad de la experiencia en la práctica del docente de educación superior y la transmisión de los adelantos de la ciencia, la tecnología y el arte, así como su papel de paradigma para el estudiante en formación. Todo ello nos lleva a cuestionarnos cómo puede formarse para la capacidad de influir en el estudiante, apoyar y desarrollar el gusto y su interés por saber más.

La formación del docente constituye, sin duda alguna, un gran desafío en virtud de la complejidad y circunstancias que caracterizan la actualidad. Los avances científicos, técnicos y tecnológicos, los nuevos derroteros del arte contemporáneo, están definiendo en la actualidad a los sujetos, y están circunscritos a paradigmas culturales, reglas y discursos, que orientan su actitud cotidiana. En ocasiones los profesores recrean su práctica más como un oficio que como un análisis consciente y reflexivo. Continúan con una carrera de acreditación académica, pero en cuanto obtienen el grado respectivo de maestría o doctorado, orientan su práctica a la docencia exclusivamente como el predominio de una calificación obtenida. Ello redundaría en beneficios de tipo económico, muy necesarios, por supuesto, que no se reflejan directamente en la formación de los estudiantes y en la calidad del centro académico del que forman parte.

El objetivo es el ejercicio de una práctica crítico reflexiva, los profesores con formación de postgrado están en mejores condiciones de enseñar a sus alumnos a: pensar críticamente, construir y resolver problemas y realizar interpretaciones de aspectos con contenido importante.

El prestigio académico de los profesores está ligado en primer lugar a su investigación a la publicación de libros, artículos de revistas, y al reconocimiento social que tienen en el ejercicio de su profesión. Esto necesita una revisión o articulación dialéctica del proceso, por cuanto son elementos de suma importancia, pero indiscutiblemente es el reconocimiento social el que hará del profesor el ideal.

Los estudiantes al egresar de las aulas universitarias, lo más importante es que puedan: disponer de un arsenal que les permita interactuar con la sociedad, organizar los conocimientos adquiridos, y cuenten con los procedimientos para aplicarlos. También perfilar la educación superior para que contribuya al impulso del desarrollo social, económico de una sociedad dada, por su importancia en la formación del capital humano, por la trayectoria educativa, y el potencial de innovación que tienen los estudiantes egresados es un detonante para el desarrollo de un país.

La responsabilidad de los estudiantes es asimilar los presupuestos didácticos y teóricos de la formación que intercambian con sus maestros y la enseñanza es cada vez más especializada y definida en aspectos fundamentales como son: qué se demanda en la actualidad en el mercado laboral y cómo hacer que el profesional en formación sea cada vez más competitivo; el centro de la atención está en el estudiante, en sus capacidades y posibilidades para alcanzar el objetivo educativo propuesto; definir a partir de la conjugación de las particularidades de cada estudiante y las demandas de la sociedad y el desarrollo del arte, el perfil del egresado y sus competencias laborales. El estudiante pasa a tener un lugar protagónico, no es un simple "receptor", participa activamente en su proyecto educativo, lo cual le confiere más responsabilidad y lo estimula a buscar nuevas formas de aprendizaje, que influyen notablemente en el desarrollo de la enseñanza del arte.

Queda detrás el modelo tradicional, conductista, con métodos escolásticos, mecánicos, que exigían las interminables repeticiones, separadas del aspecto artístico, emocional y por ello poco productivas, ya el estudiante no se ve precisado a repetir lo que se le enseña, sino a cuestionar las dificultades que cada proceso tiene.

La enseñanza del arte es un proceso eminentemente creativo que parte de las características, estilos y necesidades de expresión de cada sujeto. Es de suma importancia el carácter de cada estudiante, su temperamento, el talento que posee, la historia familiar y las condiciones socioculturales y económicas en las cuales creció y se desarrolló. La enseñanza especializada de arte y su concreción en las formulaciones de las competencias profesionales obliga al del maestro a desarrollar una metodología para cada alumno y para cada ocasión, pues lo que puede resultar ideal para algunos, y favorece su desarrollo, para otros puede ser inadecuado.

