

Mir(í)adas de la música

Antología de resonancias
en los trabajos recepcionales de los alumnos
de la Unidad Académica de Artes de la UAZ



Mir(í)adas de la música

Antología de resonancias
en los trabajos recepcionales de los alumnos
de la Unidad Académica de Artes de la UAZ

Julio César Jiménez Moreno

Eric Augusto De la Rosa Priego

Rosa María García Ortiz

COORDINADORES

Esta investigación arbitrada por pares académicos se privilegia con el aval de la empresa editora.

Miríadas de la música. Antología de resonancias en los trabajos recepcionales de la Unidad Académica de Artes de la UAZ.
Primera edición, 2021

© Julio César Jiménez Moreno, Erik Augusto de la Rosa Priego, Rosa María García Ortiz, coordinadores

© Policromía Servicios Editoriales S. de R. L. de C. V.

Calle Escuela Normal número 401-1, colonia Sierra de Álica,
98050 Zacatecas, Zacatecas, México.

www.sepolicromia.com

policromiaediciones@gmail.com

Diseño de portada: Miguel Ángel Cid

Obra de portada: Miguel Ángel Cid, “Sombras de angustia”, acrílico sobre madera, 122 x 122 centímetros, 2020

ISBN: 978-607-99045-6-2

Esta obra fue apoyada con recursos PFCE 2016.

Índice general

- 18 **Hacia una educación musical especializada: Planificación de programas adecuados para la integración de la música en educación infantil a nivel preescolar**
Tesis presentada por **Karla Alonso Acevedo**
bajo la dirección del *doctor Julio César Jiménez Moreno*
- 96 **El estudio de la guitarra moderna**
Tesina presentada por **José Francisco Vallejo Macías**
bajo de la dirección de la *doctora Rosa María García Ortiz*
- 123 **Los lobos en el violoncelo y cómo evitarlos**
Tesina presentada por **Fernando Morales González**
bajo la dirección del *maestro José Luis Herrera Hernández*
y del *doctor Eric Augusto De la Rosa Priego*
- 156 ***Blas Galindo y sus tres piezas para corno en fa y orquesta***
Ensayo presentado por **Octavio de León Benítez**
bajo la dirección del *doctor Julio César Jiménez Moreno*

382 **Revisión, análisis y propuesta interpretativa del repertorio
para el concierto de titulación**

Notas al programa presentadas por Francisco Oswaldo de la Torre Cabrera
bajo la dirección de los doctores Julio César Jiménez Moreno
y Maricela de la Luz Valverde Ramírez

487 **Análisis de tres piezas del ciclo de *La bella molinera*
de Franz Schubert y Wilhelm Müller**

Notas al programa presentadas por **Jesús Omar Ramos Vega**
bajo la dirección del *doctor Eric Augusto De la Rosa Priego*

515 ***La danza de la Muerte: pieza para cuarteto de guitarras***

Composición de gran formato presentada por **Hans Varela Espino**
bajo la dirección del *doctor Gonzalo de Jesús Castillo Ponce*
y del *maestro Francisco Javier Muro Guevara*

Presentación

Recientemente, o quizá no tanto, ha proliferado en México la tradición que en otras latitudes tiene más tiempo de arraigo: la comedia de Stand Up. Para sus practicantes, según han comentado en sus rutinas o en entrevistas, no hay nada que les moleste más que en una reunión social alguien les pregunte a qué se dedican, para que una vez pasado el asombro inicial sus interlocutores digan: “A ver, cuéntate un chiste” como para calar sus habilidades cómicas, como si el suyo no fuera un trabajo que requiere una preparación y el comediante fuera casi una atracción de feria a la disposición inmediata de quien solicite una demostración de sus capacidades.

Este tipo de impertinencia suelen sufrirla también los que se dedican a la profesión médica: “¡Ah, sí? Pues fijate que tengo varios días con un dolorcito por acá”. Se salvan los ingenieros civiles, a los cuales no les hacen preguntas sobre construcción; igual los químicos, a quienes no les piden fórmulas o compuestos para resolver algún asunto; y todavía más los químico-fármaco-biólogos, pues a ellos nadie en circunstancias así les pide medicinas nuevas para sus dolencias viejas.

Pero quizá los más acosados, después de los médicos, son todos los que de alguna manera se dedican a una disciplina artística. Ahora bien, los médicos al menos se salvan de ser criticados por su elección profesional, la cual aún cuenta con mucho prestigio entre la población. Los artistas, en cambio, hasta son cuestionados sobre si “eso” puede ser considerado una profesión. Les toca lidiar con comentarios como: “Yo también toco la guitarra”, o con quienes *igual* que ellos cantan en las fiestas pero sin dárselas de “muy acá”, o con los que quieren cobrar las perlas de la virgen, pero a la hora de solicitar un servicio específico a un artista se niegan a pagar, a veces incluso ofendidos porque se les quiere cobrar: “¡Antes deberías agradecer que te estoy dando la oportunidad de lucirte!”.

Lo que estas personas no comprenden, lo mismo que muchas otras personas que conciben al artista como un *rascatripas* o *soplapitos*, como un *embadurnatelas* o alguien que se la pasa dando brinquitos y piruetas, es que el campo de trabajo de los artistas no sólo se limita al escenario, los museos y las editoriales. Por lo mismo, no comprenden todo lo que implica la formación de un artista, confundiendo nuestra

actividad con la del *entertainer*, término para el cual no tenemos una traducción precisa al español. No es que el artista no pueda entretener, pero el que se dedica a la industria del entretenimiento no siempre es un artista.

La formación del artista va más allá de dominar el arte en el que se desempeña. Tiene que dominar la historia de su disciplina, conocer las diferentes corrientes filosóficas que dieron origen a los cambios estilísticos de su quehacer, debe adquirir un amplio bagaje cultural que le permita tener algo que comunicar, no sólo a través de la práctica de su arte en los espacios dedicados a ello. Algunos deben tener una doble carrera, como los que se quieren dedicar a la docencia por vocación, no por necesidad. O los que se quieren dedicar a la crítica y divulgación de las artes, en cuyo caso han de tener una gran capacidad para la escritura, así como para la administración de empresas culturales. Los que se quieren dedicar a la investigación artística deberán tener otras formaciones adicionales según el tipo de investigación a la que se pretendan dedicar: si son las tradiciones, si es la búsqueda de nuevos caminos para el arte, si es el mejoramiento de los medios, etcétera.

Es por ello que los tres programas de la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAArtes-UAZ) incluyen asignaturas obligatorias en las cuales los alumnos deberán demostrar que entienden el lenguaje técnico propio de sus disciplinas artísticas y que lo saben aplicar adecuadamente. Normalmente, los alumnos se enfocan en su quehacer profesional: pintura, escultura, danza, música, teatro. Por su parte, los historiadores del arte y los teóricos del arte hacen estudios más especializados. Pero también tenemos los trabajos interdisciplinarios (entre las diversas ramas artísticas) y estudios que se combinan con otras ramas del conocimiento humano.

Estas asignaturas, como es natural, se encuentran hacia el final de la formación de los alumnos de la Unidad Académica de Artes, cuando éstos ya tienen una idea clara de hacia dónde van y, en consecuencia, ya están buscando sus propios nichos de desarrollo profesional.

Quizás ahora el lector está pensando que todo lo dicho hasta aquí es mucho darle vueltas para decir que los alumnos tienen que escribir una tesis. Pero la verdad es que no es la tesis tradicional, cuando la tienen que escribir. Y además no siempre es una tesis, al menos no en los programas de música.

En estos programas, el trabajo escrito depende de la forma de titulación que el alumno escoja o a la que esté en posibilidades de optar. Para aquellos que se titularán dando un recital público con determinadas características (entre las que se encuentra la interpretación de obras de todos los estilos representativos de su instrumento), los alumnos deben hacer un escrito explicando todas o algunas de las obras que van a interpretar. Es lo que solemos llamar proyecto de titulación por “notas al programa”, que van más allá de las notas tradicionales que leemos en las hojas que nos entregan antes de entrar a un recital. En esta publicación, éste es el caso de los sendos trabajos de Alan Ulises Bazavilvazo Gómez, Héctor Eduardo González Espinosa, Fernando Briceño Barajas, Francisco Oswaldo de la Torre Cabrera y Jesús

Omar Ramos Vega. Cabe destacar que ésta es la modalidad elegida de manera más frecuente, debido a la tradición musical que exige un concierto final para legitimar al instrumentista musical de alto rendimiento.

Para los que optan a titularse por promedio, además de haber obtenido el alto promedio de calificación que se solicita, tienen que hacer un trabajo escrito en la asignatura de Proyecto de Titulación, para así completar el cien por ciento de sus créditos. Tal fue el caso de Octavio de León Benítez, María Fernanda Barri Baeza, Alan Ulises Bazavilvazo Gómez, José Francisco Vallejo Macías y Karla Alonso Acevedo.

También existen las modalidades de ensayo (aquí representada por los trabajos de Daniela Isabel Sánchez González, María Fernanda Barri Baeza y Octavio de León Benítez), de tesis (verbigracia, el texto de Karla Alonso Acevedo), de tesina (modalidad aquí representada por los trabajos de José Francisco Vallejo Macías y Fernando Morales González) y por último la modalidad más original en términos del lenguaje musical: la composición, cuyo ejemplo es el trabajo de Hans Varela Espino.

En esta compilación quisimos incluir trabajos que representaran a cada una de estas modalidades, para ejemplificar los distintos formatos contemplados en nuestro reglamento de titulación.

Vale la pena señalar que, aunque las modalidades de proyecto de titulación parecen opciones muy cerradas, tenemos variaciones: por ejemplo, las tesis y las tesinas pueden enfocarse en proyectos educativos o culturales, incluso memorias de servicio social. O bien, si el alumno ya tiene clara su ruta académica, puede orientar su proyecto hacia el posgrado de su interés. Por último, el que decide hacer notas al programa, puede optar por escribir artículos para revistas o libros, los cuales han de cumplir con las exigencias de extensión y formalidad que corresponden a su caso. Todo ello tiene como objetivo flexibilizar los proyectos de titulación para ajustarse a las necesidades académicas de nuestros estudiantes.

Pero no sólo eso. Los perfiles de los docentes de la UAArtes-UAZ son tan diversos, que los alumnos pueden elegir entre varios de ellos a su mejor orientador, a partir, claro, de la experiencia que cada docente tenga en el campo de trabajo sobre el que el alumno desee escribir. Sí: ellos escogen a sus directores de proyecto. Los coordinadores de la asignatura sólo tienen que estar seguros de que cada alumno ha contactado a su potencial director de proyecto, que éste aprueba el tipo de trabajo que se va a realizar a partir de los intereses del alumno, y que ambos actores conocen las reglas del juego.

Una vez terminado el semestre, los alumnos deberán presentar su trabajo ante un grupo diverso de jurados, con una exposición oral, sin más lectura que la que le puedan requerir los apoyos audiovisuales que el alumno elija para esa ocasión.

Entonces, al final nuestros alumnos no sólo tienen que demostrar que dominan su disciplina artística, sino también que saben escribir correctamente y con el lenguaje técnico adecuado, así como que son capaces de comunicarse oralmente con un grupo de expertos, tal como lo tendrán que hacer alguna vez una vez titulados, ya sea sólo para una entrevista de trabajo, o bien, para una entrevista para medios escritos o por la radio, la televisión o el internet.

Siempre nos enorgullece que, dentro de sus alcances, nuestros alumnos hagan gala de un dominio del lenguaje adecuado y profesional sobre su disciplina artística y, en especial, que nunca recurran a los galimatías de tanto tomador de pelo que se da en el arte contemporáneo, a los vicios de esos más preocupados por un discurso incomprensible pero apantallante, por una imagen personal extravagante, que por tener en verdad algo que decir con su práctica artística. Nos enorgullece que nuestros alumnos no sigan los pasos de esos timadores que tantos expertos, como Pablo Helguera y Michael Ende, han denunciado.

También nos llena de orgullo –hay que decirlo– que los profesores que formamos el cuerpo académico consolidado UAZ-115: *Guitarra, arte y disciplina en el siglo xxi*, a pesar de que su nombre se pueda prestar a engaño, en realidad nos ocupamos de los trabajos de alumnos de los tres programas de licenciatura: la Licenciatura en Artes, con sus diferentes ramas terminales; la Licenciatura en Música con Especialización en Instrumento; y la Licenciatura en Canto. Además, somos uno de los cuerpos académicos con profesores más solicitados por los alumnos. Y dada la variada formación de sus miembros (en disciplinas como pedagogía, filosofía, gestión cultural, educación inclusiva, historia, además de las artes y particularmente en la música), podemos guiar a los alumnos que quieran realizar un trabajo que vaya más allá de lo meramente musical. Aunado a esto, es importante mencionar también el trabajo con otros profesores de nuestra Unidad Académica de Artes, como son los casos del doctor Gonzalo Castillo Ponce y del maestro José Luis Herrera Hernández, quienes fungieron como directores de los trabajos de Hans Varela Espino y de Fernando Morales González respectivamente, en colaboración con miembros de nuestro cuerpo académico.

Regularmente, este tipo de trabajos pueden resultar un tanto áridos, porque son formales (para contrarrestar eso, en esta introducción se intenta un tono más ameno). No obstante, esperamos que la lectura de cada uno de los trabajos que presentamos a continuación, le deje algo nuevo al aficionado a las artes, al conocedor, a los estudiantes y a los profesionales. Son trabajos seleccionados con el objetivo de mostrar una variedad de posibilidades y de intereses donde la música y las artes tienen algo que decir. Cabe señalar que son apenas el primer grupo de trabajos que serán publicados. Sabemos que aún faltan cosas por mejorar en nuestra guía como directores de tesis, así como en la formación de nuestros alumnos. Pero sin este tipo de publicaciones, no podremos darnos cuenta plena de los niveles que estamos alcanzando, ni de los que nos falta por alcanzar. Sirva, pues, esta antología para que algunos se esmeren y logren lo que otros,; sirva también para revisar, corregir y completar nuestros programas educativos.

Al final todos (lectores, alumnos, directores de trabajo recepcional, docentes de la UAArtes-UAZ, autoridades universitarias y de las secretarías involucradas tanto a nivel estatal como federal) saldremos beneficiados con esta experiencia, que esperamos seguir reproduciéndola cada par de años.

Consideraciones respecto de los criterios para la publicación de este trabajo

Los trabajos seleccionados para esta publicación responden a la labor de dirección de tesis y de formación de recursos humanos llevada a cabo por los integrantes del cuerpo académico consolidado UAZ-115: *Guitarra, arte y disciplina en el siglo xxi*, el cual tiene las siguientes tres líneas de generación y aplicación del conocimiento: a) Educación artística y currículo, b) Consumos culturales y c) Desarrollo artístico. Consideramos que los temas abordados en la presente publicación impactan en las tres LAGCs de nuestro cuerpo académico.

El proceso de selección recogió doce trabajos que nos parecieron especialmente interesantes y bien logrados. La publicación fue sometida a un riguroso proceso de arbitraje con sistema doblemente ciego y con árbitros externos de reconocido prestigio académico. Dicho proceso fue coordinado por el Departamento Editorial de la Universidad Autónoma de Zacatecas. A su vez, la revisión editorial fue realizada por Policromía Servicios Editoriales, reconocida casa editora con amplia experiencia en publicaciones académicas, en particular como proveedora de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Cada uno de los trabajos posee su propia perspectiva, su aparato teórico y un cuerpo de conclusiones particulares en función de la temática abordada. Evidentemente, al tratarse de trabajos terminales, cada uno de éstos responde a los intereses académicos del alumno que lo haya realizado, por lo que podría advertirse una diversidad temática importante. Sin embargo, es claro que el eje principal gira en torno a la disciplina musical y sus muy diversas formas de articularse con las demás ramas del conocimiento. Ahí es donde se puede percibir claramente un hilo conductor y una cohesión temática que gira en torno a las tres líneas de generación y aplicación del conocimiento de nuestro cuerpo académico.

Julio César Jiménez Moreno
Eric Augusto De la Rosa Priego
Rosa María García Ortíz
Coordinadores

Autores de esta publicación por orden de aparición

Karla Alonso Acevedo – Licenciada en Artes

José Francisco Vallejo Macías – Licenciado en Música con énfasis en Guitarra

Fernando Morales González – Licenciado en Música con énfasis en Violonchelo

María Fernanda Barri Baeza – Licenciada en Música con énfasis en Violonchelo

Octavio de León Benítez – Licenciado en Música con énfasis en Corno Francés

Daniela Isabel Sánchez González – Licenciada en Canto

Héctor Eduardo González Espinosa – Licenciado en Música con énfasis en Guitarra

Alan Ulises Bazavilvazo Gómez – Licenciado en Música con énfasis en Guitarra

Fernando Daniel Briceño Barajas – Licenciado en Música con énfasis en Guitarra

Francisco de la Torre Cabrera – Licenciado en Música con énfasis en Guitarra

Jesús Omar Ramos Vega – Licenciado en Canto

Hans Varela Espino – Licenciado en Música con énfasis en Guitarra

Directores de tesis de esta publicación

Por el Cuerpo Académico UAZ-115

Doctor Julio César Jiménez Moreno

Doctor Eric Augusto De la Rosa Priego

Doctora Rosa María García Ortiz

Doctora Maricela de la Luz Valverde Ramírez

Doctor Fabián Edmundo Hernández Ramírez

Maestro Daniel Escoto Villalobos

Maestra Cristina Juliana Pestana Alpizar

Maestro Francisco Muro Guevara

Profesores externos al Cuerpo Académico

Doctor Gonzalo de Jesús Castillo Ponce

Maestro José Luis Herrera Hernández

Julio César Jiménez Moreno nació en la Ciudad de México en 1975. Es licenciado en Guitarra por el Conservatorio de Alicante, España. Ha estudiado con José Tomás, maestro por la Universidad Für Musik Und Darstellende Kunst Wien, de Austria, y con Álvaro Pierri, doctor en Música por la Universidad Politécnica de Valencia, España. Desde 2004 se desempeña como docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es profesor con perfil PRODEP, líder del cuerpo académico consolidado UAZ-115 y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, en el Nivel I. Contacto: e_kukulcan@hotmail.com. ORCID: 0000-0001-9391-0051.

Eric Augusto De la Rosa Priego nació en la ciudad de Zacatecas, México. Es licenciado en Piano por la Universidad Autónoma de Zacatecas, y maestro y doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, donde obtuvo sus títulos de posgrado bajo la guía del doctor Miguel Ángel Campos Hernández, en el Instituto de Investigación Sobre la Universidad y la Educación. Desde 1991 es docente de la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en los programas de Música, impartiendo los cursos de Piano, Apreciación Musical e Historia de la Música. Además tiene a su cargo la coordinación de la asignatura Proyecto de Titulación. Como investigador, sus líneas de trabajo giran en torno a la educación musical en sus aspectos teóricos, identidades profesionales y sexogenéricas. Además ha sido árbitro para los congresos de la FORMEDEM, FLADEM y el capítulo latinoamericano de la ISME.

Rosa María García Ortiz es doctora en Educación Inclusiva y profesora con perfil *prodep* y autora de los libros MENART: *Modelo de Enseñanza Activa de las Artes. Aplicación de tecnologías informáticas en educación artística y sensibilización para la inclusión* (2011), *Curso semipresencial para nivel medio superior y superior* (2014) y *La formación de personas ciegas en educación musical: Derribando barreras desde la visión docente* (2018). En 2009 obtuvo el Premio Nacional de Educación Artística, otorgado por el Instituto Nacional de Bellas Artes. Es promotora de la igualdad y la no discriminación (CONAPRED). Contacto: menart@uaz.edu.mx

Fabián Edmundo Hernández Ramírez es licenciado en Guitarra por la Universidad Veracruzana. Recibió una beca Fulbright para realizar estudios de Maestría en Guitarra en la University of Texas (Austin), bajo la dirección del maestro Adam Holzman. Estudió Musicología en la Universidad de Barcelona, obteniendo el grado de Doctor en 2009, con mención *Cum Laude*. Fue director de la Unidad Académica de Artes en el periodo 2012–2016. Ha publicado los libros *La obra compositiva de Emilio Pujol* y *La enseñanza de la música en el nivel infantil a través del ensamble de guitarras*. Fue docente e investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas, profesor con perfil PRODEP.

Daniel Escoto Villalobos nació en Guadalajara, Jalisco. Es licenciado en Guitarra por la Universidad de Guanajuato. Forma parte de la primera generación de posgraduados en Políticas Culturales y Gestión Cultural por la Universidad Autónoma de México. Cursó estudios en Interpretación de Música Latinoamericana del Siglo XX en la Universidad de Cuyo en Mendoza, Argentina. Actualmente es doctorante del programa Teoría y Didáctica del Solfeo, de la Universidad Tito Punte de la Ciudad de Puebla. Desde 1994 es profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Maricela de la Luz Valverde Ramírez es investigadora con especialidad en Historia Oral e Historia del Arte (en sus vertientes de la pintura, la escultura y la arquitectura desde el siglo XVI y hasta el presente; así como del Patrimonio Cultural Tangible e Intangible). Sus líneas de generación y aplicación del conocimiento son el Arte Novohispano, la Cultura y el Arte en la Minería. Es autora de varios libros, capítulos de libro, artículos y ensayos. Pertenece al Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores y cuenta con perfil PRODEP. Contacto: mvalv28@gmail.com

Cristina Juliana Pestana Alpízar es originaria de Matanzas, Cuba. Desde noviembre del 1993, es docente de la Escuela de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas. También es directora fundadora de la Orquesta Sinfónica Juvenil de la misma casa de estudios. Ha sido galardonada con la Medalla al Mérito Ciudadano “Benito Juárez”, la Estatuilla del Minero, la Estatuilla Candelario Huizar y con la Medalla al Mérito Musical “Candelario Huizar”. Es miembro de la Orquesta Internacional de Directores de Orquestas (O.I.D.O.) con sede en Huelva, España.

Francisco Javier Muro Guevara es licenciado en Guitarra por la Universidad Autónoma de Zacatecas, y cuenta con estudios de Maestría en Interpretación de Música Latinoamericana del siglo XX por la Universidad de Cuyo en Mendoza, Argentina. Ha incursionado en el estudio de la dirección musical. Sus maestros en esta área han sido Guido López Gavilán (Cuba), Kutcha Gaetan (Francia) y Jörg Bierhance (Alemania). Es docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Gonzalo de Jesús Castillo Ponce es licenciado en Composición Musical, maestro en Bellas Artes y doctor en Ciencias sobre el Arte. Sus estudios musicales los realizó en el Conservatorio Nacional de Música, el Conservatorio Chaikóvski de Moscú, en Rusia, el Conservatorio de Odessa, en Ucrania, y el Instituto Superior de Arte de La Habana, en Cuba. Es docente e investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha publicado varios libros y capítulos, así como coordinado la publicación de otros volúmenes. Es miembro del Comité Acreditador del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes y de la Sociedad de Autores y Compositores de Música. Es director general de *Cima y Sima: musicología en acción*.

José Luis Herrera Hernández es profesor titular de la Cátedra de Violonchelo en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es licenciado por el Conservatorio de las Rosas de Morelia y maestro por la Kent State University (Ohio). Se ha desempeñado en numerosos ámbitos: como músico de orquesta, solista, músico de cámara, y en la gestión y creación de ensambles como el de la Academia de Música Antigua de Zacatecas y el Ensamble Quetzal. Ha sido merecedor de varios premios, reconocimientos en concursos nacionales, y de becas, como la Fern Anderson Scholarship y la Leopold Stipe Award for Excellence in Music Performance.

Hacia una educación musical especializada:

Planificación de programas adecuados para la integración de la música
en educación infantil a nivel preescolar

Es importante señalar que la institución en la que se efectuará el estudio de caso me pidió, por cuestiones de privacidad, que se omitiera su nombre. En consecuencia, me referiré a la misma como Colegio A. Con base en los resultados obtenidos, se espera determinar si los programas actuales cumplen o no con los objetivos de la materia. A su vez pretendo detectar deficiencias en la implementación regular de los programas de educación artística.

La presente tesis tiene la finalidad de evidenciar algunas de las carencias en los programas propuestos por la Secretaría de Educación Pública para la educación artística, puesto que, si bien señalan puntos importantes, en la práctica muchos factores influyen y limitan los procesos de aprendizaje. Me refiero a factores variables como las condiciones del salón de clases, la disponibilidad del material necesario, el tiempo asignado a la clase, el número de alumnos por grupo, la visión y la misión de la institución, el apoyo de una maestra auxiliar, el nivel de capacitación del maestro titular, etcétera.

Estos son algunos puntos cruciales para el desarrollo de la asignatura de Educación Artística, que en la institución donde laboro se denomina Cantos y Juegos, en la que se pretende realizar una secuencia de trabajo, la cual consta de siete actividades, en un tiempo de treinta minutos.

Planteamiento del problema

Después de la revisión de los programas proporcionados por la SEP, me percaté de que los objetivos de las iniciativas en Educación Artística, las cuales buscan cubrir todos los aspectos que confluyen en la edad preescolar, no se ven reflejados una vez que se llevan a la práctica; es decir, el programa menciona los objetivos a los que se debe llegar durante el ciclo correspondiente, pero no explica cómo habrá de llegarse a ellos ni asegura la disposición de las condiciones, los materiales, el espacio, tampoco se hace referencia a la preparación que se necesita para la puesta en práctica de la materia de Educación Artística. Según el programa, esta asignatura debe cubrirse mediante cuatro áreas: la expresión corporal, por ejemplo, debe desarrollarse a través de la danza, el teatro, las artes visuales y la música. Para acotar, me enfocaré en la práctica de la educación musical como vertiente de la artística, área que necesita maestros especializados en el ámbito o de maestros capacitados que puedan ejecutar la educación musical escolar.

Las propuestas de trabajo que encontramos en los programas, no siempre se aplican en su totalidad, pues no se da seguimiento a la actualización ni se capacita de manera constante a los docentes. Así mismo, se necesitan recursos y propuestas que garanticen que los maestros, generales o especialistas, adquieran herramientas que les permitan elaborar estrategias aplicables a las realidades particulares con las que se enfrentan cada día. Otros factores que también deben atenderse son el acondicionamiento de

espacios adecuados, el apoyo de las instituciones a cargo de la educación, tanto públicas como privadas, que se faciliten materiales a los docentes para las actividades en clase, así como la estructuración de un plan de clase coherente, que además se refleje en la práctica. Estas situaciones se solventarían en parte si los responsables de impartir la asignatura tuvieran oficialmente la ayuda de un asistente, en especial cuando se trabaja con grupos de más de veinte niños.

Hipótesis

Mi hipótesis propone que el seguimiento de un plan de clase basado en una metodología musical específica, en este caso la elaborada por el musicólogo César Tort, logrará cumplir con la mayoría de los objetivos propuestos para la asignatura de Educación Artística, anunciada como campo formativo de *expresión y apreciación artísticas*, según el “Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011” de la SEP. A su vez, pretendo demostrar que sí es factible implementar metodologías específicas, siempre y cuando existan las condiciones requeridas para ello; también, que es pertinente propiciar espacios acondicionados bajo las necesidades particulares del grupo con el que se trabaje. Además, espero encontrar aspectos específicos del desarrollo integral de los niños/as, tales como la coordinación, las expresiones corporal y emocional, la motricidad, entre otras. Así mismo, espero que dichos aspectos se reflejen en la propuesta de trabajo que realizaré en la institución donde laboro.

Dependiendo de los resultados obtenidos, si éstos corroboran la mayoría de los puntos que he mencionado, el presente documento podrá ser un antecedente que sostenga en parte la premisa de que la educación artística fomenta y favorece el desarrollo integral de los niños/as.

Marco teórico

El marco teórico se conforma por las aportaciones de Howard Gardner, Jean Piaget y María Montessori. Gardner formula la teoría de Las Inteligencias Múltiples (IM), con la cual propone que en cada individuo convergen nueve tipos de inteligencias y que una de ellas, debido a diversos factores internos y externos, prepondera sobre las demás. Retomar la investigación de Gardner me permitirá sustentar la necesidad del reforzamiento de las asignaturas de arte como medio que incentive y desarrolle integralmente a los individuos, pues mediante el arte se trabajan diferentes aspectos que involucran a todas las inteligencias.

Para el presente estudio es indispensable ahondar en la teoría de las Inteligencias Múltiples. Gardner, quien durante años de estudio desarrolló esta teoría, nos permite visualizar un panorama amplio en torno a cómo se concibe el aprendizaje y el desarrollo de las inteligencias y, por ende, también de las capacidades de cada individuo. Esta teoría refuta la idea de que sólo nos desempeñamos en lo lógico-matemático y lingüístico. En su libro *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*, hace referencia a las primeras consideraciones que lo llevaron a determinar que cada individuo posee el mismo tipo de inteligencias, pero con predisposición a desarrollar unas más que otras; ahí mismo hace una crítica a los exámenes de coeficiente intelectual, porque a su juicio éstos sólo contemplan dos tipos de inteligencia: la lingüística y la lógica-matemática.

En un principio, Gardner propuso siete inteligencias, pero ahora se refiere a un total de nueve. Y él no ha sido el único en hacer estudios a partir de esta teoría. A continuación se presenta un cuadro descriptivo, en el que se mencionan ocho tipos de inteligencia, según la descripción de Thomas Armstrong, quien también hizo un estudio sobre las Inteligencias Múltiples y elaboró su propio libro al respecto: *Teoría de las inteligencias múltiples, de la teoría a la práctica*.¹

INTELIGENCIA	CARACTERÍSTICA
Inteligencia lingüística	Capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz. <i>Asociada a:</i> narradores, oradores, políticos, periodistas.
Inteligencia lógico-matemática	Capacidad de utilizar los números con eficacia y razonar bien. <i>Asociado a:</i> matemáticos, contables, estadísticos, científicos.
Inteligencia espacial	Capacidad de percibir el mundo visuo-espacial de manera precisa y de llevar a cabo transformaciones basadas en esas percepciones. <i>Asociado a:</i> arquitectos, artistas, inventores.
Inteligencia cinético-corporal	-Dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos. -Facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos. <i>Asociado a:</i> actores, atletas, bailarines, artesanos, cirujanos.

1. En la descripción de Armstrong no se menciona que haya nueve inteligencias. En su conteo, la última es la "Inteligencia existencial", que aparece por primera vez en su libro *La inteligencia reformulada: las Inteligencias Múltiples en el Siglo XXI* (2010).

Inteligencia musical	Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. <i>Asociado a:</i> compositores, críticos musicales e intérpretes.
Inteligencia interpersonal	Capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas.
Inteligencia intrapersonal	Autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento. Esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo.
Inteligencia naturalista	Facultad de reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno, también incluye la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales.

La inteligencia que nos compete en este estudio es la musical, sin dejar de lado la importancia de todas las demás, puesto que cada una conforma la capacidad de resolver problemas de manera particular en cada individuo. Gardner le ha dado mucha importancia a las implicaciones que tiene el arte en sus diferentes manifestaciones. Ha descubierto, por ejemplo, que en la inteligencia musical se involucran todas las áreas (cognitiva, física y emocional) y que además ésta interactúa con otras inteligencias, como la inter e intrapersonal. Al respecto menciona:

Es claro que no hay problema en encontrar al menos relaciones superficiales entre los aspectos de la música y las propiedades de otros sistemas intelectuales [...] Como forma estética, la música se presta especialmente para la exploración juguetona con otros modos de la inteligencia y simbolización, en particular en manos (u oídos) de individuos muy creativos. Sin embargo, de acuerdo con mi propio análisis, las operaciones medulares de la música no llevan íntimas conexiones con las operaciones medulares en otras áreas, y por tanto, la música merece ser considerada como ámbito intelectual autónomo (166).

Así mismo, menciona que las primeras manifestaciones de la inteligencia musical podemos ubicarlas en la infancia, y que gradualmente pueden intensificarse o limitarse, según las inclinaciones de cada individuo. Al respecto comenta:

Durante la infancia, los niños normales pueden cantar y por igual balbucean: pueden emitir sonidos únicos, producir patrones ondulantes, e incluso imitar patrones y tonos prosódicos cantados por otros con algo más que exactitud casual (147).

Desde la infancia, además, se observa que los niños relacionan la música con la danza, asociando el canto con movimientos que le acompañen:

En efecto, los niños más pequeños relacionan de manera natural la música con el movimiento y el cuerpo, y de hecho les es imposible cantar sin que al mismo tiempo mantengan alguna actividad física que acompañe el canto; casi todas las explicaciones de la evolución de la música la relacionan íntimamente con la danza primordial; muchos de los métodos más efectivos para enseñar música intentan integrar voz, manos y cuerpo (162).

En referencia a la utilidad que la teoría de las inteligencias múltiples tiene para los profesores, Thomas Amstrong menciona:

Ofrece a los profesores una oportunidad de desarrollar estrategias docentes innovadoras y relativamente nuevas en el panorama educativo. En cualquier caso, la teoría de las IM sugiere que no existe un conjunto de estrategias docentes que sea el mejor para todos los estudiantes en todo momento (99).

Es decir, es indispensable una constante revisión de los programas y planeaciones de clase, que deben adecuarse a las necesidades específicas de los alumnos para cubrir cada una de las áreas de desarrollo mediante diferentes perspectivas. Esta teoría nos permite desarrollar estrategias y actividades que vayan más allá de lo visual: que impliquen también lo kinésico o lo auditivo y permitan a los alumnos explorar fuera del aula.

En un salón de clase nos enfrentamos a un espacio y cada alumno es una particularidad, por lo que es tarea del docente proporcionar los medios para que, de manera general, se atiendan las necesidades de sus alumnos. Habrá algunos que sean más visuales, otros más auditivos, así como unos que tengan más desarrollada la inteligencia intrapersonal o la interpersonal, etcétera. Este nuevo giro de paradigma hace más complicada y laboriosa la tarea del docente, pues ya no basta con enfocarse en desarrollar sólo los aspectos lógico-matemáticos y lingüísticos a través de herramientas como exámenes y *tests*, que fomentan la memorización pero no incentivan aprendizajes significativos. Sobre este aspecto Gardner menciona:

Actualmente ha quedado establecido de forma convincente que las mentes de los individuos presentan notables diferencias. El sistema educativo debería estar diseñado de tal manera que fuera sensible a estas diferencias (105).

Gardner reafirma la importancia de la educación asegurando que, desde la infancia, las inteligencias no se encuentran nunca en forma pura (125). La educación permite el fomento y la estructuración de dichas inteligencias. Es por ello que la etapa educativa por la que cada uno atraviese, proporcionará elementos y herramientas que permitan la conformación integral de cada individuo. En referencia a la educación artística, Monge menciona:

Gardner (1994, 1995, 2000) considera que la educación artística pone de manifiesto los valores de una sociedad con mucha más intensidad que otras asignaturas escolares. Asimismo, considera la educación artística como una posibilidad de relacionar aspectos culturales (32).

¿Por qué es importante la teoría de las inteligencias múltiples para la presente investigación? En principio, porque evidentemente nos manifiesta un hecho crucial: cada niño/a es un mundo. Con esto me refiero a que ninguno piensa ni actúa de la misma forma; si bien hay puntos de encuentro entre gustos, afinidades o habilidades, nos encontramos con individuos únicos que tienen sus particularidades. Tomando en cuenta todo lo expuesto anteriormente, tengo presente que en la elaboración de un programa, no debe excluirse la implementación de objetivos que fomenten cada una de las inteligencias y permitan encausar las predisposiciones de los niños/as. Como bien menciona Gardner, en la primera infancia, las inteligencias no están claramente definidas; sin embargo, ésta es una etapa fundamental para que puedan conocerse, explorarse y experimentar cada uno de sus potenciales.

Jean Piaget, por su parte, hizo una extensa investigación sobre el desarrollo cognitivo. Su teoría apunta a la conformación de nuestra mente y de nuestra personalidad a partir de la infancia, desde los primeros meses de vida y hasta la adolescencia. En *Psicología del niño*, él explica que es a partir de las construcciones mentales y la búsqueda de equilibrio, que pasamos de la etapa sensorio-motriz a la etapa, más compleja, de las operaciones proposicionales. Su investigación me ayudará a obtener un panorama sobre los aspectos que se desarrollan en cada una de las etapas que él propone, especialmente en la etapa de la inteligencia intuitiva tal como Piaget la explica en *Seis estudios de psicología*, pues ésta es la etapa en la que se encuentran los niños/as del estudio de caso.

Piaget dedicó gran parte de su vida a la investigación del desarrollo cognitivo desde el enfoque de la psicología evolutiva y determinó que en la infancia se suscita una serie de fases por las que el infante atraviesa hasta estructurar su mente. Dichas fases, conocidas también como *estadios*, mediante constructos

(construcciones mentales a partir de la experiencia adquirida) definen y equilibran al niño/a hasta su etapa adulta. También detalla que el individuo atraviesa por cuatro fases que se van complejizando, cada una con sus características: etapa sensorio-motriz, etapa preoperacional, etapa de las operaciones formales y etapa de las operaciones concretas. Una serie de acontecimientos, externos e internos intervienen en este proceso. Y no importa qué tanto se tarde en pasar de un estadio a otro, según esta teoría, todo niño/a lleva el mismo proceso de desarrollo. Piaget menciona que “el desarrollo es, en un sentido, un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio” (1995: 11).

Para exponer el proceso de desarrollo cognitivo, lo divide en las cuatro etapas antes mencionadas y define que, mediante construcciones mentales elaboradas a partir de las experiencias a las que el niño/a esté expuesto desde su nacimiento, el individuo buscará un constante equilibrio que le permitirá pasar de una etapa a otra, de la etapa sensorio-motriz a la de las operaciones concretas. En esta fase ya hay capacidad de resolver problemas complejos, se define la personalidad y se adquieren conocimientos y aptitudes que le permitirán al individuo en su etapa adulta insertarse a la sociedad.

Si dicho proceso es frustrado por eventos traumáticos o situaciones poco favorables, será difícil para el niño/a participar en la sociedad. Como se mencionará más adelante en el apartado del método Montessori, la etapa infantil es sumamente delicada. Padres de familia, tutores y maestros tienen en sus manos la responsabilidad de llevar por buen camino al infante, proporcionarle lo necesario para que viva en un hogar de calidad y que, a su vez, reciba una educación de calidad. Es un trabajo en conjunto entre familia, docentes y responsables de los programas educativos. Imaginemos que el niño es un pilar: si sus cimientos son fuertes, se sostendrá, pero si le falta algún elemento, el pilar será inestable y en algún momento se caerá.

La realidad en que vivimos nos muestra la inmensa cantidad de casos en que los niños/as tienen múltiples carencias; esto incrementa la urgencia de encontrar las estrategias necesarias para, en la medida de lo posible, contribuir a la estabilidad de cada niño/a. Conocer las etapas de desarrollo planteadas por Piaget, nos permitirá elaborar estrategias que contrarresten los problemas que se puedan presentar.

En la siguiente tabla, elaborada a partir de los libros *Seis estudios de psicología* y *Psicología del niño*, se observan las cuatro etapas fundamentales que conforman la mente desde la etapa infantil y hasta la adolescencia.

Etapa/Estadio	Características
Sensorio-motora (0 a 2 años)	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento del mundo a través de los sentidos -Comportamiento egocéntrico -Refinamiento de la coordinación motriz y los movimientos -Hacia los dos años se articulan palabras y oraciones simples -Primeros monólogos
Preoperacional (2 a 7 años)	<ul style="list-style-type: none"> -Pensamiento simbólico -Utilización del lenguaje de manera más elaborada
Operaciones concretas (7 a 12 años)	<ul style="list-style-type: none"> -Asimilación de conceptos abstractos -Resolución de problemas concretos -Puede clasificar elementos
Operaciones Formales (12 años en adelante)	<ul style="list-style-type: none"> -Sistemático -Pensamiento lógico -Resuelve problemas complejos -Puede problematizar y elaborar hipótesis

Piaget reflexiona sobre el proceso de desarrollo cognitivo a partir de la persona, sin dejar de lado el factor social, al que cada individuo da cabida gracias a la intervención del lenguaje, mediante el cual podemos comunicarnos. La aparición del lenguaje es un punto crucial. En un inicio el infante sólo repite y entabla monólogos consigo mismo, se asume como el centro de su realidad. A partir de los 3 años, el infante comienza a interactuar de manera más social; es entonces que el lenguaje le permite comunicarse y relacionarse con otros. Al respecto, Piaget menciona que de los dos a los siete años:

Con la aparición del lenguaje las conductas se modifican profundamente en un aspecto afectivo e intelectual [...] el niño es capaz mediante el lenguaje, de reconstruir sus acciones pasadas bajo la forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. (1995: 28).

Allí mismo menciona también que a partir de la aparición del lenguaje se derivan tres aspectos fundamentales para el desarrollo mental:

Un posible intercambio entre individuos, o sea, el principio de la socialización de la acción: una interiorización de la palabra, o sea, la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de signos [...] finalmente, y de forma primordial, una interiorización de la acción como tal, que de ser puramente perceptiva y motriz, pasa a reconstruirse en el plano intuitivo de las imágenes y las «experiencias mentales».

Los niños/as seleccionados para el estudio de caso, se encuentran en una etapa en la que utilizan el lenguaje de manera más elaborada, pueden externar sus emociones, comunicar sus acciones, relatar sucesos e interactuar con los demás. En referencia, Piaget afirma:

Quando se produce la aparición del lenguaje el niño se ve enfrentando, no ya como antes únicamente con el universo físico, sino también con dos mundos nuevos [...] el mundo social y el de las representaciones interiores (1995: 29).

Además del lenguaje, otro factor influyente en el proceso y transición de estadios es el interés, pues éste es el motor que incentiva al niño a satisfacer una necesidad, como la alimentación. En primera instancia, en la etapa sensorio-motriz se satisface la necesidad a través del llanto; posteriormente se pasa a otras expresiones, como la emisión de sonidos, la repetición de palabras, los primeros monólogos y, posteriormente, los diálogos que permiten al niño/a comunicar lo que necesita. En cada etapa, el niño/a adquiere habilidades e independencia, primero a través del dominio motriz, posteriormente del lenguaje. Piaget, sobre al interés, señala:

El interés es, efectivamente, la prolongación de las necesidades; es la relación entre un objeto y una necesidad puesto que el objeto se hace interesante en la medida en que responde una necesidad. Por tanto el interés es la orientación propia a cualquier acto de asimilación mental: asimilar mentalmente es incorporar un objeto a la actividad del sujeto (1995: 49).

Piaget asume el proceso de desarrollo de manera gradual: se atraviesa por etapas y se refuerzan constructos que se hacen más complejos. Además, el lenguaje y el factor interés juegan un papel importante en el proceso: el primero permite la interacción, la anticipación de acciones futuras y la evocación de sucesos anteriores; el segundo representa el incentivo que lleva al niño a satisfacer diferentes necesidades.

Por último, me base en María Montessori para elaborar parte de la metodología de trabajo en clase que implementaré en la investigación de campo. Su método cubre una variedad de aspectos que suelen pasar desapercibidos en la educación infantil, entre ellos, la creación de un espacio que cuente con las

condiciones necesarias para el aprendizaje. Señala que deben proporcionarse los elementos necesarios para incentivar la creatividad y autonomía de los niños/as, así mismo, recalca que la labor del docente como guía y facilitador es indispensable. Éste debe ser capaz de poner en acción estrategias que cubran las necesidades de su grupo y, en específico, de cada uno de sus alumnos.

Montessori considera que la etapa más importante en el desarrollo del ser humano es la infancia y, al igual que Piaget, coincide en que son los primeros años en los que se conforma la personalidad que definirá a cada sujeto en su vida adulta. También para Montessori, es en los primeros años cuando se desarrolla la capacidad sensorio-motriz y se estructura el lenguaje, y ambos elementos permiten al niño relacionarse con el mundo exterior y con los demás.

Piaget nos habla con mayor profundidad sobre cada etapa que atraviesa el infante; Montessori, en cambio, pone énfasis en cómo debe ser educado. En primera instancia, hay que tratarlo conforme a su edad y no como a un adulto, es decir, sin recurrir al método tradicional de educación basado en la instrucción y memorización. Subraya Montessori:

El niño no es un ser extraño que el adulto puede considerar desde el exterior, con ciertos objetivos, el niño es la parte más importante de la vida del adulto. Es el constructor del adulto (23).

En el método de enseñanza propuesto por Montessori, el niño marca sus pautas y adquiere aprendizajes al conocer, experimentar y jugar, pues así se le permite explorar el mundo, equivocarse y buscar por sí mismo soluciones. Actualmente, su método sigue vigente y es una fuente de inspiración de otros modelos educativos.

Me parece importante retomar su metodología porque posiciona al infante como centro de su propio aprendizaje; en ella el maestro funge como guía y sólo provee las herramientas y entornos específicos que motiven el crecimiento personal de cada niño, rompiendo con el estereotipo del maestro instructor que deposita conocimientos en sus alumnos sin cerciorarse de que éstos sean realmente asimilados. Con la puesta en práctica del método de Montessori, adquirimos aprendizajes más significativos, se pasa del conocimiento al entendimiento y, posteriormente, al dominio de ese conocimiento a partir de la práctica. En este sentido Hainstock menciona:

El infante tiene una mente activa, que no aguarda pasivamente la instrucción de los adultos y se torna apático cuando se le deja solo todo el tiempo. A través de procesos normales y graduales de aprendizaje se establecen normas de conducta y se incrementan gradualmente las facultades de la mente adulta (17).

Hainstock también recuerda (18) que Montessori llamaba a la mente infantil la “mente absorbente”, por su gran capacidad para aprender y asimilar sin esfuerzo e inconscientemente del mundo que le rodea, puesto que los primeros años, desde el nacimiento y hasta los siete aproximadamente, son fundamentales para definir la estructura de cada niño en su fase adulta. Por ello, debe darse apropiada atención a cada niño/a y proveerle de condiciones que favorezcan su desarrollo. Siguiendo las instrucciones de Montessori, el aula se acondiciona para lograr dicho objetivo. Un claro ejemplo es el efecto que tiene el contar con mobiliario adecuado para los niños. Así, a nivel preescolar mínimamente se cuenta con sillas y mesas del tamaño de los niños/as, como gran cantidad de elementos en el aula que son un estímulo visual.

En la presente investigación se aplicará la metodología Montessori, en la que cada niño/a tendrá oportunidad de experimentar y descubrir a partir de la música. Mi papel será servir como guía en su proceso de aprendizaje. Tal como lo señala Hainstock, Montessori presentaba al profesor como un observador siempre dispuesto a guiar y dirigir, alguien cuyo propósito es mantener vivo en el niño el entusiasmo por aprender, sin obstruir los esfuerzos del niño por instruirse (19). Uno de mis principales objetivos es que los niños que participen de la metodología elegida adquieran un aprendizaje significativo y no superficial. En ese sentido, me parece pertinente la ideología Montessori, pues da pauta a que cada niño/a, según sus capacidades y bajo condiciones apropiadas, interiorice mínimamente ciertos elementos de la música, como el ritmo, que diferencie sonido graves de agudos, matices también, y que desarrolle sus capacidades de entonación y coordinación.

Sobre este aspecto, Hainstock menciona que actualmente los programas no propician verdaderos estímulos en aprendizaje de los niños: “Lo que obtienen es un aprendizaje superficial, poco profundo, que no beneficia ni al profesor ni al alumno” (24).

Estado de la cuestión

En el rubro del arte encontré diferentes trabajos que reflexionan sobre la educación artística. Algunas investigaciones se enfocan más en las artes plásticas y en el trabajo de campo a nivel primaria. Los estudios revisados van desde tesis de licenciatura, maestría y doctorado, hasta diversos artículos publicados en diferentes revistas electrónicas.

Algunas investigaciones de tesis proponen programas para la implementación de la educación musical a nivel infantil en preescolar y primaria. Dichas investigaciones se fundamentan en estudios cualitativos a base de entrevistas, resultados de tests y de encuestas, observación de grupos y observación del trabajo particular de maestros. Ciertas investigaciones realizaron pequeñas intervenciones en grupos específicos,

elaborando una propuesta de plan de clase con diferentes actividades. A semejanza de estas investigaciones, la presente tesis se fundamenta en un estudio con métodos cualitativo y cuantitativo. Dicho estudio se ha desarrollado durante la implementación de un programa de cuatro meses, el cual cuenta con evidencia fotográfica, de video, con una bitácora y notas de observación.

A continuación mencionaré a los autores revisados que abordan a la educación artística y musical.

■ **Tesis que tratan aspectos de la Educación Artística en general:**

MONGE ORDAZ, Margarita Leticia (2016). *Educación artística en educación primaria: opinión de los docentes de Chihuahua (México)*.

PÁRRAGA GUTIÉRREZ, Teresa (2005). La significación del juego en el arte moderno y sus implicaciones en la educación artística.

■ **Tesis que trabajan Educación Musical:**

CRICES MARTÍN, María Carmen (2009). *Implicaciones de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en educación infantil*.

PASTOR SERRANO, Rosa María (2010). *El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil*.

GRANDA, Alejandro (2013). *La composición musical: aportes a la pedagogía*.

GARCÍA BLANCO, Rosa María (2014). *Iniciación en la pedagogía de creación musical a través de un enfoque globalizador para la educación infantil*.

QUINDE RUMIPULLA, Víctor Alejandro (2014). *La enseñanza del lenguaje musical a través de juguetes didácticos musicales en niños de 5 y 6 años*.

■ **Artículos sobre Educación musical:**

ARÓSTEGUI, J. L., & Espigares, A. W. (2016). *Interculturalidad en el aula de música de educación primaria. Un estudio de caso desde una perspectiva postcolonial*.

MUÑOZ, E. Á. C., & Mas, A. C. (2016). *Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical*.

- BRESLER, L.** (2004). *Metodología de investigación cualitativa: Prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos.*
- ORIOI, N.** (2004). *Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de Educación Musical para Primaria. Aplicación a la Formación Instrumental.*
- DÍAZ, M.** (2004). *La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación.*
- CHACÓN SOLÍS, L. A.** (2012). *¿Qué significa “evaluar” en música?*
- COX, G.** (2006). *La investigación histórica en educación musical: influencias de las ideas sobre la infancia, de las iglesias y de las escuelas.*
- GAINZA, Violeta** (2003, 23 de Agosto). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.*
- LACARCEL MORENO, Josefa** (2003). *Psicología de la música y emoción musical.*
- RUSINEK, Gabriel** (2004). *Aprendizaje musical significativo.*
- ARRÁEZ BRUFAL, David José** (2013). *Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el TRABAJO en el AULA.*
- ARRIAGA, Cristina y M. MADARIAGA, José** (2016). *Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música.*
- GIRALDEZ, Andrea,** (1997) *Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones.*
- GRACIA CAPISTRÁN, W. Raúl,** (2016). *La educación Musical a Nivel Preescolar: El Caso del Estado de Aguascalientes, México.*
- KOVENSKY NEUMAN, Víctor** (2009). *La música en la primera infancia: un derecho para los ciudadanos.*
- ASPRILLA, Ivette Ligia** (2015). *Educación en la música: una aproximación crítica al talento y la educación musical.*
- VERA TEJEIRO, Ana** (1989). *El desarrollo de las destrezas musicales.*
- JARAMILLO JORQUERA, Cecilia,** (2017). *Métodos históricos o activos en educación musical.*
- DÍAZ, Maravillas** (2017). *La educación musical en la etapa 0-6 años.*
- CASAS, María Victoria** (2001). *¿Por qué los niños deben aprender música?*
- DE ALARCÓN NICOLÁS, María Oriol** (1992). *El profesor especialista en Educación Musical en la Educación Primaria.*
- BERNABÉ VILLODRE, María del Mar** (2015). *El lenguaje musical y las nuevas tecnologías en las enseñanzas profesionales de Música.*
- ZABALA GARCÍA, Paula Andrea** (2016). *Planteamientos sobre las influencias del aprendizaje musical en el desarrollo de los niños de seis años.*
- RIVEIRO VILLODRES, Laura E.** (2014). *El conocimiento pedagógico y didáctico del profesorado de las enseñanzas artísticas musicales.*

ALESSANDRONI, Nicolás (s/f). *El paradigma del diagnóstico en la pedagogía vocal contemporánea: orígenes y aplicaciones en la enseñanza de la técnica vocal.*

AMOR NEVADO, María Isabel (2014). *La creación musical como aprendizaje vivencial.*

ARAMBURU GONZÁLEZ, Olson Javier & Rodríguez Hernández, Fiana Yulay (2014). *Estudio de los factores que influyen en la enseñanza musical de los niños y niñas de educación inicial.*

REYNOSO VARGAS, Karla María (2009). *La educación musical y su impacto en el desarrollo.*

SANTAMARÍA HERRANZA, Pablo (2015). *Apuntes para un modelo didáctico de la enseñanza del lenguaje musical en la etapa infantil.*

Los trabajos antes mencionados abordan diferentes aspectos la problemática de la educación artística. Gran parte de las investigaciones se realizaron bajo contextos específicos, algunos pertenecientes a España, otros a América Latina y unos, específicamente, a México. De igual forma en ellos se aborda la situación de la educación musical, ya en ámbitos académicos, ya en educativos, elaborando propuestas para el trabajo de campo a niveles básicos como el del preescolar y el de la primaria. La revisión de los trabajos recién mencionados me permitió tener un panorama de la problemática que me interesa desarrollar.

Metodología

En el capítulo I estará compuesto por varios apartados, cada uno dedicado a un asunto en particular. Comenzaré con la revisión de sistemas educativos a niveles mundial, nacional y local, para determinar puntos de encuentro entre ellos y detectar en qué lugares se implementa como obligatoria la educación artística a nivel preescolar. Así mismo, contextualizaré la situación general de la educación artística a partir de dos documentos oficiales de la UNESCO: la *Hoja de Ruta* y la *Segunda Conferencia Mundial de Educación Artística*, documentos que sirven de base para conocer la situación de la educación artística a nivel mundial.

En el capítulo II seleccionaré cuatro metodologías de la música: las propuestas por Dalcroze Kodaly, Willems y Orff. Cada una propone una dinámica de trabajo que permite el desarrollo integral del infante por medio de la música. Dichas metodologías afirman que es posible, a través de su uso, conseguir un significativo aprovechamiento en el proceso de aprendizaje de los niños/as. Finalmente hablaré sobre la metodología de César Tort, músico y pedagogo mexicano que con la composición de canciones infantiles rescata la lírica y la rítmica tradicionales mexicanas.

En el capítulo III me dedicaré exclusivamente al desarrollo del trabajo de campo y al estudio de caso, para determinar qué tan pertinente —o no— fue la implementación de la metodología Tort en lugar del programa ofertado por la institución donde se imparte la materia de música que lleva por nombre “Cantos y juegos”. Es preciso aclarar que dicha institución, por ser particular y no pública, goza de cierta autonomía. Así, en este asunto en particular, sólo se apega a la observancia de que su programa educativo incluya una materia que cubra el campo formativo de Expresión Artística, sin limitarse ni apegarse al programa PEP 2011 de la SEP, el cual sí es observado en su totalidad por las escuelas públicas.

La metodología para el trabajo de campo se realizará siguiendo la propuesta de estudio de caso de Stake (con un enfoque cualitativo) y en las actividades propuestas por el libro *Educación musical en el jardín de niños*, de César Tort. Se trabajará con niños de entre cuatro y cinco años de edad, que cursan el segundo año de preescolar; el periodo de prueba abarcará cuatro meses (marzo, abril, mayo y junio), con el fin de detectar a *grosso modo* si se generará o no un cambio positivo en los niños/as, así como para comparar nuestros resultados con los del grupo que habrá conservado el método de trabajo propuesto por el programa que oferta la institución, en buena medida apegándose al de la SEP.

La educación artística contribuye a desarrollar una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas y hace posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes (3).

Dicho documento sirve como guía y establece la necesidad de la educación artística para el desarrollo de las naciones. No plantea la enseñanza de artes como algo obligatorio, pero sí resalta los beneficios que ésta trae a la hora de integrarse correctamente a los sistemas educativos: desarrollos cognitivo, físico, emocional y creativo, cubriendo las necesidades de una educación de calidad. Según el “Marco de Acción” de Dakar, para conseguir una educación de calidad se debe garantizar un gran número de factores. El aprendizaje de y a través de las artes (educación artística y artes en la educación) puede potenciar por lo menos estos cuatro elementos: el aprendizaje activo; un plan de estudios adaptado al entorno que despierte interés y entusiasmo en las personas que aprenden; el respeto y el compromiso con las comunidades y culturas locales; y la presencia de docentes formados y motivados.

■ Segunda Conferencia Mundial de Educación Artística: Acuerdos de Seúl

Esta conferencia se realizó en la ciudad surcoreana el 28 de Mayo de 2010, y a partir de ella, dándole continuidad a lo dictaminado en la *Hoja de Ruta*, se elaboró la *Agenda de Seúl*.

Convocada por iniciativa de la UNESCO, y en estrecha colaboración con el Ministerio de Cultura, Deporte y Turismo del Gobierno de la República de Corea, tuvo lugar en Seúl del 25 al 28 de mayo de 2010, en el espléndido Centro de Conferencias COEX, la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. Al encuentro asistieron 650 participantes de aproximadamente 95 Estados Miembros.

En la *Agenda de Seúl* se estipulan objetivos que los países asistentes deben incorporar a sus sistemas educativos siguiendo lo establecido por la *Hoja de Ruta* como guía de acción. Tanto en la *Hoja de Ruta* como en la *Agenda de Seúl*, se resalta la pertinencia de estrategias de acción para incluir de manera efectiva la educación artística y hacer uso de los beneficios que la misma proporciona a la formación de los individuos. En ambos documentos se mencionan como puntos de acción la profesionalización y la capacitación de los docentes; el desarrollo de programas que de verdad se ajusten a los sistemas educativos; el financiamiento y la adquisición de los recursos necesarios; la cooperación entre el gobierno, la sociedad y las familias.

Gracias a estos dictámenes, hoy en día la educación artística comienza a posicionarse en los sistemas educativos; sin embargo, las horas clase que se le otorgan a la materia, el valor curricular y la

obligatoriedad de la misma, siguen siendo muy escasos, puesto que cada país define cómo incluir la materia en sus programas y muchos, entre ellos México, lo han hecho con tibieza.

La educación musical en los sistemas educativos de algunos países europeos: España, Reino Unido, Suiza y Finlandia

Encontré algunas similitudes entre los sistemas educativos de los países mencionados. En primer lugar, la educación es obligatoria a partir de la primaria, entre los cinco y seis años de edad; la educación preescolar no es obligatoria, pero es un derecho de los niños asistir a estancias infantiles, kindergarten, jardín de niños, guarderías o parvularios.

En España, Reino Unido, Suiza y Finlandia la educación es un derecho y una obligación. En el caso de Finlandia, se exige al menos un año de preescolar. Por otro lado, en España se tienen documentos oficiales como el Real Decreto 1513/2006 y la Ley Orgánica 8/2013, que definen a detalle los objetivos de la educación en el país. El curso dedicado a la educación artística se encuentra dentro de las asignaturas impartidas en primaria y secundaria, pero se ejerce de manera opcional en sus diferentes manifestaciones, es decir, su valor curricular es inferior en comparación con el de las otras asignaturas. Al respecto, Monge menciona:

En la actualidad, el tratamiento de las materias musicales en la Ley de Mejora de la Calidad Educativa o Ley Orgánica 8/2013 resulta marginal al establecer para todas las materias vinculadas al arte el estatus de específicas y no de troncales (54).

Al hacer una revisión de la Ley orgánica 8/2013, me percaté de que uno de sus principales objetivos es lograr que los ciudadanos accedan a una educación de calidad, a una educación que les otorgue los mecanismos necesarios para desarrollar sus potencialidades, pues establece:

El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país.

También se señala que cada estudiante posee un talento que debe reconocerse y potenciarse:

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo.

De igual forma se apela por un sistema educativo que sea de calidad e inclusivo, que le permita a cada alumno tener las mismas oportunidades de desarrollar sus habilidades:

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades.

El Real Decreto 1513/2006 establece en su primer artículo que la educación primaria es de carácter obligatorio y gratuito; el segundo artículo refiere que la finalidad de la educación primaria es que todos los niños y niñas gocen de una educación que permita su desarrollo personal, además de “adquirir habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad”. En el cuarto artículo se establece que las áreas de conocimiento son: “Conocimiento del medio natural, social y cultural. Educación artística. Educación física. Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura. Lengua extranjera. Matemáticas.”

En Reino Unido la educación se ejerce de manera obligatoria a partir de los cinco años de edad. Respecto al nivel inicial o preescolar, existen guarderías y parvularios que ofrecen el servicio de instancia. Es un derecho el acceso a la educación en edad temprana, pero no se cursa de manera obligatoria. A este respecto, Cowen apunta:

Las necesidades preescolares se cubren ya sea a través de las autoridades locales o por parte de entidades independientes. Además de las guarderías y parvularios, en las escuelas primarias, las autoridades locales pueden ofrecer guarderías de día, que aceptan a niños menores de 2 años (71–72).

En los programas de Inglaterra también se integra la educación artística en diferentes asignaturas, tales como la clase de Música. También existe una preocupación por la profesionalización de los docentes dedicados al área artística. Así, la Agencia Nacional Inglesa Evaluadora del Sistema Educativo realizó, durante tres cursos, una inspección a los programas de formación de especialistas en música que ejercen en secundaria (ALSINA, 2006. Pp. 2); entre las conclusiones se destaca la siguiente:

En algunas materias, como Música y Educación Religiosa, los departamentos de un solo profesor, o la presencia de profesores no especialistas, limita las oportunidades de los futuros docentes para observar buenos especialistas. Esto conlleva el riesgo de que los futuros docentes adopten perspectivas incompletas en la enseñanza de su especialidad (OfSTED, 2003b-20, citado desde ALSINA: 2).

Otro país destacado por su alto nivel educativo es Finlandia, que actualmente está posicionado entre los primeros países según PISA; en el año 2013 se situó en el primer lugar. Se ha indicado que la formación de sus docentes y el modelo educativo que éstos ejercen, son los responsables de sus óptimos resultados. En Finlandia existe el derecho a la educación preescolar gratuita a partir de los seis años de edad; sin embargo, desde pequeños pueden asistir a guarderías infantiles a costos accesibles. Por tanto, al menos un año de preescolar resulta obligatorio. La enseñanza básica es a partir de los siete años y los estudiantes llevan la asignatura dedicada a la educación artística desde el primer grado.

Cabe mencionar que hasta séptimo grado se asignan calificaciones, pero éstas no consisten en una cifra sino en las catalogaciones *excelente*, *bien*, *regular* y *aceptable*. Me atrevo a decir que la transversalidad de las materias y la calidad de sus docentes permiten que el desarrollo de sus alumnos sea óptimo, puesto que no se excluye ni se minimiza la importancia de ninguna materia. Éste sería un claro ejemplo de un modelo educativo óptimo, en el que la educación artística está bien posicionada en los programas educativos, no marginada.

Respecto a Suiza, allí se opta por la educación obligatoria a partir de los seis años y en sus planes de estudio se incluye de manera prioritaria la educación musical. Cabe destacar que Suiza incorporó en 2014 la educación musical a su constitución, una decisión que tuvo un gran reconocimiento. En Suiza no se habla propiamente de un sistema educativo, sino de sistemas educativos independientes que están a cargo de los cantones. La educación inicial sólo se da por el lapso de uno a dos años. Así lo explica la SEP en su *Estructura Sistema Educativo Suiza*:

Existe un nivel preescolar que no es obligatorio para los ciudadanos de ese país y que tiene una duración de 1 a 2 años. El siguiente nivel de educación se conforma por la educación obligatoria que en la mayoría de los cantones dura nueve años.

En referencia a la educación pública, el Artículo 62 de la *Constitución Federal Suiza* dicta:

1. La educación pública es competencia de los cantones.

2. Los cantones se ponen a disposición una enseñanza de base suficiente y asequible a todos los niños. Esta enseñanza será obligatoria y estará bajo la dirección y vigilancia de las autoridades públicas. Será gratuita en los colegios públicos.

La educación artística en los sistemas educativos de algunos países latinoamericanos

Los documentos de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) son una de las principales fuentes de información sobre la situación general de la educación en países de Iberoamérica. Esta organización está conformada por varios países, entre ellos Argentina, Brasil, Colombia y México. A grandes rasgos, el documento *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, determina la importancia del mejoramiento educativo y una serie de propuestas para lograrlo. Sobre la educación artística este documento señala que:

Las nuevas exigencias sociales y una visión renovada sobre la función de la educación escolar, han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. En este contexto, resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de la ciudadanía. El desarrollo de la capacidad creadora, del pensamiento abstracto, de la autoestima, la disposición para aprender o la capacidad de trabajar en equipo, encuentran en la educación artística una estrategia potente.

En referencia a la educación preescolar, sólo en Argentina y Colombia es obligatorio cursar mínimo un año; en el caso de Brasil, esta educación no es obligatoria, pero se otorga desde los cero y hasta los seis años de edad. La práctica de la educación artística tiene una función mejor establecida en la Ley de Educación Nacional N^o 26.206. Brasil y Colombia hacen referencia a la inclusión del desarrollo artístico dentro de sus programas de educación básica. La Ley de Educación Nacional N^o 26.206 de Argentina establece, en el Artículo 16, que la educación es obligatoria a partir de los cinco años de edad y hasta finalizar el nivel de educación secundaria.

También en Argentina (como en Brasil y en Colombia) la educación artística está dentro de las ocho modalidades de asignaturas que se imparten en los niveles de primaria y secundaria. Monge subraya que Argentina “establece entre sus fines y objetivos la formación orientada al estímulo de la creatividad, el gusto y la comprensión de las diferentes manifestaciones del arte y la cultura” (60). En Brasil la Constitución Federal señala, en el Artículo 208/IV, que la educación es un derecho que el Estado debe garantizar desde

el nacimiento del niño y hasta los seis años de edad. Esto mismo también aparece dictado en la Ley de Directrices Básicas de la Educación. Sin embargo, en el artículo 29 se menciona que:

La educación infantil es de carácter no obligatorio para la familia, si bien el Estado debe ofrecer plazas suficientes a todos aquellos que deseen conseguirlas. En los objetivos se menciona que el objetivo general de la educación infantil es el desarrollo integral del niño hasta los 6 años en los aspectos físico, psicológico, intelectual y social, completando la acción de la familia y de la comunidad.

Citando la investigación de Monge en referencia a la Educación Artística en Brasil, ella señala que “en este país la denominada ‘Arte-Educación’, nombre que reciben las enseñanzas artísticas, está incorporada como un contenido obligatorio de la Educación Básica desde el año 1996”.

En Colombia La Ley 115 del 8 de febrero de 1994 de la Ley General de Educación, determina en el Artículo 11 los niveles de educación formal, a saber: preescolar, con un año mínimo obligatorio; educación básica, conformada por nueve grados divididos en educación básica primaria (cinco grados) y educación básica secundaria (cuatro grados); y por último la educación media, conformada por dos grados. En el quinto artículo de la misma Ley, se establece como uno de los fines de la educación “el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones”, acentuando con ello la importancia respecto al estímulo de la creación artística.

Respecto a la educación preescolar, los artículos 15, 16 y 17 determinan los objetivos y fines que se le deben dar a esta primera etapa. El artículo 15 menciona que la educación preescolar “corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. En el Artículo 16 se especifican los objetivos de la educación preescolar, entre ellos se menciona como primordial “el desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje”. En este objetivo, evidentemente, tiene cabida el uso de las artes. Sobre la educación artística en Colombia, Monge menciona:

La educación artística en Colombia se concibe históricamente como una disciplina de la educación ampliamente reconocida a nivel de las políticas nacionales y se reconoce su potencial para el desarrollo integral del ser humano. Sin embargo, todavía prevalece en el imaginario colectivo la idea de la educación artística como una ciencia “blanda” y, en todo caso, complementaria de aquellas consideradas prioritarias en el currículo (62).

Desde luego, cada país define su sistema educativo. En la mayoría de los mencionados, tanto los europeos como los latinoamericanos, la educación preescolar no es obligatoria; sólo Argentina y Colombia exigen un año de educación preescolar para iniciar —o continuar— la educación básica. En cualquier caso, la educación artística se encuentra de manera ambigua en las leyes y documentos oficiales revisados, muy a pesar de que en todos ellos se menciona la pertinencia del arte en los sistemas educativos y hasta se indica un proceso para integrarla totalmente, pues se reconoce en el arte un buen medio para lograr ciertos fines educativos.

Las propuestas estipuladas en “Metas 2021” de la OEI incluyen como estrategias educativas la cultura y las expresiones artísticas. Pero, a fin de cuentas, la situación de la educación artística apenas empieza a esbozarse. A esto han contribuido las convenciones organizadas por la UNESCO y las investigaciones cuyos resultados confirman la importancia del arte en el ámbito educativo.

La educación artística en el contexto nacional

En el segundo artículo de la Ley General de Educación, se establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación. A su vez, el cuarto artículo señala que es obligatorio cursar la educación preescolar, primaria y secundaria. El sexto artículo estipula que la educación es gratuita. Y el séptimo establece los fines de la educación; particularmente en el octavo inciso se dicta:

Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación.

Entre los fines de la educación no se descarta el papel del arte como fomento de cultura, ya sea en la apropiación de una identidad nacional y/o en el conocimiento de la cultura a nivel global. Anteriormente hice mención de los artículos que destacan puntos importantes de la educación básica en México. A esto hay que añadir que en tiempos recientes se ha generado una serie de reformas para la educación básica. Una de ellas es la Reforma Integral de la Educación Básica, conocida como RIEB, vigente desde 2011. Los planes de estudio diseñados a partir de esta reforma serán los tomados en cuenta para el presente trabajo.

La Reforma Integral de la Educación Básica pretende una educación integral que permita a los educandos adquirir competencias que les faciliten desarrollarse en los ámbitos del diario vivir y, en particular,

de la vida en sociedad. La RIEB establece un modelo curricular a partir de cuatro campos formativos tanto para el preescolar, la primaria y la secundaria, pero adecuados según la edad y etapa escolar de los alumnos. Dichos campos formativos son: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, y Desarrollo personal y para la convivencia.

Éste último campo es el que nos interesa, pues en él entra la apreciación y expresión artísticas a través de la enseñanza de cuatro disciplinas: Artes Visuales, Danza, Música y Teatro, que deben abordarse durante todo el ciclo escolar. De acuerdo a Monge, “estas cuatro disciplinas se entrelazan y retroalimentan, aunque por razones de orden y atendiendo a las necesidades de los alumnos en cada etapa de su desarrollo cognitivo se estructuran de una forma específica en los programas de estudio” (166).

Vivimos en una realidad llena de obstáculos difíciles de ignorar. El éxito o el fracaso de los planes de educación depende en gran medida del contexto, de las condiciones sociales, económicas y políticas del país. México entra en la categoría de países en vías de desarrollo, porque a pesar de sus vastos recursos naturales, no tiene aún los elementos que le permitan el alcanzar el pleno progreso. Si bien se han implementado proyectos de reestructuración y programas para el fomento de la educación, la integración social, la mejoría de la calidad de vida, así como reformas económicas, los cambios no serán notables a corto plazo. Además, muchas de las estrategias implementadas no se apegan a las particularidades culturales, económicas o sociales de nuestro país. En el caso de la educación, el contexto dificulta la realización efectiva o por lo menos total de los objetivos propuestos por la SEP.

En la actualidad nos encontramos ante la implementación de la Reforma Educativa, que establece el nuevo Modelo Educativo 2016 y que entrará en vigor en el año 2018. Esto le dará lugar a una etapa de cambios, de capacitación a docentes y de la implementación de nuevas estrategias para la educación integral. De manera general, en el documento del Nuevo Modelo Educativo 2016 se aboga por una educación que incluya diversas disciplinas para cumplir sus objetivos primordiales y, en este sentido, no se descarta el papel del arte, en especial de la apreciación artística, como medio para el fomento cultural.

Un reto para la educación básica es, además del desarrollo de propuestas adecuadas para cada contexto, aportar los elementos necesarios para lograr dicho objetivo: capacitar a los docentes, adquirir recursos que permitan brindar atención especializada, sin exclusión ni discriminación de ningún tipo, etcétera. Según las determinaciones de la Ley General de Educación, el RIEB y el nuevo Modelo Educativo 2016, toda institución educativa debe obtener habilidades para brindar servicio a los niños/as con discapacidad y en situaciones de vulnerabilidad, sin motivo de exclusión o discriminación.

La educación artística en el contexto estatal

A nivel local, Zacatecas cuenta con la Ley General de Educación del Estado de Zacatecas, en la que se estipulan los parámetros de la educación básica y media superior en el Estado. El Artículo 6º dicta como obligación del Estado ofrecer una educación de calidad, inclusiva y sin discriminación:

El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad, con un enfoque inclusivo y sin discriminación alguna, a manera que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

En el Artículo 7º se define como obligación de las instituciones públicas y privadas una serie de fines específicos, entre ellos, el indicado por el inciso VII: “Impulsar la creación, apreciación y expresión artística en todos sus ámbitos y modalidades”.

Entre los fines, también se incluye el “Contribuir al desarrollo integral de los individuos, Fortalecer la conciencia de identidad nacional y de soberanía, Propiciar la apropiación, enriquecimiento y difusión de los bienes de la cultura universal, Estimular el desarrollo psicomotriz”.

Estos objetivos pueden alcanzarse fácilmente mediante la educación artística, y en particular la educación musical, puesto que la educación artística es integral y, a través de ella, el docente puede abarcar múltiples tareas y abordar diferentes temáticas, como valores, desarrollo personal y social, identidad nacional, tradición, cultura y estimulación psicomotriz, etcétera.

Actualmente, se habla de una educación de calidad, integral e inclusiva. El artículo 30º de la Ley General del Estado de Zacatecas, por ejemplo, estipula que “es responsabilidad del Estado ofrecer o autorizar los servicios de educación, con un enfoque inclusivo, en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta”.

En la ciudad de Zacatecas, la capital del estado, la educación preescolar sigue el Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP 2011), en el que se establecen como campos formativos los siguientes:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Desarrollo físico y salud
- Desarrollo personal y social

-Expresión y apreciación artística, que su vez se propone desarrollar las siguientes áreas durante el ciclo:

- Expresión y apreciación musical
- Expresión corporal y apreciación de la danza
- Expresión y apreciación visual
- Expresión dramática y apreciación teatral

De manera particular, en la institución donde laboro, el programa establecido por las autoridades del colegio para nivel preescolar sólo incluye a la música como disciplina artística y tiene por objetivos el fomento de valores y de hábitos de higiene, así como el desarrollo personal y social, a través de la expresión corporal y de la apreciación musical. Si bien dentro del programa no se mencionan las disciplinas de artes visuales, el teatro ni la danza, se sobreentiende que éstas pueden utilizarse como herramientas lúdicas para abordar diferentes puntos de la materia de Cantos y Juegos. Cabe señalar que este seguimiento parcial de los programas de la SEP también se reproduce en otras asignaturas del colegio donde laboro, pues al ser éste una institución privada, puede apearse total o parcialmente a los programas estipulados por la SEP.

Personalmente tuve la fortuna de realizar mis prácticas docentes en diferentes espacios educativos de la capital zacatecana, primero en el nivel preescolar, en el Centro de Educación y Cuidado Infantil de la Universidad Autónoma de Zacatecas (Ceciuaz), posteriormente en la secundaria a cargo de la misma institución y por último en una primaria pública.

Dichos escenarios me permitieron percatarme de la manera en que se labora en el ámbito educativo de nuestra entidad. Hay instituciones públicas, autónomas y privadas; estas dos últimas se toman más libertades a la hora de diseñar sus programas, pero siguen apegándose a los lineamientos de la SEP. Se ocupan de cumplir con los requerimientos que se les solicitan, en tanto que de manera constante su trabajo está siendo revisado para garantizar que no haya omisiones en los objetivos ni que se cometan faltas. Al laborar en una institución privada, pude distinguir ciertas diferencias con las escuelas públicas; por ejemplo, la presentación del maestro y su puntualidad, que en los ámbitos privados se les da más importancia. El trato dado a los alumnos es diferente, también lo son los espacios de trabajo, las condiciones estructurales de la escuela, el manejo de valores y los objetivos específicos.

En otros lugares donde realicé mis prácticas tenían mayor relevancia otros elementos. En las escuelas públicas impera la consigna de proporcionar una educación provechosa a grupos numerosos, bajo las condiciones y con las herramientas disponibles, así aquéllas no sean las adecuadas ni éstas las suficientes. Allí se nota el tedio y el cansancio de los maestros, que trabajan con grupos demasiado grandes, lo cual dificulta su labor, pues con tantos alumnos el docente pronto genera situaciones que desmotivan a los alumnos: se catalogan y se excluyen de la dinámica de clase.

El papel de la educación artística se limita al de una materia de “relleno” para cumplir con los requerimientos de la SEP. La asignatura sólo es un espacio para que los alumnos se relajen y se entretengan. Los maestros de esta materia suelen convertirse en meros organizadores de eventos escolares, no en los responsables de darles a los alumnos conocimientos valiosos.

La falta de conciencia que se tiene respecto a la necesidad de la buena educación artística, se observa en el hecho de que, en efecto, ésta es un área totalmente relegada y desvalorizada, no sólo por el escaso tiempo que se le otorga por semana a la materia, sino también por la misma opinión que de ella tiene la mayoría de los docentes y de las autoridades educativas, incluyendo —lo cual es aún más preocupante— a los propios maestros que imparten la materia.

Los sistemas educativos público, autónomo y privado, si bien comparten semejanzas, también tienen sus propias características. De ahí la urgencia de que los programas educativos se ajusten a las necesidades propias de cada institución. En el caso de México, se debe partir del reconocimiento de que la mayoría de las escuelas tienen las necesidades propias de las escuelas de un país en vías de desarrollo. Los planes de la SEP parecen pretender apegarse a los planes de países ya desarrollados, pero no aciertan a tomarles lo bueno. Por ejemplo, mientras los sistemas educativos de España, Austria y Suiza le dan un notable protagonismo a la educación artística, el sistema educativo mexicano la tiene prácticamente relegada.

A diferencia de los países recién mencionados, México sí dicta como obligatoria la educación preescolar, a partir de los tres años. Esto significa que nuestro país bien podría aprovechar ese periodo de educación para avanzar significativamente en la educación artística de los individuos. Sin embargo, hasta ahora los programas y estrategias de trabajo preescolar no están bien fundamentados ni se aplican correctamente.

No debemos deslindarnos de la realidad ni del contexto en el que vivimos cada día, tampoco podemos compararnos totalmente con otros países, puesto que sus condiciones son diferentes a las nuestras. En lugar de ello, hace falta reflexionar desde nuestras circunstancias y elegir o desarrollar las mejores estrategias y, enseguida, adecuarlas a nuestro contexto, tomando en cuenta las particularidades internas que nos conforman como sociedad y cultura.



Hacia una educación musical especializada

Metodologías musicales del siglo xx

El siglo XX fue la época del surgimiento de metodologías musicales consolidadas y aplicadas tanto para la educación musical infantil como para las de los ámbitos académico y profesional. Algunos, como Gainza, se refieren a este periodo con el nombre de “Los métodos activos”. Entre las metodologías desarrolladas en dicho periodo destaca la de Emile-Jaques Dalcroze, quien fue uno de los pioneros en la pedagogía musical, al igual que Zoltán Kodaly. Además, en este siglo surgen otras metodologías imperantes todavía, como las elaboradas por Martenot, Carl Orff, Suzuki y Willems.

En el presente capítulo me enfocaré en las metodologías musicales de Dalcroze, Kodaly Orff y Willems. Hacia el final abordaré la metodología de César Tort, quien retoma parte de las metodologías recién mencionadas pero con la particularidad del uso de letras, música y juegos tradicionales de México, puesto que uno de sus objetivos es la formación cultural a partir del conocimiento de las tradiciones de nuestro país mediante la música.

Cabe destacar que cada uno de los métodos que a continuación se expondrán trabaja aspectos específicos; hay entre ellos similitudes, pero son diferentes el procedimiento y las estrategias empleadas por cada uno. Dalcroze se enfoca en el desarrollo de la euritmia; Kodaly, en la canción popular; Orffe, en el uso instrumental; Willems, en la enseñanza musical desde la psicología.

Entre los aspectos que cada método comparte, podemos destacar lo ya señalado por Monge: “primero, que la educación musical debe ser de carácter obligatorio en los programas de educación básica y accesible para toda la población; segundo, implementar una metodología que incentive el desarrollo musical del niño, que le permita a partir de sí mismo vivir y aprender la música” (34). De acuerdo a Arraéz, se pretende que a partir de una metodología específica “la actividad musical permita al niño/a, desarrollar

su capacidad creativa, su imaginación y actitud participativa, en un trabajo globalizado con el resto de las materias que aprende en el colegio” (3).

Desde estas perspectivas, se comienza a pensar en la transversalidad del aprendizaje y se asume a la educación musical como una vía para trabajar diversos aspectos y reforzar conocimientos, ya que mediante la música se pueden abordar temas de otras asignaturas. También de acuerdo a Arraéz, se busca una educación musical universal para todos los niños/as, sin tomar en cuenta si éstos poseen o no una sensibilidad especial para la música, una educación en la que el niño/a aprende el lenguaje musical de la misma forma que aprendió a hablar.

A continuación, presento una tabla descriptiva sobre los métodos musicales antes mencionados.

METODOLOGÍA	CARACTERÍSTICAS
Dalcroze	<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje musical por etapas: euritmia, solfeo e improvisación -Desarrollo del sentido rítmico -Experimentar la música a partir del cuerpo
Kodaly	<ul style="list-style-type: none"> -La canción popular como principal elemento para la educación musical -Desarrollar la identidad nacional a través de la música -Uso de marchas para la internalización del ritmo -Enseñanza del solfeo rítmico y del solfeo relativo (uso del do móvil)
Willems	<ul style="list-style-type: none"> -Enfoque psicológico de la educación musical -Integrar la educación musical desde temprana edad - Uso del canto para trabajar ritmo, melodía y armonía - Apropiación de la música mediante la experimentación y el juego, antes de pasar a la lectoescritura -El aprendizaje musical es gradual
Orff	<ul style="list-style-type: none"> -Exploración y experimentación -Imitación -Movimiento y uso del espacio -Ejecución de instrumentos

Método de Dalcroze

En este apartado expondré parte de la fundamentación metodológica de Emile-Jaques Dalcroze (Viena, 1865- Ginebra, 1950), quien fue un importante músico y pedagogo. Sus principales motivaciones fueron la apreciación y la apropiación de la música a través del cuerpo y del movimiento. Dalcroze desarrolló su método al percatarse de las dificultades que sus alumnos de conservatorio presentaban. Notó la falta de una metodología que les permitiera a ellos y a otros desarrollar habilidades musicales como el solfeo y el ritmo, denominado por él como *euritmia* (el buen ritmo). Así pues, ideó una serie de actividades con las cuales pretendía desarrollar el sentido musical. Como bien lo expone Arraéz (5), dichas actividades componen tres fases: la euritmia, el solfeo y la improvisación. A lo largo de todo el proceso de aprendizaje, se echa mano de la motricidad y de la sensorialidad, elementos previos a la experiencia directa con la teoría y con la escritura musical.

Este método trabaja principalmente el ritmo o euritmia,² y busca la internalización y la expresión del mismo mediante la ejecución de movimientos naturales. Según Bachman (citado por Aguilar),

La rítmica se fundamenta en la movilización de mente y cuerpo, interesándose por la persona tal como es, sin discriminaciones de edad, capacidades y dificultades manifiestas o latentes. Para Dalcroze, quien opinaba que la música no se oye solamente por el oído, sino por todo el cuerpo, todas las facultades humanas deben poder auxiliarse mutuamente, dándose un equilibrio y armonía a través de unas actividades que actúen en concordancia.

El solfeo se enseña mediante el sistema de Do fijo.³ Aunque se cambie de escala, se entona y percibe como la escala natural de Do; de esta manera el infante adquiere un entrenamiento auditivo. Una vez ejercitado el aspecto rítmico y el solfeo, se trabaja la improvisación, etapa en la que se pone en práctica lo aprendido en los ejercicios previos.

Para Dalcroze es primordial vivir la música para asimilarla, comprenderla y disfrutarla; considera que la música debe estar al alcance de todos y formar parte de las materias obligatorias en la educación formativa de los niños. Otra particularidad de su método es la motivación para la libertad y la expresión del cuerpo; por tanto, es recomendable que se ejecute en espacios amplios. De acuerdo a lo comentado por Serrano (81), a metodología está pensada para hacerse de manera grupal, pues se ponen en práctica

2. La euritmia (del francés eurythmie) es el método inventado por Émile-Jaques Dalcroze para expresar los aspectos rítmicos de la música a través de movimientos físicos. (LATHMAN, 2008, Diccionario Oxford de la música, p. 560.)

3. En el sistema de solfeo, la expresión Do fijo significa que cualquier do que aparezca, sin importar la tonalidad o la altura, recibe el nombre de do, por lo que la nota re es re y así sucesivamente. (Diccionario Oxford de la música, 2008, p. 476.)

actividades como la socialización, la integración, la imitación, la reacción y la adaptación, incentivando la percepción sensorial a través del cuerpo y el movimiento.

Y como bien lo comenta Vernia, “este método es multidisciplinario, relacionando música y movimiento corporal. El solfeo musical en el espacio posibilita visualizar las diferentes nociones musicales. El aprendizaje se realiza en grupo, trabajando capacidades de adaptación, imitación, reacción, integración y socialización”.

Es evidente que la metodología Dalcroze le permite al niño, antes de comenzar una educación musical formal, aprender a vivir y a experimentar la música. Este proceso contribuye a que los maestros de educación artística y musical potencien en los niveles previos el desarrollo integral de sus alumnos. Podemos decir que la metodología Dalcroze incentiva en el infante la expresión corporal, la experimentación musical a través del movimiento, la incorporación y la apropiación del sentido rítmico, el entrenamiento auditivo, a través del solfeo, y la creatividad e imaginación a través de la improvisación.

Cabe resaltar que para Dalcroze el aprendizaje musical formal o académico no debe ser el primer acercamiento a la música, sino todo lo contrario: durante la infancia la música debe vivirse y experimentarse mediante la expresión corporal y el movimiento.

Método de Kodaly

Al igual que Dalcroze, Kodaly (Kecskemét, 1882 – Budapest, 1967) considera que la música nos enriquece de manera personal, que nos ayuda a relacionarnos con nuestro entorno y que la manera más adecuada de apropiarse de ella es mediante la experimentación de la misma. Para Kodaly es indispensable que la educación musical comience desde muy temprana edad y como si se tratara de una segunda lengua, de la misma forma en que se adquiere la lengua materna. La particularidad de su método es que prioriza el uso de la canción popular, pues ésta contiene elementos musicales básicos que el niño desarrollará, tales como el pulso, el acento, el ritmo y la melodía.

La metodología de Kodaly nos permite comprender el gran valor de las canciones populares por su contenido, en tanto que éstas son una herramienta lúdica de aprendizaje musical y generan la apropiación consciente de la cultura nacional, y de esta manera salvaguardan el patrimonio inmaterial. Kodaly insiste en que la enseñanza de la música sea impartida de manera obligatoria en los niveles básicos; además invita a los padres de familia a acercar a sus hijos a la música. Respecto a la importancia de la canción popular, Brufrol menciona:

La música popular es la “lengua musical materna” de todas las personas en todas las naciones, por lo que la formación musical debería comenzar con la música popular y los juegos cantados de niños. La canción tradicional ofrece un bagaje lingüístico y musical que sin la canción sería muy difícil de aproximar al niño. Las melodías de estas canciones recogen los giros melódicos más propios de su música tradicional soportados en los ritmos que más favorecen la expresión oral de las palabras, respetando los acentos y maneras de decir (75).

Kodaly fundamentó su metodología en la música popular, particularmente en las canciones. Como ya se ha dicho, la considera como otra lengua materna y encuentra en el canto elementos de gran valor para el aprendizaje musical. Sostiene que la música debe aprenderse de la misma forma en que se aprende a hablar. Por tanto, desde los primeros meses de vida los niños deberían tener un acercamiento con la música. Hacer este acercamiento de manera lúdica nos permitiría desarrollar un aprendizaje musical muy parecido al proceso gradual en el cual aprendemos nuestra lengua materna. Así como aprendemos a usar la lengua, se aprendería la música: primero escuchando, luego imitando, y finalmente apropiándose de ella.

El método de Kodaly funciona por etapas y edades específicas, que poco a poco se van haciendo más complejas, hasta llegar a la lectoescritura musical. En el caso del solfeo, éste se hace mediante la fonomimia y el uso de sílabas que permitan identificar figuras rítmicas básicas: ti (corchea), ta (negra), tao (blanca), tao-to-ta (redonda).

Kodaly también considera que la música debe incluirse como materia indispensable en la educación infantil, desde la primera etapa, procurando el uso de la canción popular como instrumento esencial de su método, ya que ésta contiene elementos culturales, como la lírica, y elementos musicales, como el ritmo y la melodía. La metodología Kodaly exige un aprendizaje de calidad y para lograr dicho objetivo se debe contar con maestros especializados en música.

Para resumir, de esta metodología podemos destacar los siguientes puntos: en ella, la canción popular es equiparable a la lengua materna; para Kodaly, se puede aprender la música de la misma forma en que se aprende a hablar; y, por último, el fomento de la música debe iniciar en la familia, desde los primeros meses de vida. Esta metodología, además, al concentrarse en el uso de la música popular, contribuye al desarrollo de una identidad nacional, a la apreciación de la propia cultura, pues la música popular transmite valores, hábitos, tradiciones, creencias y la historia común.

Tanto el método de Dalcroze como el de Kodaly coinciden en la urgencia de una enseñanza musical de calidad que permita a los niños/as vivir la música a partir de experiencias lúdicas mediante la guía de maestros capacitados en la materia.

Método de Orff

Carl Orff (1895–1982) fue un destacado compositor alemán. Aunque no escribió una metodología musical como tal, según Gainza, podemos ubicarlo en el tercer periodo de las primeras metodologías musicales, que él denomina *De los métodos instrumentales*, porque a diferencia de los autores antes expuestos, Orff acentúa la importancia del instrumento como herramienta para el aprendizaje musical y para él el cuerpo mismo es el primer instrumento. Gainza señala que Orff “elige desarrollar la musicalidad de los alumnos a través de conjuntos de percusión”. El método de Orff les da prioridad a la melodía y al ritmo, retoma la importancia del cuerpo como primer instrumento para crear música, y además busca motivar a los niños/as mediante pequeños ejercicios de improvisación. Al respecto, Keith menciona:

Estaba convencido de la posibilidad de estimular la creatividad de los niños volviendo a los fundamentos, a lo que él llamaba “elementos”. Los niños deben ocuparse de ideas musicales básicas, especialmente de pautas melódicas y rítmicas: la música que ejecutan debe ser “próxima a la tierra”, natural y muy física (18).

Orff apostaba por una educación musical que les permitiera a los infantes un aprendizaje a partir de fundamentos básicos como el ritmo y la melodía, pero en pautas simples. Trabajaba el ritmo a partir de la ejecución instrumental, es decir, a través del uso del cuerpo y del movimiento. Como bien lo explica Rosa, la base de su metodología es “la experimentación con la música, el movimiento y el lenguaje” (81). El sistema de enseñanza musical de Orff parte de las habilidades naturales del niño: cantar, recitar, bailar y tocar. Se observa que el infante es capaz de memorizar y a partir de la memorización y ejecución de canciones es capaz de improvisar y crear pequeñas secuencias de melodías o ritmos. Su síntesis y combinación posibilitan un conocimiento más profundo del hecho musical.

Raúl W. Capistrán, en su libro *Educación musical, métodos, enfoques y actividades*, menciona la metodología de Orff como un enfoque que explora y experimenta los elementos musicales como sonido, ritmo, forma y armonía, a través de un proceso que va de estructuras simple a complejas, y establece la imitación como una de las herramientas pedagógicas más elementales, donde el maestro funge como modelo y guía (67).