La actividad del docente es muy importante para el buen desempeño y éxito profesional de los egresados de la universidad, y los académicos son quienes deciden la estructura y contenido de los programas de estudio, la organización y calidad de la docencia, la relevancia de la educación superior, a partir de su experiencia, de la interacción con la sociedad y los reclamos de los estudiantes.

Hay que tomar en consideración que la enseñanza de las artes, es una mezcla de técnicas, capacidades a desarrollar, competencias, que no pueden ser de manera alguna una receta o procedimiento único, ni acabado, pues a partir de la subjetividad del hombre, de su creación y de la expresión de los sentimientos, encasillar en un procedimiento único sería lastrar su desarrollo.

Las universidades enfrentan cada vez más situaciones cambiantes, la educación es responsabilidad del futuro de los países, dada esta situación las universidades debían ser la máxima preocupación para que los estudiantes y profesores, salgan lo mejor formado posible y esto se logra con un mejor adiestramiento del docente, la calidad educativa es una responsabilidad de las universidades, y en gran medida de los docentes, y esto se puede llevar a cabo solo si la valoramos la importancia de la educación en el contexto socioeconómico del siglo XXI y la interacción que se produce en el mundo de hoy, signado por las interinfluencias del desarrollo, la impronta de las comunicaciones, la inmediatez del conocimiento, y los adelantos científicos. Pensar la universidad desde esta óptica y el papel de los docentes en ella es la necesidad de edificar nuevos proyectos educativos, que resulten interesantes para reconstruir o redimensionar la sociedad contemporánea.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T W. (2003), *Filosofía de la nueva música*, Madrid, Akal.
- Alvarez, J. (2001), *Entender la didáctica, entender el currículo*, Madrid, Niño y Dávila editores.
- Baremboim, Daniel (2003), *Mi vida en la música. Autobiografía*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Baremboim, Daniel (2008), *El Sonido es Vida. El Poder de la Música*, Bogotá, Norma.
- Berman, Boris (2010), *Notas desde la banqueta del pianista*, Barcelona, Boileau.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (2001), *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid, Popular.
- Branda, I. (2005), *Aprendizaje basado en Problemas centrado en el estudiante, orientado a la comunidad*, Gerona, ICE-Universidad de Gerona.
- Busoni, Ferruccio (1975), *Pensamiento musical*, México, UNAM / Difusión cultural. Departamento de música.
- Calabrese, Omar (1987), *El lenguaje del arte*, Barcelona, Paidós.
- Cárdenas González Víctor Gerardo, (2004), *Construcción de la identidad docente*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Colectivo De Autores (2006), *Metodología de la Investigación Educativa*, La Habana, Ciencias Médicas.
- Correa, c. et al. (2006), "La Investigación - acción en educación. Un enfoque didáctico desde el análisis y la resolución de problemas", *Revista del Tecnológico de Antioquia*, Número 2, Medellín.
- D'aquilo, Sydney (2002), *Morfología del arte: epistemología de la obra artística*, Sheffield, Intervalic University.