La metodología de Orff, al igual que la de Dalcroze y la de Kodaly, pretende una enseñanza musical que genere en el niño/a un goce y hasta un amor por la música. Los tres métodos proponen que la enseñanza musical sea a través de la experiencia directa de la música, y que el juego sea el primer acercamiento

a ella. Así pues, Orff, Kodaly y Dalcroze, cada uno a su modo, advierten que frustrar este primer momento mediante una enseñanza rigurosa y poco adecuada para el infante limitará su proceso de aprendizaje.

Método de Willems

Edgar Willems (1890–1978), originario de Bélgica, fue un destacado pedagogo musical y psicólogo que, tras perseguir objetivos similares a los de sus antecesores, dio un giro a la educación musical al abordarla desde la psicología general. En sus estudios destaca el involucramiento del maestro, quien debe proporcionar una educación musical integral que vaya más allá de la transmisión de conocimientos, un maestro que aporte aprendizajes significativos mediante experiencias, juegos y actividades que incentiven la sensibilización de los niños/as. A este respecto, en *El valor humano de la educación musical* menciona:

Es tarea del profesor rastrear las lagunas y ayudar al alumno en sus puntos débiles. Pero esto exige del profesor la posesión de las bases psicológicas de la educación musical; debe, además, ser capaz de encarar una educación desde el comienzo, desde las mismas raíces. (47)

Evidentemente, Dalcroze, Kodaly y Orff también apuestan a una educación musical que inicie desde la infancia y que le permita al niño/a experimentar la música antes de pasar a un aprendizaje formal; apuestan a una educación musical que además trabaje otros elementos para apoyar la formación. Al igual que las metodología antes expuestas, la de Willems también señala la necesidad de incluir de manera obligatoria la instrucción musical en los sistemas de educación básica; así lo expresa él mismo:

La música es naturalmente tributaria de las tendencias generales de la educación moderna; ésta puso el acento en la vida global y, en especial —en oposición al exceso de intelectualismo del pasado—, en la motricidad, en la sensorialidad y en la afectividad. Tiende a sentar nuevas bases, de las que el mundo moderno tiene una real necesidad. (23)

Pero la aportación de Willems consiste en que él profundiza en la necesidad de capacitar debidamente a quienes tendrían a su cargo la educación musical. Él resalta la falta de especialización de los docentes en la educación musical, que debe ser de manera gradual según la etapa del niño/a: “es preciso, en efecto, una educación musical para cada edad, pero a menudo la preparación indispensable para cada grado está ausente y se produce un desequilibrio insuperable” (205).

A menudo nos encontramos en escenarios de apatía, escuelas donde los niños/as muestran poco interés por la música, precisamente porque no contaron con maestros cuya preparación y sensibilidad les permitiera actuar como guías y facilitadores en el proceso de aprendizaje. Pero el mismo Willems asegura que la actual democratización de la enseñanza y de la educación da pauta para que los profesores reflexionen sobre los beneficios de la música, reconozcan su importancia y las posibilidades que pueden ser aprovechadas por cada ser humano. Para Willems, el papel del maestro es clave en este proceso:

Insistiremos en la importancia capital de los primeros pasos donde la responsabilidad de los profesores es determinante, dado que se imprimen en el subconsciente nociones, clisés que perdurarán a menudo durante toda la vida y serán, quizá, si no son correctos, una traba para el desarrollo futuro. (49)

Es indispensable la especialización docente dirigida a los maestros de educación musical infantil, para que éstos cuenten con la preparación, el dominio de métodos, la disposición, la sensibilidad, la empatía necesaria y el amor por su profesión. Con frecuencia, los maestros generales asumen la materia sin contar con la preparación adecuada ni con la disposición de aprender para ofrecer una educación musical de calidad. Ante esta circunstancia, ¿qué podemos hacer? Tal vez la solución que primero se nos viene a la mente es que la asignatura sea impartida sólo por maestros especializados en la materia. Sin embargo, debemos admitir que las condiciones de cada sistema educativo y de sus respectivas instancias educativas, nos mueve a buscar otras soluciones, más realistas.

Desde la perspectiva de Willems, el maestro es el principal responsable de la educación del niño/a, y en el caso de la música es indispensable que el maestro tenga al menos una disposición a hacer lo necesario para cumplir con su trabajo debidamente. Monge, al respecto, señala que la metodología de Willems “plantea que las condiciones esenciales de un maestro de Música o Educador musical eran: amar a los niños y amar la música”.

Recapitulando las características principales de su metodología, podemos destacar que para Willems el docente debe conocer las bases psicológicas de la educación musical; también debe conocer el desarrollo psico-biológico del niño; de igual modo le corresponde reconocer que la música contribuye a cultivar a los seres humanos humana, puesto que desarrolla en quienes la experimentan un sentido de temporalidad, de materialidad, cierta idea de espiritualidad también, anima y sofistican los sentidos, provee una educación sentimental y, en fin, fortalece a la mente.

Por estos motivos, para Willems es necesario que la música esté presente desde el inicio de la vida, que la familia sea la primera encargada de ello; también, que a partir de los tres años de edad, los individuos

reciban una educación musical un poco más formal; y finalmente, o más bien para resumir, que el desarrollo musical sea similar al de la adquisición de la lengua materna.

Confluencia de los principios anteriores en el método de Tort

Introducción al método de Tort

Cada una de las metodologías antes expuestas, desarrolla un aspecto específico de la música. Dalcroze se ocupa de la eutimia, el movimiento y el cuerpo; Kodaly resalta la importancia y la utilidad de la canción popular en el buen asentamiento de la educación musical; Willems elabora su metodología desde el reconocimiento de las implicaciones psicológicas y biológicas que hay en el aprendizaje musical; y, por su parte, Orff se destaca por la importancia que le da al instrumento, empezando por las posibilidades musicales del propio cuerpo. En conjunto, estas cuatro metodologías pueden cubrir diversos requisitos de la enseñanza musical, como bien lo demuestra la metodología de Tort.

Tort reúne sobre todo elementos de Dalcroze, Kodaly y Orff. Del método Orff retoma el uso de instrumentos, pero invitando a la ejecución en particular de instrumentos de percusión vernáculos y típicos de nuestro país. Es importante señalar que dicha metodología da total libertad al maestro, pues lo invita a adecuar a su contexto los ejercicios propuestos e incluso a, en caso de ser necesario, cambiar los instrumentos propuestos por otros más convencionales.

César Tort (1925–2015) fue un músico, compositor y pedagogo musical mexicano de gran trascendencia. Sus principales intereses fueron dos: por un lado, la educación especializada de la música desde la edad infantil; y por otro lado, pero en realidad aunado a lo anterior, la cultura nacional mexicana tal como aparece reflejada en las canciones infantiles. En atención a este par de intereses, creó incluso canciones y juegos que contienen características de la lírica tradicional mexicana.

En sentido estricto, Tort no desarrolló una teoría de la enseñanza musical, pero algo así transmiten sus cuadernos de trabajo, en los cuales aparecen tanto sus canciones como las instrucciones de sus juegos, que en conjunto constituyen todo un método de enseñanza musical.

Pero además se ocupó de contribuir a la reflexión en torno a la enseñanza de la música desde la infancia, con textos sobre este tema. En *El niño descubre la música: Educación musical para estimulación temprana*, menciona que a partir de 1960 surge en nuestro país un interés por la educación musical del niño, y asegura que sus trabajos son los primeros en recopilar y transcribir la lírica infantil con fines educativos (1).

De acuerdo a Tort, a finales del siglo XIX, en nuestro país, las mamás, las abuelitas y las nanas cantaban e improvisaban juegos con los niños, “este hecho, muy cotidiano, y visto casi como juegos de entretenimiento, poseía sin embargo un gran valor educativo, pues apoyaba de manera eficaz el desarrollo intelectual y cognoscitivo del bebé” (1).

La lírica infantil, que es a la vez juego y canción, pasó a formar parte de la cultura y la vida cotidiana a tal grado que podemos utilizarla de manera didáctica como acompañamiento en el desarrollo del niño/a; particularmente en la educación musical, es un elemento primordial de aprendizaje, muy efectivo además por su carácter lúdico e interactivo.

Cada cuaderno de trabajo de Tort está pensado para cierta etapa y edad del niño. Se incluyen indicaciones que le permiten al maestro adecuar las actividades a las necesidades de los alumnos. En *El niño descubre la música: Educación musical para estimulación temprana* propone el seguimiento de las actividades a manera de juegos, mismos que clasifica en juegos de socialización, juegos de aprendizaje y juegos de animación. En su metodología incluye como objetivos la socialización y la valorización cultural nacional:

La música entraña elementos de cultura. Manejar para la educación musical estos elementos, es incidir simultáneamente en la musicalización del niño y en su propia cultura. La base de la música como materia didáctica de un pueblo, debe por esta razón emplear sus propias tradiciones musicales. Es decir, es el folclor, es la música popular de un país (9).

Además del rescate y el fomento del folclor nacional, Tort implementa el juego en las primeras etapas del infante. Según lo expone en su libro *Educación musical en preescolar*, el juego se divide en “juego abierto” y “juego cerrado”. Los juegos abiertos se ejecutan de manera más libre, lo que permite momentos de relajación para el niño; los segundos requieren mayor concentración y llevan una intención musical notoria, puesto que en ellos se practican elementos musicales como el ritmo y la melodía:

El *juego abierto* (primera fase) es un trabajo que combina con la música diversos elementos extra musicales, a fin de que el niño, a través de estos *juegos*, se familiarice con la música que en una segunda fase (*juego cerrado*) pasará a interpretar de manera más formal (13).

En el método de Tort, la música primordial es la del folclor nacional, la lírica infantil y la de algunas tradiciones populares. Por ello, Tort también promueve la idea de trabajar con instrumentos vernáculos, para con ellos procurar el enriquecimiento de la educación musical entre los niños/as, dándoles un lugar especial a los instrumentos propios de nuestro país (12).

La metodología de Tort está pensada para trabajarse en sesiones de una hora. En una primera parte se maneja el juego abierto y en otra el juego cerrado. También se contempla un tiempo propio para la ejecución de los instrumentos de percusión.

En mi estudio de caso hice adecuaciones para la aplicación de este método, pues en el horario escolar sí se incluía, para cada semana, una hora dedicada a la educación artística, pero dividida en dos sesiones de media hora cada una. Entonces, en la primera clase de la semana aplicaba la actividad correspondiente al juego abierto, y la segunda clase era para la actividad del juego cerrado. Otro reajuste fue el de los instrumentos utilizados: dispuse de los instrumentos alternativos, los que el método sugiere para cuando no se cuenta con los preferidos por Tort. Utilizamos, pues, pandero, pandereta, xilófono, claves y maracas.

Tort aclara que su método es una guía de trabajo abierta a los ajustes que el docente considere oportunos. Y también es enfático cuando dice que la apreciación de la música y la interacción con ella deben fomentarse desde edad temprana: “mientras más pequeño es el niño, su educación musical tendrá un efecto más amplio y duradero” (11).

Considero que su metodología debe retomarse, entre otros motivos, porque ofrece a los docentes una variedad de elementos que le permiten contribuir al cumplimiento de los objetivos de otros programas. Como ya se ha mencionado, la riqueza del método de Tort se debe a la influencia que hay en él de otras metodologías musicales consolidadas. De Dalcorze, Tort tomó la implementación de actividades que incentivan la noción de ritmo y que permiten la improvisación (en el caso del juego abierto); de Kodaly, la importancia del folclor nacional y la canción popular por ser éstas instrumentos para fomentar la cultura y la identidad nacionales; de Orff tomó el uso de la instrumentación; y de Willems, la pertinencia de implementar actividades adecuadas a las edades de los educandos.

Es necesario dar un seguimiento al trabajo que César Tort comenzó, referir las posibilidades de su metodología y, por medio de la misma, comunicar la importancia de la educación musical, ya que con ella podemos asegurar que los niños/as adquieren un acervo cultural nacional que les permitirá conformar su identidad y la capacidad de apreciar y valorar la cultura de otros lugares.



Aplicación del Método de Tort en un trabajo de campo

Diagnóstico del caso

Al inicio del estudio de caso, seleccioné al grupo de 3^º A como grupo piloto, para probar con él el método de Tort. Para tener un objeto de comparación cercano, el grupo de 3^º B sería el grupo de control, es decir, el grupo en el que se aplicaría el método de trabajo asignado por la institución. Cada grupo era de veinte niños de entre cinco y seis años de edad. Antes de aplicar las metodologías elaboré cuatro actividades que me permitieron evaluar las siguientes habilidades: entonación, audición, ritmo y melodía. Pronto, sin embargo, me fue imposible aplicar cabalmente las actividades que tenía proyectadas, pues las siguientes condiciones me forzaron a hacer ciertos sacrificios y cambios importantes:

- El espacio de trabajo era pequeño, cerrado y aislado.
- No era suficiente el tiempo disponible, pues encima de que cada clase era de sólo treinta minutos, de éstos hasta diez se perdían regularmente, por el barullo de la entrada y la salida de los alumnos.
- Faltó el apoyo de un asistente porque el colegio sólo cuenta con asistentes para los grupos de niños/as que todavía se encuentran en el nivel maternal; en preescolar (que es el nivel con el cual trabajé) las maestras titulares no siempre pueden quedarse a la clase de Cantos y Juegos (nombre que se le asigna a la asignatura de educación artística), de tal modo que en la mayoría de las ocasiones trabajé sola con el grupo.

Fue necesario, pues, hacer un replanteamiento del estudio y pronto llegué a la determinación de dirigir el estudio a los alumnos de 2^º A y 2^º B, puesto que éstos son grupos de once niños cada uno. Antes de tomar la decisión, hice una prueba con el grupo de 2^º A, al que seleccioné como piloto. Las condiciones eran más favorables porque, si bien no contaría con el apoyo de un asistente, al final trabajaría con menos

niños, lo cual también podría hacer más cómodo el espacio y más valioso el tiempo porque, al ser éste un grupo pequeño, las actividades sin duda se realizarían sin muchos contratiempos.

El día 13 de marzo comencé con la aplicación del *test* de audición con los grupos de 3º. El día 27 de ese mismo mes hice, como recién comenté, la elección de los grupos A y B del 2º grado de kínder para realizar la prueba y el estudio correspondiente. A continuación presento los detalles de este ejercicio.

Aplicación

Para la aplicación de la metodología de Tort, elaboré un examen de diagnóstico con base en cuatro *tests* diseñados para conocer qué tan desarrolladas se tienen las habilidades de entonación, audición, ritmo y coordinación. En un inicio se pretendía diagnosticar a cada niño, pero en los grupos de 3º esto fue imposible por la cantidad de niños y por la falta de tiempo y de apoyo de un asistente. Al final, por tanto, se diagnosticó a varios niños del grupo de 3º y a todos los del de 2º.

El *test* de audición consistió en tocar dos notas: do grave y do agudo, para que el niño luego decidiera, según su juicio, cuál era la grave y cuál la aguda. El *test* de melodía consistió en entonar la siguiente secuencia: do mi sol do. El *test* de ritmo, en reproducir el siguiente ritmo: dos corcheas, negra, dos corcheas, negra, en un compás de cuatro cuartos. Por último, el *test* de coordinación consistió en hacer grupos de dos niños que debían pasarse una pelota mientras cantaban “Juan Paco Pedro de la Mar es mi nombre así, y cuando yo me voy, me dicen al pasar, Juan Paco Pedro de la Mar”.

La realización de este último ejercicio, tanto en el grupo de 3º como en el de 2º, tuvo algunas complicaciones: los niños batallaban para seguir el ejercicio y sólo tuvieron buenos resultados cuando hacían la actividad con mi apoyo. Una vez realizados los *tests*, se procedió al registro de cada resultado y a la elaboración de gráficas que permitieran analizar el porcentaje de habilidad de cada grupo. Los resultados se clasificaron a partir de las categorías de “muy bueno”, “bueno”, “regular” y “en proceso”. Luego se dio inicio a la aplicación de los programas diseñados para cada grupo: por un lado el inspirado en la metodología de Tort; y por otro el propuesto y utilizado regularmente por el colegio. El primer ejercicio del método de Tort que apliqué fue “La piñata”.

Programas de trabajo para los grupos de control y piloto

En el presente apartado incluyo la propuesta de programa para el grupo piloto y la propuesta de programa del Colegio A.

Propuesta de programa basado en la metodología Tort, para la materia de Cantos y Juegos del 2ºA de preescolar

Objetivo:

Introducir al infante en la experiencia del arte a través de la música, así como reforzar su desarrollo cognitivo, emocional y social.

Objetivos específicos:

- Desarrollar la capacidad de colaboración e integración con los compañeros a través de cantos en coro y ensamble de percusiones.
- Internalizar las nociones de ritmo, pulso y acento.
- Reconocer la melodía.
- Desarrollar la capacidad de entonación.

Competencias:

- El infante será capaz de producir ritmos básicos con instrumentos de percusión, con las palmas y la voz.
- El infante será capaz de reproducir melodías y de entonarlas.
- El infante será capaz de ensamblar una canción con voz e instrumentos de percusión.
- El infante desarrollará su capacidad de socialización y de expresión de emociones.

Herramientas metodológicas:

Juego lúdico, imitación, exposición y práctica, y actividades dinámicas en clase basadas en las canciones propuestas por Tort en *Educación musical en el jardín de niños*.

Medios:

Los siguientes instrumentos de percusión: panderos, panderetas, triángulos, claves y xilófono.

Contenidos:

La siguiente propuesta de programa se basa en el método de Tort, específicamente en el libro *Educación musical en el jardín de niños*. Allí se propone una serie de actividades que le permiten al maestro incorporar elementos novedosos y a los niños aprender de manera dinámica, al apropiarse de preceptos básicos de la música, tales como la entonación, la melodía, el ritmo, el pulso y el acento.

Con esta propuesta pretendo demostrar que la educación artística con énfasis en la música es de suma importancia, especialmente en el nivel preescolar, porque la enseñanza de las artes contribuye a la educación transversal y facilita la integración de las áreas que los niños deben desarrollar desde su nacimiento: el área cognitiva, la social-afectiva y la psicomotriz. A través de la música, estas tres áreas se desarrollan en conjunto y, como resultado, tenemos una educación integral, la base para la formación de los futuros ciudadanos.

Es preocupante la falta de programas de educación artística adecuados para el nivel preescolar. Este problema también lo encontramos en los niveles posteriores: primaria, secundaria y preparatoria, en los que no se cursa la materia de artes como tal, ya que sólo algunas instituciones integran ciertos talleres que, encima, se llevan de manera opcional, subestimando su potencial. Si bien existen metodologías y programas funcionales, el problema es que pocos se trabajan a nivel global, pues su difusión y tratamiento es casi nulo.

Por tanto, he aquí mi propuesta de retomar el trabajo de César Tort, importante musicólogo mexicano que aportó mucho a la educación musical de niños de tres a trece años de edad, pues elaboró un método que hasta la fecha es recreado en el Instituto Artene, escuela que él mismo fundó con el objetivo de servir al rescate del folclor mexicano.

Tort propone una metodología de trabajo en el aula consistente en la implementación de dos actividades lúdicas, llamadas por él “juego abierto” y “juego cerrado”. El método es flexible, de manera que confía al criterio del maestro realizar los ajustes necesarios y añadir las actividades que él considere pertinentes.

Así, yo incorporaré al inicio de cada clase un canto de saludo, que servirá como introducción a la actividad. Luego del canto de saludo, explicaré a los niños/as la dinámica, para entonces proceder al ejercicio sugerido en el libro *Educación musical en el jardín de niños*. Una vez mostrada la actividad, le daré lugar a un momento de dispersión o distracción, necesario para la posterior asimilación que se pretende conseguir. Para este momento, sugiero un juego tradicional como Congelados, Papa caliente, Doña Blanca, Pato y ganso, etcétera. Una vez finalizada la actividad, continuaré con la fase del juego cerrado, donde ha de retomarse el ejercicio sugerido en el libro. Para este momento se espera que la atención del niño/a sea

más constante y pueda en consecuencia ejecutar la canción del juego abierto con mayor intención. Para la conclusión de cada clase, daré un momento de cierre, en el que el niño podrá relajarse y expresar la experiencia de la actividad.

Tort propone dividir al grupo en dos partes: coro y ensamble de instrumentos de percusión. A elección del maestro, los roles de los niños/as se pueden cambiar en cada clase. Lo ideal es que cada niño tenga la oportunidad de pertenecer unos días al coro y otros al ensamble de instrumentos de percusión.

Algunos de los ejercicios propuestos por Tort, incluyen detalladamente los pasos a seguir; pero, como ya he mencionado, este material sólo debe utilizarse como guía de trabajo, no como un instructivo o como una receta que haya de cumplirse a la fuerza, en especial cuando las condiciones de trabajo no se prestan para ello. Por tanto, es responsabilidad del maestro que cada actividad esté bien planificada, bien adaptada a su clase.

La materia de Cantos y Juegos se imparte dos veces por semana en el Colegio A. Se dispone de treinta minutos por clase, en la que se pide la incorporación de un momento de apertura y otro de cierre, este último para comprobar la asimilación de las actividades.

Una de las dificultades por enfrentar es la posible pérdida de tiempo en el traslado de los niños al salón de Cantos y Juegos, en el momento de apertura y también en el momento de cierre, pues ninguno de estas tres circunstancias están contempladas en la metodología de Tort. En consecuencia, un gran problema es el tiempo del que realmente se dispone para trabajar con los niños/as: aproximadamente veinte minutos por sesión son los que se pueden aprovechar.

Teniendo esto en mente, he considerado que lo mejor es abordar un ejercicio del libro por semana: en la primera sesión, aplicaré el juego abierto, y en la segunda el juego cerrado. Cada clase estará enfocada en un solo ejercicio que involucra aspectos cognitivos, motrices y socio-afectivos, y que ejercita la capacidad de atención y de comprensión, así como la ejecución de los instrumentos de percusión, la internalización de la melodía, del pulso, del acento, del ritmo y de la entonación; además promueve el trabajo colaborativo.

Mi hipótesis afirma que, pese a los obstáculos, en particular la escasez de tiempo, es posible alcanzar mejores resultados en el aprendizaje significativo si se sigue la metodología de Tort, y esto habrá de demostrarse al observar el desarrollo de los niños/as que formarán parte del grupo piloto.

El otro grupo, el de control, seguirá la rutina de trabajo propuesta por el colegio. En ésta se pretende que los niños vean durante una clase de treinta minutos una canción de saludo,

un ejercicio de ritmo, un juego tradicional, una canción nueva, una canción de higiene, un momento de relajación y una canción de despedida.

También forma parte de mi hipótesis la convicción de que este método de trabajo contribuye muy poco al desarrollo de los niños/as pues, lejos de generar en ellos un aprendizaje significativo, sólo ejercita la memorización, ya que en treinta minutos o menos se deben abordar seis actividades, con lo cual resulta muy difícil que los niños/as asimilen realmente los contenidos importantes.

Otro defecto de este plan de trabajo es que se tiene como herramientas de trabajo canciones ya grabadas y ahora reproducidas por un aparato de sonido. A base de repetición, los niños/a aprenden de memoria esas canciones, el uso de algunos instrumentos de percusión y, cuando queda tiempo, utilizan un teclado facilitado por la institución.

En la actividad rítmica se cuenta con un tiempo aproximado de cinco minutos, insuficiente para generar una buena asimilación de este elemento musical. Además, aunque en cada canción se pida a los niños que traten de identificar elementos como la melodía, en realidad no es posible darles el tiempo necesario para ello.

A diferencia, pues, de este método de trabajo, en el grupo piloto se trabajará una sola actividad por sesión, lo que nos permitirá profundizar en sus objetivos y se generará un mayor aprovechamiento.

|| Programa para el grupo A (Método de Tort)

-Se cuenta con 16 clases: 8 en mayo y 8 en junio.

-Cada clase durará 30 minutos.

-*Selección de 8 juegos:*

-La piñata

-A la rueda

-Don Pirulí

-La mariposa voló

-La margarita

-El eco

-De una, de dola

-El nido

Al inicio de la clase se dará el momento de apertura, en el que hay un saludo y se explican las reglas para el juego abierto. Enseguida de la primera ejecución del juego abierto, se dará un pequeño tiempo

para otra actividad motriz (juego de La gallinita ciega, Congelados, Papa caliente, El lobo), en la que el niño se despejará del ejercicio anterior. Luego se retomará el juego seleccionado, pero ahora en modalidad de juego cerrado. Entonces se ejecutará la canción y se procederá al cierre, momento en el que el niño comentará su experiencia. El ensamble de percusión estará conformado por un pandero, un juego de maracas, dos juegos de claves y un tambor; el uso del xilófono estará a cargo del maestro, pero también se permitirá a los niños hacer uso del instrumento, esto por el tiempo de clase con el que se disponga. En total serán un ensamble de cinco niños y un coro de siete niños.

Programa para el grupo B (Metodología oficial)

Se cuenta con 16 Clases, 16 canciones nuevas y una secuencia de actividades que se renueva cada mes. Por tanto, en el periodo que durará la prueba con el grupo A, en el B se realizarán 2 secuencias diferentes.

Momentos de cada clase:

- Entrada
- Canción de higiene
- Canción nueva
- Actividad de pulso y acento
- Juego tradicional
- Relajación
- Salida

Metodología para el estudio de caso

La metodología adoptada para mi trabajo de campo fue diseñada a partir de una de las propuestas por Stake en su libro *Investigación con estudio de casos*. Mi metodología, pues, contempla los siguientes objetivos y sus respectivos recursos:

Para la obtención de información:

- Accesos y permisos para la investigación
- Diagnóstico de los grupos
- Observación de cada grupo ante el desarrollo de las clases
- Descripción del contexto

Para la obtención de resultados:

- Observación
- Aplicación de ejercicios y registro de las actividades en videos, fotografías y grabaciones de audio
- Evaluación sobre cómo se siente cada niño después de la actividad. En el caso tanto del grupo A como del B, mi propuesta es que los niños respondan un breve cuestionario o una pregunta abierta
- Entrevista general al docente encargado de cada grupo, al directivo del kínder, a los padres de familia y a los alumnos

Para el análisis y la interpretación de los resultados:

- Interpretación directa
- A partir de las fotografías, de los videos, de los apuntes, de las grabaciones de video, de las evaluaciones y las entrevistas, se determinará cuál metodología fue la más efectiva o si de ambas se obtuvieron resultados similares.

Descripción del método de trabajo

En ambos grupos se siguió una dinámica de apertura y otra de cierre. En el grupo A se practicó una canción de bienvenida, se explicó cada ejercicio a desarrollar, empezando por el juego abierto; después se dio lugar a una actividad de juego tradicional y luego se retomó la actividad ahora en el modo de juego cerrado. Terminada la dinámica, se procedió a un momento de relajación y de cierre, en el que el niño fue invitado a contar su experiencia con la actividad.

En el grupo B se siguió la secuencia propuesta por la institución: en el primer momento, el de apertura, se cantaba una canción de saludo; en el momento de cierre se les preguntaba a los niños/as cómo se habían sentido con las actividades y se procedía a cantar la canción de despedida.

Respecto a la distribución del tiempo de la clase con el grupo A, el momento de apertura, la explicación del juego y el cierre solían abarcar en conjunto diez minutos. Los veinte minutos restantes eran para la aplicación del juego abierto intercalado con alguna dinámica de distracción (Congelados, Gallinita ciega, Papa caliente) y para la actividad del juego cerrado. Sobre la distribución de los niños/as en el ensamble y el coro, sólo cuatro integraban el ensamble de percusiones, y cada semana esas cuatro posiciones eran ocupadas por un grupo nuevo de niños/as.

La elección del grupo piloto la hice a partir del trabajo previo que realicé con los grupos disponibles, particularmente con los del segundo grado. En el caso del grupo A, los niños/as tendían a dispersarse con facilidad; tres de ellos presentaban dificultades para seguir indicaciones, quizás por ser muy activos. Uno de estos tres además presentaba problemas de lenguaje. Del grupo B, sólo dos niños solían aislarse de la

clase, pero no todo el tiempo, pues en ciertos momentos sí se integraban a las actividades; la mayor parte del grupo seguía las instrucciones y trabajaba con buena disposición.

Si elegí al grupo menos dócil, fue porque una parte importante de mi hipótesis, hasta ahora no mencionada, es la convicción de que la implementación del nuevo programa, el diseñado con la metodología de Tort, contribuye a que los niños/as mejoren sus niveles de atención y de retención de información, así como sus formas de relacionarse con sus compañeros. Por tanto, mi hipótesis también asegura que el otro grupo, el de control, puesto que no cambia su forma de trabajo, tampoco aumentará ni disminuirá la calidad de su desempeño escolar.

Con el propósito de contrastar el proceso y los avances del estudio, entrevisté a los maestros titulares para conocer sus criterios y observaciones. En un inicio tenía pensado entrevistar o aplicar una pequeña encuesta a los padres de familia también, para saber su opinión respecto a la materia, pero la institución me prohibió realizar este procedimiento, argumentando que éste podría generar problemas.

Resultados

Del día 13 de marzo de 2017 al 27 de ese mismo mes, apliqué los *tests* de diagnóstico para los grupos del tercer grado. También el día 27 de marzo, a las 13:00 pm, hice oficial mi decisión de, mejor, trabajar con los grupos del segundo grado, particularmente con el A, que sería el grupo piloto para probar la metodología de Tort. Esta decisión la tomé, como ya se ha mencionado anteriormente, porque los grupos de segundo grado eran menos numerosos y porque el A podría servirme para comprobar –o descartar, por supuesto– que la metodología de Tort mejora significativamente la conducta de los estudiantes. Al mediodía del 28 de abril comencé con la aplicación de mi programa, basado en el método de Tort, con una actividad sugerida por éste: La piñata. El 6 y el 7 de junio apliqué por segunda vez el *test* de habilidades con los dos grupos del segundo grado.

Aplicación y resultados de los tests de habilidades

Los *tests* consistieron en cuatro ejercicios, cada uno diseñado para diagnosticar una habilidad de interés para la primera enseñanza de música: ritmo, audición, entonación y coordinación.

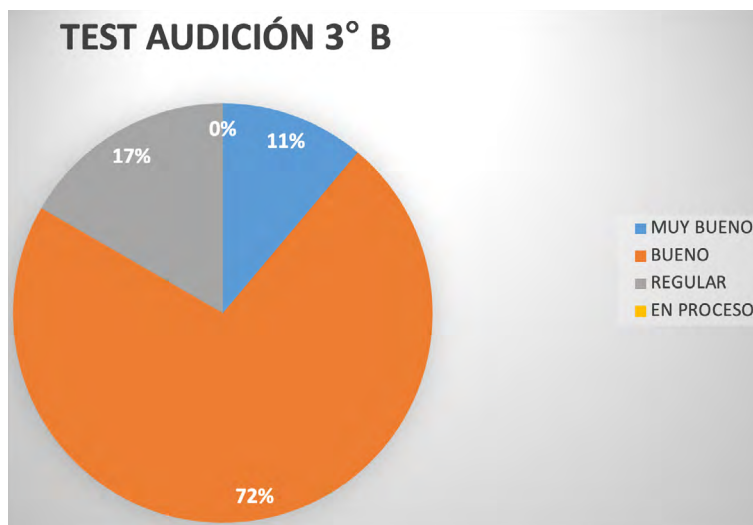
Los parámetros de evaluación fueron los siguientes:

- “Muy bueno”: el infante no presenta dificultades para entender la actividad ni para llevarla a cabo.
- “Bueno”: el infante comprende la actividad, pero tiene algunas dificultades para llevarla a cabo.
- “Regular”: el infante comprende la actividad, pero no la lleva a cabo con facilidad.
- “En proceso”: al infante le cuesta entender la actividad y no la lleva a cabo con facilidad.

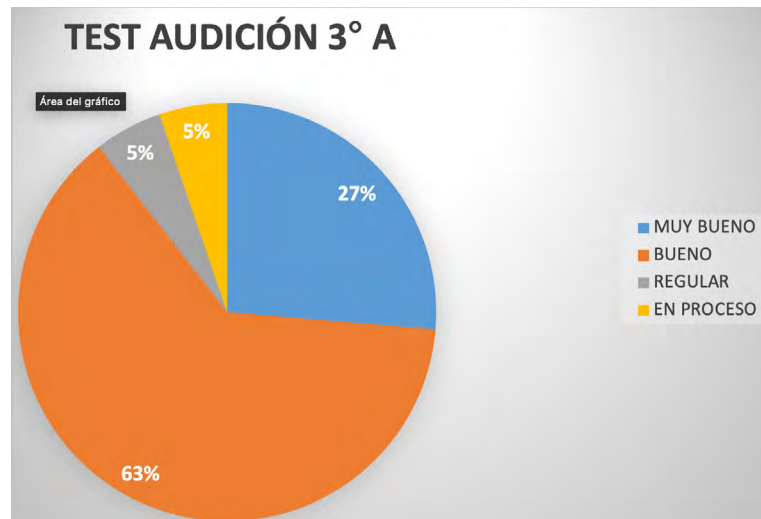
A los grupos de 3º les fueron aplicados tres *tests*; el de coordinación no se llevó a cabo porque, debido al poco espacio del aula y a la falta de apoyo por parte de un asistente (indispensable para el trabajo con grupos numerosos), fue muy complicado realizar este *test*. A los alumnos de 2º sí se les aplicaron los cuatro *tests*, antes y después de la realización de los respectivos planes de trabajo. Era importante aplicarlos así, en primer lugar, para conocer los niveles en que se encontraban las habilidades estudiadas al inicio del trabajo de campo, y en segundo lugar para saber con precisión qué tanto cada metodología de trabajo había contribuido a mejorar dichas habilidades.

A continuación presento las observaciones obtenidas con los grupos de 3º y 2º de preescolar.

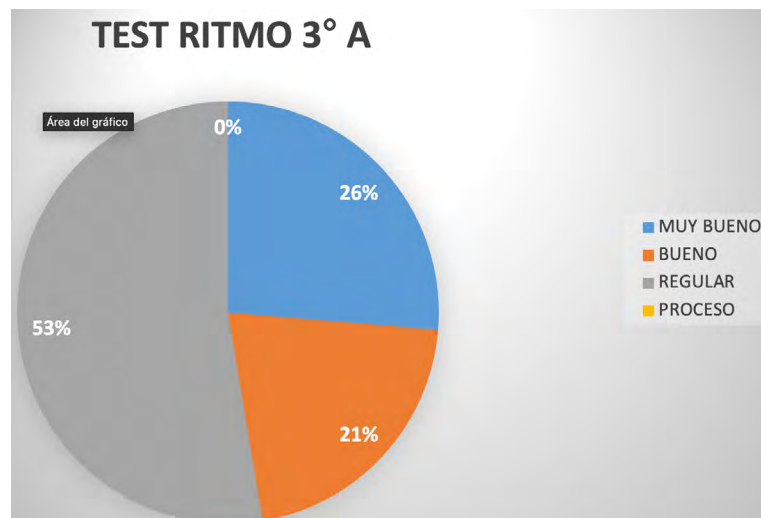
La aplicación del *test* de audición reveló que la mayoría de los niños reconoce sonidos graves y agudos y tiene una vaga noción de la altura. Los alumnos del 3º B fueron los que mostraron más disposición, pronto comprendieron la dinámica y fueron más ordenados a la hora de realizarla. En la siguiente gráfica se pueden apreciar los porcentajes de los alumnos de este grupo, en esta prueba:



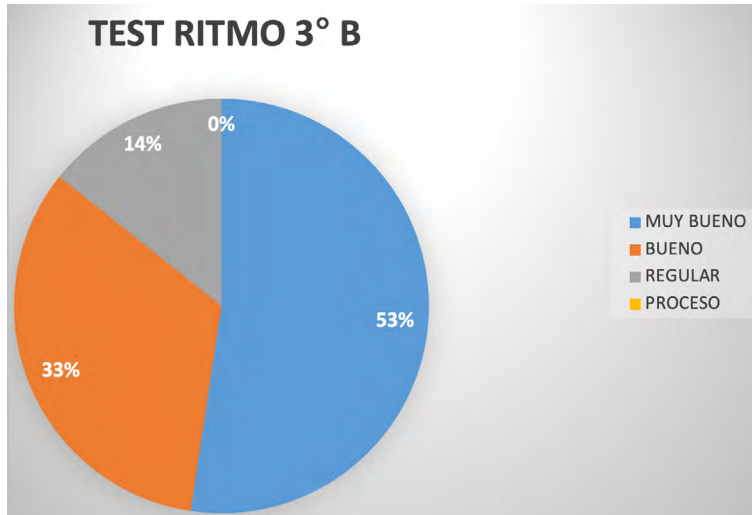
En general, el grupo de 3º A no comprendió del todo la actividad, lo cual hizo que el tiempo para desarrollarla se redujera y al final fuera insuficiente; los alumnos no guardaron orden, se distrajeron con la cámara de video: durante toda la clase trataban de acercársele, por lo que hizo falta que las maestras me apoyaran en la actividad. La siguiente gráfica condensa los resultados del diagnóstico:



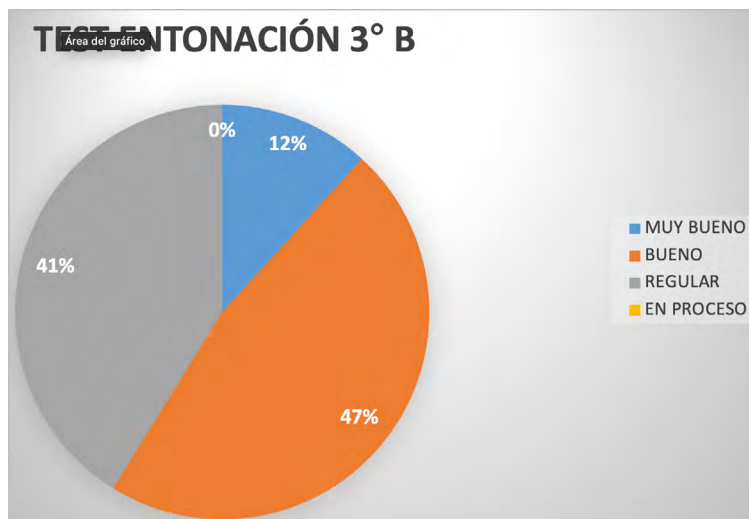
La aplicación del *test* de ritmo fue más fácil de realizar. Los alumnos mostraron desde el inicio una buena disposición a la propuesta de trabajo y fueron ordenados en el desarrollo de la actividad, aunque quizás porque las maestras titulares estuvieron presentes una parte de la sesión. Pese a esto, los resultados nos demuestran que entre los alumnos del grupo A el ritmo no estaba en tan buen nivel como la audición:



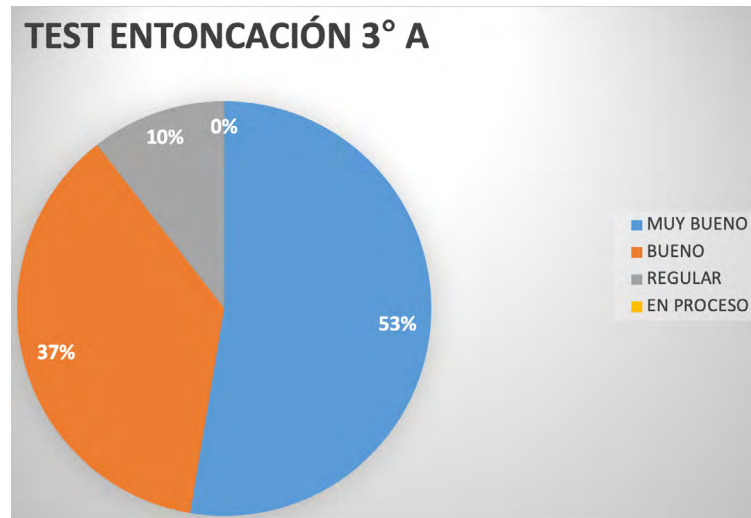
En cambio, el grupo B obtuvo unos resultados notoriamente mejores:



Respecto al *test* de entonación, ambos grupos tuvieron cierta dificultad para identificar y entonar intervalos. La prueba consistía en cantar la secuencia Do, Mi, Sol, Mi, Do, pronunciando La. En el grupo piloto original, es decir, en el 3º B, apenas unos cuantos pudieron realizar con éxito la actividad:



En contraste, más de la mitad del grupo A tuvo un desempeño óptimo en este *test*, y otra buena parte estuvo muy cerca de hacerlo así de bien:



Debido a los diferentes obstáculos que se presentaron durante la aplicación de los *tests* entre los alumnos de tercero (la escasez de tiempo, el poco espacio y el apoyo sólo esporádico de las maestras, por no hablar ya de la falta total de un asistente permanente), no pude aplicar el *test* de coordinación; aunque lo intenté, al final decidí darlo por perdido, pues los niños estaban muy dispersos y la falta de tiempo me impidió concluirlo y, por tanto, obtener los resultados necesarios para realizar un diagnóstico válido.

En realidad, ningún *test* fue fácil de aplicar entre los grupos de tercero. Mi deber era estar pendiente de veinte niños/as en un espacio donde éstos/as suelen distraerse muy fácilmente. Comencé la aplicación de los *tests* el lunes 13 de marzo. Ese día apliqué los *tests* de audición y de afinación. Pero como los resultados fueron ambiguos, dos días después, el miércoles 15 de marzo, volví a aplicar el *test* de afinación. La primera vez que lo apliqué, los niños/as estuvieron muy desordenados/as; en la segunda ocasión, en cambio, se mostraron un poco más colaborativos/as.

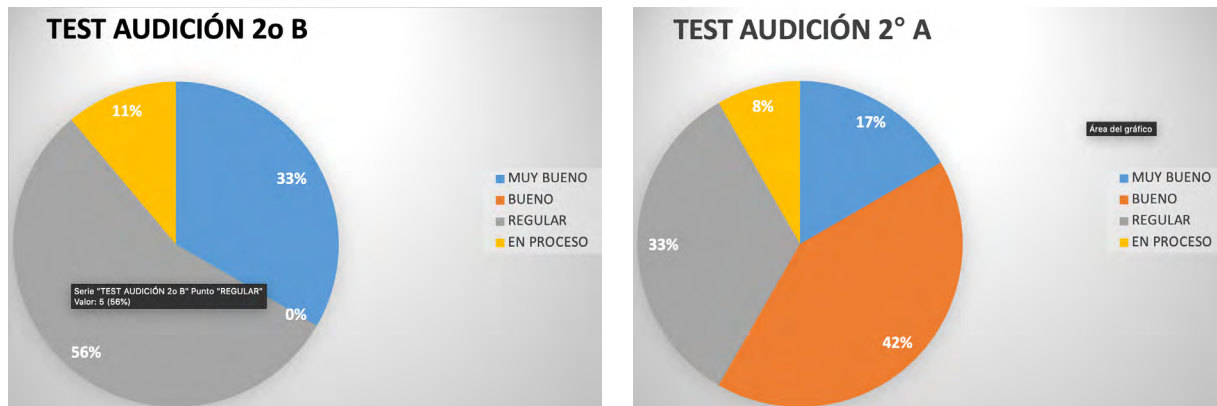
En términos generales, los resultados muestran que ambos grupos tienen una buena audición y una buena afinación, mientras que sus ritmo y coordinación requieren más ejercicios para desarrollarse. Puesto que el ambiente de trabajo con cualquiera de los grupos de tercero iba a ser especialmente retador, en especial a la hora de recabar datos e información, decidí dar un giro al estudio de caso y orientado a los alumnos/as del segundo grado. Con los grupos de segundo, las condiciones serían más favorables, pues a pesar de que contaría con el mismo escaso tiempo que con los de tercero, los grupos de segundo eran de once niños/as, lo cual facilitaría bastante el trabajo de campo.

Respecto a la aplicación de los *tests* de evaluación en los grupos de segundo grado, el más difícil de aplicar fue el de coordinación. Los factores que afectaron el proceso fueron el poco tiempo asignado

al ejercicio, la poca concentración de los alumnos/as, mi deficiente explicación de la actividad, que dio lugar a malentendidos.

El ejercicio consistía en que dos compañeros/as se pasaran la pelota mientras entonaban el estribillo de “Martinillo”. Sin embargo, los niños/as no calculaban debidamente la distancia, la altura ni la fuerza con que lanzaban la pelota. En un primer momento, parecía que ambos grupos tenían graves dificultades para coordinarse, pero pronto descubrí que eran las condiciones en que se trató de aplicar la actividad las que arrojaban esos resultados desfavorables, pues cuando en un segundo momento cambié la dinámica de la actividad y cada alumno pasó conmigo a realizar el ejercicio, ambos grupos pudieron completar bien la prueba.

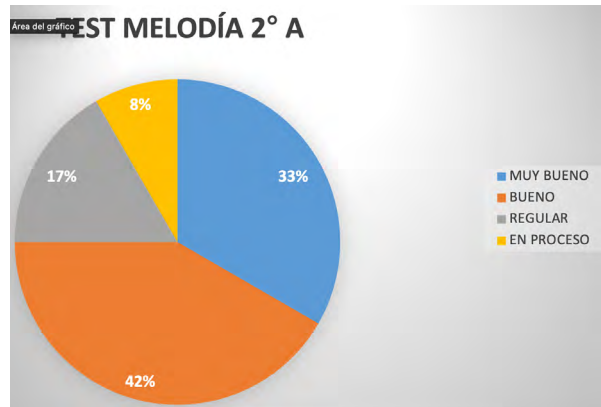
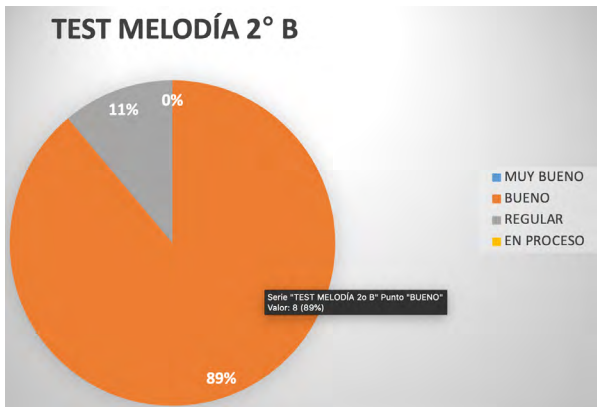
El *test* de audición consiste en pedirle a cada niño que identifique el sonido grave y agudo, a partir del acorde Do, Mi, Sol y Fa, La, Do, una octava abajo y dos octavas arriba. En el grupo de 2º B, que al final fue elegido como grupo de control, hubo una mayor percepción de los sonidos graves y agudos. Los alumnos/as del 2º A, en cambio, sólo el 17% pudo identificarlos. A continuación, se muestran en gráficas los resultados.



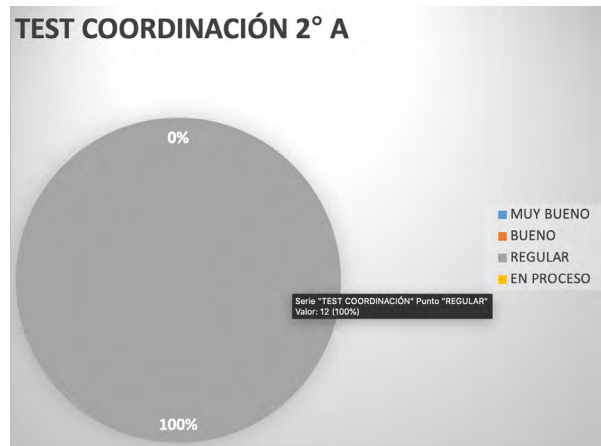
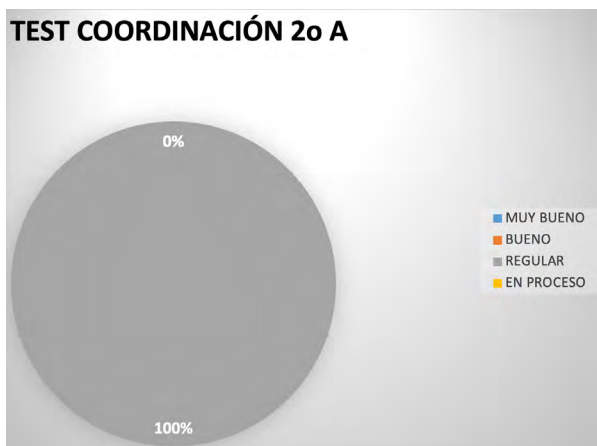
Para diagnosticar la habilidad melódica, les pedí a los alumnos que entonaran la secuencia Do, Mi, Sol, Mi, Do en un registro medio:



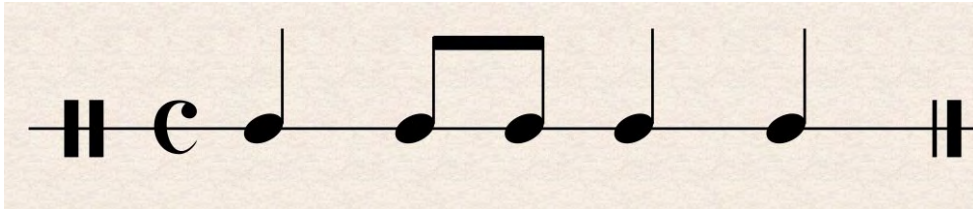
Del grupo B, la gran mayoría logró realizar bien la actividad, aunque les costaba entonar toda la secuencia. Del grupo A —cabe recordar: el grupo piloto— apenas un tercio pudo completar satisfactoriamente la actividad. Vale la pena aclarar, no obstante, que algunos niños/as se mostraron inseguros y les costó comprender el ejercicio, lo cual sin duda afectó el resultado grupal.



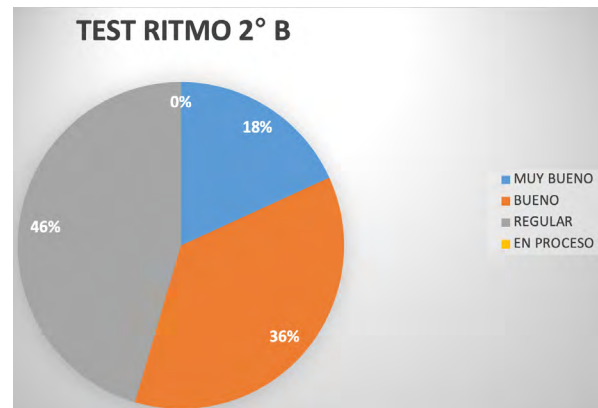
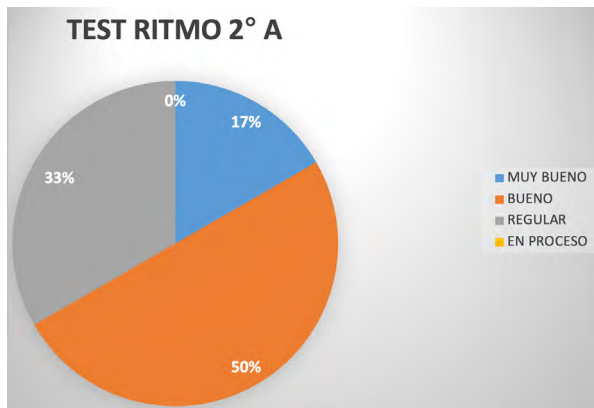
Tal como mencioné anteriormente, los resultados del *test* de coordinación son cuestionables, debido a que las condiciones en que se realizaron las pruebas no fueron las necesarias, al parecer los niños/as no comprendieron las instrucciones ni, por tanto, realizaron bien la actividad. En consideración de esas circunstancias, lo más que puedo decir en cuanto a la coordinación de los niños/as que se sometieron al *test*, es que todos/as entran en la categoría de “Regular”. Sólo para dejar constancia gráfica de esos resultados, añado el siguiente par de imágenes.



En el *test* de ritmo les pedí a los alumnos/as que ejecutaran una secuencia de cinco ritmos, una negra, dos corcheas y dos negras que completaran un compás de cuatro cuartos:



Un considerable porcentaje de los alumnos de 2º A logró realizar la actividad. Del grupo de 2º B por poco alcanzó ese mismo porcentaje favorable.



En conjunto, estos resultados nos permiten ver las fortalezas y las debilidades de cada grupo en cuestión de audición, entonación, coordinación y ritmo. Notamos que en las primeras dos habilidades mencionadas, ambos grupos guardan muchas semejanzas, mientras en el ritmo hay una gran diferencia entre ambos grupos.

La aplicación de los cuatro *tests* me permitió detectar que ambos grupos en general tenían un buen nivel de audición y de ritmo, así como deficiencias en entonación y coordinación. Los resultados de la segunda aplicación de *tests*, realizada ocho semanas después, revelaron un notable avance en el proceso de los alumnos de 2º A y un ligero retroceso en el del grupo B en cuanto a la percepción de ritmo, a la entonación y la audición.

En cuanto al *test* de audición, en el grupo A ocho alumnos lograron realizar la actividad; en el B, sólo seis. Respecto al *test* de audición, en ambos grupos hubo confusión respecto a la identificación de grave y agudo, pero esta confusión no fue general sino que se presentó en apenas dos o tres casos por grupo. Sobre el *test* de ritmo, en general el grupo A logró el objetivo: sólo cuatro niños/as mostraron dificultad para realizar la actividad; del grupo B nada más la mitad completó satisfactoriamente el ejercicio, pues aunque los alumnos/as comprendían el ritmo, les parecía difícil ejecutarlo.

Por último, en cuanto al *test* de coordinación, ambos grupos mostraron un buen desempeño. Todos los niños/as completaron la actividad. Apenas dos o tres mostraron problemas al momento de lanzar la pelota, una ligera dificultad para cantar y pasar la pelota al mismo tiempo; les resultaba mucho más sencillo hacer una sola cosa a la vez: había momentos en que olvidaban cantar y sólo se enfocaban en lanzar la pelota.

Estos resultados, aun sin profundizar en ellos, me animan a afirmar que en el grupo piloto hubo considerables avances, que dejan a sus integrantes, en las áreas diagnosticadas, por encima de los integrantes del grupo de control.

Análisis y conclusiones del estudio de caso con el grupo piloto

Durante mayo, junio y parte de julio, los alumnos de 2^º A, pequeños/as de cuatro años, participaron de las actividades propuestas por Tort en el libro *Educación musical en preescolar*. El objetivo era revisar una actividad por semana, dividida ésta a su vez en dos sesiones por semana. Así, en la primera sesión de cada semana, se llevaría a cabo la actividad correspondiente al juego abierto, y en la segunda la del juego cerrado.

Durante todo el proceso, registré (por escrito, en video y fotografías) las experiencias. También, al final del ciclo, entrevisté a las maestras responsables del grupo y a la coordinadora del jardín de niños. De manera constante, solicité las opiniones de los alumnos/as respecto a su participación en las actividades; por lo general, externaron entusiasmo. Cabe señalar que todos participaban de manera más activa cuando había de por medio incentivos, como ser declarados ganadores/as en juegos de competencia, o bien obtener algún premio como un dulce o la prioridad para elegir el instrumento que quisieran tocar.

Los niños/as mostraban interés por las actividades del libro y fácilmente aprendían la melodía y la letra, pero no toleraban realizar durante toda la sesión la misma actividad, aunque fuera estuviéramos haciendo el juego abierto, el cual implica mayor libertad. En cada clase hubo un momento de apertura, que a veces comenzaba con una canción de saludo o con una bienvenida a la clase y posteriormente con la explicación de la actividad. Cuando faltaban unos diez minutos para terminar la clase, se procedía al momento de cierre, en el que se ejecutaba la última actividad y la conclusión, consistente ésta en preguntarles a los niños/as qué tanto les había gustado el juego.

Tort propone que en una sesión de aproximadamente una hora se realicen las actividades tanto de juego abierto como de juego cerrado, con un momento de dispersión entre ambas. También propone que en un momento aparte se vea de manera particular el estudio del ensamble de percusiones. Sin embargo,

como he reiterado en las páginas anteriores, debido a las condiciones en que se me permitió llevar a cabo mi trabajo, fue imposible llevar a cabo este procedimiento tal como lo propone Tort; fue necesario hacerle recortes y ajustes.

Cada sesión era de treinta minutos y no dispuse de ningún tiempo extra para practicar la ejecución de los instrumentos. En la primera sesión de la semana, además del juego abierto, ejecutábamos la parte vocal y, con las palmas y con la voz, la parte rítmica. Entonces elegía tres o hasta cinco niños/as para el ensamble de instrumentos. En cada ocasión, el ensamble estuvo conformado por diferentes niños/as, desde luego, para que así todos vivieran la experiencia. En treinta minutos, pues, tenía que abordar tanto la parte coral como la instrumental.

Tort propone que, una vez realizados los juegos abierto y cerrado, estas actividades se retomen cuantas veces sea necesario, hasta que los niños logren ejecutar la canción de una manera más formal. Desde temprano me di cuenta de que por la escasez de tiempo, al terminar el trabajo de campo, iba a ser imposible que los niños consiguieran ese nivel que desea Tort. Por ello decidí seleccionar sólo seis canciones del libro para abordarlas durante las últimas sesiones del ciclo escolar. Pudimos revisar las seis canciones seleccionadas, a pesar de que en varias ocasiones se suspendieron las clases o se tuvo que dar la clase con los dos grupos juntos.

Ninguna actividad pudo llevarse a cabo tal como se tenía planeada; sin embargo, los alumnos/as sí mostraron diferentes progresos en cada sesión. Al inicio tenían problemas para seguir el tempo, para diferenciar velocidad con matiz, para coordinar, entonar y ejecutar ritmos simples; pero a medida que se fueron implementando las otras actividades, los niños/as se desempeñaron cada vez mejor en las diferentes áreas recién mencionadas.

En la última sesión del ciclo, repasamos la canción “Don Pirulí” y se agregaron instrumentos de percusión para que los niños marcaran primero el tiempo y luego el ritmo de la letra. Esta actividad originalmente es de ejecución vocal sin entonación; en ella se maneja el ensamble y el trabajo de matices fuertes y piano, pero en esta ocasión decidí incluir los instrumentos para analizar el manejo de los instrumentos por parte de los alumnos/as. Me percaté de que podían identificar figuras rítmicas como la negra y la blanca, comenzaban a comprender e integrar corcheas y los respectivos silencios de la negra y la blanca.

Puesto que en los *tests* de diagnóstico el grupo mostró ciertas dificultades para dominar el ritmo y, en consecuencia, coordinarse, decidí añadir algunas actividades (más allá de las propuestas por Tort) para reforzar estas habilidades. El mismo método se sugiere como una guía y una herramienta para que el propio maestro explore, decida y sobre todo adapte su programa, según las condiciones de trabajo. Esta libertad del método fue la que me permitió realizar de manera lúdica las actividades e incluir ciertos ejercicios específicos para que los niños pudieran aumentar sus destrezas y su comprensión de los conceptos que se trabajaron en cada sesión.

En general, con esta primera experiencia corroboré que es mucho mejor seguir una metodología y actividades específicas para lograr determinados objetivos. De esta manera, cada una de las actividades ejercita habilidades diferentes. También corroboré que se debe procurar que todas las actividades les permitan a los alumnos/as interactuar entre ellos, para crear lazos sociales fuertes, lo cual se consigue fácilmente con ejercicios grupales, como los ensambles instrumentales y vocales.

Puesto que la metodología de Tort es un método que retoma el folclor mexicano, ayuda a que los niños/as se familiaricen con la cultura nacional por medio de las rimas y los juegos. Los alumnos/as aprendieron nuevas rimas y desarrollaron destrezas como la recepción de letras, la ejecución de ritmos y la entonación de melodías; además mostraron indicios de notar la diferencia entre velocidad y matiz, así como a usar otras figuras rítmicas como la corchea y el silencio de negra y blanca.

Análisis y conclusiones del estudio de caso con el grupo de control

En la mayoría de las actividades, el grupo de control mostró buena disposición al trabajo. Según el programa de la institución, se debía revisar una canción nueva por sesión; por tanto, en el tiempo que duró el estudio de caso, revisamos aproximadamente diez canciones diferentes. Como ya lo mencioné, algunas veces se suspendieron las clases o me vi obligada a dar la clase a ambos grupos juntos. En este último caso, para evitar mezclar las metodologías, puse actividades que no comprometerían el progreso de mi investigación, actividades generales de apreciación musical, para identificar las figuras rítmicas, las notas musicales y la clasificación general de los instrumentos.

En términos generales, el grupo trabajó favorablemente. Cuando más se entusiasmaban los niños/as era cuando llegaba el momento de hacer un juego tradicional; entonces me pedían, al igual que los niños/as del grupo piloto, que se les contara un cuento y que les diera incentivos, como un dulce o elegir qué actividad hacer. Hubo momentos en que la actividad de apertura o la de cierre no podía realizarse en totalidad, pues surgían imprevistos, como la instrucción de repasar ciertas canciones para ceremonias de la escuela. Normalmente faltaba tiempo para que se cumplieran todas las actividades proyectadas. Muchas veces los niños me pedían extender el tiempo asignado a ciertas actividades, como la ejecución de ritmos o juegos tradicionales. Para que las actividades restantes no fueran omitidas o realizadas a medias, las hice un poco a la carrera, dándole lugar a una asimilación deficiente de las mismas.

Algo que me llamó mucho la atención fue que los niños/as cantaban con poco entusiasmo las canciones de saludo y de despedida, y que aún más apáticos se mostraban cuando tocaba cantar las canciones dedicadas a los buenos hábitos, a la naturaleza, al aprendizaje de números y de letras, etcétera. En

cambio, era evidente que preferían por mucho bailar y cantar canciones más movidas. Entre sus actividades favoritas también estaba que les contara una historia relacionada con una canción.

En pocas palabras, por el poco tiempo disponible y por los intereses particulares de los alumnos/as, era muy complicado seguir el plan de trabajo tal como se había diseñado; pero me aseguré al menos de apegarme lo más posible al programa de trabajo mientras satisfacía la mayoría de las peticiones de los alumnos/as. Finalizado el periodo de prueba, se pudo observar que los alumnos/as del grupo de control adquirieron diversos conocimientos: ahora eran capaces de identificar varios instrumentos y sus clasificaciones, y de ejecutar ritmos simples. A diferencia del grupo piloto, el de control aún no distinguía figuras rítmicas, como la corchea, la negra y la blanca, y tampoco podía identificar el uso de los silencios ni señalar la diferencia entre velocidad y matiz.

Cabe aclarar que del plan de trabajo diseñado a partir de la metodología de Tort, los objetivos específicos eran más de apreciación que de comprensión y ejecución. Por el contrario, las prioridades del plan de trabajo institucional eran: a) que los niños/as memorizaran canciones, sin importar qué tan buena fuera, por ejemplo, la entonación; b) que los niños/as se movieran, bailaran y aprendieran coreografías simples; c) inculcar en los niños/as, a través de canciones compuestas con tal propósito, hábitos de higiene y de buen comportamiento; y d) con el pretexto de la educación transversal, abarcar de igual modo temas de otras asignaturas.

En suma, me pareció más difícil trabajar con el programa regular. Sí produce la apropiación de aprendizajes, pero de tan sólo de conocimientos superficiales. Aunque los objetivos del programa son consecuentes con las actividades y, en términos generales, buenos, considero que deben replantearse, a fin de que el trabajo no sea tan acelerado ni tan repetitivo. También creo que lo óptimo sería que el diseño del programa sea más flexible, para que el titular de la asignatura tenga mayor libertad a la hora de diseñar sus ejercicios, adecuándolos a las necesidades particulares de cada grupo, a la edad de sus alumnos/as y a sus capacidades.

Conclusiones generales

El estudio de caso se realizó en la segunda mitad del ciclo escolar 2016–2017 y consistió en observar el desempeño de dos grupos del segundo grado de preescolar en un colegio privado de la capital zacatecana. Con un grupo, el de control, se realizaron las tareas indicadas en el programa diseñado por las autoridades del colegio, en relativo apego a las exigencias de la Secretaría de Educación Pública. Con el otro grupo, el piloto, se siguió un plan de trabajo alternativo: diseñado por mí, con base en la metodología de César Tort, particularmente en las actividades propuestas por él en su libro *Educación musical en el jardín de niños*. Para el diseño de mi plan de trabajo, tomé en cuenta las condiciones poco favorables en que se realizarían las actividades: el espacio inadecuado para una clase de música, la escasez de tiempo disponible y la ausencia de una maestra auxiliar.

Mi objetivo principal fue estudiar el desarrollo de cada grupo, con la clara intención de probar esta hipótesis: a fin de garantizar el buen desarrollo de los infantes, tal como lo exigen los objetivos de la SEP, un programa de estudio debe diseñarse siguiendo una metodología específica, tomando en cuenta las condiciones particulares de cada grupo y eligiendo las actividades que sean propicias. En otras palabras, no se debe, como suele hacerse, imponer un programa estándar sin antes verificar que éste vaya a resultar de provecho para el grupo de estudiantes.

Una vez terminado el estudio de caso, estoy en condiciones de compartir las siguientes conclusiones.

Conclusión 1

La implementación de un método específico facilita el desempeño del docente y el aprendizaje de sus alumnos/as. Esta afirmación se basa en el hecho de que si bien tanto el grupo de control como el grupo piloto mostraron diferentes progresos, éstos variaron dependiendo de la manera en que habían sido abordadas las actividades; así, al final del estudio el grupo piloto mostró más avances que el grupo de control.

Conclusión 2

La metodología de Tort es excelente para cumplir los objetivos planteados por la SEP, y otros más, pues ofrece actividades que se enfocan en distintos aspectos de la música y que además incentivan el desarrollo

de otras áreas de la personalidad de los estudiantes, como el trabajo en equipo y la convivencia con los compañeros. Puedo subrayar, pues, que la metodología de Tort resultó muy buena para el grupo piloto.

Conclusión 3

Los niños/as del grupo piloto mostraron un interés constante por aprender las canciones, su desempeño fue más notable cuando se revisaba el juego abierto y, al mismo tiempo, lograron momentos de concentración que permitían realizar fácilmente el juego cerrado.

Pese a que el tiempo fue insuficiente para concretar formalmente los ejercicios propuestos, los alumnos del grupo piloto también asimilaron nociones de la música, tales como el ritmo, la entonación, la dicción y la diferenciación de matices. Aunque no lograron un dominio de los instrumentos de percusión utilizados (xilófono, claves, panderos, tambores, marcas), sí los ejecutaron en clase, alcanzando a producir ritmos básicos, como negras y corcheas. Les costaba trabajo tocar el instrumento y cantar al mismo tiempo, así como integrar la parte instrumental con la vocal. Mi idea a este respecto es que dicha dificultad se debió principalmente a la falta de tiempo para superarla.

Conclusión 4

Los objetivos propuestos por el programa entonces vigente de la SEP, no fueron excluidos en el diseño del plan de trabajo alternativo; todo lo contrario: fueron éstos el eje para elegir las actividades a realizar. Casi todos los objetivos fueron cumplidos. En particular, se trabajaron las siguientes competencias indicadas en el programa de la SEP, tal como se consignan en el *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora Preescolar*: “Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar canciones y melodías”, y “Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha” (82).

Conclusión 5

En el grupo de control no hubo los mismos avances. Sus alumnos/as desarrollaron algunas habilidades musicales como entonación y alcanzaron cierto refinamiento de la coordinación de movimientos; también mejoraron ligeramente su percepción del ritmo, y su capacidad de diferenciar matices y de identificar sonidos graves y agudos. Los resultados del primer *test* aplicado fueron muy similares al del segundo: no hubo,

pues, cambios significativos como en el grupo piloto. Me atrevo a decir que esto se debió en parte a que tal es el objetivo del programa de la institución: que el niño/a memorice canciones y aprenda secuencias de movimientos.

Conclusión 6

Un primer paso para generar una educación de calidad, es la selección de maestros que cumplan con los requerimientos de la materia o, en su defecto, capacitar debidamente a los que ya se encuentran encargados de impartir la asignatura orientada a la educación artística. En general, el escenario actual es bastante adverso para los docentes: son insuficientes las herramientas que les permitan desarrollarse profesionalmente, pues ante todo el sistema no cuenta con las debidas estrategias para que los maestros busquen enriquecer su metodología de trabajo.

Conclusión 7

Ante la inminente implementación de la Reforma Educativa, que pronto traerá consigo un nuevo plan de estudios (el del año 2016), nos encontramos en una situación crucial para nuestro país. Debemos ser conscientes sobre todo de que no sólo basta con la reestructuración de los planes de estudio: hace falta también el compromiso por parte de las instituciones correspondientes para asegurar el cumplimiento de los objetivos que ellos mismo postulan. Uno de esos objetivos es precisamente la capacitación docente, así como la generación de las condiciones físicas adecuadas a las necesidades particulares de cada lugar, lo cual va desde el acondicionamiento de espacios hasta la proporción del material necesario para todo el ciclo escolar.

Por encima de cualquier estrategia para mejorar la educación del país, yo hago énfasis en que la capacitación docente es la más urgente de todas, pues es necesaria la constante actualización de contenidos. Los niños/as de una generación no son igual a los de otra, ni siquiera a la más próxima; cada momento y cada alumno/a generan nuevas necesidades y por tanto la necesidad de implementar nuevas estrategias de aprendizaje.

En cuanto a la educación artística, especialmente la musical, considero que docentes especializados en la materia son quienes deben estar a cargo de la misma; a su vez, que es necesario que se comprometan capacitarse constantemente, pues sólo así se puede garantizar una educación de buena calidad.

Por otra parte, sabemos que la materia de educación artística en muchas ocasiones es abordada por maestros generales que no tienen conocimientos tan sólidos como aquel que tiene una especialidad. Por ser éste el escenario más frecuente, insisto, es urgente que las instituciones y en general el sistema educativo nacional promuevan las herramientas necesarias para que los docentes adquieran los conocimientos mínimos para impartir con fortuna esta asignatura que es, como todas, crucial para el buen desarrollo de los niños/as.

Son muchas partes las involucradas en el proceso educativo; hablar de cada una de ellas nos llevaría a diferentes conclusiones y opiniones. A partir de la experiencia adquirida durante mi investigación, puedo decir que no debemos delegar la responsabilidades a un solo sector. Es mejor asumir la responsabilidad que a cada uno le atañe y desde nuestra posición contribuir a generar una educación que propicie ciudadanos/as equilibrados/as, que puedan integrarse a la sociedad, sobre todo que los niños/as adquieran las herramientas que les aseguren un adecuado desarrollo integral de sus potencialidades, un goce por la vida y la capacidad de resolver situaciones que se presentan en su vida cotidiana.

La educación artística busca garantizar que dichos objetivos puedan realizarse. Por eso y más, es importante y elemental en la vida de todo ser humano vivir las experiencias que sólo el arte puede ofrecernos en sus diferentes manifestaciones.

Referencias

- ARMSTRONG, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Paidós.
- CAPISTRÁN, G. R. W. (2015). *Educación musical: Métodos, enfoques y actividades*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador.
- HAINSTOCK, G. E. (1972). *Enseñanza Montessori en el hogar*. Editorial Diana.
- JIMÉNEZ, M. J. C. (2015). *La complejidad de la interpretación musical: Interpretaciones polifónicas del pensamiento complejo en la música*. Policromía Servicios Editoriales.
- MONTESSORI, M. (2006). *El niño, el secreto de la infancia*. Diana.
- OREM, R.C. (1986) *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Ediciones Paidós.
- PIAGET, J. (1995). *Seis estudios de psicología*. LABOR.
- PIAGET, I. B. (1969). *Psicología del niño*. Morata.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- TORT, C. (s.f.). *El niño descubre la música: Educación musical para estimulación temprana*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- TORT, C. (1978). *Educación musical en el jardín de niños*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- TORT, C. (1995). *El ritmo musical y el niño: Educación musical en la primaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- WILLEMS, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Paidós Educador.

- AGRA Pardiñas, X. M. (1995). *Planes de acción: Una alternativa para la educación artística*. Recuperado el 6 de febrero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=13819>
- ALESSANDRONI, N. (s.f.). *El paradigma del diagnóstico en la pedagogía vocal contemporánea: orígenes y aplicaciones en la enseñanza de la técnica vocal*. Recuperado el 25 de febrero de 2017, de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/40695/Documento_completo.pdf?sequence=1
- AMOR Nevado, M. I. (2014). *La creación musical como aprendizaje vivencial*. Recuperado el 25 de febrero de 2017, de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6704/1/TFG-L562.pdf>
- ARMSTRONG, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Paidós.
- ARRAÉZ Brufal, D. J. (2013). *Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula*. Recuperado el 25 de enero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4339750>
- ARRIAGA, C. y Madariaga, J. M. (6 de enero de 2016). *Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música*. Recuperado el 29 de enero de 2017, de https://www.researchgate.net/profile/Cristina_Arriaga/publication/39218038_Condiciones_contextuales_de_la_motivacion_para_el_aprendizaje_de_la_musica/links/568d582208aeaa1481ae4cd8.pdf#page=27
- ASPRILLA, L. I. (2015). *Educación en la música: una aproximación crítica al talento y la educación musical*. Recuperado el 5 de febrero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5254297>
- BERNABÉ Villodre, M. D. (s.f.). *El lenguaje musical y las nuevas tecnologías en las enseñanzas profesionales de Música*. Obtenido de <http://journals.epistemopolis.org/index.php/tecnologiasedu/article/view/966/530>
- BLANCO García, M. R. (s.f.). *Iniciación de la pedagogía de creación musical a través de un enfoque globalizador para la educación infantil*. Obtenido de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6697/1/TFG-L557.pdf>
- BRESLER, L. (2004). *Metodología de investigación cualitativa: Prestando atención a la música escolar como género de sus micro y macro contextos*. Recuperado el 5 de febrero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1317892>
- CASAS, M. V. (2001). *¿Por qué los niños deben aprender música?* Recuperado el 15 de Febrero de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28332408>

- CIRCES Martín, M. C. (2009). *Implicaciones de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en educación infantil*. Recuperado el 30 de enero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=21976>
- CONDE Caveda, J. L. et alii. (1998). *Las canciones motrices: metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil y Primaria a través de la música*. Recuperado el 27 de enero de 2017, de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=qh2CrpaR66E-C&oi=fnd&pg=PA13&dq=metodolog%C3%ADas+educaci%C3%B3n+musal+&ots=3DRpOy2-Wv&sig=F15zXjTMH3vL28poIV4peescsq&redir_esc=y#v=onepage&q=metodolog%C3%ADas%20educaci%C3%B3n%20musal&f=false
- CONTRERAS Valle, M. (2015). *La formación docente en la educación artística en El Salvador: una propuesta curricular*. Recuperado el 27 de enero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=57353>
- COWEN, R. *El sistema educativo inglés*. Recuperado el 7 de marzo de 2017, de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_7171/enLinea/6.pdf
- DEL BIANCO, S. (s.f.). *Jaques-Dalcroze*. Obtenido de <http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/33793110/1-dalcroze.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1500508344&Signature=5%2FshTtOXRjdv8YR7g7iwpEzcRKA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D1-dalcroze.pdf>
- DÍAZ Maravillas y Giráldez, A. (Octubre de 2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical, una selección de autores*. Obtenido de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=5nXXGR-MkYqQC&oi=fnd&pg=PA16&dq=programas+educaci%C3%B3n+musal+primera+infancia&ots=KrDUW-iCok&sig=WtpY4_Ev5y8eS_UQUtmhevTNPP8&redir_esc=y#v=onepage&q=programas%20educaci%C3%B3n%20musal%20primera%20infanci
- DÍAZ, M. (2000). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad. Apartado: Estimulación de la creatividad en la educación musical*. Recuperado el 10 de enero de 2017, de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=D4F9mHgfiZ8C&oi=fnd&pg=PA77&dq=primera+educaci%C3%B3n+musal&ots=y5FukIhiuT&sig=ykYg1krp_fRfaqrQR7vtpXu1s2s&redir_esc=y#v=onepage&q=primera%20educaci%C3%B3n%20musal&f=false
- DÍAZ, M. (s.f.). *La educación musical en la etapa 0-6 años*. Recuperado el 5 de febrero de 2017, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/diazinf.pdf>
- EDB. (s.f.). Recuperado el 5 de febrero de 2017, de https://es.scribd.com/doc/125971045/musica5#download&from_embed
- EURORAI. (s.f.). *EURORAI*. Recuperado el 5 de junio de 2017, de http://www.eurorai.org/PDF/pdf%20seminar%20Karlsruhe/Karlsruhe-Situation%20in%20ÖSTERREICH-definitiv_ES.pdf

- EURORAI. (s.f.). *SUIZA*. Recuperado el 6 de junio de 2017, de http://www.eurorai.org/PDF/pdf%20seminar%20Karlsruhe/Karlsruhe-Situation%20in%20der%20SCHWEIZ-definitiv_ES.pdf
- FLADEM. (s.f.). Obtenido de <http://www.fladem.info/>
- FORMADEM. (s.f.). Obtenido de <http://formedem.org.mx/iii-congreso-nacional-formedem/xxiii-seminario-latinoamericano-de-educacion-musical>
- GAINZA, V. (23 de agosto de 2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Recuperado el 25 de enero de 2017, de <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT10-GAINZA.PDF>
- GARDNER, H. (2005). *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. SURCOS.
- GARDNER, H. (s.f.). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador.
- GIRALDEZ, A. (1997). *Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones*. Recuperado el 25 de enero de 2017, de http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Giraldez-Art_RevTrans_1997_EdMusical.pdf
- GRACÍA Capistrán, R. W. (s.f.). *La educación musical a nivel preescolar: El caso del estado de Aguascalientes, México*. Recuperado el 5 de febrero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585152>
- HAINSTOCK G., E. (1972). *Enseñanza Montessori en el hogar*.
- HARGREAVES, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Recuperado el 6 de febrero de 2017, de desde https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=ur-IPE_UHoIC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Educaci%C3%B3n+musical+primera+infancia&ots=9bIH9Wnpv&sig=-4KOFYQ8M7_Av4NPSZkdYsQq-FY&redir_esc=y#v=onepage&q=Educaci%C3%B3n%20musical%20primera%20infancia&f=false
- JARAMILLO Joquera, C. (s.f.). *Métodos históricos o activos en educación musical*. Recuperado el 5 de febrero de 2017, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera.pdf>
- LACARCEL Moreno, J. (2003). *Psicología de la música y emoción musical*. Recuperado el 25 de enero de 2017, de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/26704>
- LATHMAN, A. (2008). *Diccionario Oxford de la música*. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/33727644/DICCIONARIO-DE-LA-MUSICA>
- LEGANÉS Lavall, N. E. (s.f.). *La música en el aula de inglés: una propuesta práctica*. Recuperado el 5 de febrero de 2017, de http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14841/Leganes_Musica.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL ARGENTINA. (s.f.). *LEY N° 26.206, LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL*.
- LOMCE. (Agosto de 2013). *Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. Obtenido de https://www.murciaeduca.es/iesfelipeii/sitio/upload/LOMCE_y_LOE_Refundido.pdf

- MONGE Ordaz, M. L. (2016). *Educación artística en educación primaria: opinión de los docentes de Chihuahua (México)*. Recuperado el 29 de enero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=56043>
- MONTESSORI, M. (2006). *El niño, el secreto de la infancia*. Diana.
- OEI. (s.f.). Obtenido de <http://www.oei.es/>
- OEI. (s.f.). *METAS 2021*. Obtenido de <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- ORIOLO de Alarcón, N. M. (1992). *El profesor especialista en Educación Musical en la Educación Primaria*. Recuperado el 15 de febrero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618819>
- PÁRRAGA Gutiérrez, T. (2005). *La significación del juego en el arte moderno y sus implicaciones en la educación artística*. Recuperado el 29 de enero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=17175>
- PÉREZ-SOBOA del Corral, D. P. (2005). *Una mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=17121>
- PIAGET Jean, I. B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1995). *Seis estudios de psicología*. LABOR.
- QUINDE Rumipulla, V. A. (2015). *La enseñanza del lenguaje musical a través de juguetes didácticos musicales en niños de 5 y 6 años*. Recuperado el 20 de febrero de 2017, de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/22247/1/Tesis.pdf>
- REGELSKI A., T. (2009). *La educación musical para el nuevo milenio "El futuro y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la música", Capítulo II: La música y la educación musical: Teoría y práctica para "marcar una diferencia"*. Recuperado el 6 de marzo de 2017, de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=hp4QhunVlf8C&oi=fnd&pg=PA21&dq=primera+educaci%C3%B3n+musical&ots=z-oo0IP17t&sig=_Dvw2XQp1MPx16L2LMXvJ-Wuwzk&redir_esc=y#v=onepage&q=primera%20educaci%C3%B3n%20musical&f=false
- REYNOSO Vargas, K. M. (2009). *La educación musical y su impacto en el desarrollo*. Obtenido de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/12/012_Reynoso.pdf
- RIVEIRO Villodres, L. E. (s.f.). *El conocimiento pedagógico y didáctico del profesorado de las enseñanzas artísticas musicales*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734044>
- RODRÍGUEZ, F. (2014). *Estudio de los factores que influyen en la enseñanza musical de los niños y las niñas de educación inicial*. Recuperado el 5 de marzo de 2017, de <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/1485/4/4561.pdf>
- ROSALES Pérez, D. et al (2015). *Música y danza como estrategias de estimulación para la expresión artística y creadora en niños y niñas de III nivel del colegio de Isidriño, durante el año 2015*. Recuperado el 10 de febrero de 2017, de <http://repositorio.unan.edu.ni/1775/1/16957.pdf>

- RUSINEK, G. (2004). *Aprendizaje musical significativo*. Recuperado el 10 de enero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1317912>
- SÁNCHEZ Ramírez, S. N. (2008). *El desarrollo auditivo y creativo musical en el niño*. Recuperado el 5 de marzo de 2017, de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/451>
- SANTAMARÍA Herranz, P. (s.f.). *Apuntes para un modelo didáctico de la enseñanza del lenguaje musical en la etapa infantil*. Recuperado el 10 de febrero de 2017, de <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/5144/Apuntes%20para%20un%20modelo%20did%C3%A1ctico%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20del%20lenguaje%20musical%20en%20la%20etapa%20de%20infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SIGCHA Ante, E. M. *et alli* (2016). *La expresión musical como herramienta para el desarrollo integral en la educación infantil*. Obtenido de <http://www.runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/view/1434>
- SEP. (s.f.). *Estructura Sistema educativo Suiza*. Recuperado el 6 de junio de 2017, de http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-SUIZA%20.pdf
- SEP. (s.f.). Recuperado el 5 de junio de 2017, de http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/estruc_sist_edu/estud-austria-ce.pdf
- SERRANO Pastor, R. (2010). *El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil*. Recuperado el 10 de febrero de 2017, de <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/9185>
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Recuperado el 25 de enero de 2017, de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=TBycYcIN2XoC&oi=fnd&pg=PR9&dq=programas+educaci%C3%B3n+musical+primera+infancia&ots=zSMUg0e2tr&sig=Vw32QHElms4WeF1seSnc-14mjodc&redir_esc=y#v=onepage&q=programas%20educaci%C3%B3n%20musical%20primera%20infancia
- TEJEIRO, A. V. (1989). *El desarrollo de las destrezas musicales*. Recuperado el 5 de febrero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48323>
- TORT, C. (s.f.). *El niño descubre la música: Educación musical para estimulación temprana*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- TORT, C. (1978). *Educación musical en el jardín de niños*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- TORT, C. (1995). *El ritmo musical y el niño: educación musical en la primaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- TRIES Llongueres, N. (1988). *La aportación de Emil Jacques-Dalcroze a las actividades físicas con soporte musical*. Obtenido de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1174>

- UNESCO. (6-9 de marzo de 2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Recuperado el 29 de enero de 2017, de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- UNESCO. (2010). Lisboa: Segunda Conferencia de Educación Artística.
- UNESCO. (28 de mayo de 2010). *Segunda Conferencia Mundial de Educación Artística*.
- VALLES del Pozo, M. J. (2009). *Música y educación*. Recuperado el 5 de Marzo de 2017, de <http://dta.usalca.cl/ojs2/index.php/fcompetencias/article/view/53/57>
- VELÁZQUEZ Aguilar, A. y Sánchez Ortega, P. (2015). *La lectoescritura musical: métodos precursores*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/3606/360643422018/>
- VELÁSQUEZ Serna, L. M. (2010). *El ambiente escolar y su relación con las inteligencias múltiples de las y los estudiantes de grado kínder del Jardín Tío Conejo*. Recuperado el 5 de marzo de 2017, de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/1671>
- VERNIA Carraso, A. M. (s.f.). *El ritmo a través del cuerpo como herramienta de aprendizaje musical. La competencia rítmica*. Recuperado el 5 de julio de 2017, de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/153011/QuadernsDigitals_78_VerniaAM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- VERNIA, A. M. (2012). *Método pedagógico musical Dalcroze*. Recuperado el 5 de julio de 2017, de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/152468/Artseduca_2012_24_27_VerniaAnnaMercedes.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- WILLEMS, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Paidós Educador.
- WIPO. (s.f.). *Constitución Federal de la Confederación Suiza de 18 de abril de 1999*. Recuperado el 6 de junio de 2017, de <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ch/ch191es.pdf>
- ZABALA García, P. A. (2016). Recuperado el 20 de febrero de 2017, de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/ricercare/article/view/4370/3656>

**Entrevista a la maestra coordinadora de preescolar en el Colegio A,
sobre la materia de Cantos y Juegos en el segundo grado de preescolar**

1. Desde inicio del ciclo 2016–2017 en la materia de Cantos y Juegos, ¿ha notado algún progreso a nivel general en los alumnos de 2º A y 2º B de preescolar respecto a su desenvolvimiento emocional y social? ¿Podría mencionar qué aspectos?

Cantos y Juegos es una clase de mucha importancia para el desarrollo integral del niño. Nos ayuda para enfocar la energía y la alegría, para adquirir conocimientos a través de las diferentes actividades propias de Cantos y Juegos. Los logros en los alumnos no se darían con la misma solidez como son el canto, el ritmo, pulso juego, entonación, etc.

2. ¿Ha notado avances en su percepción y ejecución de movimientos de coordinación, entonación, improvisación y ritmo? ¿Podría mencionar que aspectos?

Sí, con las participaciones en los diferentes eventos cívicos, religiosos, sociales, etcétera.

3. ¿Considera que se ha logrado una mayor asimilación de los conceptos ritmo, pulso, acento, y melodía, así como su desenvolvimiento en tanto coordinación y entonación? ¿Podría decirme el por qué?

Sí, porque son actividades planeadas con objetivos claros y que recurren a estrategias didácticas para conseguir lo deseado o planeado.

4. ¿Considera que se ha logrado un mayor desempeño en coordinación y entonación? ¿Podría decir por qué?

En las actividades diarias escolares, donde se requiere de entonación se aprecia un mejor desenvolvimiento a la hora de entonar y seguir los ritmos que marca cada melodía.

5. ¿De los grupos de 2º A y 2º B, en cuál ha notado mejor manejo de emociones, interacción social y expresión creativa (imaginación, juego, improvisación)? ¿Considera que las actividades específicas asignadas en clase contribuyen en esto?

No hay diferencia. Los dos grupos se ve que han avanzado y madurado. Sí contribuyen, es claro la planeación y enfoque que se les da a las clases impartidas de Cantos y Juegos.

Entrevista a la maestra titular de 2º A y 2º B de preescolar en el Colegio A, sobre la materia de Cantos y Juegos en segundo grado de preescolar

1. Desde inicio del ciclo 2016–2017 en la materia de Cantos y Juegos, ¿ha notado algún progreso a nivel general en los alumnos de 2º A y 2º B de preescolar respecto a su desenvolvimiento emocional y social? ¿Podría mencionar qué aspectos?

Sí, claro, todos han madurado bastante y aparte su desenvolvimiento es cada vez mejor, se expresan con más energía, con más ganas. Les encanta bailar, cantar, saltar.

2. ¿Ha notado avances en su percepción y ejecución de movimientos de coordinación, entonación, improvisación y ritmo? ¿Podría mencionar que aspectos?

Sí. De hecho, su coordinación ha mejorado mucho, se desplazan con más facilidad, tienen mucho ritmo, son muy activos.

3. ¿Considera que se ha logrado una mayor asimilación de los conceptos ritmo, pulso, acento, y melodía, así como su desenvolvimiento en tanto coordinación y entonación? ¿Podría decirme el por qué?

Sí, porque los he escuchado y los he visto y considero que han mejorado en todos los aspectos.

4. ¿Considera que se ha logrado un mayor desempeño en coordinación y entonación? ¿Podría decir por qué?

Sí. De hecho, coordinan muy bien y su entonación es muy buena.

5. ¿De los grupos de 2º A y 2º B, en cuál ha notado mejor manejo de emociones, interacción social y expresión creativa (imaginación, juego, improvisación)? ¿Considera que las actividades específicas asignadas en clase contribuyen en esto?

En el grupo de 2º A, porque siento que son un grupo con más madurez.

Entrevista a la maestra titular de 2º A y 2º B de preescolar, sobre el desempeño académico de los alumnos

1. Teniendo en cuenta todas las asignaturas impartidas a nivel preescolar, y considerando el trabajo de campo en la materia de Cantos y Juegos, ¿en general qué ha notado en el desenvolvimiento emocional y social de los alumnos de 2º A y 2º B? ¿Podría mencionar qué aspectos le parecen más desarrollados y en qué grupo son más evidentes?

Se ha observado disposición al trabajo grupal e individual, mayor control de sus emociones, se ha elevado la autoestima en los niños que al inicio del ciclo escolar se notaban más introvertidos, hay mayor orden y cuidado de sus cosas. Los aspectos más desarrollados son la seguridad de sí mismos y el autocontrol. En 2º B se nota mayor respeto hacia los demás.

2. ¿Ha notado avances en la percepción y la ejecución de movimientos secuenciados, la coordinación y la motricidad de los alumnos/as?

Sí he notado mejor coordinación motriz en ambos grupos.

3. De los grupos de 2º A y 2º B, ¿en cuál ha notado una mejora en el manejo de emociones? ¿Por qué?

En los dos grupos. Antes algunos niños buscaban solucionar sus conflictos llorando o agrediendo, pero ahora lo canalizan y superan.

4. De los grupos de 2º A y 2º B, ¿en cuál ha notado mayor interacción social? ¿Por qué?

En 2º B, porque en 2º A aún no aceptan del todo a un compañero que se acaba de integrar al grupo.

5. Entre los grupos de 2º A y 2º B, ¿en cuál ha notado mayor expresión creativa? ¿Por qué?

En los dos grupos, porque recrean cuentos en dibujos libres, expresan variedad de detalles. En ambos grupos hay niños espontáneos al actuar, resuelven cualquier dificultad que se les presenta.

Entrevista a la maestra titular de Inglés en 2º A y 2º B de preescolar sobre el desempeño académico de los alumnos

1. Teniendo en cuenta todas las asignaturas impartidas a nivel preescolar, y considerando el trabajo de campo en la materia de Cantos y Juegos, ¿en general qué ha notado en el desenvolvimiento emocional y social de los alumnos de 2º A y 2º B? ¿Podría mencionar qué aspectos le parecen más desarrollados y en qué grupo son más evidentes?

Los niños se relacionan mejor; a los compañeros nuevos los integraron de manera positiva. En lo referente a la materia de Inglés se les motiva a relacionarse, a formar equipos, convivir, [a hacer] actividades que también se aplican en la materia de Cantos y Juegos. Noto más seguridad, se expresan de manera más óptima.

2. ¿Ha notado avances en la percepción y la ejecución de movimientos secuenciados, la coordinación y la motricidad de los alumnos/as?

Sí. Tanto la clase de Cantos y Juegos, como Educación Física han contribuido. Su coordinación y motricidad es más precisa.

3. De los grupos de 2º A y 2º B, ¿en cuál ha notado un mejora manejo de emociones? ¿Por qué?

Considero que [los alumnos/as de] 2º A por su edad cronológica, son un poco mayores que el grupo B.

4. De los grupos de 2º A y 2º B, ¿en cuál ha notado mayor interacción social? ¿Por qué?

En ambos. Tienen una buena relación social.

5. Entre los grupos de 2º A y 2º B, ¿en cuál ha notado mayor expresión creativa? ¿Por qué?

En [los alumnos/as de] 2º B noto mayor predisposición, sobre todo en clase de Cantos y Juegos. Además son muy detallistas en sus trabajos. En [los de] 2º A también noto un disfrute; sin embargo, son más prácticos, más enfocados en el pensamiento matemático.