- Derrida, Jacques (2002), *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta.
- Díaz Barriga, Ángel (1997), *Didáctica y Currículum*, Barcelona, Paidós.
- Estévez, E. (2002), *Enseñar a aprender*, México, Paidós.
- Fubini, Enrico (2004), *Música y lenguaje en la estética contemporánea*, Madrid, Alianza Editorial.
- Fubini, Enrico (2008), *Estética de la música*, Madrid, Antonio Machado Libros.
- García Amilburu, M. (2002), *La educación, actividad interpretativa*, Madrid, Dykinson.
- García Amilburu, M. (1997), *Aprendiendo a ser humanos*, Pamplona, EUNSA.
- González Rey, F. (2002), *Sujeto y Subjetividad, una aproximación histórico-cultural*, Buenos Aires, Thomson.
- González Rey, F. (2005), *El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio*, Brasilia, Universidad de Brasilia.
- Hethmon, Robert H. (1972), "El Método del Actors Studio. Conversaciones con Lee Strasberg", Madrid, Fundamentos.
- Hormigos, Ruiz, Jaime (2008), *Música y sociedad. Análisis sociológico de la cultura en la posmodernidad*, Madrid, Fundación Autor SGAE.
- Kaplún, Mario (2002), "Modelos de educación y modelos de comunicación" en: *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*, La Habana, Caminos.
- Kemis, Stephen (2001), *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- Libedinsky, M. (2001), *La innovación en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.
- Mckernan, J. (2001), *Investigación-acción y currículo*, Madrid, Morata.
- Olive, León (2008), *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Pacheco Méndez, Teresa (1994), *La organización de la actividad científica en la UNAM*, México, Porrúa.
- Paz Octavio (2013), *El Arco y la Lira*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Paz, Octavio (1986), *Vuelta a El laberinto de la soledad*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Paz, Octavio (1986), *Posdata*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Roman, M. y E. Diez (2001), *Conceptos Básicos de las Reformas Educativas Iberoamericanas: Un modelo de aprendizaje-enseñanza*, Santiago de Chile, Andrés Bello.
- Roman, M. y E. Diez (2001), *Diseños Curriculares de Aula. Un nuevo modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Ros, Nora y Nancy Iannone (2010), "Formación y capacitación docente en Educación Artística: dos propuestas pensadas desde el profesorado y Licenciatura en Educación Inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos", *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 52/2 marzo, OEI.
- Ruiz, M. (1999), *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.
- Stanislavski, Konstantin (1986), *Cómo se prepara un actor*, La Habana, Arte y Literatura.
- Stanislavski, Konstantin (1986), *Mi vida en el arte*, La Habana, Arte y Literatura,
- Stanislavski, Konstantin (1986), *La construcción del personaje*, La Habana, Arte y Literatura.
- Stanislavski, Konstantin (1987), *Creando un rol*, La Habana, Pueblo y Educación.
- Stanislavski, Konstantin (2011), *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de las vivencias*, La Habana, Alarcos.
- Stravinski, Ígor (2007), *Poética Musical*, Barcelona, Acantilado.
- Valera, Roberto (s/f), *El papel del piano en la transformación del hombre en músico*, Material digital.
- Westburry, I. (Comp.) (2002), *¿Hacia dónde va el currículum?*, Gerona, Pomares.
- Yaniz, C. y L. Villardón (2006), *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*, Bilbao, Universidad de Deusto.

Propuestas
para una Contextualización
de las Artes



Se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2015.

El tiraje constó de 1,000 ejemplares más sobrantes para reposición.

Impresión: Pandora Impresores
Caña 3657, Colonia La Nogalera,
C.P. 44470, Guadalajara, Jalisco. México

Diseño, emplane y composición / Demetrio Rangel Fernández

PROPUESTAS PARA UNA CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS ARTES

Propuestas para un contextualización de las Artes, obra colectiva por iniciativa de los Cuerpos Académicos que integran la Red Internacional Arte, Música y Cultura, es una muestra de trabajo investigativo colegiado. Las investigaciones aquí compiladas se presentan en un afán de demostrar, una vez más, que es factible tender puentes entre las disciplinas para destacar el papel decidido y plural que todas ellas, y de una manera especial la música, juegan no sólo en el campo de las artes, sino en cualquier ámbito de las construcciones culturales. La filosofía, la pedagogía, la historia... están también representadas en estas páginas, teniendo en cuenta que el marco medio relacional de esta publicación es la música, y sus límites... hasta perdernos en la inabarcable línea del horizonte de las ciencias.

Este libro recibió el apoyo del proyecto Circuito interdisciplinar del arte centro-norte de México y el Caribe, Promep 2011-2012, integración de redes temáticas de colaboración de cuerpos académicos, redes de conocimiento, en donde participan los Cuerpos Académicos 129 "Investigación, docencia e interpretación musical con énfasis en los instrumentos de cuerdas", 172 "Teoría e Interpretación del Arte", de la Universidad Autónoma de Zacatecas, y "Estudios interdisciplinarios sobre la cultura" de la Universidad de Guanajuato, registrados ante la SEP, además del Cuerpo Colegiado de docentes e investigadores del arte de la Universidad de las Artes (ISA), La Habana, Cuba.



ISBN: 978-607-96709-6-2



9 786079 670962