Anexo II: Fotografías

Grupo piloto



28 de abril de 2017. Primera actividad del método de Tort: La piñata.



28 de Abril de 2017. Primera actividad del método de Tort: La piñata.



28 de Abril de 2017. Primera actividad del método de Tort: La piñata.

Grupo de control



29 de mayo de 2017. Cambio de grupo.
Clase con el grupo de control.



30 de Mayo de 2017.

El estudio de la guitarra moderna:

Una perspectiva del autor y estrategias de acción
para su implementación

Áreas de estudio en la práctica de la guitarra moderna

A lo largo de mi carrera universitaria, llegué a encontrarme más de una vez con que no tenía definido un procedimiento para llevar a cabo, de manera eficaz, mis sesiones de estudio. En algunos casos, observé que entre más horas le dedicaba al estudio, mejores resultados obtenía. Sin embargo, esta práctica tenía sus limitantes en cuando a las habilidades que podía desarrollar. Por ello, llegué a la necesidad de una revisión crítica sobre los elementos más relevantes a considerar para optimizar mis horas de estudio.

Un gran aporte para visualizar el fenómeno del estudio de la guitarra fue el del intérprete italiano Paolo Pegoraro, quien durante un diplomado realizado en Culiacán en el año 2011 observó que el quehacer del intérprete guitarrístico se podía dividir en tres grandes áreas:

Intelectual: aquella en la que se busca la comprensión de la música en función del conocimiento de los diferentes elementos teóricos e históricos.

Fisiológica: aquella que se dedica al estudio de todo lo relacionado con el movimiento, la posición del instrumento y la postura del intérprete.

Psicológica: En ella se revisan los elementos psicológicos que se presentan en torno a la *performance* escénica. De igual forma, se reflexiona sobre la sensibilidad que se necesita para interpretar el repertorio. Para cumplir este fin, se recomienda, por cierto, escoger obras que sean del gusto personal del ejecutante, para que despierten mayores emociones.

En las siguientes páginas, me dedicaré a ahondar en esta observación de Pegoraro.

A grandes rasgos, esta área se dedica al trabajo de documentación en cuanto a teoría y análisis musicales. Para tener una mayor claridad sobre la interpretación y el estudio de la misma, es indispensable hacer un previo análisis de la obra e investigar sobre el autor, así como sobre su contexto histórico, social y cultural.

Es común que se comience el estudio sin un previo trabajo de investigación. No obstante, omitir este proceso lleva a ignorar elementos sin cuyo conocimiento se puede entorpecer el discurso musical coherente. Para evitar, pues, este tipo de situaciones, se recomienda construir una interpretación documentada, una interpretación que contemple los siguientes elementos.

Documentación

En pocas palabras esta acción consiste en recopilar información sobre el autor, la obra, la época y cualquier otro dato que pueda resultar de interés. De este modo, se pretende generar un criterio personal sobre el carácter y el estilo a interpretar.

El autor

Muchos autores pasan por distintas facetas de composición o experimentan acontecimientos que influyen notablemente su obra. Por esta razón, es indispensable conocer la mayor cantidad de datos relevantes que pudieron influir en el fenómeno creativo.

Dicha información permite visualizar de manera más íntima al compositor, lo cual nos lleva a comprender mejor sus intenciones. En consecuencia, con este tipo de información se contribuye a generar en el intérprete una idea más consciente sobre la obra y de cómo apegarse —o no— a las intenciones de su creador.

Por ejemplo, si se estudia una obra del compositor mexicano Manuel María Ponce, será importante saber si se trata de una composición previa a sus estudios en Francia, con Paul Dukas,¹ o de una composición posterior. Ubicarla cronológicamente puede ayudar a reconocer cómo evolucionó la propuesta artística del compositor. También será útil tomar en cuenta la gran influencia que en Manuel María Ponce tuvo, por otro lado, el guitarrista español Andrés Segovia.² En este último caso, leer la correspondencia que

1. Dukas (1865–1935) fue un compositor y crítico francés. Aun cuando no ocupe una posición de primer plano en el ámbito de la música francesa de su tiempo, este compositor ofrece una fisonomía propia como autor de obras musicales sinfónicas, de cámara y de teatro. Véase: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/dukas.htm>

2. “Figura de importantísimo relieve en la historia de la guitarra, tanto por su personalidad musical, como por la atención que numerosos compositores dedicaron al instrumento a partir de su trabajo. Destaca su dimensión artística, de la que se desprenden conceptos de interpretación que

ambos mantenían entre sí, revela muchos datos de suma importancia para nuestro entendimiento de las obras que Ponce compuso para Segovia.

|| La obra

Una vez que se ha hecho la investigación sobre al autor, se propone conocer ahora su obra completa y, específicamente, la obra a interpretar. Es decir, saber cuándo fue compuesta, el por qué o con qué propósito, cuál es su estilo, forma y demás elementos que sean de interés para el desarrollo de una idea más definida sobre cómo se quiere interpretar la obra.

Por ejemplo, interpretar una chacona sin tener previas referencias sobre el estilo francés, sonará muy diferente a una interpretación que sí lo respete, dado que en dicho estilo las semicorcheas en las figuras de corchea con puntillo y semicorchea se tocan más cortas de lo que se escriben; además, en la interpretación al estilo francés de la chacona, la acentuación del compás recae sobre el segundo tiempo. Reconocer este tipo de referencias es necesario para proponer una interpretación documentada o, como también suele llamársele, históricamente informada.

Investigar sobre la obra a interpretar no debe considerarse una opción sino una necesidad, en algunos casos, de primer orden. En el caso de la música barroca, por ejemplo, trabajos como el de Carl Philipp Emanuel Bach³ son indispensables para entender las características más relevantes a destacar en las interpretaciones de obras de la época. Y en composiciones más recientes, la urgencia no es menor. Es común que los autores pongan indicaciones sobre cómo interpretar su música; así lo hacen el compositor francés Roland Dyens y el cubano Leo Brouwer, cuyas respectivas idiomáticas para el instrumento hacen casi imposible pensar que su música pueda ser interpretada en otros instrumentos sin perder cualidades sonoras.

Otro ejemplo es el de la obra para guitarra de Manuel María Ponce. La mayoría de sus composiciones fueron modificadas por Andrés Segovia. En este caso, se recomienda revisar distintas versiones y hacer comparaciones con los manuscritos antes de apresurarse a interpretar la partitura sin conocer los elementos que pueden variar de un documento a otro.

En el caso de ediciones ya digitadas, es muy importante buscar información sobre la persona que hizo las revisiones e indagar sobre las distintas opciones que tuvo a su alcance. Se recomienda procurar que las ediciones digitales elegidas, siempre sean las sostenidas en argumentos sólidos: con base en su eficiencia o propósito musical, principalmente.

|| Contexto histórico, social y cultural

hoy en día son referentes principales de excelentes guitarristas en al ámbito internacional" (Jiménez, 2015, pág. 44).

3. Carl o Karl Philipp Emanuel Bach (1714–1788), llamado el Bach de Berlín o de Hamburgo fue un compositor alemán. Quinto hijo de Johann Sebastian Bach y de Maria Barbara Bach, se distinguió en varios campos, especialmente en la música instrumental y para tecla. Véase: https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/bach_karl.htm

Una vez abarcada la información disponible sobre el autor y la obra, a continuación se sugiere investigar sobre la época en la que ésta fue compuesta. Desde luego, es probable que una buena parte de esta información aparezca mientras se indaga sobre el autor; sin embargo, lo recomendable es no conformarse y profundizar sobre los lugares que fueron relevantes para el autor, ahondar en las características de la región, en sus tradiciones, en los acontecimientos importantes, y en factores que hayan determinado la carrera del autor como, por ejemplo, su posición económica, sus vínculos familiares y sociales, etcétera.

Información de este tipo le revela al futuro intérprete notables diferencias según la época, la región que, en conjunto, conforman la circunstancia particular del autor. Por ejemplo, en la Europa medieval la Iglesia determinaba cuál era el contenido apropiado de las obras de arte y cómo debían componerse; este dato ha de decirnos mucho acerca del proceso creativo de los autores medievales. Otro ejemplo de cuán determinante puede ser el contexto en las obras: muchas de las composiciones para guitarra recién comenzaron a escribirse a principios del siglo XX, y es muy común encontrar en ellas notables influencias impresionistas, pues el impresionismo era entonces un movimiento estético muy extendido.

En resumen, el trabajo de documentación se presenta como un proceso de suma relevancia, pues su presencia o su ausencia, su buena o mala realización, sin duda repercutirá en el resultado artístico de la interpretación musical.

Teoría y análisis

Dependiendo de la obra que se vaya a interpretar, el guitarrista debe poseer o desarrollar los conocimientos necesarios para su correcta lectura. Es decir, debe contar con los conocimientos teóricos que mejor le permitan realizar un análisis del lenguaje musical. Analizar una obra musical consiste en comprender los elementos que la componen. Esto es crucial para que se pueda entender lo que se está decodificando; al intérprete le corresponde saber dónde deben ubicarse los sonidos en el instrumento, el solfeo, la correcta lectura rítmica, las intenciones armónicas y la dirección de los intervalos.

Rítmica

El ritmo es uno de los elementos más relevantes de la música: es el encargado de darle sentido a la duración de los sonidos. La Rue lo define como las variaciones que se realizan entre el sonido, armonía y melodía. De este modo, la complejidad rítmica varía en cada obra por lo que se recomienda una comprensión de la estructura rítmica con el fin de evitar cambios **agógicos** que la modifiquen de manera inconsciente.

Tanto el ritmo como el *tempo* serán siempre asuntos de especial cuidado, ya que si se es muy rígido o muy flexible con cualquiera de ellos, el resultado puede ser una interpretación rígida o demasiado libre. Encontrar un punto de equilibrio es un trabajo a evaluar de manera constante.

|| Melodía

También de acuerdo a La Rue, la melodía es la línea que se desarrolla en un conjunto de sonidos, y por supuesto es un elemento crucial en la dirección del discurso musical. No tener clara la melodía puede generar deficiencias en el fraseo, las cuales afectan la interpretación de manera general.

Los sonidos que componen cada melodía suelen distinguirse por las diferentes alturas que existen entre uno y otro. Esta separación es conocida como *intervalo* y puede definir si se trata de melodías tonales, modales, pentatónicas o, entre otras, dodecafónicas.

|| Armonía

La armonía es uno de los aspectos que se sugiere reconocer al mismo tiempo que se estudian el ritmo y la melodía. En algunos casos, detectar la tonalidad de la obra puede llevarse a cabo al revisar los primeros y los últimos compases de la partitura.

Según la época, es probable encontrar que se usen escalas modales con mayor o menor frecuencia. Sin embargo, muchas obras no mantienen una tonalidad estática o carecen de una, por lo cual es importante detectar qué sucede armónicamente, para con ello lograr una consciencia sobre las tensiones y distensiones sonoras. Para entender mejor el concepto de armonía, revisemos lo que nos dice La Rue al respecto:

La armonía, vista como elemento analítico del estilo, no sólo comprende el fenómeno del acorde asociado con el término, sino también todas las demás relaciones de combinaciones verticales sucesivas, incluyendo el contrapunto, las formas menos organizadas de la polifonía, y los procedimientos disonantes que no hacen uso de las estructuras o relaciones familiares de los acordes. (30)

Entender la armonía como un elemento analítico sirve para apreciar cómo se relacionan los acordes, así como para poder dotar de coherencia armónica a cada pasaje musical. El estudio de tratados sobre armonía, tanto tradicional como contemporánea, ayudará a generar recursos en pro de una comprensión armónica.

■ Dimensiones según La Rue

La Rue sugiere realizar un análisis de acuerdo a las dimensiones de los elementos que conforman la obra musical:

Pequeñas dimensiones: motivo, semifrase y frase.

Dimensiones medias: periodo, párrafo, sección y parte.

Grandes dimensiones: movimiento, obra y grupo de obras.

Un análisis puede comenzar a partir de las dimensiones más grandes (con el fin de identificar la estructura general) y luego pasar de manera gradual hacia las más pequeñas. Detectar si es una forma de sonata, una danza o cuáles son los elementos que predominan, permite distinguir las características fundamentales de la obra y tomar decisiones para el desarrollo del discurso musical.

■ Estructura general

Las estructuras generales pueden referirse a distintos tipos de composición. Existen composiciones como las *suites* barrocas, que se componen por distintas danzas cuya estructura, a su vez, depende del tipo que corresponda: *minuete*, *gigue*, *allemande*, etcétera. Otro tipo de estructuras generales son las sonatas, que suelen presentar en su primer movimiento elementos muy definidos (exposición, desarrollo, reexposición) y por lo general continúan con un movimiento lento y cierran con un movimiento rápido.

La estructura general en una obra permite delimitar sus diferentes secciones. Por ejemplo, si es un rondó, tendrá secciones A – B – A – C – A – D – A – E, etcétera. Si es una sonata, tendrá una exposición, un desarrollo y una re-exposición. Las estructuras pueden variar en cuanto a complejidad, contenido y, muchas veces, están determinadas por la época de realización.

■ Periodos, frases, motivos, puentes

Una vez que se define la estructura general, se recomienda identificar partes cada vez más pequeñas de la obra. Esto se puede conseguir al dividir las secciones según sus periodos, frases y motivos. Al mismo tiempo se pueden reconocer los elementos que funcionan como puentes o transiciones entre periodos o secciones, y saber si funcionan como modulantes a otra tonalidad o para regresar a secciones importantes.

Por supuesto, tener a la mano un método de análisis es indispensable para el trabajo de análisis musical. Cabe mencionar que revisar el trabajo propuesto por distintos autores ayudará a enriquecer este proceso.

Luego de haber revisado y realizado de forma correcta cada uno de los apartados previamente propuestos, se debería tener una idea bastante amplia acerca del cómo interpretar la obra musical. Al conocer

los aspectos teórico-musicales (como la forma, el estilo y los acontecimientos históricos de la obra), el estudiante sabrá, en mayor medida, cómo quiere que se escuche su interpretación.

Área fisiológica

En este apartado se revisan elementos sobre la postura y se dan recomendaciones para tomar decisiones respecto a las mejores opciones. En suma, se desarrollan ejemplos de la digitación guitarrística desde el punto de vista técnico y musical, presentando ejemplos y ofreciendo recomendaciones para tomar decisiones más conscientes en la interpretación.

Postura

La postura del cuerpo tiene repercusiones en la interpretación musical. Descuidar este factor perjudica las habilidades técnico-interpretativas, por lo cual es de suma importancia que el músico adopte las posturas más equilibradas de acuerdo a sus características morfológicas, de tal forma que el movimiento sea lo más natural posible y se obtengan mejores resultados psicomotores. Para ello, a continuación, se revisan algunos apartados del trabajo de Rosset y Odam, donde se plantean elementos en relación a una postura que busca el equilibrio adecuado del cuerpo.

Estabilidad

Una postura eficiente es aquella que permite sostener el instrumento con seguridad, donde el cuerpo humano trabaje de forma equilibrada.

Para los músicos que tocan sentados, Rosset y Odam recomiendan contar con una silla cuyo tamaño permita que los muslos se apoyen por completo, dejando que las caderas y rodillas funcionen en un ángulo mayor a los 90 grados; sugieren así mismo mantener la zona lumbar con cierta curva para evitar que el peso del cuerpo se sitúe por detrás del punto de apoyo sobre la silla.

En el caso de la guitarra moderna, los intérpretes suelen acomodar el diapasón de la guitarra en un ángulo aproximado de 45 grados. Para lograr dicha inclinación se utilizan distintos accesorios; sin embargo, no todos suelen ser ergonómicos o los adecuados para la postura del guitarrista. Por ejemplo, al tocar sentado en un banquillo pequeño (para así conseguir la inclinación necesaria), se genera una desviación de la columna pero se percibe estabilidad.



En este caso se aprecia una postura en la cual sólo una pierna se apoya en la silla mientras el instrumento se apoya en la otra.



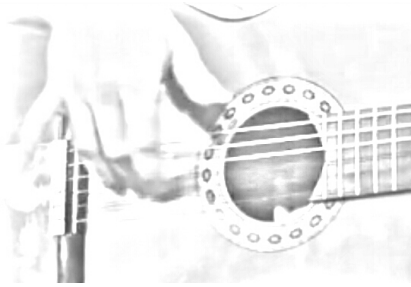
En este caso se utiliza un gitano para acomodar el instrumento, y ambas piernas se apoyan en la silla.

Cada opción tiene sus ventajas y desventajas. La primera puede ser la más estable para el músico, pero también es poco saludable para el cuerpo. Por su lado, en la segunda postura se percibe una relación más equilibrada del cuerpo pero que puede ser más o menos inestable, según el accesorio que se utilice. Depende de cada intérprete escoger la que más le convenga; y en caso de que utilice un banquillo se recomienda tomar descansos regulares para evitar daños en la medida de lo posible.

Manos

Llobet y Odam (2010) señalan que una posición óptima de las manos se consigue cuando las articulaciones de los dedos se flexionan ligeramente formando un arco y donde la muñeca adopta una posición intermedia. Esta posición permite que los músculos y tendones trabajen de forma natural y evita tensiones innecesarias en la mano que pulsa las cuerdas, acomodándose bastante bien para los requerimientos de la guitarra.

En el caso de la mano que pulsa el diapasón, es común que se presenten pasajes donde no es posible mantener una posición intermedia en la muñeca o en el arco de los dedos, por lo cual es indispensable detectar el momento preciso en que la mano puede regresar a una posición más natural que sirva para regresar a un estado de relajación.



En esta imagen se aprecia una postura donde la mano se encuentra con una desviación cubital, lo cual provoca un funcionamiento menos eficiente de las articulaciones, así como tensiones innecesarias.



En este otro caso, la mano se encuentra en una posición más natural, evitando tensiones innecesarias y permitiendo un trabajo más óptimo de las articulaciones.

|| Técnica

La técnica se puede definir como el conjunto de habilidades psicomotoras que se desarrollan para llevar a cabo la interpretación musical. Dado que cada obra exige distintos requerimientos técnicos, es importante determinar un desarrollo progresivo de la misma que a la larga permita resolver requerimientos técnicos de mayor complejidad. Para fomentar buenos hábitos de estudio y técnicas interpretativas eficientes, hay que identificar los elementos que deben trabajarse, también de qué manera y en qué orden.

Cambios de posición

Realizar cambios de posición significa llevar a cabo distintos movimientos de traslación de manera horizontal a lo largo del diapasón. Si no hay alguna cuerda que suene al aire, es posible que se pierda la conexión sonora; por ello se sugiere evitar realizar los cambios de posición en partes intermedias de una frase.

Dado que no siempre es posible mantener una continuidad sonora, existen recursos que pueden hacer menos evidentes estos cortes. Por ejemplo, cuando los cambios producen saltos muy grandes, se recomienda llegar un poco tarde a la segunda posición para, así, no cortar la primera de manera inconsciente. Si el corte de una sección es inevitable, tocar los segundos sonidos con menor intensidad sonora ayudará a aligerar el efecto.

Una técnica para evitar los cambios de posición consiste en digitar de manera vertical; pero esta técnica no siempre evita que se produzcan cambios drásticos en la tímbrica del fraseo. En otros casos se presentan situaciones en las que se requiere de un apagado total del sonido; sin embargo, en los cortes que son inevitables se puede realizar un sutil *rubato*, preferible a un corte brusco y sin función musical.

Extensiones

Ciertos movimientos en el diapasón requieren poner a los dedos y en general a las manos en posiciones y posturas tan poco naturales que pueden llegar a ser muy incómodas. Es a esas posiciones y posturas a las que nos referimos cuando hablamos de *extensiones*. Entonces se necesita identificar dónde se presentan, para poder relajar el gesto antes y después de la extensión. Por lo general, realizar extensiones de los dedos 1-2 o 1-4 resulta más cómodo que realizar las extensiones con 2-3, 2-4 o 3-4, ya que estas últimas requieren de mayor aducción de los dedos.

Vibrato

El vibrato es un recurso expresivo en el que se provoca un movimiento ondulatorio sobre el sonido de una nota musical. Es común que se realice sin previa reflexión y de manera instintiva. Por ende, para evitar un resultado sonoro incontrolado, es importante estudiarlo con metrónomo en diferentes intensidades. Así mismo, se recomienda determinar los lugares donde se utilizará, a fin de evitar emplearlo de forma arbitraria o para no llegar a abusar de él. Si bien su uso es apropiado para las notas largas, en el caso de notas cortas se recomienda evitar los vibratos rápidos, ya que dan la sensación de desafinación.

Ligados

Un ligado produce una sensación de acentuación entre la primera nota en relación a las notas consecutivas; por lo tanto, determinar su uso tendrá que ser una decisión a partir un argumento musical y más allá de cuestiones mecánicas o de comodidad. En suma, dicha acentuación puede evitarse si se trabaja de manera consciente. Por lo cual se sugiere trabajar una regular sonora cuando se utilicen ligados, sobre todo en grupos de notas largos.

Cejilla

Lo más importante de esta técnica es la distribución de la fuerza en el dedo, ya que no siempre es necesario ejercer fuerza con toda la superficie del dedo. Por sentido común sabemos que entre más grande sea la presión, más grande será el desgaste físico. Practicar ejerciendo fuerza solamente en las cuerdas involucradas en el pasaje musical, contribuirá a una mayor eficiencia motriz. Por ejemplo, si tocamos un acorde de Fa mayor en primera posición, únicamente se pulsarán con la cejilla las cuerdas sexta, segunda y primera, por lo cual sólo se requerirá ejercer presión en esas áreas.

Acordes arpegiados

Se recomienda elegir siempre con cuidado los acordes que se van a tocar de manera arpegiada, para no tocar arbitraria o excesivamente. Un argumento para determinar en qué acordes se ha de utilizar este

recurso, puede ser el caso de una inestabilidad tonal, el de una dominante o el de acordes disonantes; entonces un arpegio ayudará a resaltar la tensión sonora.

Hay que mencionar que al arpegjar un acorde se modifica la sonoridad de acuerdo a su escritura musical vertical; por lo cual es importante tomar en cuenta la función del acorde y el efecto que se quiere crear para resaltar notas o alargar la duración del mismo. Además, hay que ser conscientes de que, si se usa con demasiada frecuencia, puede dejar de causar interés en el oyente.

Pulsación de los dedos en mano derecha

Se recomienda buscar una posición de la mano que permita realizar movimientos de manera cómoda: usando los dedos de forma tirada y apoyada con sus variantes, al mismo tiempo que permita poder usarlos simultáneamente. Esta posición debe responder a un movimiento natural, sin embargo, ya que el movimiento puede variar de acuerdo al efecto que se busque crear, se recomienda volver constantemente a posiciones de reposo para evitar tensiones innecesarias y sobre todo evitables.

Dependiendo de la velocidad con la que ataque el dedo, la cuerda producirá mayor o menor ruido; por lo tanto, escuchar que no se produzcan varios ataques de un mismo dedo, ayudará al ruido producido por las uñas y a identificar la velocidad a la que éste es menos perceptible.

Por otro lado, el uso del pulgar llega a modificar la posición de la mano: es pertinente utilizar este recurso de manera cuidadosa para evitar perjudicar el ataque de los otros dedos.

Volumen

Por “volumen” entendemos los rangos de intensidad sonora que se utilizan a lo largo de toda la obra (*piano-forte*). Para determinar las distintas intensidades y sus secciones, se requiere de un análisis. Recomiendo no buscar un incremento de volumen de manera súbita, sin una justificación estético-musical, pues esto podría darle lugar a acentos indeseados.

De acuerdo a los requerimientos de cada obra y para lograr mejores resultados, habrá que hacer uso de distintos recursos. Por ejemplo, cuando se tocan secciones que requieren de gran volumen y enseguida bajan drásticamente la intensidad, la recomendación es emplear sonidos más metálicos, de forma que los sonidos *pianos* puedan ser proyectados con mayor claridad.

Tímbrica

Llamamos “tímbrica” a las distintas cualidades sonoras que dotarán las notas musicales. Estas variaciones deben utilizarse de manera consciente y en función de la propuesta interpretativa. Se necesita escogerlas cuidadosamente, para evitar romper con la homogeneidad sonora.

Los timbres dependen de la variedad sonora que cada músico sea capaz de conseguir. En el caso de la guitarra, las variaciones van desde sonidos brillantes hasta sonidos oscuros. En el espectro que hay entre estos dos extremos, cada intérprete encuentra su propio método para conseguir variedad en sus recursos.

Fraseo y acentuación

El fraseo es la manera en que un grupo de notas es dirigido para comunicar una idea musical. Estas ideas pueden tener un principio y un final en distintos *tempos* del compás, por lo que hay que cuidar la manera en que se acentúan.

Es muy importante revisar la implementación de los acentos y evitar que éstos se generen por cuestiones puramente mecánicas. Se recomienda buscar diferentes posibilidades de acentuación, en especial si existe mucho contrapunto, dado que puede contribuir a una mejor percepción sonora de las distintas voces.

Para evitar deficiencias en la propuesta interpretativa, se recomienda tocar los grupos de notas que se han delimitado como frases en pequeños segmentos. De este modo se pueden identificar secciones que presenten dificultades técnicas o musicales para, una vez identificadas, buscar entonces alternativas que generen la sensación sonora deseada.

Otro aspecto importante a destacar son las resoluciones de las frases según su ubicación. Bastará con tener en cuenta que éstas no tienen la misma intención cuando son frases que continúan a otra que cuando terminan una sección, un movimiento o una obra.

Características estilísticas

Cada obra viene acompañada de distintos elementos que le dan forma y características propias. Hay que prestar atención a estos detalles, a fin de transmitir su importancia en cada interpretación; hay que impregnar la interpretación con la esencia del estilo musical al que pertenezca la obra. Por ejemplo, una obra barroca escrita en un compás ternario donde se acentúa el segundo *tempo* probablemente será una Zarabanda, y como tal habrá de interpretarse. Realizar una interpretación sin la acentuación adecuada, constituye una propuesta alejada del estilo, probablemente por falta de conocimientos. En consecuencia, el trabajo de documentación se vuelve el recurso más adecuado para proponer una interpretación musical que mejor se adapte a las características estilísticas de cada obra.

Este apartado está dedicado a las emociones humanas y a los cambios que éstas generan en el intérprete. Las emociones pueden llegar a tener impactos negativos o positivos en la interpretación, por lo que se propone generar consciencia al respecto, para poder aprender a manejar las emociones en beneficio de la práctica artística. Según López:

La actividad emocional puede cumplir fundamentalmente tres funciones: a) prepararnos para la acción (respuesta de pelea o escape); b) comunicar a los demás nuestro estado de ánimo; y c) energizar la ejecución de nuestras conductas emocionales (27).

Para entender las emociones dentro del contexto de una interpretación, López y Pérez (2006) proponen distinguirlas en dos secciones: a) Los sentimientos y emociones propios de la persona y b) Los sentimientos y emociones relacionados con el papel.

Emociones

Las emociones son un arma de doble filo: si bien el intérprete puede usar sus experiencias para conseguir cierto carácter en la interpretación, una activación emocional fuerte, ya sea negativa o positiva, puede llegar a provocar la pérdida del control.

Las emociones que interfieren con la actuación escénica, en gran medida pueden disminuir la calidad interpretativa. En ciertas ocasiones se favorece, por ejemplo, la aparición del pánico escénico. En otras, una excesiva relajación o desinterés traen como resultado una baja productividad. Por lo tanto, no es recomendable ni mucha activación ni excesiva relajación.

Miedo

Es común que los músicos experimenten miedo escénico en alguna presentación especial. Debido a que se trata de una emoción muy compleja, el miedo puede provocar malestar, turbación, angustia y suscitar una sensación de amenaza, una necesidad aparente de querer huir de la escena. Por estas razones, es vital que los artistas escénicos desarrollen las habilidades necesarias para que sus interpretaciones no se vean

afectadas por este tipo de sensaciones. Aprender a relajarse, ser capaz de disipar el miedo y concentrarse en la interpretación, es indispensable para tener una actuación exitosa.

En principio, tener presentaciones con frecuencia le ayuda al intérprete a sentirse familiarizado con la situación, siendo lo más probable que se sienta cómodo en ella. En suma, identificar los puntos que resultaron positivos y negativos de cada presentación permite visualizar los avances en la interpretación musical y, a partir de ellos, diseñar mejores estrategias de acción. Si bien cada caso es diferente, el miedo puede presentarse por falta de preparación o de concentración, o debido a un estado de ánimo en particular, por lo que lidiar con el miedo representa una constante lucha para los músicos.

Relación con la obra

Determinar qué sentimientos y emociones se perciben en una obra musical sirve para definir la intensidad y el carácter que de ella se buscará proyectar. Una manera sencilla de hacer dicha determinación es relacionar un sentimiento en específico con el repertorio a interpretar o con alguna de sus cualidades, por ejemplo: una tonalidad mayor equivale a felicidad, mientras una tonalidad menor a tristeza. Es evidente que dichos ejemplos no se pueden generalizar y que estos tomarán una dirección singular, dependiendo de las intenciones del intérprete.

En complemento, el uso de analogías es un recurso que puede favorecer de manera positiva la relación sensible entre la obra y el intérprete, llegando a provocar sentimientos y emociones más abstractas que tengan un mayor impacto en la *performance* escénica.

Con todo lo antes mencionado, se propone determinar los elementos más relevantes, los elementos que se deben considerar durante el estudio y la práctica musical. No obstante, al ser la interpretación un fenómeno complejo, los elementos hasta ahora abordados pueden desarrollarse y extenderse tanto como el interesado desee. Mi propuesta es que sólo se los tome como un punto de partida y no como los únicos elementos importantes de la praxis.



Estrategias de enseñanza y aprendizaje en el estudio musical

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son el conjunto de funciones y recursos organizados que buscan el enfrentamiento eficaz, lo mismo en situaciones generales del quehacer humano que en específicas. Por ello, se consideran como un valioso recurso para mejorar los resultados de una actividad. Cabe señalar que existen diferentes formas de aprendizaje, y lo pertinente considerar varias opciones antes de elegir una estrategia.

En principio, el aprendizaje más significativo será el que tenga mayor repercusión en el estudio. Y en palabras de David Ausubel este tipo de aprendizaje se define de la siguiente manera:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (18)

Es decir, el aprendizaje significativo sucede cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente, por lo cual se recomienda considerar lo que el alumno ya sabe para buscar cómo relacionarlo con la nueva información.

Ahora bien, ¿qué pasa cuando la nueva información no se relaciona con ninguna ya aprendida? Siguiendo con Ausubel, cuando esto ocurre, la nueva información es almacenada arbitrariamente. Esto se debe a que el alumno carece de los recursos necesarios para asimilar los contenidos.

Este tipo de aprendizaje es un proceso común por el que se puede llegar a asociar nueva información. Por ejemplo, cuando se estudia un arpeggio o una escala por primera vez, el movimiento es desconocido por las manos, y en consecuencia es indispensable repetirlo hasta comenzar a registrar información que le permitirá al estudiante apropiarse del movimiento en un futuro, asociándolo a la sonoridad, a la visualización

de la partitura o a la sensación física. Tomando esto en cuenta, es preciso mencionar que sin importar la estrategia que se utilice, estos extremos del aprendizaje trabajarán juntos.

Ahora bien, encontrar la estrategia adecuada para cada situación dependerá de conocer el tiempo dedicado a la práctica, los objetivos que se tengan en mente, los tipos de aprendizaje y el campo de estudio. Por ejemplo, para el doctor Kayegama no importa cuánto tiempo se le dedique a la práctica, lo que importa es conocer cómo conseguir los resultados deseados y ser consistentes con lo deseados. Para llegar a conseguir determinadas metas se propone comenzar por el establecimiento de objetivos. Para ello, López y Pérez mencionan que los objetivos deben plantearse con un grado de dificultad que suponga un reto cada vez mayor. Sin embargo, recalcan la necesidad de ser realistas en cuanto a lo que el estudiante puede alcanzar en cada etapa de formación, y para esto último es necesario, entonces, determinar primero cuáles son las posibilidades del estudiante.

Antes de revisar los diferentes tipos de estrategias, a continuación se puntualizará cómo definir los objetivos que se pretenden alcanzar con ellas y los elementos básicos que presentará cada actividad.

Establecimiento de objetivos

Establecer objetivos permite centrar la atención en elementos que normalmente pasarían desapercibidos, y por lo tanto contribuye a mejorar la calidad interpretativa a corto y largo plazo. Un ejemplo es cuando un intérprete se enfoca en tener una actitud más relajada al momento de tocar, de forma que con el tiempo lo pueda conseguir sin esforzarse y pueda trabajar en otros objetivos de mayor complejidad. La siguiente tabla representa una propuesta –realizada por López– del camino a seguir al momento de plantear objetivos:

Establecer objetivos específicos.

Establecer objetivos difíciles pero realistas.

Establecer objetivos a corto y largo plazo.

Establecer objetivos de rendimiento.

Anotar los objetivos por escrito.

Desarrollar estrategias de logro de objetivos.

Tener en cuenta la personalidad de los participantes.

Favorecer el compromiso individual de los objetivos.

Proporcionar apoyo a los objetivos.

Proporcionar evaluación de los objetivos.

Una vez que se tienen los objetivos establecidos, es necesario identificar los elementos básicos que en principio demandará la actividad.

Elementos musicales de la práctica guitarrística

Conocer los diferentes elementos que se presentan en la práctica guitarrística ayudará a definir mejor nuestras estrategias y objetivos.

A grandes rasgos, los recursos técnicos de la guitarra moderna involucran el manejo de escalas, arpeggios, ligados rasgueos, acordes y trémolo. De ello derivan distintos tipos de pulsaciones, posiciones fijas, cambios de posición, y extensiones. Con esto en mente, se recomienda identificar primero las técnicas que se utilicen en cada obra musical, antes de definir las mejores estrategias de estudio.

Gutiérrez sostiene que identificar elementos de este tipo no garantiza que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien los utiliza. De este modo, las estrategias sirven como el recurso predeterminado para alcanzar un objetivo determinado.

Al cuidar los elementos para escoger una estrategia, Monoreob afirma que el estudiante será capaz de ajustar su comportamiento respecto a lo que piensa y hace de acuerdo con las exigencias de la actividad. Basándose en esto, se pueden incorporar diferentes estrategias en la misma situación para que el interesado las aborde desde diferentes puntos de vista.

Tipos de estrategias

Las estrategias pueden enfocarse hacia diferentes propósitos, por ello es importante hacer la selección de unas sobre otras, e integrarlas a las prácticas de estudio atendiendo una organización sistemática. A partir de las reflexiones a este respecto de parte de Prieto y Herminio, por un lado, y las de Parra por otro, yo propongo revisar los siguientes tipos de estrategias:

- Estrategias para recabar conocimientos previos: en éstas se comienza indagando acerca de los conocimientos que posee el alumno, y si la información recién adquirida se relaciona bien con la nueva, generando así mayores probabilidades de un aprendizaje significativo.

- Estrategias que promueven la comprensión de información mediante la organización: son las que se enfocan en organizar la información, además de que permiten visualizar de manera general el contenido de estudio, al permitir identificar con mayor facilidad los contenidos de la actividad.
- Estrategias centradas en el alumno: mediante las cuales el alumno se enfrentará a diversas situaciones que tendrá que resolver por sí mismo.
- Estrategias centradas en el docente: proponen que el docente tenga a su disposición diferentes herramientas para llevar a cabo el proceso de enseñanza de acuerdo a los objetivos que se pretendan alcanzar.
- Estrategias centradas en el proceso: son las que hacen énfasis en los diferentes procesos que se plantean para el desarrollo del estudio y del aprendizaje.

A continuación, se desarrollan los tipos de estrategias previamente mencionados. En cada caso se añadirán ejemplos para entender mejor su uso en la práctica musical.

Estrategias para recabar conocimientos previos

Preguntas guía

Con las preguntas guía, Herminio y Prieto proponen visualizar un tema de manera global por medio de cuestionamientos que ayuden a esclarecer un tema. Una vez que se define la actividad, se formulan preguntas del tipo qué, quién, cuándo, dónde, cómo, cuánto, por qué y para qué. Ejemplo:

Para qué Para el desarrollo de habilidades motoras.	Por qué Por un mejor desarrollo interpretativo.	Dónde En un espacio cómodo, libre de distracciones y poco o ningún ruido.
Qué Trabajar sobre el control del instrumento.	Tema Estudio de la técnica	Quién El estudiante de música
Cuánto De 45 minutos a una hora	Cuándo Todos días después de realizar calentamiento y estiramiento muscular.	Cómo Realizando ejercicios de control y coordinación sistematizados.

La estrategia SQA (saben, quieren, aprendieron)

- S: Identificar lo que saben los lectores acerca de un tema.
- Q: Determinar lo que los lectores quieren descubrir acerca de un tema.
- A: Evaluar lo que lectores aprendieron de la lectura.

Esta estrategia también es de Herminio y Prieto y está diseñada para, a través de ella, tener acceso a los conocimientos previos del estudiante y evaluar lo que se desea aprender y, tras la práctica, lo que se ha aprendido. Forma parte de la estrategia usar una tabla con tres columnas para organizar la información: lo que sé, lo que quiero aprender y lo que aprendí. Por ejemplo:

Lo que sé.	Lo que quiero aprender.	Lo que aprendí.
Escalas mayores a una octava.	Escalas mayores y menores a dos octavas.	Armaduras – cambios de posición Trabajo de coordinación.
Arpegios a dieciseisavos con p – i – m – a (Guitarra).	Arpegios a dieciseisavos con p – m – i – a / p – a – m – i.	Disposición diferente de las notas en los arpegios – trabajo de coordinación.
Acordes de triadas (Guitarra, Piano).	Acordes con sextas, séptimas y novenas.	Disposición diferente de acordes. Armonía – Colores.

Estrategias que promueven la comprensión de la información

El cuadro sinóptico

Herminio y Prieto también proponen organizar gráficamente los contenidos de la actividad para acomodar y clasificar su información. Ésta se presenta de lo general a lo particular, de izquierda a derecha, de mayor a menor importancia y se recomienda organizar con el uso de llaves.

Si bien se puede aplicar a los ejemplos anteriores, otra utilidad es la de crear análisis generales sobre la música: el nombre de la obra, movimientos, secciones, periodos y frases, enumerando los compases. Ejemplo:

Obra musical	Exposición (1 – 24)	Periodo 1	(1 – 8)	Frase 1	(1 – 4)	Frase 2	(5 – 8)
		Periodo 2	(9 – 16)	Frase 3	(9 – 12)	Frase 4	(13 – 16)
		Periodo 3	(17 – 24)	Frase 5	(17 – 20)	Frase 6	(21 – 24)
	Desarrollo (25 – 48)	Periodo 4	(25 – 32)	Frase 7	(25 – 28)	Frase 8	(29 – 32)
		Periodo 5	(33 – 40)	Frase 9	(33 – 36)	Frase 10	(37 – 40)
		Periodo 6	(41 – 48)	Frase 11	(41 – 44)	Frase 12	(45 – 48)
	Reexposición (49 – 72)	Periodo 7	(49 – 56)	Frase 13	(49 – 52)	Frase 14	(53 – 56)
		Periodo 8	(57 – 64)	Frase 15	(57 – 60)	Frase 16	(61 – 64)
		Periodo 9	(65 – 72)	Frase 17	(65 – 68)	Frase 18	(69 – 72)
	Coda (73 – 88)	Periodo 10	(73 – 79)	Frase 19	(72 – 75)	Frase 20	(75 – 79)
		Periodo 11	(80 – 88)	Frase 21	(80 – 83)	Frase 21	(84 – 87)

■ Analogía

La analogía se presenta como una estrategia de razonamiento que permite relacionar un evento desconocido con otro familiar para, con ello, lograr una visualización diferente del primero. En este caso, Herminio y Prieto buscan conectar los conocimientos aprendidos con los nuevos y desarrollar el pensamiento complejo al analizar y sintetizar, a fin de comprender contenidos complejos y abstractos.

Una posible forma de aplicación es comenzar por determinar qué sentimientos y emociones se perciben contenidos en la obra y, así, buscar la intensidad y el carácter de la misma. Lo más sencillo es relacionarla con un sentimiento fuerte y particular, como la tristeza o la felicidad.

|| La estrategia PNI (positivo, negativo, interesante)

La Estrategia PNI permite plantear el mayor número posible de ideas sobre un evento, acontecimiento o situación. En ella se plantean ideas, representaciones o imágenes sobre un tema, tanto positivas como negativas, para después identificar dudas, generar preguntas o puntualizar los datos curiosos. Para ello, Herminio y Prieto proponen organizar la información en tres columnas: positivo, negativo e interesante.

Ejemplo No. 1:

Estudio de Arpeggios		
Positivo	Negativo	Interesante
Se trabajan armonías.	Pueden llegar a ser repetitivos y a volverse mecánicos.	Creación de atmósferas.
Cambios de posición.	Deben estudiarse poco tiempo para no tensarse excesivamente.	Coordinación y control de los dedos en diversa posiciones.
Coordinación.		

Ejemplo No. 2:

Estudio de escalas		
Positivo	Negativo	Interesante
Se trabaja el legato.	Al no contar con el trabajo consciente de ambas manos el “legato” puede no darse aunque pensemos que sí.	El estudiante utiliza un compañero instrumentista como espejo para asegurarse de que está realmente realizando legato y de que no sólo lo imagina.
Se trabajan distintas velocidades.	Deben estudiarse poco tiempo para no tensarse excesivamente.	El estudio de escalas es útil para toda la música a interpretar.
Coordinación.	La falta de elementos teóricos puede obstaculizar el reconocimiento de tonalidades sobre el instrumento.	Coordinación y control de los dedos en diversas posiciones.
Reconocimiento de tonalidades sobre el instrumento.		

Método de juego de roles

En esta actividad, los participantes asumen una identidad distinta a la suya para enfrentarse con problemas reales o hipotéticos de manera informal pero realista. Por este medio, de acuerdo a Parra, es posible analizar diferentes situaciones a partir de las representaciones y las interpretaciones que se hagan de las mismas.

En la música se pueden utilizar los diferentes elementos que la caracterizan (como la melodía, la armonía y el bajo de una obra) para atribuirles cualidades sonoras de otros instrumentos con el propósito de reproducir sus rasgos más distintivos. Por ejemplo, imaginar que la melodía es interpretada por una cantante requerirá que la imitación sonora mantenga el *legato*, la dirección melódica, la respiración constante y la relación de los intervalos.

|| Estrategias centradas en el docente

Enseñanza tradicional

Parra expone que en el modelo de enseñanza tradicional el profesor es un proveedor de conocimientos, y el alumno un mero consumidor.

En música es común encontrar este esquema, sobre todo en las clases teóricas donde el maestro revisa un material y se dedica a exponer su contenido. Esto mismo puede ocurrir en clases prácticas, donde se repetirían contenidos acerca de la ejecución técnica pero sin ejemplos interpretados por el propio profesor.

Esta estrategia resulta útil en algunas ocasiones, particularmente cuando se quiere abundar en algún tema dado. Pero incluso en esa circunstancia, es mejor explorar otras posibilidades.

Enseñanza expositiva

Esta estrategia está centrada en la realización de exposiciones. Parra indica que con ella se busca introducir nueva información por medio de su asociación a conocimientos previos, de forma que el aprendizaje resulte significativo. Cabe mencionar que esta estrategia no siempre suele aplicarse correctamente; en ocasiones queda en la mera exposición de información que no trasciende de manera significativa hacia el estudiante. Se recomienda, pues, introducir el tema relacionando la información con los estudios previos de los alumnos.

|| Estrategias centradas en el proceso

Simulación

En esta estrategia se busca simular actividades con el fin de anticipar situaciones, decisiones y sus posibles consecuencias. En el caso de los músicos, la estrategia de simulación se puede utilizar para imaginar cómo

sería enfrentarse a un evento de estrés, con el fin de desarrollar herramientas que le permitan al estudiante manejar de manera adecuada ese tipo de eventos en la realidad, fuera del mundo controlado del estudio.

El caso más común es el de las presentaciones en público, las cuales llegan a ser muy estresantes. Pero cuando el intérprete simula este tipo de situaciones, genera experiencia que le permite manejar bien su comportamiento. El propósito de la simulación es que el intérprete se acostumbre a tocar en público, tal vez pudiéndose nutrir, por ejemplo, de la experiencia de sus compañeros.

Método de pasos

Método de cuatro pasos

1. El instructor dice y hace. Hace demostraciones y explicaciones paulatinas.
2. El alumno dice y El instructor hace. El alumno explica la operación, y el instructor hace demostraciones.
3. El alumno dice y hace. El alumno explica y hace demostraciones.
4. El alumno hace y el instructor supervisa. El alumno hace demostraciones y el instructor hace las correcciones necesarias.,

Un ejemplo sencillo ocurre cuando el profesor explica cómo realizar una escala y enseguida la ejecuta; luego le pide al alumno que traduzca y el profesor lo repite. Una vez que se entiende el procedimiento, por medio de ejemplos el alumno debe explicar el proceso y ejecutar la escala. Por último, el profesor se encarga de hacer revisiones y agregar las explicaciones necesarias o los cambios que se requieran.

Conclusiones

Pese a que las estrategias de enseñanza y aprendizaje no son un tema nuevo para docentes y alumnos, es común posicionarse en una zona de confort, desde la cual no se aprovechan todos los recursos que están a la mano tanto del docente como del alumno. Por ello, este trabajo busca hacer hincapié en que el uso de estrategias adecuadas resulta pertinente para conseguir resultados satisfactorios en la praxis musical.

Delimitar los elementos más significativos de la interpretación musical ayudará a determinar con mayor claridad objetivos significativos que permitan desarrollar estrategias más eficientes para el desarrollo del intérprete. De tal modo, se pretende que el intérprete aspire a alcanzar las siguientes metas:

- a) Conseguir una postura corporal equilibrada, natural y consciente, que le permita soportar las jornadas de estudio sin perjudicar su salud.
- b) Desarrollar habilidades técnico-interpretativas necesarias para la interpretación musical satisfactoria de un amplio repertorio.
- c) Adquirir conocimientos relevantes sobre la música que le permitan desarrollar propuestas musicales a partir de argumentos sólidos y coherentes.
- d) Realizar actuaciones escénicas satisfactorias

El estudio y la interpretación de la guitarra moderna es un fenómeno complejo que va más allá de la cantidad de horas que se le dediquen o de las habilidades innatas del intérprete. Siempre es necesario el desarrollo de numerosas habilidades fisiológicas, intelectuales y psicológicas. No es sencillo desarrollar una metodología de estudio crítica y sistemática que profundice en todos estos elementos. Es responsabilidad de cada quién determinar hasta dónde está dispuesto a trabajar.

Referencias

- ALCÁZAR, M. (2000). *Obra completa para guitarra de Manuel M. Ponce de acuerdo a los manuscritos originales*. México, D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- AUSUBEL, D. (2005). *www.educainformatica.com*. Obtenido de <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index>
- AUSUBEL, N. &. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México. D. F.: Trillas.
- GUTIÉRREZ M., F. G. (2007). *El desarrollo de estrategias de aprendizaje, una tarea fundamental en nuestro quehacer docente*. México: Secretaria de Educación Pública.
- HERMINIO, P. &. (2012). *Estrategias de enseñanza- aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson.
- JIMÉNEZ, J. (2015). *La complejidad de la interpretación musical*. México: Policromía Servicios Editoriales.
- KAYEGAMA, N. (2011). *¿Cuántas horas al día debo practicar?* Obtenido de <http://www.davidlopeztuba.com/blog/cuntas-horas-al-da-debes-practicar>
- LARUE, J. (1989). *Análisis Musical*. Barcelona: Labor.
- LÓPEZ, P. (2006). *Psicología para Intérpretes Artísticos*. Madrid.: Paraninfo.
- LÓPEZ-CANO, R. &. (2014). *Investigación artística en música: Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: FONCA.
- MONEREO, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. España: Graó.
- ODAM, J. R. (2010). *El Cuerpo del músico: Manual de mantenimiento para un máximo rendimiento*. Badalona: Paidotribo.
- PARRA, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Medellín: SENA.
- PARRA, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Medellín: SENA.
- SEGURET, C. (1999). *El mundo de las guitarras*. Barcelona: Ultramar.
- TAYLOR, S. J. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Los lobos en el violonchelo y cómo evitarlos

Tesina presentada por **Fernando Morales González**

Asesores. Maestro *José Luis Herrera Hernández* y Doctor *Eric Augusto de la Rosa Priego*

La presente tesina es el resultado de un trabajo de investigación sobre un fenómeno muy común en la práctica del violonchelo: el lobo. Se trata de un fenómeno indeseable, pues afecta la calidad del sonido en una nota en específico y dificulta la interpretación de cualquier frase musical que contenga dicha nota. El objetivo de este escrito es dar a conocer las razones por las cuales se produce dicha nota lobo y qué métodos existen actualmente para combatirla. En las siguientes páginas se reúne y ordena información ya existente en libros de física, laudería y acústica, así como en páginas y documentos encontrados en internet. Toda la información recabada está dirigida a violonchelistas y músicos, pero es accesible también para el público en general.

Agradezco a las maestras Olga Ulanova y Elvira Fernández, así como a los maestros Antonio Manzo, Arturo García y Eric De la Rosa por su apoyo en la revisión de la presente tesina. Brindo también un especial agradecimiento a mi asesor José Luis Herrera por su contribución en este proyecto y por inspirarme en mi crecimiento académico y musical.

Contenido de la tesina

Primero se presenta de manera resumida la problemática a abordar en esta tesina. Después se explican con detalle varios aspectos científicos y técnicos sobre el sonido: sus características y fenómenos físicos relacionados con la producción de los lobos, así como las características estructurales de un violonchelo y la física referente a la acústica de las tapas del instrumento y sus modos de vibración. Toda esta información nos servirá para comprender lo que vendrá a continuación: la explicación sobre cuáles son los elementos estructurales involucrados en la producción de los lobos, así como la razón física de porqué se escuchan los batimentos en el sonido, que junto con la amplificación de la intensidad del sonido conforman la definición de un lobo.

Por último se muestran varios métodos y productos que pueden utilizarse para evitar o aminorar el efecto de lobo en el violonchelo, explicando las ventajas y desventajas de cada uno.

¿Qué es un lobo?

Según el artículo elaborado por Sadie para el *Diccionario Grove*, un lobo es el nombre dado a dos efectos sonoros indeseables y desagradables que pueden ocurrir en música; uno tiene que ver con la afinación temperada y otro con una peculiaridad estructural de un instrumento que a veces ocasiona dificultades en la entonación. El primero consiste en una ligera discrepancia en la frecuencia de dos sonidos tocados simultáneamente en un instrumento temperado (como el piano), debido a que en la afinación temperada los intervalos no son perfectos sino que una octava está dividida en 12 semitonos iguales. Dicha discrepancia resulta en batimentos del sonido, es decir, en una sucesión muy rápida de sonido intercalado con silencio. El segundo efecto sonoro —el que nos compete en este trabajo— involucra como resultado batimentos en el sonido, pero también una amplificación en la intensidad de notas específicas de un instrumento.

Como veremos más adelante, esto se debe a una irregularidad en la resonancia del instrumento, que amplifica la frecuencia de vibración de una nota en particular y que es ligeramente diferente a la frecuencia natural de resonancia de alguna parte estructural del instrumento. Esta situación se encuentra frecuentemente en la sexta mayor o séptima sobre la cuerda de sol de un violonchelo (mi o fa en cuarta posición). Algunas veces se puede rectificar colocando un —así llamado— matalobos entre el puente y el cordal.

Aquí me limitaré a mencionar lo que dice el diccionario citado acerca de los lobos en los violonchelos —puesto que es el instrumento de interés para el presente trabajo—, pero ha de mencionarse que los lobos pueden presentarse en todos los instrumentos musicales.

Un lobo se detecta fácilmente en un violonchelo, ya que, como ya se mencionó en la definición anterior, es una nota que resuena con mayor potencia si se compara con las demás notas que puede producir el instrumento usando una velocidad y peso del arco igual para todas. En otras palabras, dicha diferencia de volumen no está regida por algún cambio en la ejecución, sino que es un fenómeno estructural. Desgraciadamente, dicho fenómeno no depende de la calidad del violonchelo. Todos, incluso los violonchelos creados por grandes maestros presentan lobos en cierta medida. Vale la pena mencionar que

también podemos encontrar este fenómeno en violines y violas, pero en éstos es menos común o al menos no tan notorio como lo es en los violonchelos.

Otro fenómeno acústico que vuelve a los lobos tan perceptibles y molestos son los batimentos del sonido. Éstos son una fluctuación periódica en la intensidad del sonido, que se escucha muy similar a un trémolo, pero producido al deslizar el arco en una sola dirección. Imaginemos que vamos a tocar una nota larga utilizando toda la longitud del arco desde el talón hasta la punta. Apenas comienza a vibrar la cuerda, cuando el sonido decae rápidamente. Inmediatamente después vuelve a subir la intensidad del sonido y de pronto se vuelve a apagar, todo esto sin que se haya modificado el movimiento del arco. Precisamente esto es lo que ocurre en una nota lobo a gran velocidad, lo que vuelve casi imposible producir en dicha nota un sonido constante y uniforme. Nuevamente es importante recalcar que no se debe a un defecto en la ejecución del instrumentista; le puede ocurrir incluso al violonchelista más experimentado.

Entonces, si ni los batimentos ni la diferencia en intensidad del sonido en una nota lobo son provocados por el ejecutante, ¿por qué se producen? Su origen está en el mismo cuerpo del violonchelo y en su capacidad para vibrar con mayor fuerza a ciertas frecuencias específicas. Para poder explicar esto con más detalle necesitaremos detenernos un poco a revisar la física del sonido y su relación con la lutería, que es el arte de la construcción de instrumentos, entre ellos, claro, los instrumentos de cuerda frotada.

Ondas sonoras

Un movimiento oscilatorio es el que se realiza cuando un cuerpo se desplaza en uno y otro sentido, alrededor de un punto fijo. Cuando esto se produce a una gran velocidad, se denomina movimiento vibratorio, que puede ser transversal o longitudinal (Cardus: 10). El primer tipo se refiere, por ejemplo, a las ondas que se producen en un estanque cuando lanzamos en él una piedra: la superficie del agua forma ondas que suben y bajan (crestas y valles) pero la energía de dichas ondas se dispersa radialmente hacia fuera, por eso vemos círculos concéntricos que se van expandiendo. El medio se mueve transversalmente con respecto a la dirección de propagación de la onda. En cambio, en las ondas longitudinales ambos parámetros se mueven en la misma dirección. El ejemplo más común de este tipo de ondas es el sonido, que consiste en franjas de aire comprimido seguidas de franjas de aire enrarecido. En este caso la perturbación del medio es colineal con la dirección de propagación de la onda (Serway & Jewett: 513).

Como podemos observar en el inciso a) de la Figura 1, el sonido se propaga desde la bocina hasta el oído (de izquierda a derecha en el ejemplo) y es en esa misma dirección que encontramos cambios de estado del medio (que en este caso es aire). Notamos que hay zonas en las que las partículas de aire están muy juntas entre sí (zonas que llamaremos de compresión) y otras zonas en las que, al contrario, las

partículas de aire se encuentran muy alejadas entre sí (zonas a las que llamaremos de rarefacción). Las zonas de compresión y de rarefacción se encuentran alternadas debido al movimiento del diafragma de la bocina, la cual se mueve hacia adelante y hacia atrás a muy alta velocidad, comprimiendo el aire en su camino hacia adelante y enrareciéndolo al moverse hacia atrás. Este fenómeno ocurre de manera similar con un instrumento musical, la voz humana o cualquier objeto que produzca ruido.

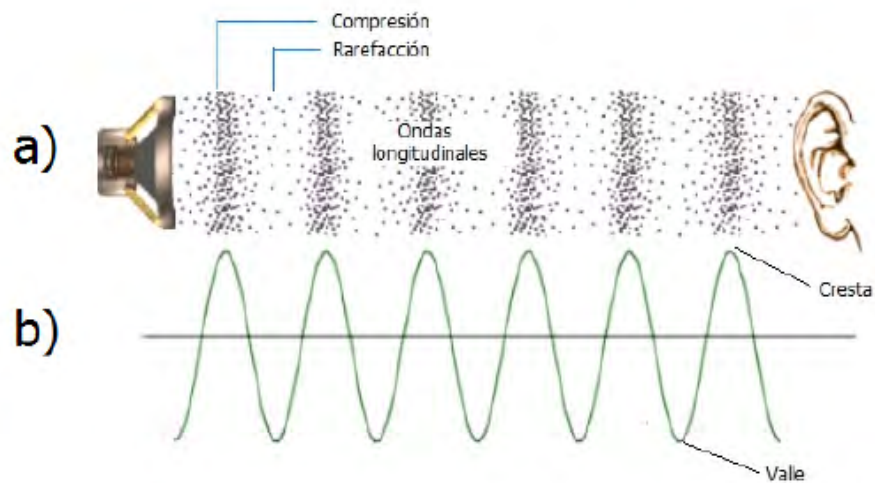


Figura 1. a) Compresiones y rarefacciones de una onda sonora.
b) Variación sinusoidal de la presión de aire como función del desplazamiento (mediacollege.com, s. f.).

Es muy útil poder graficar en papel la equivalencia de los fenómenos físicos; por eso en el inciso b) de la Figura 1 podemos ver que las franjas de aire comprimido serán representadas por crestas y las franjas de aire enrarecido por valles. A esta forma de gráfica se le llama “sinusoidal”.

Características físicas del sonido

Fueron los griegos, en especial los pitagóricos, quienes comenzaron a hacer física musical al estudiar las longitudes de las cuerdas al vibrar y su relación con la frecuencia de las notas que éstas producían. El binomio física-música siempre ha estado apoyado por las matemáticas.

Las notas musicales, como cualquier otro sonido o ruido, se propagan en el aire a unos 330 metros por segundo o 1200 km/h aproximadamente (dependiendo de la densidad del aire, la humedad, la

temperatura, entre otros factores) y lo hacen en forma de ondas longitudinales, es decir, en ondas alternadas de compresión y rarefacción.

Las características físicas de las notas musicales son: a) frecuencia o altura; b) intensidad o volumen; y c) timbre o forma de la onda. A continuación se describen de manera específica:

- La altura de una nota es lo aguda o grave que ésta sea y depende de la frecuencia (número de oscilaciones por segundo) de la cuerda o de la columna de aire que la produce. La frecuencia se mide en unidades llamadas hertz (Hz) en honor al físico que demostró la existencia de las ondas de radio, Heinrich Hertz. Un hertz corresponde a una vibración completa o a un ciclo por segundo. Si decimos, por ejemplo, que cierto sonido tiene una frecuencia de 200 Hz, estaremos señalando que dicho sonido tiene una sucesión de doscientas crestas y valles que llegan a nuestro tímpano cada segundo. Actualmente se usa en casi todo el mundo la nota la4 para afinar los instrumentos musicales, y ésta corresponde a una frecuencia de 440 Hz.
- La intensidad o volumen es lo fuerte o débil de una nota y corresponde físicamente a la amplitud de la vibración u oscilación de la cuerda o de la columna de aire que la produce. Esta intensidad puede variar según la fuerza con que se produzca el sonido. La unidad de intensidad sonora es el bel, en honor al inventor del teléfono, Graham Bell, pero normalmente se emplea el decibel (dB), o sea la décima parte de un bel, por ser éste un intervalo más adecuado.
- El timbre o forma de la onda es la característica que nos permite distinguir entre dos notas de la mismas frecuencia e intensidad, cuando tales notas son producidas por distintos instrumentos o por distintas voces (Figura 2). Si escuchamos una misma nota en un violín y en un piano, el timbre es la característica que nos permite reconocer cuál versión de la misma nota ha sido producida por cada instrumento.

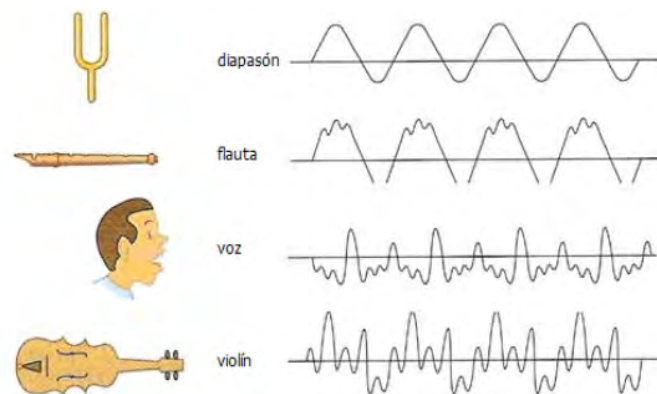


Figura 2. Timbre o forma de onda de diversos instrumentos musicales (Sonoplastia, s. f.).

Vibración de sólidos y frecuencia fundamental

Un movimiento oscilatorio puede ocurrir en cualquier medio: gaseoso, líquido o sólido. Si se trata de un sólido, éste puede ser de forma alargada como una cuerda (que podríamos interpretar como movimiento oscilatorio en una dimensión o una línea), un objeto plano y extendido como la membrana de un tambor (que correspondería al movimiento oscilatorio en dos dimensiones) o bien un objeto tridimensional como las teclas de una marimba (que, al ser golpeadas por un mazo, el bloque entero de madera se pone en vibración). Sin embargo, todos estos tipos de vibración deben cumplir con una condición: para que un cuerpo pueda vibrar es preciso que tenga elasticidad, es decir, que posea la propiedad de recuperar su forma o volumen primitivos al cesar la acción de alguna fuerza que lo deforme. La frecuencia de vibración es el número de vibraciones completas por unidad de tiempo; y la amplitud de la vibración es la máxima distancia hasta la posición de equilibrio o centro de trayectoria, en un instante determinado.

Todo cuerpo o sistema posee una o varias frecuencias naturales de vibración, también llamadas frecuencias fundamentales. Al ser excitadas dichas frecuencias, se producirá un aumento importante en la amplitud de vibración. A esto lo llamamos resonancia. Es lo que ocurre por ejemplo cuando una soprano intenta romper una copa de cristal con su canto. Para lograrlo sería necesario que cantara una nota específica que coincidiera con la frecuencia natural de la copa, de manera que el sonido producido por la voz amplifique progresivamente la amplitud de vibración de la copa hasta que sobrepase la capacidad elástica del cristal.

Entonces, esta propiedad de resonancia es cierta para cada componente del cuerpo de un violonchelo, a saber: cordal, alma, diapasón, puente, fondo, tapa frontal, aros y barra armónica. Cada uno amplificará frecuencias correspondientes producidas en las cuerdas. Incluso la masa de aire contenida dentro de la caja de resonancia posee una frecuencia natural de vibración —como veremos más adelante.

Ondas estacionarias y modos de vibración

Hasta ahora hemos supuesto que las ondas se propagaban a través del medio sin encontrarse con ningún obstáculo en su camino. Este tipo de ondas son las que llamamos, ondas viajeras, como el sonido. Sin embargo, hay casos en los que una onda se encuentra arrinconada entre dos límites, de modo que al llegar a uno de ellos se refleja y vuelve por el mismo camino pero en dirección contraria, hasta volver al punto del que partió y entonces vuelve a rebotar. Suponiendo que la fuerza externa que crea las ondas en este

medio lo perturba de forma continua y a cierta frecuencia, entonces habrá siempre ondas viajando en una dirección y otras en la dirección opuesta, superponiéndose entre sí. Estas superposiciones, que no son más que un caso particular de interferencia de ondas, pueden dar lugar a ondas estacionarias, llamadas así porque están confinadas a una región en específico.

Imaginemos que atamos una cuerda a un poste y tomamos con la mano el otro extremo libre. Con un gesto rápido del brazo movemos este extremo libre hacia un lado y hacia otro a una frecuencia constante. Al llegar la primera onda al otro extremo de la cuerda que está fijo en el poste, no le quedará más que rebotar como si de una pelota se tratara, es decir, se va a reflejar; y esto mismo sucederá con el tren de ondas que hemos lanzado constantemente con nuestro brazo. Si la frecuencia a la que creamos las ondas es correcta, las ondas reflejadas se superpondrán constructivamente a las que viajan en sentido contrario, y crearemos una onda estacionaria que podrá verse como alguna de las mostradas en la Figura 3.

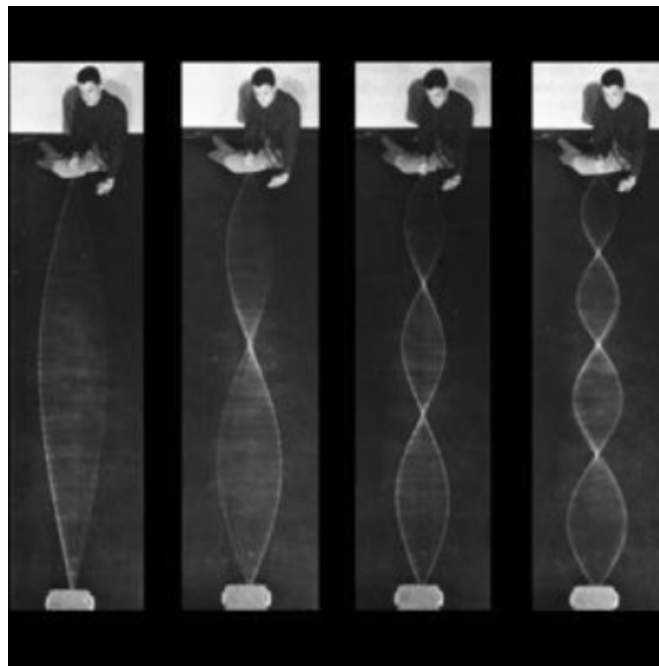


Figura 3. Ondas estacionarias creadas en una cuerda (MateMágicas, s. f.).

Puesto que la onda estacionaria es el resultado de una interferencia constructiva entre ondas de la misma frecuencia que viajan en direcciones opuestas, cada punto de la cuerda oscilará hacia un lado y hacia otro con una amplitud constante. De esta manera encontraremos puntos de máxima amplitud, puntos en que la cuerda no se mueve para nada y zonas intermedias a estas, como bien podemos observar en la Figura 4. Las zonas en que la cuerda no se mueve reciben el nombre de nodos, y las zonas de máxima amplitud se llaman antinodos.

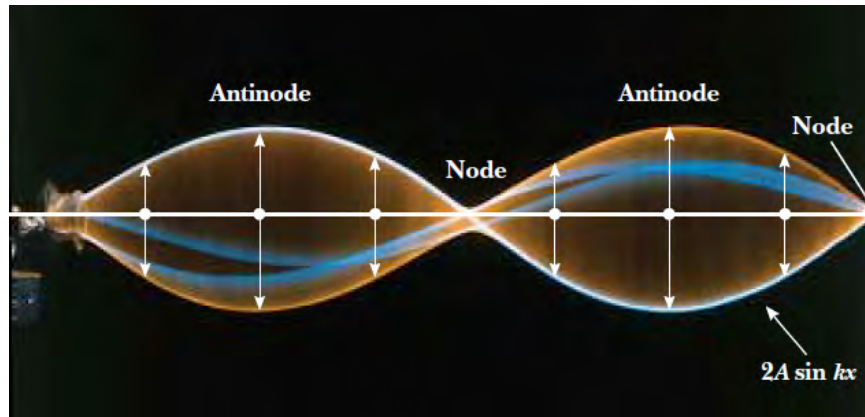


Figura 4. Nodos y antinodos de una onda estacionaria en una cuerda (Sterway y Jewett, 2003).

Como vemos en la Figura 3, es posible crear en la misma cuerda ondas estacionarias de diferente número de nodos y antinodos; todo depende de la frecuencia a la que movamos el extremo que sostenemos con la mano. Cuando la onda estacionaria tiene dos nodos, uno en cada extremo y un solo antinodo a la mitad, recibe el nombre de fundamental o, también, primer armónico. Si son tres nodos y dos antinodos, entonces hablaremos de segundo armónico; si el caso es de cuatro nodos y tres antinodos, de tercer armónico, y así sucesivamente.

Ahora imaginemos que ambos extremos de la cuerda están fijos y forzamos a la cuerda a moverse golpeándola, jalándola y soltándola o bien frotándola con algún objeto. De esta manera también podemos crear ondas estacionarias que, si su tamaño y tensión son las adecuadas, pueden crear a su vez sonido. Esta es la situación que ocurre en todos los instrumentos musicales de cuerda:

- Instrumentos de cuerda percutida: piano, dulcemele, címbalo;
- Instrumentos de cuerda pulsada: guitarra, clavecín, arpa;
- Instrumentos de cuerda frotada: violín, viola, violonchelo, contrabajo.

En los demás tipos de instrumento el sonido también es creado por ondas estacionarias, pero estas son producidas en medios diferentes. Por ejemplo, en los instrumentos de aliento es el aire contenido dentro de los tubos huecos el que vibra, y en los instrumentos de percusión puede ser una membrana o todo el cuerpo del instrumento.

Las ondas estacionarias existen no sólo en cuerdas, sino también en placas planas (ondas en dos dimensiones) y en objetos completos (tridimensionales). El primero en estudiar los patrones de ondas estacionarias creadas en placas planas fue el físico alemán Ernst Chladni, conocido como el padre de la acústica.



Figura 5. Método de Chladni para crear ondas estacionarias en una placa plana (Explore Whipple Collections, s.f.).

Su método era sencillo: consistía en sujetar una placa cuadrada de metal por su centro sobre un vástago de madera, de tal forma que la placa quedara suspendida en el aire horizontalmente. Se espolvoreaba arena en la superficie y posteriormente se hacía pasar un arco de violín en algún punto del borde de la placa. Véase la Figura 5.

El resultado de este procedimiento era que la arena revelaba patrones interesantes en la superficie de la placa. Se observaron muchos patrones, por supuesto, diferentes entre sí dependiendo del lugar del borde de la placa en el que se frotara el arco. En la Figura 6 podemos ver varios de ellos.

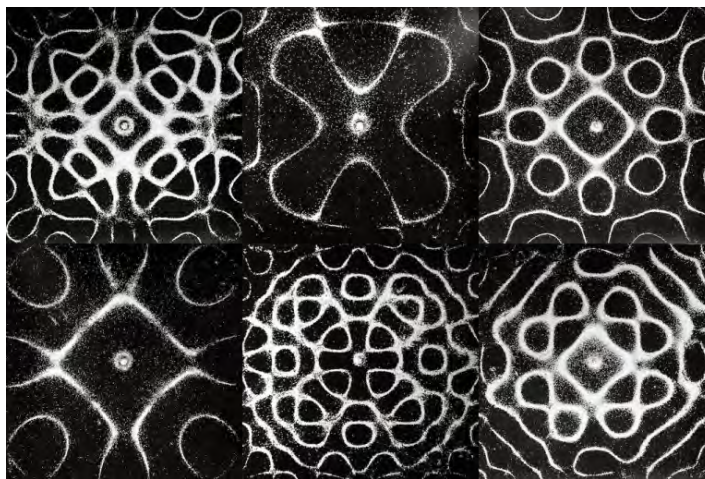


Figura 6. Patrones de Chladni en una placa plana a diferentes frecuencias (La vitalidad del cambio, s.f.).

La explicación de la formación de estos patrones es sencilla. Ya hemos visto que las ondas estacionarias en una cuerda forman nodos y antinodos. Los nodos son puntos de la cuerda que no se mueven y los antinodos zonas donde la cuerda oscila con amplitud máxima. Estos nodos y antinodos también se forman en una onda estacionaria en dos dimensiones, como sucede en la placa plana. Dependiendo de la frecuencia que haga vibrar a la placa, los nodos y antinodos se distribuirán de manera específica en la superficie y la arena que se encuentra encima se concentrará evidentemente en los nodos. en 1808 Chladni hizo una demostración de este experimento en la Academia de Ciencias de París, una demostración especial para Napoleón. Se cuenta que este último dijo con asombro: “¡El sonido puede verse!” (*Experiencias de Física, s.f.*).

Modos de vibración en el violonchelo

La calidad de sonido de cualquier instrumento musical está determinada sobre todo por sus modos normales de vibración. El comportamiento modal es simplemente la manera en que un objeto físico reacciona, y se deforma cuando resuena en las frecuencias normales de oscilación del instrumento.

Como vimos anteriormente con los experimentos de Chladni, una placa plana tendrá diferentes modos normales de vibración dependiendo del lugar donde se origine la perturbación oscilatoria. Las tapas de un violonchelo tendrán entonces modos de vibración análogos aunque desde luego específicos, por su forma abovedada, el grosor, lo largo y ancho del cuerpo del instrumento.

Las principales características de los modos de vibración de varios instrumentos se han estudiado mediante técnicas como la de Chladni. Así lo demuestra el caso de Calvo–Manzano, quien esparció pequeñas partículas (semillas de chía, hojas de té molidas, limaduras, etcétera) sobre la tapa desensamblada de un violín o violonchelo, y la hizo vibrar por medio de una bocina colocada en el centro de la tabla, la cual emitía una señal sinusoidal (frecuencia única). La tapa se hallaba suspendida sobre elementos de goma espuma unas veces y otras sobre una base de ligas. Así, en la superficie de la tapa se pudieron observar ciertas figuras singulares o patrones, sin duda demostrando una vez más que las partículas se concentran en los nodos de las ondas estacionarias en dos dimensiones. En la Figura 7 podemos ver ejemplos de dichos patrones de Chladni en las tapas de un violín. Cada uno corresponde a un modo natural de vibración diferente, es decir, obtenido al perturbar la tapa con una señal sinusoidal de alguna frecuencia específica.



Figura 7. Patrones de Chladni en tapa superior e inferior
(Illumin University of Sothern California, s.f.).

Acústica de las tapas del violonchelo

Para obtener una réplica de un buen instrumento de cuerda, no basta con reproducir milimétricamente sus medidas geométricas; hay que prestar atención además a las mediciones relativas a las propiedades vibratorias de la madera.

En 1830 Félix Savart se cuestionó qué sonidos deberían producir la tapa y el fondo de un violín antes de su ensamblaje, y gracias al famoso *lutier francés Jean Baptiste Villaume*, Savart tuvo la oportunidad de experimentar con las tapas de una docena de violines que Antonio Stradivari y Giuseppe Guarneri habían construido. Savart aplicó un aparato de medida que él mismo había diseñado basándose en una técnica desarrollada por su amigo Chladni, la cual todavía es usada en muchas escuelas de laudería porque, como ya lo hemos visto, permite observar los modos naturales de vibración de una tabla plana en posición horizontal. Aplicando la nueva técnica, Savart y Chladni concluyeron: “Hemos observado que, en los buenos violines, el tono de la tapa superior varía entre el $do3\#$ y el $re3$, y en el caso de la tapa inferior se halla entre el $re3$ y el $re3\#$ de forma que entre ambos siempre existe un intervalo comprendido entre un semitono y un tono.” (Citado por Hutchins.)

En 1930, el acústico y lutier Herman F. Meinel, estableció la correlación entre el grueso de las tapas y los modos de vibración, la intensidad del sonido y el timbre. Estudió además la posibilidad de mejorar un violín en una determinada zona de frecuencias raspando la madera en una zona bien definida, pero llegó a la conclusión de que no siempre los resultados eran satisfactorios, pues dependían del estado físico del violín. Una pequeña modificación que haya resultado favorecedora en cierto instrumento, también puede afectar a otro, ya que, tal como Hutchins apunta, su éxito depende de la configuración de los modos de vibración y de la rigidez de las tablas de cada instrumento, entre otros parámetros.

En 1950 Carleen Mayley Hutchins, en colaboración con el físico Frederick A. Saunders iniciaron un estudio para verificar los descubrimientos de Savart y, además, para desarrollar nuevos sistemas de medición vibratoria que correlacionaran las características propias de la elasticidad de la tapa y el fondo con la sonoridad y calidad de un instrumento montado. En 1960 confirmaron el principal descubrimiento de Savart: que un instrumento es óptimo desde un punto de vista musical cuando el tono principal de la tapa y el del fondo difieren en un intervalo de un tono o un semitono.

Existe también una familia de ocho violines de distintos tamaños: triple, soprano, mezzo, contralto, tenor, barítono, bajo y contrabajo (Figura 8). Se trata de violines a escala que no pretenden sustituir al cuarteto clásico (violín, viola, chelo y contrabajo) pero que gozan de una sonoridad muy especial, perfeccionada científicamente por Carleen Hutchins.



Figura 8. The Hutchins Consort. Octeto de violines hechos por Carleen Hutchins (Huginn y Muninn, s.f.).

La tarea del laudero a la hora de elegir la madera es tener en mente muchos parámetros a la vez. La madera está compuesta por fibras vegetales compuestas a su vez por largas cadenas de un polímero natural, la celulosa. Dichas fibras se disponen en el interior de la madera unidas entre sí por una sustancia también polimérica denominada lignina, la cual actúa como cemento de unión. Dependiendo de las condiciones climatológicas durante una etapa específica del crecimiento del árbol, dichas fibras pueden unirse de forma ordenada, alineadas unas con otras. A una estructura así se le denomina “cristalina” pues es justamente

una disposición ordenada de átomos con las características del cristal. Cuando las fibras no están dispuestas ordenadamente, se dice que el material es amorfo.

Las características físicas de la madera variarán dependiendo del porcentaje de zonas cristalinas o amorfas que contenga y, obviamente, también dependiendo de su procedencia. Normalmente se utilizan dos tipos de madera para la construcción de un violonchelo: arce y abeto. La madera de abeto es óptima para la construcción de la tapa, la barra armónica y el alma, pues se trata de una madera de un peso específico medio de 460–500 kg/m³ y de una resistencia bastante aceptable, lo cual permite una transmisión de sonido a muy alta velocidad. Por otra parte, la madera de arce, que es la destinada a confeccionar el fondo, los aros y el mango, es elegida por la relación entre dureza y elasticidad que hay en ella, así como su peso específico, el cual no es excesivo (600–650 kg/m³). Todo esto hace al arce ideal para soportar la presión que el alma ejerce sobre el fondo, así como la tracción que las cuerdas ejercen sobre el mango, sin ofrecer demasiada resistencia a la transmisión de sonido.

De acuerdo a Cardus, la tradición dice que el set de madera debe haber pasado por un proceso de maduración y que la madera debe ser apilada y almacenada en cobertizos al aire libre durante un período de cinco a diez años para el abeto, y un período un poco más largo para el arce. Algunos maestros comparten la opinión de los agrónomos expertos en maderas cuando dicen que la madera debería madurar por lo menos cincuenta años, ya que se ha observado que en ese periodo aumenta la proporción de las zonas cristalinas respecto a las zonas amorfas de la estructura celular de la madera. Esto es especialmente ventajoso porque el material amorfo, a diferencia del cristalino, absorbe y pierde agua con facilidad. Quizá a eso se deba que muchos instrumentos antiguos no son tan susceptibles a las condiciones de humedad como lo son los modernos.



¿Cómo se originan los lobos en los instrumentos de cuerda frotada?

El problema de los lobos puede ocurrir en cualquier instrumento musical; sin embargo, nos centraremos en explicar lo que ocurre en los instrumentos de cuerda frotada. En las secciones siguientes se encontrarán frecuentemente referencias al violín, ya que es mucho más fácil encontrar información acerca de este instrumento, pero todos los datos al respecto son fácilmente transferibles al caso del violonchelo, pues ambos instrumentos pertenecen a la misma familia, además de que sus respectivas estructura y constitución son casi idénticas.

Elementos estructurales involucrados en la producción de lobos

La principal razón de la existencia de las notas lobo en los instrumentos musicales es que cada una de las partes que conforman el cuerpo del instrumento tiene una frecuencia natural de resonancia que puede o no coincidir con la frecuencia de las notas que se ejecutan en él. En esta sección se explicarán varias de las partes que componen a los instrumentos de cuerda frotada y cómo cada cual puede afectar el sonido, dependiendo tanto de sus características intrínsecas como de su posicionamiento.

La mayoría de las frecuencias fundamentales del violín caen dentro del rango más sensible del oído humano. La meta de un laudero es reforzar dichas frecuencias tan parejo como sea posible, con el fin de evitar notas débiles o notas lobo, causadas por una vibración de amplitud excesiva en alguna parte del instrumento al coincidir con una nota producida en alguna cuerda.
(Nelson)

En la Figura 9 vemos representada la curva de respuesta de un violín. El eje horizontal corresponde a la frecuencia medida en hertz, y el eje vertical a la amplitud (o intensidad) a la que resuena el instrumento para cada frecuencia. Vemos que casi todas las partes del violín tienen una frecuencia natural de resonancia dentro del límite auditivo de los humanos (el cual es, según Nelson de entre 300 y 3,000 Hz). El cordal, por ejemplo, tiene una resonancia natural de 98 Hz; el diapasón de 490 Hz; la resonancia del puente oscila en un rango de que va de los 1400 a los 2100 Hz, etcétera.

Es importante notar aquí que para cada frecuencia natural de vibración de cada elemento estructural del violín, existe un pico de respuesta en la resonancia de todo el instrumento. Esto significa que cuando una parte del violín resuena por simpatía con una nota musical determinada, el instrumento completo proyecta su sonido con mayor intensidad que las demás notas.

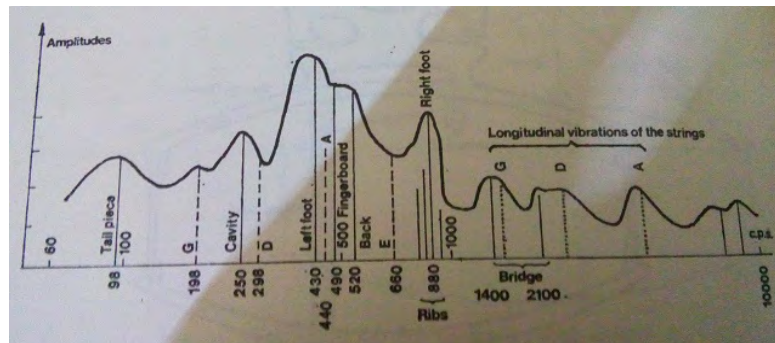


Figura 9. Curva de resonancia de un violín.

Para controlar esta situación, el luterero necesita moldear cada pieza procurando que sus proporciones sean las correctas, tomando en cuenta la calidad y características particulares de la madera que esté utilizando. Además de esto, un buen constructor debe estar consciente de la correcta colocación de cada parte al armar el instrumento, pues esto influirá fuertemente en la calidad del sonido y puede acrecentar o disminuir el efecto de los lobos. A continuación, veremos con mayor detalle algunos de dichos componentes y cómo sus características afectan al sonido. Como referencia, se muestra en la Figura 10 la anatomía de un violonchelo.

Alma

El alma es un pequeño cilindro de abeto que, según el espesor de las tapas, se establece con un diámetro aproximado de unos 6 mm. Esta pieza refuerza la tapa, dándole la solidez necesaria para que pueda aguantar la presión del pie derecho del puente, bajo la tensión de las cuerdas agudas.

Según observa Cardus, gracias a su rigidez, el alma también hace que la vibración de la tapa se transmita a la madera del fondo, con tendencia a abrir el sonido y darle más brillantez.

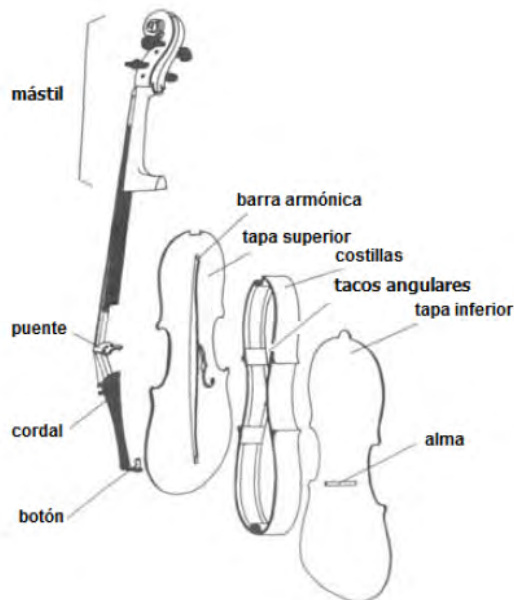


Figura 10. Partes de un instrumento de cuerda frotada, iguales para el violín, viola, violonchelo y contrabajo (Oficios Tradicionales, s.f.).

El punto de emplazamiento del alma se encuentra detrás del pie derecho del puente, en dirección al cordal, en la parte opuesta a la posición de la barra armónica. El alma no debe ser tan larga que empuje las tapas hacia afuera ni tan corta que se caiga al sacudir el instrumento o al aflojar todas las cuerdas. El instrumento debe estar construido de manera que sostenga la presión de las cuerdas por sí sólo. La tarea del alma no es la de sostener la tapa frontal del violín (lo cual volvería el sonido demasiado débil) sino la de transmitir las vibraciones hacia la tapa del fondo.

Las fibras de la madera del alma deben quedar perpendiculares a las fibras de las tapas del violín, y el diámetro debe adaptarse a las dimensiones del instrumento. Si es muy delgada, el sonido será débil; y si es muy gruesa, el sonido será opaco.

Para aumentar el volumen del sonido y obtener un timbre más claro, el alma ha de aproximarse algo más hacia el puente. Si en cambio se la aleja, el instrumento produce un timbre más dulce, pero también una sonoridad oscurecida. Situar el alma algo más alejada de la barra armónica, suele dar más profundidad al sonido de las cuerdas graves; mientras que aproximarla ligeramente hacia el centro del violín, sirve para nivelar la sonoridad de las cuatro cuerdas (Cardus: 66).

Barra armónica

Encolada al dorso de la tapa, hallamos la barra armónica, la cual consiste en un listón de madera de abeto colocado en sentido longitudinal, ligeramente desviado en dirección al eje, que viene a situarse debajo del pie izquierdo del puente. El papel que la barra armónica desempeña en el interior de la caja de resonancia es muy importante. Por una parte, sostiene y refuerza la bóveda de la tapa, a fin de que la madera pueda soportar —sin hundirse— la presión del pie izquierdo del puente. También sirve para repartir las vibraciones de la tapa, impidiendo que lleguen a alcanzar una excesiva amplitud; por último, afecta de manera particular a la voz de los graves, redondeándola y haciéndola más llena (Cardus: 59).

Es posible elevar o bajar la frecuencia natural de vibración de la caja de resonancia dependiendo del tamaño y dureza de la barra armónica. Entre más fuerte sea la barra, el tono producido por la masa de aire contenida en la caja será más agudo. Si se reduce el tamaño de la barra, se baja dicho tono.

Sin la barra armónica y el alma, el violín no obtendría resonancia ni timbre. Ambas piezas actúan, respectivamente, sobre las bajas y altas frecuencias de forma comparable con los efectos que en un equipo de Alta Fidelidad producen los controles de tono reguladores de los sonidos graves y agudos (Cardus: 47).

Tapa frontal y fondo

En la construcción de un buen instrumento influyen varios factores: calidad y tipo de maderas, tipo de corte del árbol —radial o tangencial— y la habilidad del laudero para darle la forma y el espesor correctos a las tapas, dependiendo de las cualidades de la madera (densidad de grano, dureza, etcétera). Sobre el espesor podemos decir en términos generales que unas tapas muy delgadas producirán un sonido débil y metálico, mientras que si son muy gruesas el resultado será un sonido apagado (Heron–Allen: 140).

Masa de aire contenida en la caja de resonancia

Con frecuencia se piensa que las seis tiras de madera que forman los aros del violín no sirven para nada más que sostener la estructura y mantener unidos la tapa y el fondo. Ciertamente es que no vibran, pero ayudan en gran medida a transmitir las vibraciones de la tapa hacia el fondo. Además, de su altura, grosor y perfil depende el volumen de aire contenido en el interior del instrumento, cualidad de gran importancia pues de esto dependen a su vez, por ejemplo, la intensidad y la calidad del sonido (Heron–Allen: 143–145). Si

el volumen fuera muy grande, las notas graves serían débiles y apagadas, y las notas agudas serían muy penetrantes. Si en cambio fuera un volumen pequeño, las notas graves serían ásperas y las de la primera cuerda perderían su brillantez.

El volumen de la caja también determina la frecuencia de vibración de la masa de aire contenida, que puede ser examinada mediante el siguiente experimento: para hacer sonar la masa de aire dentro del instrumento sin hacer vibrar las cuerdas, se utiliza un pequeño tubo de latón ligeramente cónico con un extremo aplanado que se inserta en una de las efes y se induce una corriente de aire soplando por el otro extremo. Examinando este sonido producido por diversos violines se encontró lo siguiente: cuando el instrumento tiene las dimensiones y proporciones correctas, la frecuencia de resonancia de la caja corresponde a 512 vibraciones por segundo, lo cual equivale a un si bemol en tiempos modernos. Todos los excelentes violines de Stradivarius y Guarneri dieron estos resultados. Si la entonación de la masa de aire es mayor, las notas graves del instrumento son secas; si es menor, las notas de la primera cuerda son sordas y las de la cuarta asemejan al sonido de la viola (Fétis: 84).

Aquí podemos hacer una analogía entre el violín y el violonchelo: la masa de aire contenida en éste debería ser proporcional a la del violín, lo que nos daría como resultado un instrumento demasiado ancho que resultaría muy incómodo, si no imposible de ejecutar. Se ha optado por darle mayor profundidad (más altos los aros), para así incrementar la masa de aire. Por desgracia, esto amplifica el efecto de las notas lobo, razón por la cual este fenómeno es mucho más notorio en violonchelos que en instrumentos pequeños como el violín.

Como vemos, existen varios parámetros en la construcción de un violín o en la de un violonchelo, y cada uno influye en la producción final de sonido. Evidentemente, todo esto también influirá en la intensidad de los lobos. El sentido común nos llevaría a pensar que un instrumento con volumen, forma y proporciones perfectas no padecería de lobos; al menos es lo que muchos chelistas principiantes pensamos o hemos llegado a suponer. Sin embargo, normalmente sucede lo contrario.

Fan Tao de D'Addario Strings menciona que, entre mejor suene el instrumento, mayor es la tendencia a tener lobos más pronunciados. "Es cierto que chelos de buena calidad y notas lobo van de la mano. Una buena resonancia es necesaria para considerar bueno a un instrumento pero esto también aumenta la probabilidad de notas lobo". Aunque parezca extraño, si un chelo tiene un buen ajuste, el lobo será más pronunciado. Como dice el restaurador Ken Meyer "Entre mejor esté ajustado el instrumento, peor se muestran los lobos. Cuando el instrumento no está bien ajustado todas las notas se *tambalean*. *No hay una buena resonancia y los armónicos están fuera de balance. Esto puede esconder los lobos o producir sólo ciertas zonas con lobos*" (Freiberg).

¿Por qué se escuchan los batimentos?

Uno de los efectos de los lobos son los batimentos, es decir, una sucesión de impulsos sonoros intercalados de silencios. Esto evidentemente es un defecto indeseable, pues casi siempre lo que busca el intérprete es producir sonidos constantes sin pausas repentinas o repetitivas. A continuación, se da una explicación más detallada de por qué ocurre este fenómeno acústico.

Como ya se comentó anteriormente, el sonido es una sucesión continua de franjas de aire comprimido intercaladas con franjas de aire enrarecido, que podemos representar en el papel con una onda sinusoidal. Las crestas de la onda sinusoidal representan las zonas de aire comprimido y los valles las zonas de aire enrarecido. Cabe aclarar en este punto que las crestas de una onda sinusoidal tienen por defecto un valor positivo (por quedar por encima del eje horizontal) y los valles tienen un valor negativo.

Cuando dos ondas sonoras que viajan por el aire se encuentran, se sumarán aritméticamente. Si al momento de juntarse, una cresta de una de las ondas se encuentra con una cresta de la otra y ambas tienen la misma frecuencia, el resultado será una onda de la misma frecuencia que las de las anteriores pero con doble amplitud, como podemos ver del lado derecho de la Figura 11. En cambio, si una cresta de una onda se encuentra con un valle de la otra, se cancelarán, pues se está sumando aritméticamente un valor positivo con uno negativo. A esto se le llama interferencia destructiva y se dice que las ondas están desfasadas.

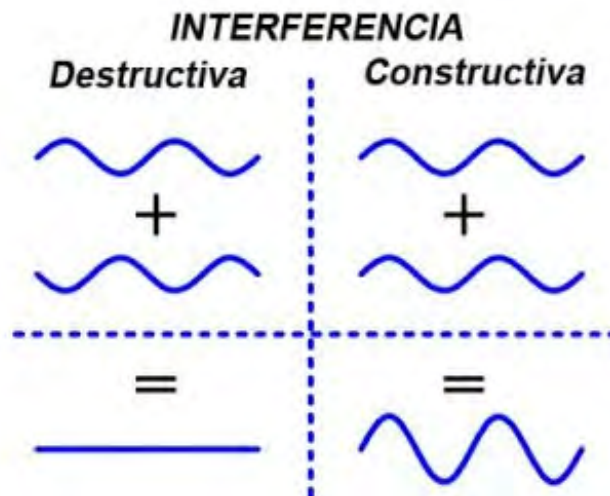


Figura 11. Superposición de dos ondas sinusoidales, interferencia constructiva y destructiva (ElectronTools, s.f.).

La explicación de esta suma aritmética de ondas sonoras a nivel físico es sencilla. Las franjas de aire comprimido y enrarecido de una onda sonora están creadas por cambios muy rápidos de la presión en el aire. Cuando una zona de alta presión se encuentra con otra de igual presión, se sumarán, comprimiendo aún más las partículas de aire contenidas en ellas. Sin embargo, si una zona de alta presión se encuentra con otra de baja presión, la presión resultante se restablece a cero, ya que las partículas que estaban comprimidas entre sí en la zona de alta presión, se encuentran con una zona donde tienen espacio para diseminarse.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando las dos ondas sonoras que se encuentran tienen frecuencia diferente? En el inciso a) de la Figura 12 se muestran dos ondas, una negra y otra azul, con frecuencias ligeramente diferentes. Al verlas traslapadas entre sí podemos notar que hay zonas en que las crestas de una coinciden con las crestas de la otra y al revés, zonas en que las crestas coinciden con valles. Al sumar aritméticamente cada punto de ambas ondas obtenemos como resultado la onda roja del inciso b), cuya frecuencia es el promedio de las dos anteriores; y, como vemos, las zonas en donde las crestas de las ondas iniciales coincidían, se vuelven zonas donde la onda resultante tiene máxima amplitud, y aquellas zonas donde la cresta de una coincidía con un valle de la otra, se vuelven zonas donde el resultado neto es cero.

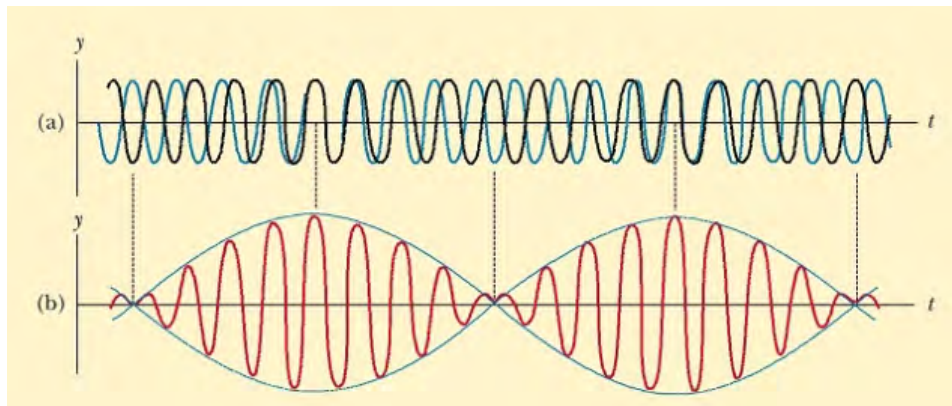


Figura 12. Superposición de dos ondas con diferente frecuencia (Serway y Jewett).

La onda sinusoidal que aparece en color azul claro en el inciso b) de la Figura 12, se llama onda envolvente y es la que nosotros escuchamos como los batimientos del sonido. Es ella la que nos muestra por qué, cuando dos ondas de frecuencias cercanas pero diferentes entre sí se juntan, producen ese característico sonido como de trémolo. La frecuencia de esta onda envolvente será justamente la resta aritmética de las frecuencias de las ondas iniciales. Maggiolo ofrece este ejemplo: si superponemos dos ondas sinusoidales de 300 Hz y 304 Hz, nuestro sistema auditivo percibirá un único sonido cuya altura corresponde a una onda de 302 Hz (el promedio) pero cuya amplitud varía con una frecuencia de 4 Hz. Es decir, que escucharemos 4 máximos de amplitud de la onda resultante por segundo, intercalados con 4 silencios.

Este fenómeno de interferencia sonora ocurre en el violonchelo al juntar la vibración de la cuerda pisada en la nota lobo con la vibración fundamental de alguno o varios de los elementos estructurales de los que se habló en la sección anterior, cuya frecuencia de resonancia natural es cercana pero no igual a la frecuencia de la nota ejecutada. Si los batimentos que escuchemos son lentos significa que la diferencia entre las frecuencias es pequeña, pero si los batimentos se escuchan muy rápidos, que es lo que generalmente sucede, significa que la diferencia entre frecuencias es mayor (alrededor de 8 Hz).



¿Cómo evitar los lobos?

Existen varios métodos para intentar eliminar, o bien, disminuir el efecto de una nota lobo. Algunos de estos métodos consisten en que el chelista modifique su forma de tocar, y otros implican la utilización de aditamentos moduladores de lobos o, llamados coloquialmente, matalobos.

Técnicas supresoras de lobos

Lo más frecuente es que el lobo en un violonchelo aparezca en una nota específica de la escala (normalmente entre mi y sol), pero también puede aparecer en cualquier octava del instrumento. Y usualmente el lobo de mayor intensidad es el que aparece en una octava. En la mayoría de los violonchelos dicha nota es el mi o el fa en cuarta posición de la cuerda sol. La forma más simple de ejecutar un violonchelo de manera que no se escuche un lobo dentro de una frase musical es, evidentemente, planear la digitación de la frase sin usar dicha zona del diapasón. Esto es muy difícil, debido a la complejidad técnica que suele requerir el tener que cambiar rápidamente de posición o de cuerda para tocar las notas anteriores o posteriores a la nota lobo.

Otra opción consiste en adecuar la dirección del arco con la que se ataca la nota lobo, ya que generalmente es más difícil controlarlo si se toca arco arriba (de la punta al talón) que si se toca arco abajo.

Una técnica más complicada consiste en adecuar la forma en que el dedo de la mano izquierda pisa la cuerda. En cada chelo dicha posición es diferente, y será necesario experimentar mucho para saber si se debe pisar con el dedo más acostado, usando mayor cantidad de yema del dedo o bien de forma más vertical para ejercer una presión más focalizada (Aitchinson y Mnatzaganian).

Eliminadores de lobos

Existen actualmente en el mercado varios tipos de aditamentos supresores de lobos, cada uno con sus propias características y dimensiones. Sin embargo, todos trabajan bajo el mismo principio: absorber energía vibratoria a la frecuencia de la nota lobo. La mayoría de ellos consiste en un dispositivo que, colocado entre el puente y el cordal, presiona una de las cuerdas del violonchelo y, así, reduce la capacidad de vibración de la cuerda en una frecuencia específica. Si el supresor se coloca más cerca del puente, será más alta la frecuencia que apaga, es decir, enmudecerá una nota más aguda. Si por el contrario se coloca más cerca del cordal, suprimirá las vibraciones de una nota más grave de la misma cuerda.

Puesto que en la mayoría de los violonchelos el lobo se encuentra entre mi y sol en la cuarta posición de la tercera cuerda, es común colocar el supresor primero en dicha cuerda, a unos cuatro centímetros del puente. Después, para un ajuste más minucioso, se busca que la frecuencia a la cual vibra la porción de cuerda entre el puente y el supresor, sea igual a la frecuencia del lobo. Para lograrlo, basta con deslizar el arco en esta parte de la cuerda, entre el puente y el supresor, y comparar la altura de la nota que se produce con el tono de la nota lobo. Si es más grave que el lobo, entonces se posiciona el supresor más cerca del puente y se vuelve a comparar la afinación de ambas notas. En caso contrario, o sea si es menos grave, entonces el supresor ha de colocarse más cerca del cordal.

Una desventaja de la utilización de estos supresores es que, si bien reducen la frecuencia del lobo, en general producen un efecto de enmudecimiento, el cual no es puntual y puede afectar notoriamente la proyección y el color de sonido del instrumento en general. Es por esta razón que muchos violonchelistas prefieren buscar otras maneras de lidiar con el problema, a fin de no sacrificar la sonoridad de su instrumento. En la Figura 13 podemos ver ejemplos de este tipo de supresores.

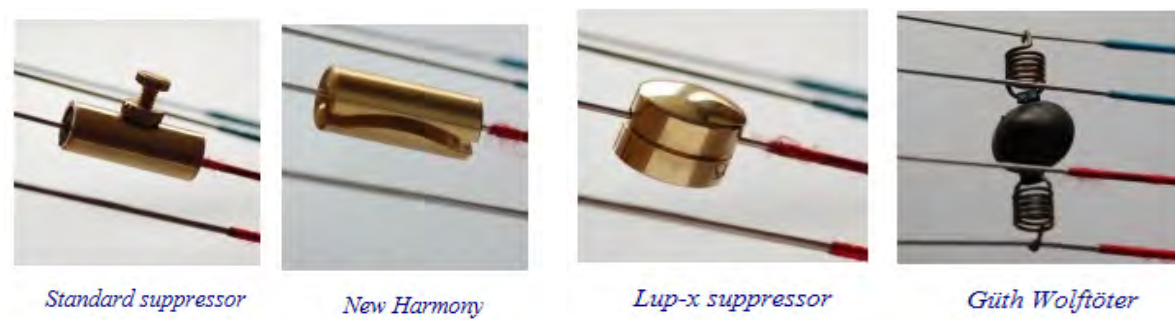


Figura 13. Ejemplos de supresores de lobos (Aitchinson y Mnatzaganian, 2005).

Modulador Krentz

Otro tipo de matalobos, éste de reciente creación, es el modulador Krentz. Lanzado al mercado en noviembre del año 2013, el modulador Krentz es un eliminador de lobos que ha recibido gran aceptación por parte de la comunidad de violonchelistas en todo el mundo. Fue diseñado por el doctor Kevin Krentz, violonchelista originario de Georgia, Estados Unidos. Consiste en un pistón magnético que vibra en simpatía con la tapa frontal del instrumento y modula las frecuencias desbalanceadas de la nota lobo. En la Figura 14 podemos ver un esquema de este aditamento.

El cuerpo del modulador consiste en una cápsula cilíndrica de policarbonato de 35g y es más o menos del tamaño de un aplicador de protector labial. En su interior contiene un sistema de imanes ferrosos y neodimio altamente cargado, con los cuales se suspende un pequeño pistón magnético dentro de la cápsula. Este artefacto se introduce al violonchelo a través de la apertura “F” izquierda (visto el violonchelo de frente) y se sostiene a la tapa mediante un potente imán circular que queda en el exterior. Este conjunto de imán–pistón puede deslizarse fácilmente sobre la madera, lo cual nos permite experimentar libremente en busca de la posición que mejor lidie con los lobos y, por tanto, mejore el sonido general del instrumento. En la Figura 15 podemos ver que hay una zona amplia a la izquierda del cordal, en la cual se puede colocar el modulador obteniendo diferentes resultados.

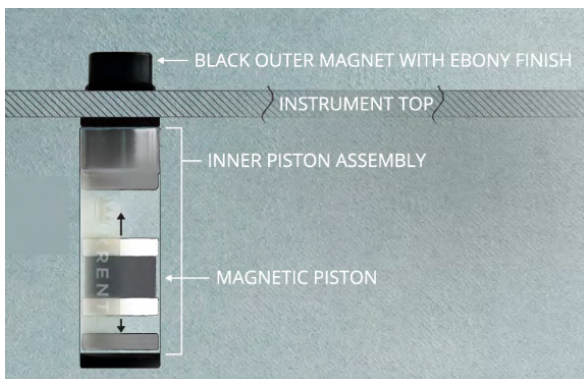


Figura 14. Modulador de lobos Krentz
(Krentz String Works, s.f.).

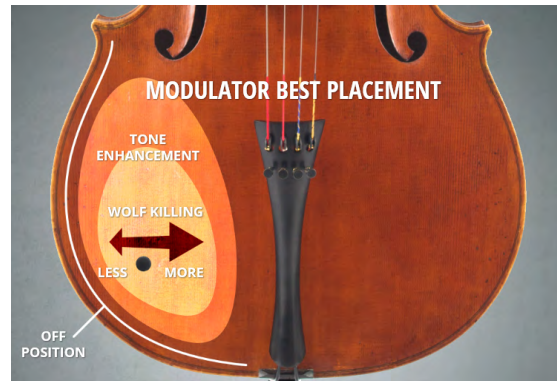


Figura 15. Zona de posicionamiento
del modulador Krentz.

Una gran ventaja de este eliminador es que reduce notoriamente el efecto del lobo pero sin afectar la sonoridad del instrumento. De hecho, el creador afirma que dependiendo del lugar específico en el que se coloque, puede incluso mejorar la resonancia natural del violonchelo, embelleciendo su sonido y aumentando su potencia.

La explicación de cómo funciona este modulador de lobos tiene que ver con los modos de vibración de las tapas del instrumento. Recordando lo que se comentó en el segundo capítulo de esta tesina, una cuerda o una placa plana pueden vibrar de forma estacionaria, formando nodos y antinodos que corresponderán a cada modo de vibración. Al hacer vibrar la cuerda de un violonchelo, esta vibrará normalmente con varios modos superpuestos, es decir, vibrará en su modo fundamental y al mismo tiempo se superpondrán varios de sus armónicos naturales.

Si nosotros tocamos ligeramente la cuerda en un punto específico sin bajarla hasta el diapasón, lograremos un efecto sonoro que también llamamos armónico, porque al colocar nuestro dedo sobre la cuerda, lo que hacemos es eliminar el modo de vibración fundamental y algunos otros modos dejando sólo los que tengan en ese punto de contacto un nodo. Es por eso que, dependiendo del lugar donde coloquemos el dedo, obtendremos un intervalo diferente con respecto a la nota a la que vibra la cuerda por sí sola, generalmente octavas o quintas.

Esta misma forma de eliminación de modos de vibración en una cuerda puede hacerse en una placa o en la tapa del violonchelo. Al colocar el modulador Krentz sobre la tapa frontal del instrumento, lo que hacemos es afectar algunos de sus modos de vibración. Sin embargo, el efecto no es meramente eliminación de algún modo sino más bien de amortiguación, ya que el pequeño imán que se encuentra flotando en el interior del modulador vibra en simpatía con la tapa a una frecuencia específica, *modulando su amplitud y de esta forma aminorando el efecto de resonancia de la nota lobo. Al mismo tiempo, el modulador Krentz es capaz de intensificar otras frecuencias; de ahí que el fabricante ofrezca no sólo no enmudecer al violonchelo como hacen otros eliminadores de lobos sino potenciar el sonido y mejorarlo.*

Wolf Resonator

Un resonador de lobos es un eliminador que se sujeta directamente sobre la tapa superior de un chelo, por fuera o por dentro. Consta de una pequeña pesa de metal denso montada sobre resortes que resuena en simpatía con el instrumento a la frecuencia específica de la nota lobo. Debido a que la pesa de metal agrega inercia a la vibración de dicha nota lobo, la amortigua. (Véase la Figura 16.)

El resonador se ofrece en tres pesos diferentes, cada uno diseñado para eliminar lobos en un rangos específico de notas: bajo (de re a mi), medio (de mi bemol a fa) y pesado (de mi a fa sostenido). El Wolf Resonator se puede colocar en el exterior del chelo usando un pegamento que no dañe el barniz, o bien, se puede instalar en el interior, para lo cual es necesaria la intervención de un laudero calificado. Entre más cercano se encuentre de la barra armónica, mayor efecto tendrá sobre el lobo.



Figura 16. Wolf Resonator (LindaWest.com, s.f.).



Figura 17. Espiga Berlin Sound (Fiedler Berlin, s.f.).

Una desventaja de este eliminador es que agrega demasiado peso a la tapa frontal el instrumento, de modo que afecta sustancialmente a varios modos de vibración, lo cual modifica la calidad del sonido.

Berlin Sound Pin

El diseño patentado de esta espiga está basado en un tubo de acero hueco, dentro del cual se inserta una varilla giratoria, también hueca. Tanto el tubo exterior como la varilla interna tienen varias perforaciones a lo largo, que forman dos hileras. (Véase la Figura 17.) La varilla interior tiene adherida en un extremo una punta de acero que se enrosca al tubo exterior, pero deja la libertad de girarla para hacer coincidir o no las perforaciones de la varilla con el tubo.

Esta espiga es capaz de mejorar el sonido del violonchelo de una forma que normalmente sólo se lograría a través de la reposición del puente o del alma del instrumento. El efecto depende de la calidad del chelo, así como del ajuste de la espiga, según sea el ángulo al que se gire la varilla y si se hacen coincidir o no sus perforaciones con las del tubo exterior. La mejoría del sonido incluye la modulación de lobos. El tubo tiene un diámetro de 10 mm y la varilla puede ser usada con cualquier botón que se ajuste a esta medida, pero —según lo discutido en los Internet Cello Society Forums— se recomienda el botón Bender para mejorar aún más el sonido.

Personalmente, sólo he visto una vez esta espiga en funcionamiento y sí fue notorio el cambio en cuanto a la proyección de sonido del chelo en comparación con otra espiga de fibra de carbono. El lobo también presentó buen grado de modulación. Desgraciadamente no existe aún suficiente información disponible sobre cómo funciona esta espiga, de modo que queda pendiente su explicación para futuros trabajos de investigación.

Referencias

- AITCHINSON, R., & Mnatzaganian, S. (Primavera de 2005). Taming Wolf Notes. *News for Cellists*.
- CALVO-MANZANO, A. (2002). *Acústica físico-musical*. Madrid: Real Musical.
- CARDUS, C. (1996). *Estructura y Sonoridad de los Instrumentos de Arco*. Madrid: Real Musical.
- Cremona Tools*. (s.f.). Obtenido de <https://www.cremonatools.com/wolf-resonator.html>
- ElectronTools*. (s.f.). Obtenido de <http://www.electrontools.com/Home/WP/2017/07/28/ondas-sonoras-constructivas-y-destructivas/>
- Experiencias de Física*. (s.f.). Obtenido de Demostraciones y Prácticas de Laboratorio: http://www.dfists.ua.es/experiencias_de_fisica/index08.html
- Explore Whipple Collections*. (s.f.). Obtenido de <http://www.sites.hps.cam.ac.uk/whipple/explore/acoustics/ernstchladni/>
- FÉTIS, F. (1856). *Notice d'Antoine Stradivari*. (J. B. Cheltenham, Trad.) París.
- Fiedler Berlin*. (s.f.). Obtenido de <https://www.fiedler-cases.de/de/berlin-sound-pin.html>
- FREIBERG, S. (Mayo de 2005). How to Tame Annoying Howling Wolf Tones. *Strings for players of Violin, Viola, Cello, Bass and Fiddle*(129).
- HERON-ALLEN, E. (2005). *Violin-making A Historical and Practical Guide*. New York: Dover Publications.
- HERRAN, J. d. (2007). *Física y música*. México D.F.: ADN Editores.
- Huginn y Muninn*. (s.f.). Obtenido de <http://huginnymuninn.blogspot.mx/2009/09/consort-de-violines.html>.
- HUTCHINS, C. M. (1969). *Catgut Acoustical Society Newsletter*(12).
- HUTCHINS, C. M. (1981). The acoustics of violin plates. *Scientific American*, 245(4):170 ff.
- Illumin University of Southern California*. (s.f.). Obtenido de The Art Behind the Sound: <http://illumina.usc.edu/73/the-violin-the-art-behind-the-sound/2/>.
- Internet Cello Society Forums*. (s.f.). Obtenido de <https://www.tapatalk.com/groups/cellofun/berlin-sound-pin-t8086.html>
- Krentz String Works*. (s.f.). Obtenido de <http://krenzstringworks.com/>
- Kshitij Education India*. (s.f.). Obtenido de <http://www.kshitij-ijtee.com/Beating-interference-in-time/>

- La vitalidad del cambio*. (s.f.). Obtenido de <https://lavitalidaddelcambio.wordpress.com/2016/11/10/placas-de-chladni/>
- LindaWest.com*. (s.f.). Obtenido de https://www.lindawest.com/resonator_p/wolfreso.htm
- MAGGILOLO, D. (s.f.). *Apuntes de acústica musical*. Obtenido de <http://www.eumus.edu.uy/docentes/maggiolo/acuapu/pls.html>
- MateMágicas*. (s.f.). Obtenido de <http://matemagicas.net/movimiento-ondulatorio-ondas-estacionarias/>
- Mediacollege.com. (s.f.). <https://www.mediacollege.com/audio/01/sound-waves.html>.
- NELSON, S. (2003). *The Violin and Viola History, Structure, Techniques*. New York: Dover Publications.
- Oficios tradicionales*. (s.f.). Obtenido de <http://www.oficiostradicionales.net/es/industriales/luthiers/>
- SADIE, S. (1980). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Vol. XX). Londres: MacMillan Publishers Ltd.
- SERWAY, R., & Jewett, J. (2003). *Physics for Scientists and Engineers*. EUA: Brooks Cole Publishing Co.
- SONOPLASTIA, A. (s.f.). <http://aulassonoplastia.blogspot.mx/2010/11/novas-ondas-sonoras.html>.
- Youtube. (11 de Septiembre de 2013). Obtenido de Krentz Wolf Eliminator: <https://www.youtube.com/watch?v=e5YznCPuzZM>

**Blas Galindo y sus *Tres piezas
para corno en fa y orquesta***

influencias como el dodecafonismo, el atonalismo y otras tendencias que en su tiempo circulaban en el mundo de la creación musical.

Una vez que hayamos abordado los rasgos de su contexto, será momento de hablar más propiamente de la obra, tanto de su origen como de su estreno. Se incluye en el presente trabajo una entrevista que el intérprete concedió en el 2001. A través de esa valiosa información de primera fuente podremos lograr adentrarnos a un conocimiento más profundo tanto de la obra como del compositor.

Para complementar la exposición analítica de la obra, aparecerán aquí las referencias y los comentarios sobre el concierto y su estreno, así como un análisis formal del primer movimiento de la obra para poder tener un mayor acercamiento a la obra.

Cabe mencionar que para que se realizara el estreno de Tres piezas para corno en fa y orquesta, influyó un trabajo de investigación que se llevó a cabo unos años antes. Gracias a ese trabajo se supo de la existencia de esta obra. Me refiero a un catálogo de la música para metales en México, realizado por Timothy Patrick Mc Keown. Aunque en dicho catálogo no se ahonda en ninguna de las obras incluidas, es justo decir que este trabajo es el primero de su tipo, y sin él probablemente nunca habría llegado a conocer la obra de Blas Galindo que ahora nos ocupa.

Algunos antecedentes biográficos del compositor

Blas Galindo Dimas, nacido en 1910 en San Gabriel Jalisco, hoy ciudad Venustiano Carranza (Coral, 1993), fue un compositor, músico, pedagogo y conferencista.

Su primer contacto significativo con la música ocurrió en su pueblo natal, cuando se integró al coro infantil de la iglesia, que era dirigido por Antonio Velasco, con quien también tomó clases de solfeo y de piano. El interés de Blas Galindo por la música lo llevó a encontrar los medios para seguir aprendiendo este arte pues, aunque su pueblo era pequeño, la motivación lo condujo a explotar los recursos que allí existían.

El cura de la iglesia le facilitaba al coro el salón parroquial para las clases de canto, y adquirió métodos de solfeo para que los niños pudieran aprender más. De todos los niños coristas, Blas Galindo fue siempre el más entusiasmado por aprender. Fue el mismo cura quien le facilitó el piano de la iglesia para que tomara clase de siete a ocho de la mañana, es decir, una hora antes de que el pequeño comenzara sus clases regulares en la primaria.

En el coro se cantaban misas, motetes y canciones mexicanas. Sus presentaciones no estaban limitadas a las ceremonias de la iglesia: ocasionalmente el coro participaba en los eventos del pueblo, por lo

general en los intermedios de las obras de teatro que de vez en cuando allí se representaban. En este coro, Blas Galindo permaneció hasta los trece años.

Seis años más tarde, ocupó la plaza de organista y cantor de la iglesia del pueblo. Cabe mencionar que a finales del siglo XIX y comienzos del XX, las iglesias llegaron a ser la mejor fuente de trabajo para los músicos; para muchos de ellos incluso eran el único espacio donde podían desarrollar su instinto musical. Por supuesto, Blas Galindo fue uno de esos músicos.

Además de organista y cantor, fue el fundador de un coro femenino y de uno infantil. También fundó y dirigió una banda de música, en la que además participaba tocando el clarinete. Pero fue algunos años más tarde cuando su formación profesional por fin dio inicio. Se mudó a la ciudad de México con la intención de estudiar derecho; sin embargo, al hacer una visita al Conservatorio Nacional de Música y escuchar un ensayo de la orquesta, la finalidad de trasladarse a la ciudad de México cambió. Decidió entonces inscribirse en dicha institución.

Sus maestros fueron José Rolón, con quien tomó las lecciones sobre armonía, contrapunto, formas musicales e instrumentación; Manuel Rodríguez Vizcarra, quien se encargó de enseñarlo a tocar el piano; y Candelario Huízar, con quien estudió análisis musical.

Coral dice que en 1932 Galindo conoció a José Pablo Moncayo, Salvador Contreras y Daniel Ayala, pero fue hasta 1935 que surgió con claridad el, así nombrado, Grupo de los cuatro. En ese año Galindo, Moncayo, Contreras y Ayala, organizaron un concierto para presentar sus composiciones, acontecimiento que tuvo gran eco, y una crónica periodística los bautizó como el Grupo de los cuatro. A partir de ese momento sus miembros adoptaron ese nombre para realizar trabajos posteriores.

También a partir de 1935, durante un año y medio apenas, Blas Galindo fue maestro rural en Mezquital, Hidalgo, lugar donde se dedicó a formar bandas de música con los indígenas otomíes que habitaban la región.

Fue beneficiario de una beca de la Fundación Rockefeller para estudiar composición con Aaron Copland durante los años 1941 y 1942. Esto puede explicar por qué Galindo plasma un estilo universal en sus obras, además de que Copland no fue el único músico extranjero de quien recibió influencia, ya que tenía un trato frecuente con otros músicos extranjeros, en particular con Kusevitzky, Hindemith y Bernstein. Esto seguramente determinó que sus composiciones de época nacionalista incluyeran rasgos de estilos universales.

En 1949, junto con Carlos Chávez, Rodolfo Halfter, José Pablo Moncayo, Adolfo Salazar, Jesús Bal y Gay y Luis Sandi, fundó la editorial Ediciones Mexicanas de Música y también la revista mexicana *Nuestra Música*, evidentemente dos proyectos encaminados, en palabras de Bonilla, a “contribuir decididamente al desarrollo musical de México”.

Lo que Blas Galindo y compañía buscaban en lo inmediato era establecer un medio para difundir sus propias composiciones; y, a largo plazo, hacer de la editorial y de la revista unas herramientas de divulgación para los nuevos creadores de música mexicanos, pues los músicos que buscaban evolucionar a través del estudio y que componían obras en los nuevos géneros, eran quienes tenían menos oportunidades de ser escuchados y, en consecuencia, padecían aún más la escasez de fuentes de trabajo.

Seguramente los músicos recién consolidados veían la situación poco favorecedora para los nuevos músicos de México, y fue por eso que tuvieron el interés de crear el medio para hacer trascender su música y toda la música nueva.

El maestro Galindo fue Jefe del Departamento de Música del Instituto Nacional de Bellas Artes. Desde 1947 hasta 1961 fue director del Conservatorio Nacional de Música. Y de 1960 a 1965, dirigió la Orquesta Sinfónica del Instituto Mexicano del Seguro Social. En 1949 formó parte del jurado del Cuarto Congreso Pianístico, celebrado en Polonia. Además fue jurado en el Festival Casals que se llevó a cabo en la ciudad de Xalapa, al lado de Rostropovich, Casadó, Sara Nelsova, André Navarra, Maurice Eisenberg y Sandor Sadlo.

El Instituto Nacional de Bellas Artes lo comisionó para que se dedicara a la composición, respetándole sus nombramientos anteriores mientras se cumplía el término necesario para su jubilación como maestro. Él siempre mantuvo su actividad pedagógica, pero ya no en las aulas, sino impartiendo una gran cantidad de conferencias sobre la música en México, sobre compositores como Carlos Chávez y Silvestre Revueltas, así como sobre su propia música.

Se pueden considerar tres periodos en la obra de Blas Galindo: la etapa formativa, que abarca de 1933 a 1939, lapso que pasó dentro del Conservatorio Nacional de Música y como miembro del Grupo de los Cuatro; de 1940 a 1961 es el periodo en que desarrolla sus obras y actividades musicales más importantes desde el punto de vista creativo; y el periodo de 1962 a 1993, en el que se dedicó fundamentalmente a la composición. Fue creador de un total de 197 obras.

Pese a su brillante carrera, Blas Galindo es un caso más —y muy común en la historia musical de México— del compositor que es más celebrado que en realidad conocido, y así mismo más laureado que interpretado.

De la inevitable expresión nacionalista a un lenguaje universal del siglo XX

Es importante saber que el nacionalismo musical fue el tema que Blas Galindo sustentó en su tesis, basándose en tres fuentes para él fundamentales en la música popular mexicana: la música indígena, la música

européa (distinguiendo en ella a tres corrientes: la religiosa cristiana, la música profesional o de concierto y la música popular española) y la música africana.

Puede considerarse a Blas Galindo como uno de los representantes más distinguidos del nacionalismo musical mexicano. Incluso Carlos Chávez se expresaba así de él:

Es un caso espléndido de la fuerza creadora de México [...] la música de Galindo tiene estilo. Estilo propio [...] el futuro de la música mexicana tiene en Galindo a uno de sus más sólidos pilares (citado en Estrada et al.: 60-62).

Son varias obras en las que Blas Galindo cita o evoca la música tradicional mexicana, pero desde luego también conoció e integró a su producción las nuevas técnicas y los lenguajes característicos del siglo XX, como el dodecafonismo y la música electrónica. Pero aun en estos casos, conservó la forma y el estilo del nacionalismo musical, incluso de manera a veces un tanto involuntaria. En entrevista con Bonilla, Galindo nos narra cómo para él el estilo nacionalista era un resultado natural y no intencional: “no intento escribir música nacionalista y me sale nacionalista” (38).

Cabe decir que aunque Blas Galindo ha llegado a ser uno de los máximos representantes de la música nacionalista, él no fue uno de sus fundadores. Para cuando Galindo llegó a la Ciudad de México, la música ya estaba dentro de la corriente nacionalista, iniciada por compositores como Manuel M. Ponce, José Rolón, Carlos Chávez, Candelario Huízar y Luis Sandi.

Entonces, Blas Galindo destaca como músico nacionalista por lo que llegó a hacer con el movimiento al cual se adhirió. Carlos Chávez expresa en un artículo en 1947 que considera a Blas Galindo como un representante destacado del nacionalismo musical mexicano porque “exalta su extracción indígena y sus estudios musicales autodidactas bajo las duras condiciones de la vida campesina”.

Entonces, se puede decir que componer alrededor de temas musicales populares no fue en el caso de Galindo algo impuesto desde el exterior, particularmente por sus profesores en el Conservatorio; tampoco ocurrió que el propio Blas Galindo se hubiera inclinado a propósito a las búsquedas del nacionalismo musical. Lo cierto es que desde antes de iniciar su formación musical profesional, él ya traía consigo una tendencia natural a los rasgos del movimiento nacionalista, lo cual le permitió integrarse con facilidad a la corriente musical que estaba en ese momento en su apogeo: “yo nunca me he propuesto hacer o dejar de hacer música nacionalista, si tiene ese lenguaje es porque así soy yo” (en Bonilla: 38).

El hecho de que Galindo no buscara hacer música nacionalista intencionalmente, es precisamente lo que lo hacía un músico nacionalista auténtico. Él sólo deseaba plasmar su imaginación, pues decía que era lo único que necesitaba un compositor: imaginación. De igual forma él era libre con su forma de componer,

estaba libre de prejuicios, y eso también lo convertía, según la definición de Orta Velázquez, en un músico nacionalista:

La música mexicana será más nacional cuando el artista, libre de prejuicios y de formulismos, proyecte su personalidad en obras de valor estético que sobrepasen el momento actual no sólo por su calidad, sino por su contenido verdaderamente trascendente (440).

Las Tres piezas para corno en fa y orquesta: un producto de la tercera etapa nacionalista

Blas Galindo dejó dicho en su entrevista con Bonilla que el nacionalismo para él tenía tres etapas:

La primera se da cuando el compositor toma melodías del folklore de la música popular, [...] como Sones de Mariachi o Huapango de Moncayo. La segunda etapa surge cuando el compositor ya no reproduce los temas directamente, sino que sólo usa algunos de sus elementos; [...] y en la tercera etapa, desaparecen por completo los elementos populares o del folklore; ya es una expresión personal donde persiste el carácter nacionalista (38 y 39).

La obra *Tres piezas para corno en fa y orquesta* fue compuesta en 1963 por encargo del Instituto Nacional de Bellas Artes, época en la cual Blas Galindo ya se concentraba sólo en la composición, pues había terminado su periodo como docente.

Un año antes de escribir esta obra, Blas Galindo compuso otros dos encargos del INBA: el *Concierto para violín y orquesta* y *Tres piezas para clarinete y orquesta*, obras en las que el compositor utilizó un lenguaje atonal, así como la serie de doce sonidos, pero sin inscribirse completamente al dodecafonismo. A este respecto, él se expresaba así: “he escrito muchas cosas en los doce sonidos, pero sin alinearme a ninguna de las reglas de Schoenberg ni de nadie” (Bonilla: 37).

En esta etapa el compositor se extiende a formas recientes de escritura e incursiona en las nuevas técnicas del siglo XX, como el cromatismo, el dodecafonismo, y la música electrónica, lo que le permitió que su música adquiriera un aspecto universal.

La obra *Tres piezas para corno en fa y orquesta* forma parte de esta última etapa, la más universal de Blas Galindo. Así lo expresa el maestro Jonathan Wilson:

Es una obra completamente diferente a las otras conocidas, es muy cromática y ya no suena lo mexicano como en Sones de Mariachi, en ninguna forma; ya está más acorde con las formas del siglo XX, con tendencias más mundiales; hasta se diría que podría haber salido de otro lugar, no precisamente de México, contiene un lenguaje completamente universal.

Inexplicablemente, hasta el viernes 1^º de junio de 2001, nunca antes se había interpretado de manera formal esta obra. El estreno ocurrió en el Teatro Aguascalientes y estuvo a cargo del cornista Jonathan Wilson en compañía de la Orquesta Sinfónica de Aguascalientes, bajo la dirección de Enrique Barrios. Al mes siguiente, para ser exactos, el 7 de julio de 2001, las Tres piezas para corno en fa y orquesta se volvieron a interpretar en un concierto; esto tuvo lugar dentro del marco del Primer Festival de Orquestas Sinfónicas, en el Palacio de Bellas Artes. Entonces estuvo presente el hijo de Blas Galindo que resguarda, junto con Ediciones Mexicanas de Música, todo el acervo del compositor.

No se sabe la razón precisa de por qué Blas Galindo pensó en un concierto para corno francés, un instrumento tan poco conocido incluso hoy día; pero podemos imaginar algunas respuestas válidas a esta pregunta. Una sería la proximidad del autor con compositores como Carlos Chávez, Silvestre Revueltas y Candelario Huízar, quienes también tomaron en cuenta al corno francés para sus trabajos de composición; Candelario Huízar, además de haber sido su maestro, fue un cornista consolidado. Otra respuesta válida sería el origen musical de Blas Galindo, en particular su tendencia natural al nacionalismo, pues él vivió de cerca la experiencia de la banda sinfónica, gracias a la banda de pueblo de la cual él fue fundador; aunque no podemos precisar si en ella había cornos, lo cierto es que en México estos instrumentos se integraron primero a la música popular y después encontraron un sitio en la música de concierto. Es posible, por tanto, que Blas Galindo haya elegido este instrumento porque de alguna forma le conectaba con sus orígenes musicales.

Hacia el estreno

Hasta el mes de junio de 2001, las Tres piezas para corno en fa y orquesta eran una obra prácticamente desconocida. El estreno fue posible gracias al trabajo de dos músicos extranjeros: Timothy Patrick Mc Keown¹ y Jonathan Wilson Miles². El primero rescató del olvido a la obra, cuando la encontró durante una de sus investigaciones sobre la música para metales en México. Y el segundo se encargó de la interpretación,

1. Originario de la ciudad de Nueva York, es investigador y maestro de trompeta de la Universidad de Xalapa.

2. Originario del estado de California, Estados Unidos, desde 1995 es el corno principal de la Orquesta Sinfónica de Aguascalientes. También es docente de la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

al ser él un músico con un marcado interés por participar en la difusión de piezas poco conocidas, como desde luego era el caso de esta obra. Así recuerda el propio Miles su acercamiento a las Tres piezas para corno en fa y orquesta:

Yo me encontraba en Xalapa, pues fui requerido por la orquesta para tocar. Todo surgió de una plática con Patrick Mc Keown. Él había tomado un año sabático para realizar una investigación sobre la música de metales en México y me platicó que había encontrado que Blas Galindo compuso un concierto para corno y orquesta grande; y entonces me dijo que [la composición] estaba disponible en el Conservatorio Nacional. Esto fue en 1998. En 1999 me dirigía a la ciudad de Toluca para tocar y aproveché para pasar al Conservatorio y preguntar por el concierto para corno de Blas Galindo. Evidentemente ni [los responsables del archivo] sabían de su existencia, porque la primera respuesta fue: “No, aquí no hay eso”. Yo les dije que sí, que yo estaba seguro porque había salido en una investigación reciente. Se metieron más a fondo en la biblioteca y después de diez o quince minutos uno de ellos regresó con las partituras. Ahí mismo tenían para hacer copias y saqué [una copia de] toda la partitura.

En el momento en que el maestro Wilson obtuvo las partituras, no sabía cuánto tiempo tendría que pasar antes de interpretar esa obra, lo cual no menguó su interés por conocer y dar a conocer algo completamente nuevo o, más bien, algo hasta entonces desconocido en el repertorio del corno.

Pero no fue un lapso muy grande el que tuvo que pasar para que se llevara a cabo el estreno. A decir del propio intérprete, esta obra se convirtió enseguida en una de sus predilectas:

Estaba Enrique Barrios de director en Aguascalientes y me pidió tocar de solista. Además de preguntarme qué podríamos tocar, yo pensaba: Nunca he tocado el segundo concierto de Strauss; pero también pensé en que podría sufrir mucho la orquesta y a lo mejor yo también. Le comenté a Barrios de la obra de Blas Galindo. A Barrios siempre le ha gustado estrenar cosas; creo que él estrenó con Luis Humberto Ramos las Tres piezas para clarinete y orquesta, que es un obra de características similares a las de [la obra de] corno, pues sé que es una obra con lenguaje dodecafónico al igual que las Tres piezas para corno [en fa] y orquesta. Nada más así me puse a ver y conté; y estaban las series aparentemente muy estrictas: contaba doce notas, después [otras] doce, y no repetía.

Las condiciones para realizar el estreno no eran las mejores, pues las partituras con las que contaba el intérprete hasta ese momento, eran sólo una copia y ésta no contenía las particellas.

El proceso para obtener las partituras sería un poco largo. Esto provocó que, mientras esperaban su obtención, los involucrados decidieran comenzar el trabajo de preparación con lo que ya se tenía, todo con el objetivo de aprovechar el tiempo y abordar la obra de la mejor forma posible, pues era un concierto del que no se había hablado mucho y que requería una labor muy minuciosa.

Resulta algo paradójico que haya sido tan difícil obtener los elementos necesarios para por fin estrenar la obra, pues Blas Galindo fue un músico comprometido no sólo con la composición sino también con la difusión de la música de compositores mexicanos. Como ya se ha mencionado anteriormente, él fue junto con Rodolfo Halffter uno de los fundadores de Ediciones Mexicanas de Música, proyecto que impulsó la producción y la difusión de la música nacional. Pues bien, incluso Ediciones Mexicanas de Música en cierto modo hizo más difícil o por lo menos lenta la adquisición de las particellas. Dice nuevamente Jonathan Wilson Miles:

Yo tenía las partituras pero no las partes, y en Ediciones Mexicanas iba a ser muy tardado [obtenerlas], así que [los involucrados] trabajaron primero sobre esa partitura, pero [hacer] eso era ilegal; [los de Ediciones Mexicanas] se podían preguntar: “¿De dónde sacaste la partitura?” Pero [ellos] tardaban tanto que fue un cantante –Marco, se llamaba– [quien] hizo las partes y trabajó sobre la copia que tenía yo; así, sin avisarle a nadie ni pidiendo algún permiso, nada más para avanzar al trabajo antes [de] que nos alcanzara la semana. Pero finalmente llegó [lo que esperábamos]. Recuerdo que era viernes y el lunes ya comenzaban los ensayos. Pero cuando llegó la versión autorizada, nos dimos cuenta [de] que era una versión diferente. La versión del conservatorio era la primera versión y la de Ediciones Mexicanas era la versión revisada.

Al contrastar las dos versiones disponibles de Tres piezas para corno en fa y orquesta, se notó que las diferencias entre una y otra eran pocos pero muy significativos, pues los cambios hechos llegaban a romper un estilo que se presumía en la primera versión. Una situación de este tipo implica un reto mayor, ya que no se puede decidir con toda certeza cuál de las dos versiones es la que el compositor consideró como la mejor o definitiva. Al no poder contactar al compositor para consultarle esto último, sólo le queda al intérprete confiar en la información al respecto disponible, pero sobre todo en sus propios sentidos artístico e interpretativo. Continúa contándonos Miles:

Barrios consiguió el número de teléfono del hijo de Blas Galindo, quien era el que tenía el archivo de su música; lo llamé pero no me pudo atender en ese momento. Durante el día yo tocaba las

dos versiones y eran como dos fósiles. [De Blas Galindo] yo sólo conocía Sones de Mariachi, y normalmente uno puede abrir una partitura y darse cuenta un poco a qué suena, pero en ésta no [ocurría así]. Ya estudiando la versión nueva, yo sentí como más cercanía a Blas Galindo; pero al haber dos versiones de una obra yo pensaba: ¿Cuál es la buena? Al momento [en] que pude hablar con el hijo, yo ya estaba convencido [de] que la versión nueva era la buena.

Definitivamente estrenar una obra musical no es un trabajo sencillo. Es un compromiso muy grande con el arte, pues se trata de revivir la creación de un artista, de interpretar y de transmitir las ideas y los sentimientos que el compositor plasmó en un papel. Pero se hace aún menos sencillo cuando han pasado varios años y no se puede recurrir al compositor, ya para enriquecer con sus palabras a la partitura, ya para asegurar la autenticidad de la impresión.

Además del reto y la responsabilidad que implica el hacer un estreno, también está la oportunidad y el privilegio de conocer al compositor en su proceso creativo, conocer por ejemplo sus técnicas de escritura y, de esta forma, hacerse una idea más o menos clara de cómo es que pensaba mientras componía sus obras. El cornista Jonathan Wilson nos dice cómo, al ver y comparar las diferentes versiones de la composición, pudo observar los recursos que utilizó el compositor para la corrección de su obra:

Cuando hablé con el hijo, le platicué de los cambios que vi. Porque había partes en las que parecía que todo era igual, pero si por ejemplo había un sol en la primera versión, en la segunda se veía como un corte y ahora era la, y se veía que era el corte como de una navaja para hacer la modificación de la nota, pero entonces yo ya pensaba: Era estricta dodecafónica y ya no, ya como que se aflojó la pieza. Y en otras partes de la versión del Conservatorio [en las] que no había parte de corno, en la de Ediciones Mexicanas ya había participación.

Después él me confirmó que lo de la navaja era su técnica para corregir. Entonces más bien la del Conservatorio era una primera versión y ya no la actualizaron. Y aparentemente se ve igual porque las correcciones las hacía sobre la misma partitura, no se ven cambios de fecha ni nada.

Pueden existir diversas situaciones que alcanzan a ser barreras para el intérprete, pero cuando éste se interesa en revivir y difundir una obra desconocida para el público, dicho interés mantiene firme el objetivo hasta que se cumple. En este caso no sólo se trató de un estreno sino, más allá de eso, de dar a conocer la creación de un artista mexicano que enriqueció nuestra música con su trabajo compositivo.

Cuando [los de Ediciones Mexicanas] cedieron los derechos, ya pudimos hacer las partecillas; pero [éstas] tenían muchos errores, porque se había contado con muy poco tiempo para

hacerlas. El estreno fue en Aguascalientes el viernes 1° de junio de 2001. En ese mismo concierto estrené en México las Cinco canciones de amor para corno y orquesta de Alec Wilder. La segunda parte del programa fue Sueño de una noche de verano, con coro y todo. El segundo concierto fue [el] 7 de julio de 2001. La primera parte del programa fue el Poema del éxtasis de Scriabin como obertura, y enseguida las piezas de Blas Galindo. Y toqué como bis la primera canción de Alec Wilder. Este concierto fue en Bellas Artes.

Crítica del estreno

A este respecto, el Instituto Nacional de Bellas Artes preparó un documento en el que se leía lo siguiente:

La OSA preparó un programa inteligente, diverso y elocuente de algunas obras importantes compuestas el pasado siglo XX [...] nos sorprendieron con un estreno en México, producto de un encargo que el gobierno le hiciese a Blas Galindo hace 38 años, pero que nunca se llevó a cabo en concierto. Y ahora ante la emoción y expectación de la audiencia, escuchamos el interesante lenguaje de los últimos años del compositor con la excelente participación del cornista Jonathan Wilson Miles como solista. El virtuosismo y musicalidad de Wilson Miles nos permitió comprender una lúcida amalgama entre el corno y la orquesta.

Sobre el concierto

La obra está escrita en la forma tradicional de concierto de tres movimientos: allegro, largo y allegro. La orquesta está formada por una amplia dotación de instrumentos: flauta piccolo, dos flautas, dos oboes, dos clarinetes en Bb, dos fagotes, dos cornos en fa, dos trompetas en Bb, dos trombones, tuba, timbales, dos percusionistas más, que ejecutan instrumentos como el xilófono, tarola y plato suspendido, sección completa de cuerdas, más el corno principal.

La obra posee un cambio constante de compás y de acentuación; tan sólo en los primeros seis compases cambia cinco veces de compás. Quizás esto no sea intencional, pues en la entrevista con Bonilla Blas Galindo afirmaba lo siguiente: “compongo la música sin compás, escribo las notas como las voy sintiendo. La melodía y el ritmo aparecen solos” (44).

En cuanto a la estructura armónica, se puede notar una gran influencia del dodecafonismo, pues desde el compás uno aparecen series de doce sonidos; y al analizarla, se logra observar presencia de los tritonos, que caracterizan a este lenguaje del siglo XX. (Véanse las Figuras 1 y 2).

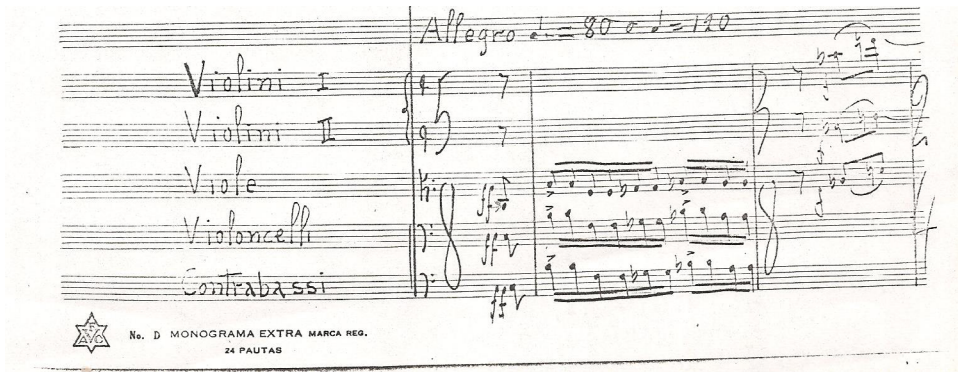


Figura 1

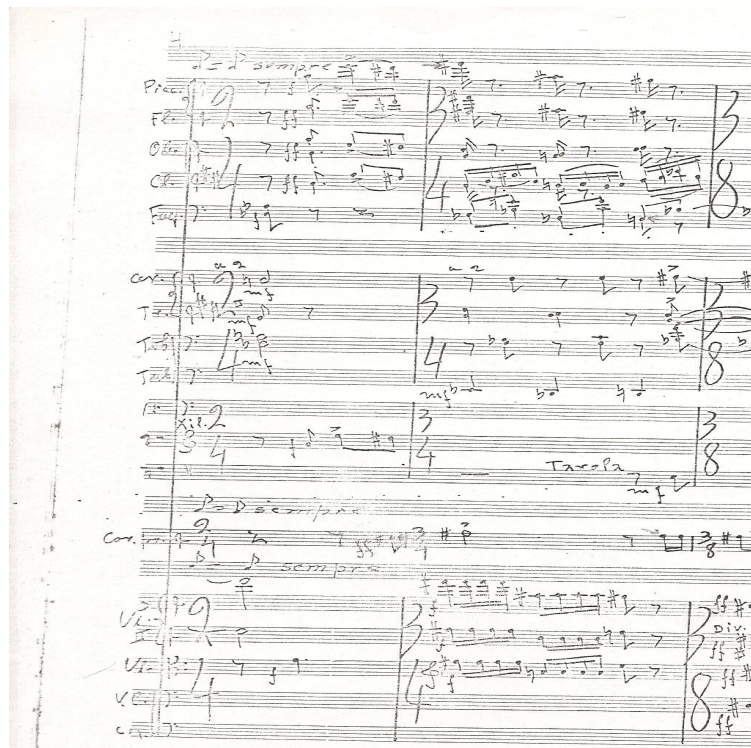


Figura 2

La serie comienza por las cuerdas graves con las notas C, B, F, Gb, Bb, A; siguen los violines primeros y segundos con las notas Ab y D; luego los metales Db, y demás alientos G, E y D#. Si seguimos adelante,

nos encontramos otras doce notas: F#, C, G, Eb, E, Ab, A#, A, B, Db, G# y D. Ciertamente, en esta obra se utilizan los doce sonidos, pero —como el propio Blas Galindo lo afirmaba— la composición no está adherida a la técnica de Schoenberg ni a ninguna otra fórmula estricta, pues las Tres piezas para corno en fa y orquesta no siempre siguen una precisa estructura dodecafónica.

Está compuesta por 460 compases, en los que indudablemente se puede notar un lógico y adecuado manejo del registro del corno, puesto que éste es amplio, pero permanece más tiempo en los registros medio y agudo, que es donde sobresale más el sonido de este instrumento.

Abarca más de tres octavas, de un Re2 hasta un Fa5 (esta última es la nota natural del instrumento). Es evidente que Blas Galindo sabía de los recursos cornísticos, puesto que hace un uso consciente de los intervalos de quinta justa, escribiéndolos de tal manera que su ejecución pueda ser en una misma válvula y esté producida dentro del mismo tubo³. En el corno, este intervalo es el que produce más armónicos en el aire, a la vez que evoca su naturaleza de instrumento de cacería.

Así se puede observar, por ejemplo, en los compases 54 y 55; 59, 60 y 62; y 89, por mencionar algunos. (Véanse las Figuras 3 y 4).



Figura 3

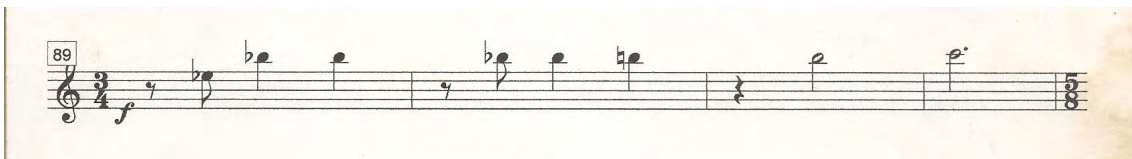


Figura 4

3. El corno esta hecho por un tubo largo enrollado. Al pisar las válvulas, éstas agregan un pedazo de tubo al tubo general. Si mantenemos una misma posición, entonces el aire circulará por el mismo espacio siempre, así sean diferentes notas.

No es una obra sencilla técnicamente, pues tiene cambios rápidos de octavas y de registro, lo que puede representar un cierto reto para el intérprete. Algunos de estos cambios se pueden ver, por ejemplo, en los compases 72, 73 y 74. (Véase la Figura 5.)



Figura 5

Pero en realidad la mayor dificultad es de tipo musical, y consistiría en adaptarse a la sonoridad de la atonalidad en términos de lenguaje.

Hay momentos en que la obra le exige al instrumentista agilidad para el cambio de válvulas, sobre todo en el tercer movimiento, pues hay lugares con mucha energía y al mismo tiempo con muchas notas al acercarse al final de la obra. En estos pasajes el compositor pide triple forte y culmina haciendo uso de un recurso muy usado en el siglo XX para los alientos: el frulato⁴. El maestro Wilson nos platica su experiencia como solista en el caso específico con la obra Tres piezas para corno en fa y orquesta:

El ensamblar era un poco complicado, por la cuestión del lenguaje. Había que familiarizarse un poco para estar convencidos de que lo que sonaba, era efectivamente lo que tenía que sonar. Y hablando del caso cornístico, siempre es un poco raro tocar de solista, porque normalmente estamos atrás de la orquesta; aunque haya solos, estamos atrás. A diferencia del violín, que siempre está adelante, al pasar de solistas, [para los violines] es un cambio pero no tan radical como [lo es para] nosotros. [...] la referencia auditiva de la orquesta cambia completamente.

Análisis Formal de la obra

Todo buen análisis formal nos permite ver la manera en que está construida una obra de arte. En este caso, el análisis formal nos permitirá observar de una forma más clara la organización de los recursos musicales utilizados por el compositor Blas Galindo en las Tres piezas para corno en fa y orquesta.

4. Técnica en la que se sube la lengua al paladar de una manera relajada para interponerse al aire que pasa hacia el instrumento, agregando una vibración más a la nota (en este caso la vibración de la lengua), para así crear una sonoridad parecida a la de pronunciar la letra erre.

Analizar consiste en enfrentarnos a una obra y recopilar la mayor información acerca de ella, para que lo que en un principio era un conjunto de notas y signos, al final sea una información con orden lógico y lista para ser presentada. El análisis se convierte así en un recurso muy valioso tanto para el estudio de la obra analizada como para su interpretación.

A continuación presentaré un análisis formal de la obra de Galindo de la cual hemos estado hablando en este trabajo. Espero que ello nos permita adentrarnos un poco más en su contenido, conocerla con un contacto más cercano.

Primer movimiento

El concierto abre con una introducción de cuatro compases, iniciando con la cuerda grave y agregando a partir del segundo compás los violines, timbales, metales y los fagotes. En el tercer compás se incorporan las maderas con el xilófono; y en el cuarto compás, de manera sorpresiva, vemos al corno solista participar pero aún como un instrumento más de la introducción, aunque ya anunciando su protagonismo, su sentido solista. Desde el comienzo se puede apreciar cómo los instrumentos preparan la entrada del corno francés, para que su ejecución se destaque en el momento oportuno; por ahora la idea es que los instrumentos sólo lo presenten. (Véanse las Figuras 6 y 7.)

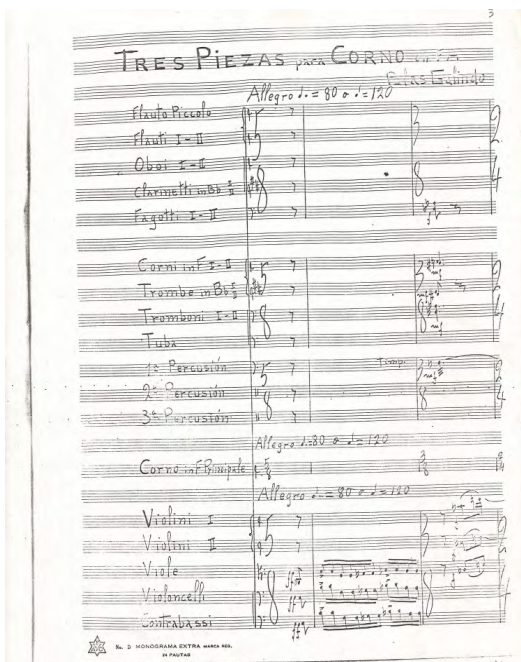


Figura 6

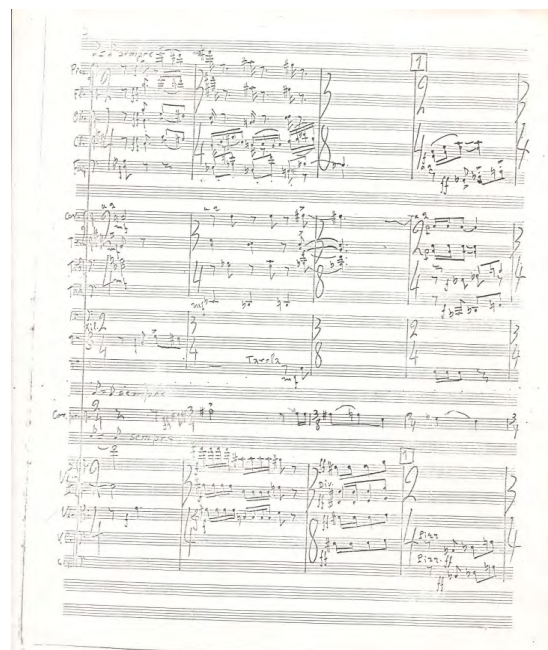


Figura 7

La exposición de la obra comienza en el compás cinco con anacrusa, con el motivo (imagen) que es presentado durante la obra a través de distintas formas de desarrollo, pero que es plasmado con mucha claridad por el compositor, tanto así que resulta sencillo identificarlo. Además, el motivo es presentado por el propio instrumento solista. La exposición es presentada en los compases 5-16. (Véase nuevamente la Figura 7.)

El desarrollo de la obra ha sido formado con dos partes que contrastan entre sí, y cada parte está conformada por dos temas propios. El desarrollo comienza con la primera parte en el compás 17, presentando nuevamente el tema de la exposición, pero ahora a cargo del puro instrumento solista. En esta obra Blas Galindo hace un desarrollo muy interesante, ya que en la presentación de cada tema ejecuta un juego entre el solista y la orquesta. El tema lo presenta primero el instrumento solista y después lo desarrolla junto con la orquesta, como puede ser apreciado en el caso que contienen las Figuras 8 y 9.

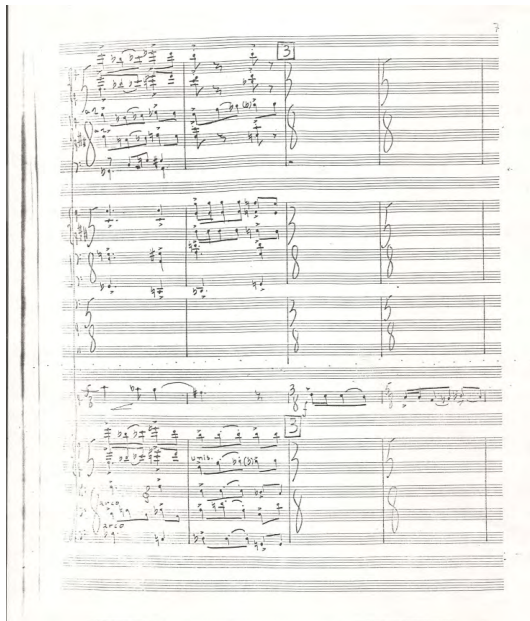


Figura 8

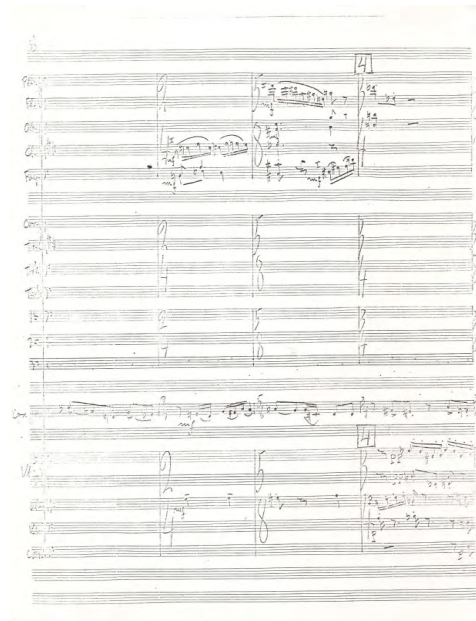


Figura 9

El segundo tema presentado en el desarrollo, es expuesto en el compás 32 (véanse las figuras 10 y 11), con un acompañamiento muy sutil por parte de la cuerda. Ésta se manifiesta al principio con poco arco, después sigue con pizzicatos, pero cada vez va incrementando su sonoridad. Por su parte, los demás instrumentos se van incorporando poco a poco, como para dirigirse en conjunto a un clímax que aparece claro en el compás 52. (Véase la Figura 12.)

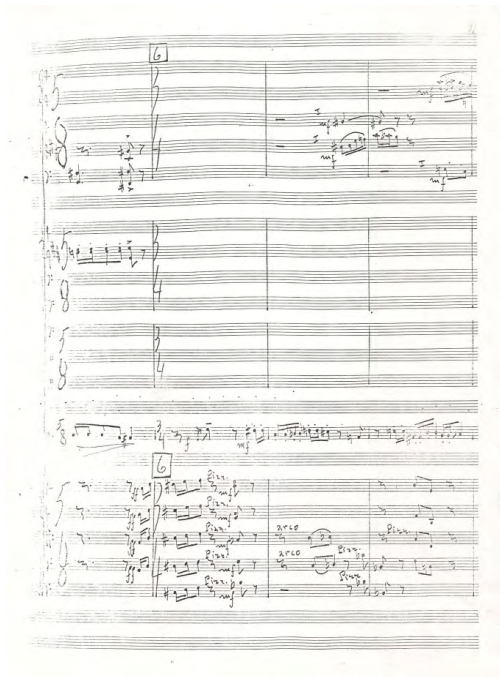


Figura 10

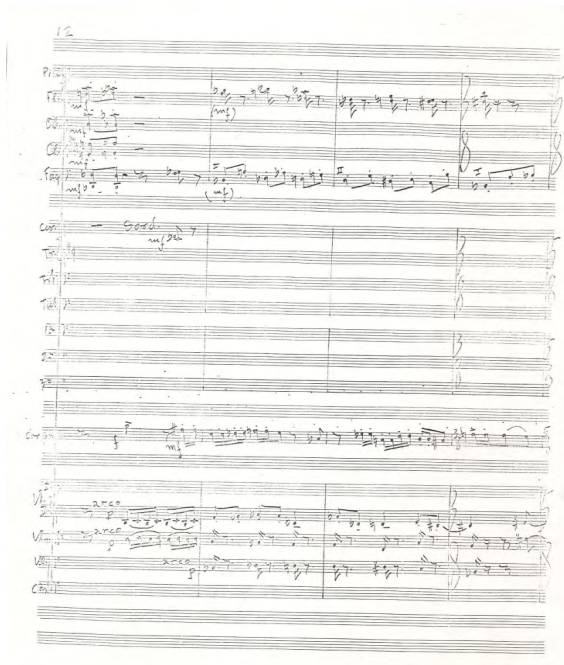


Figura 11

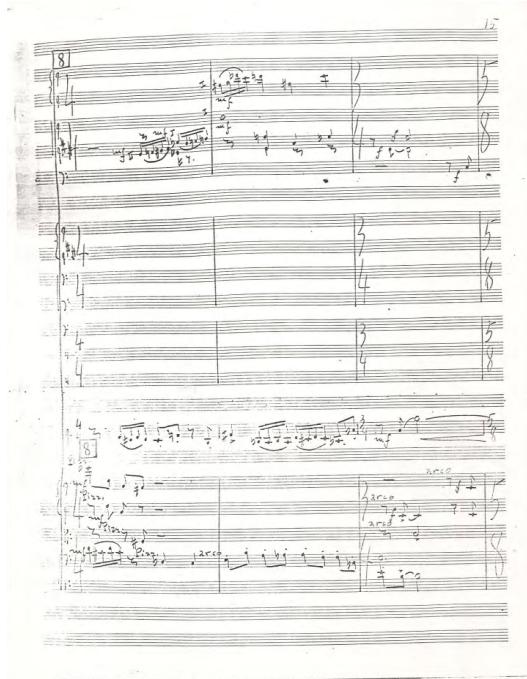


Figura 12

Del compás 53 al 61 podemos observar una pequeña variante del tema con el que comienza el desarrollo. Llegados a los compases mencionados, podemos suponer que el compositor ofreció el tema al inicio de la obra para conducirnos hacia su reaparición más adelante. (Véase la Figura 13.)



Figura 13

El segundo momento del desarrollo comienza en el compás 62, con la presentación de un nuevo tema. Esta vez el compositor lo introduce de una manera sutil: con un diminuendo hecho por las cuerdas y las maderas, lo cual supone un cambio de color, pues esta parte es interpretada por el instrumento solista pero con un acompañamiento sólo de cuerdas, que a su vez conduce a un nuevo momento de la obra: un poco meno mosso. (Véanse las Figuras 14 y 15.)

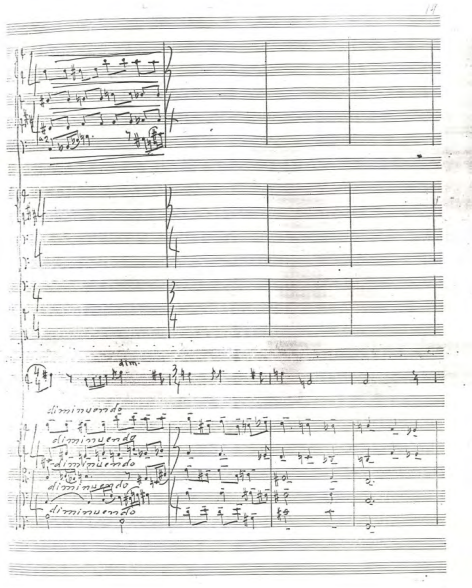


Figura 14

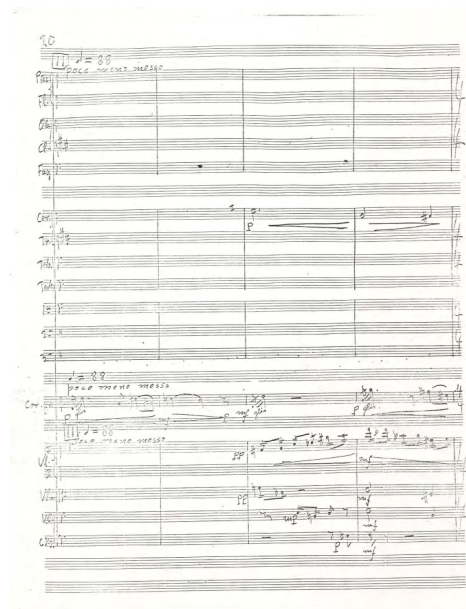


Figura 15

En el compás 73 aparece un poco più mosso que pudiera parecer un material completamente nuevo, pero que involucra un juego con el motivo principal. (Véase la Figura 16.)

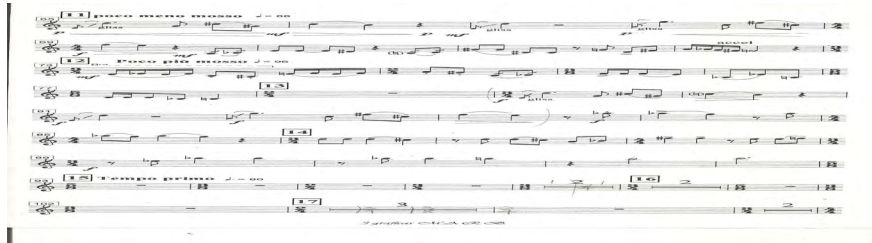


Figura 16

Y de nuevo en el compás 79 es presentado el tema de la segunda parte, pero con una pequeña variación. Esta vez el tema aparece para concluir la parte solista y también para conducir al puente orquestal que se encuentra en el compás 93, cosa que además se hace evidente al regresar al tempo primo. (Véanse las Figuras 17 y Figura 18.)



Figura 17

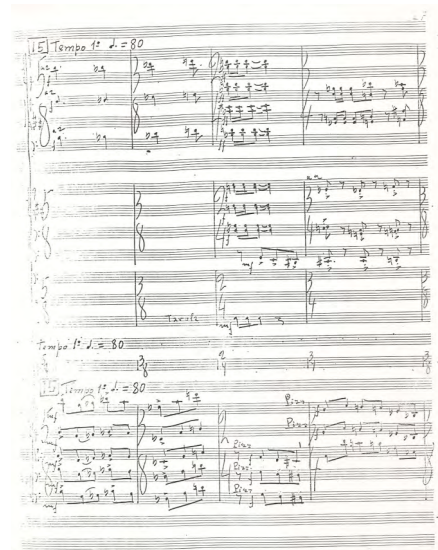


Figura 18

Del compás 133 al 122 hay una segunda exposición de los temas. El primer tema se expone en cifra 19, y el segundo en 20. (Véase la Figura 19.)

A'	Solista y orquesta	53-61
Parte 2		
C	Solista y orquesta	61-64
	Solista	65-66
	Solista y orquesta	67-72
D	Solista	73-74
	Solista y orquesta	75-77
	Orquesta	78
C'	Solista y orquesta	79-92
Puente orquestal	Orquesta	93-112
Reexposición		
A	Solista y orquesta	113-122
B	Solista y orquesta	123-128
CODA	Solista y orquesta	129-136

Como podemos ver, la obra contiene una verdadera organización en su forma. Por supuesto es una composición del siglo XX, lo cual significa que contiene lenguajes de su tiempo: el dodecafonismo y lo atonal. También presenta una estructura, si no clásica como la de una sonata, sí una congruente colocación en los temas. Cuenta además con los usos inteligentes de los cambios de color a través de la instrumentación a fin de pasar a una nueva parte dentro de la obra.

Aunque que en el dodecafonismo la forma desaparece como entidad con un valor propio, aquí podemos observar que Blas Galindo le da una forma perfectamente estructurada y organizada. Esto tiene mucha lógica, pues él mismo dijo que no se apegaba a ninguna ley como tal, lo que debemos interpretar así: que la obra haya sido compuesta de una forma libre, no significa que la composición tenga una forma incoherente o desordenada.

Referencias

- BONILLA, R. G. (2001). Visiones sonoras. Entrevistas con compositores, solistas y directores. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- CASARES, E., López, J., Fernández, I., & González, M. (1999). Diccionario de la música española y latinoamericana. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.
- COLMAN, S. T. (1992). Música y músicos en México. Ciudad de México: Panorama.
- CORAL, J. Á. (1993). Compositores Mexicanos. Ciudad de México: Editores Asociados Mexicanos.
- ESTRADA, J., Estrada, L. A., De los Reyes, A., & Sandi, L. (1984). La música de México. Ciudad de México: Dirección General de Publicaciones.
- Instituto Nacional de Bellas Artes (9 de julio de 2001). Diario Unomásuno, p. 1.
- ORTA VELÁZQUEZ, G. (1970). Breve historia de la música en México. Ciudad de México: Ediciones Porrúa.

Concierto a ciegas.

Un concierto didáctico para todos

Ensayo presentado por **María Fernanda Barri Baeza** | Asesora. *Doctora Rosa María García Ortiz*

Cabe decir que mientras fui estudiante tenía la idea de que para mi trabajo de titulación escribiría sobre un tema que ya dominara, no sobre algo que me fuera desconocido o apenas vagamente conocido. Esta idea cambió cuando en clase escuché cierta frase del gran filósofo griego Sócrates, una frase que indicaba que el aprendizaje sólo es verdadero cuando se lo busca constantemente. Mi introducción al tema fue abrumadora, sobre todo porque enseguida me encontré con mucha información delicada y novedosa que debía ser tratada con sensibilidad.

Durante el transcurso de redacción del presente trabajo, todo fue aprendizaje. Ésa es la ventaja de manejar un tema nunca antes visto. Como ya lo he adelantado, se trata de un tema que debe tratarse con respeto y responsabilidad por parte de la persona que inicia esta investigación. La información puede hacer la diferencia. No se necesita de un gran recurso económico; con algo de buena intención y tiempo es posible lograr grandes cosas.

Las personas ciegas son una minoría. No son menos capaces: solamente requieren recursos distintos a los que nos son familiares a quienes disponemos de un sentido de la vista promedio. Es necesario, pues, que los profesionales de la música amplíemos nuestras herramientas para facilitar la inclusión de esta minoría, en la que pueden encontrarse los futuros músicos, maestros, público, etcétera. Desde luego, ellos también disfrutan de la música, a menudo con más atención que las personas videntes. Es imperativo que abramos nuestras puertas para presentar otro modo de expresión y conexión con el mundo que nos rodea.

El presente trabajo busca informar a los lectores sobre cuestiones básicas, pero indispensables para el trato con una persona ciega que presente un interés en la música. También lo es dar a conocer un tipo diferente de concierto, el *Concierto a ciegas*, que en esta investigación presenta dos grandes objetivos diferentes entre sí más no por ello excluyentes.

Actualmente a las escuelas de música no acude un número grande de personas ciegas; la razón principal es el desconocimiento, pues la mayoría no sabe que, pese a su condición, pueden tener acceso al aprendizaje de la música. Aunque es cierto que casi todas las instituciones educativas no se encuentran preparadas para atender las necesidades de una persona que tiene discapacidad visual, afortunadamente en el caso de la música, para enseñarla y aprenderla, no se requieren cambios en el contenido sino en los métodos. La música verdaderamente es el lenguaje universal, que facilita el proceso de transición. No es el tema el que debe modificarse, es el maestro quien debe adaptarse, crecer en cuanto a técnicas de enseñanza-aprendizaje, comprender que no todos sus alumnos son iguales y optimizar las capacidades con las que cada uno de ellos cuentan.

La base de esta transformación está al alcance de todos. Basta con ampliar nuestros recursos para transmitir el conocimiento, recursos tales como el tacto, los pianistas repetidores, la voz y por supuesto la música. Otros recursos fáciles de conseguir son los tecnológicos; me refiero en particular a las grabaciones y a la tiflotecnología, que se encuentra en Internet. A esto podemos sumar herramientas con las

que normalmente no contamos, pero cuya adquisición no representa un gran reto: cursos de musicografía Braille y partituras en Braille.

Los músicos, maestros y concertistas deben encontrarse preparados para el momento en el que se presente un alumno o un colega con necesidades derivadas de la ceguera. Normalmente uno espera encontrarse en una situación de desconcierto para sólo entonces buscar una solución; es decir, no nos preparamos. Ése es el verdadero problema. Las diferentes escuelas de técnica instrumental tienen algo en común: la idea de que hay una única forma correcta de enseñar y aprender. Por lo común, no se toma en cuenta la fisiología de cada alumno, y ya ni hablemos de considerar los diferentes estilos de aprendizaje. Se adiestra al músico para tocar, es decir, no se le motiva pensar por sí solo, no se le muestran los diferentes caminos disponibles.

Es muy frecuente que los profesionales de la música demos clases exactamente como nos enseñaron a nosotros, sin ampliar ni mejorar los métodos de enseñanza. Espero que esta situación sea cada vez menos frecuente, ya que seguramente algún día tendremos que desempeñar algún cargo como maestros y nuestros alumnos tendrán necesidades diferentes a las que nosotros tuvimos, y es nuestra responsabilidad detectarlas y estar preparados para cuando ese momento llegue. Así mismo, es nuestro deber estar listos para trabajar con músicos ciegos o para público no vidente.

La inclusión no fue un tema de estudio a lo largo de mi carrera; sin embargo, procuro asistir a eventos de diferente índole, oportunidades que la universidad nos brinda. Alguna vez participé en un seminario sobre inclusión en el aprendizaje musical. En ese momento me percaté de las dificultades con las que tiene que vivir una persona ciega para iniciarse en el mundo de la música. Y esa experiencia me animó a hacer este trabajo.

Delimitación y planteamiento del problema

La música es una actividad realizada por un gran número de personas con debilidad visual, las cuales de acuerdo a Oliver Sacks presentan un alto porcentaje de tono absoluto en comparación con las personas videntes:

La imagen del músico o el poeta ciegos posee una resonancia casi mítica, como si los dioses hubiesen concedido los dones de la música o de la poesía en compensación por el sentido ausente. Los músicos y los bardos ciegos han desempeñado un papel especial en muchas culturas, como trovadores errantes, intérpretes en la corte o cantores religiosos.

Cuesta creer que, a pesar de esto, el mundo musical no se haya sensibilizado lo suficiente ante esta minoría. Y eso que en el pasado no han faltado ejemplos de sensibilización protagonizados por grandes compositores. Éste ha sido el caso, por ejemplo, de Mozart. Así lo refiere Guzmán en su artículo “Músicos ciegos. Louis Braille: antes y después”: “Ya desde el siglo XVIII, la pianista y compositora María Teresa von Paradis (1759–1824) [quien perdió la vista desde muy temprana edad] impresiona a Mozart, a la cual dedica su concierto número dieciocho en Si Bemol Mayor k. 456”.

Sacks nos recuerda que la música es una actividad que las personas ciegas realizan muy frecuentemente:

Los niños ciegos a menudo son precoces a la hora de hablar, y desarrollan singulares recuerdos verbales; muchos de ellos se ven atraídos por la música y se sienten motivados para convertirla en algo central en sus vidas. Los niños que carecen de un mundo visual descubren o crean de manera natural un mundo rico en tacto y sonido.

Como ya lo mencioné, los maestros y los concertistas muchas veces carecemos de los conocimientos necesarios para trabajar con músicos ciegos o para un público que incluya a personas ciegas. Por lo general tratar aunque sea de manera breve y superficial a una persona no vidente nos hace sentirnos desorientados; enseñarle música a una persona así, desde luego, se convierte en un desafío enorme, un proceso en el que se hacen evidentes nuestras propias limitaciones como músicos profesionales: enseñamos como nos enseñaron, damos conciertos como el primer concierto al que asistimos y nos irritamos ante cualquier indicio de cambio. De acuerdo con Molina:

La exclusión y marginación que han vivido las personas con discapacidad sólo puede ser revertida y compensada a través de estrategias de inclusión que permitan abrir todas las barreras físicas, sociales y culturales que impiden su plena participación y pertenencia social. Nada hay tan efectivo para derribar nuestros prejuicios como la convivencia cotidiana con quienes han sido etiquetados como diferentes.

Parte crucial de la educación musical es la asistencia a los conciertos. (Dicho sea de paso, escuchar presentaciones en vivo es parte fundamental en el desarrollo humano para cualquier persona, sea o no estudiante de música.) El objetivo principal de la inclusión es fomentar precisamente el desarrollo de todos los seres humanos, sin importar en este caso su condición física. Aquí es de suma importancia garantizar la autonomía e independencia de las personas no videntes, propiciar la convivencia cotidiana con las personas ciegas.

¿De qué manera se puede lograr una efectiva inclusión en nuestras salas de concierto? ¿Cómo hemos de fomentar en un concierto la autonomía de una persona ciega que forme parte de los intérprete o del público? ¿Qué podemos hacer como maestros o como músicos concertistas para que nuestras lecciones o nuestras presentaciones sean realmente inclusivas? ¿Qué recursos podemos utilizar para experimentar la música en vivo de una manera inclusiva?

Las personas que poseemos el sentido de la vista, con dificultad podemos imaginar lo que sería vivir sin él. Lo damos por sentado, no comprenderemos lo diferente que es llevar una vida sin el sentido que nos provee del 80% de la información que recibe nuestro cerebro.

Formulación de objetivos

El objetivo del presente trabajo es informar sobre los distintos tipos de conciertos a ciegas que se han realizado; así mismo, presentar una guía, otra propuesta para una forma de concierto inclusivo de este tipo.

La guía pretende lograr que en las salas de conciertos de personas que no cuentan con el sentido de la vista se sientan incluidos. Todos debe significar todos. El ideal es que el “apto para todo público” sea una aseveración verdadera e incluya en los conciertos a las personas ciegas. De alguna manera, se ha de fomentar su autonomía e independencia, premisa que debe estar siempre presente a la hora de plantearnos hacer cualquier actividad inclusiva.

Este proyecto es de carácter informativo. En él se darán a conocer principios básicos de la convivencia con una persona con algún grado de discapacidad visual. Espero que la información aquí ofrecida, sirva para modificar la forma tradicional del concierto, de manera que la experiencia sea grata también para las personas ciegas, que puedan disfrutar del entretenimiento y fomentar su desarrollo personal. La guía busca el beneficio de una minoría que por lo general se cree que puede disfrutar de un concierto porque no carece del sentido del oído, lo cual es verdad, sin embargo hay muchos aspectos como estudiantes de música que podemos mejorar en nuestros conciertos didácticos para que esta experiencia represente un mayor disfrute y beneficie a todos. Como dicen Waisburd y Erdmenger:

Al margen de la experiencia auditiva, la música llega al ser humano por medio de los sentidos. Escuchar es como respirar [...]. El sonido incluye el cuerpo como el oxígeno, por ello hay que aprender a escucharlo con todo el cuerpo.

Se pretende volver a la concepción de ir a escuchar un concierto, evitando que la vista sea un distractor de lo que verdaderamente importa en la música: el manejo de las frases, dinámicas, afinación, ritmo, pulso, acentos, el entendimiento de la idea musical. Que se logre una captación efectiva del mensaje musical; y –por qué no– aprender a escuchar música con el resto de nuestros sentidos. Dice García Ortiz:

[...] se considera necesario educar la sensibilidad y percepción auditiva, tornándose de suma importancia la educación musical. A partir de la educación musical, la persona con discapacidad visual podrá adquirir una mayor vivencia auditiva y desarrollar la sensibilidad y la musicalidad.

Las personas ciegas se beneficiarán al conocer otro modo de expresión, un lenguaje más con el cual podrán compartir con otras personas su propia concepción de la vida.

Las personas con debilidad visual le demandarán un esfuerzo mayor al músico concertista, un esfuerzo extra para que conecte con esa parte del público. Así como dedicamos parte de nuestro tiempo a preparar la vestimenta, el programa de mano, los micrófonos que necesitaremos, el mobiliario, podemos sumar a la lista recursos a un narrador o maestro de ceremonias; si disponemos del recurso, ¿por qué no procurar un programa de mano en Braille? Es necesario utilizar algo de nuestro tiempo en la preparación de un concierto para pensar en este público tan incondicional.

En cuanto a la inclusión, tal como lo señala Alicia Molina, si el objetivo principal es la convivencia con personas ciegas, el contacto cotidiano con ellas es lo que necesitamos; a través de ello lograremos darnos cuenta de que nuestras similitudes son más que nuestras diferencias. La convivencia cotidiana es la mejor y más efectiva forma de inclusión. La meta es abrir las puertas de un espacio normalmente indiferente, para que el público invidente disfrute de la experiencia en la mayor medida posible. Y para alcanzar dicha meta se requiere sensibilizar a los músicos y al público en general. Sensibilizar significa en este caso quitarnos prejuicios, como el de que una persona con ceguera es incapaz de hacer todo o mucho de lo que hacen los demás. Así lo señala Robles:

Las personas con déficit visual podrán hacer la mayoría de las cosas que hace un vidente, pero necesitarán de un aprendizaje especial, lo que exige un esfuerzo mayor. La persona ciega necesita también mayor dedicación o actividad por parte de sus educadores potenciando sus percepciones táctiles, auditivas y sinestésicas.

Se pretende mostrar un tipo de concierto que mejore la problemática antes mencionada; explotar la concentración en la música que brinda el tener a gente que está acostumbrada a recibir la mayoría de la información de su entorno por medio de la vista; brindar a la gente que asiste a conciertos una experiencia

un poco diferente; y a las personas que no están familiarizadas con la música de concierto, generarles el interés por conocer elementos de la música que pueden pasar desapercibidos, dándoles a conocer cualidades de la música que normalmente desconocemos si no estamos familiarizados con la música formal.

La importancia de poner la mirada en esta problemática

Un compañero violinista me ha hecho notar que el público que asiste a un concierto reacciona a estímulos no sólo sonoros sino también visuales. Pensemos tan sólo en lo mucho que influye en nosotros la visión de los demás, del resto del público; por lo general, adoptamos su ánimo, su entusiasmo, etcétera. Es inevitable, pues, que la información que nos da la vista influya en la experiencia de un concierto. Esto no pasa en los conciertos a ciegas. Así lo demuestra la respuesta que ha tenido el público en los conciertos de Samuel Leví y Los niños perdidos. Al respecto Samuel comentó para este trabajo lo siguiente:

La experiencia es muy interesante, tanto para el artista como para el público, pero el enfoque es completamente diferente. Como artista te sientes la mayor parte del tiempo en conexión total con tu obra, con el sonido de ésta, fijándote en la interpretación, sumergiéndote en la letra, etcétera. Sólo se corta esto al término de cada tema, cuando arrancan los aplausos; entonces recuerdas que hay gente ahí, aunque casi ni los distingas. Para el público pasa algo semejante, pero el viaje es mucho más personal y particular, en el sentido de que cada uno interioriza las canciones y las interpreta de un modo diferente, y se relaja más o menos según su propia personalidad. Hay gente y días en los que uno está más dispuesto a este tipo de experiencias, y otras que menos.

Como menciona Samuel Leví, la experiencia del público es muy personal; el asistente no se encuentra influenciado por su visión del resto del público. Cuando la vivencia es únicamente auditiva, resulta más sencillo que uno experimente y viva el concierto de una manera más individual, más independiente. Cito una vez más a Leví:

Hace tiempo que la industria de la música se empezó a preocupar mucho más por el aspecto visual, el espectáculo y los fuegos de artificio, antes que por el verdadero valor y la interpretación musical en sí. Tiene que ver con los tiempos que vivimos. Todo tan fugaz e instantáneo.

Según Erdmenger y Waisbur, la música cambia el nivel de conciencia, permite la imaginación y la fantasía, hace que surjan recuerdos, provoca el cambio de actitudes y energías, da un equilibrio entre el ser interno y el ser externo, atrapa el tiempo, relaja, sensibiliza y permite la entrada a un estado receptivo, ayuda en procesos de curación, eleva el espíritu, es una forma de expresión y comunicación, produce emociones en quienes la escuchan, produce aprendizaje significativo.

Todos estos beneficios son de gran ayuda para cualquier persona; pero en el caso de las personas ciegas, la música es aun más imprescindible para su desarrollo, ya que ellas obtienen buena parte de la información relativa a su entorno a través del oído. “Una persona [promedio] recibe el 80% de la información relacionada al entorno a través de la vista; una persona que carece del sentido de la vista [construye esa imagen de su entorno] sacándole el máximo provecho a los sentidos restantes.”

Este trabajo busca beneficiar a una minoría de la cual generalmente se cree que puede disfrutar de un concierto porque no carece del sentido del oído. Esto es verdad, pero hay muchos aspectos como estudiantes de música que podemos mejorar en nuestros conciertos didácticos para que las personas ciegas experimenten un mayor goce de la música de concierto. Como dice García:

Se trata de un camino que debe plantearse el objetivo de avanzar en prácticas. Que no sólo capaciten al alumno en la adquisición de capacidades cognitivas, sino en el logro de una mayor autonomía, es decir, brindarle las herramientas necesarias para su desenvolvimiento como persona.

Las salas de conciertos al igual que las escuelas de música no están pensados para incluir a los invidentes, esto debido a que son minoría. Sin embargo deben ser tomados en cuenta, ya que tienen el derecho de asistir a cualquier actividad que fomente su desarrollo. De hecho es más importante para ellos, por ser personas que obtienen la mayor parte de la información relativa a su entorno utilizando principalmente el oído, el sentido fundamental para alcanzar el disfrute de este arte. Waisburd y Erdmenger lo dicen muy bien:

Hoy la música no sólo se concibe como diversión y arte, sino como una herramienta que incrementa la sensibilidad, la memoria, la concentración, las habilidades para la lectura y escritura, favorece el desarrollo físico y produce el placer de aprender.

Para las personas que carecen del sentido de la vista, mejorar a través de la apreciación musical su capacidad de retención de la información representa una disminución en el arduo trabajo que realizan día a día. Por otra parte, el lenguaje musical es un método de expresión del que fácilmente pueden hacer uso las personas ciegas, pues tienen lo indispensable para destacarse en esta forma de conocer y reconocer el

mundo. Citando nuevamente a Waisburd y Erdmenger: “La música genera nuevas conexiones en el cerebro y se sabe que a mayores conexiones, la experiencia estará más integrada con la memoria, sin importar la edad”.

La música debe experimentarse sintiendo, tocando, escuchando. El concierto nos permite experimentarla en su máximo esplendor; nos permite algo que escuchando una grabación no experimentamos por completo; nos permite percibir la relación del público con la música, así como la relación del público con el músico. El concierto crea una atmósfera de comunicación muy especial: es un músico mandando un mensaje y es un público recibiendo un mensaje y respondiendo a él. Según García, “a partir de la educación musical, la persona con discapacidad visual podrá adquirir una mayor vivencia auditiva y desarrollar la sensibilidad y la musicalidad”.

La vivencia musical no estará completa si no se asiste a los conciertos. Por tanto, es muy importante que a la par de volver inclusivas las escuelas lo hagamos por igual con los conciertos.

Descripción de la experiencia del Concierto a ciegas

Para crear en mí cierta sensibilización, realicé una actividad con la maestra Rosa María García Ortiz: asistí a un concierto con los ojos vendados. La maestra muy amablemente se ofreció a ser mi guía en esta actividad. El punto de encuentro fue el Museo de Arte Abstracto Manuel Felguérez.

La misma maestra me indicó los pasos a seguir cuando se busca ayudar a una persona ciega, los cuales son muy sencillos. Se debe preguntar: ¿puedo ayudarlo? En caso de que la respuesta sea un sí, se debe preguntar entonces: ¿cómo puedo ayudarlo? Es común suponer lo que necesita la persona de nosotros, pero podemos equivocarnos: uno puede cometer el error de asumir, por ejemplo, que la persona ciega no está familiarizada con el entorno; es posible que esta persona sólo necesite que se le indique la dirección. Cuando no se conoce a la persona, es muy difícil saber cuáles son sus necesidades; por tanto, lo mejor es preguntar siempre, para poder ser útiles. Las personas ciegas serán comprensivas ante nuestros posibles errores.

Me colocaron una venda en los ojos y el recorrido comenzó. He de confesar que ese primer paso fue de lo más difícil. Siendo una persona que no está habituada a poner mucha atención a lo que sucede a su alrededor, pasé de estar en medio de la calle a estar en un cuarto oscuro. Ya no recordaba si frente a mí había un escalón, si iba a descender o a ascender, si había una banquetta o si el suelo no tenía ninguna irregularidad, tampoco si había un poste cerca, recordaba un poste...

La maestra tomó mi mano izquierda y me mostró donde se encontraba su brazo. En caso de no haber confianza entre los individuos, se puede ofrecer el hombro en lugar del brazo. En todo momento la persona ciega debe posicionarse un paso detrás del guía.

Ir del museo al Teatro Fernando Calderón, toma unos diez minutos a pie. Este recorrido, que ya me era muy familiar, en esa ocasión especial no lo fue. Los sonidos parecían provenir de todos lados y me costaba mucho trabajo identificar su lugar de origen. Apenas creía haber identificado su fuente, después me daba cuenta de que no podía estar más equivocada. Desconozco el camino por el cual se llegó al teatro, sede del concierto al que habíamos de asistir. No sólo el espacio sino también el tiempo se volvieron relativos para mí, pues lo que me pareció una hora o más de camino, en realidad sólo fue poco menos de media hora, casi tres veces el tiempo que usualmente me toma recorrer esa distancia. Cuando hacía un cálculo aproximado del tiempo que llevábamos caminando, pensaba que estábamos cerca de nuestro destino; después me di cuenta de que en realidad casi recién habíamos iniciado nuestro recorrido.

Cada vez fue más sencillo seguir a la guía, quien me indicó la necesidad de aprender a sentir e interpretar sus movimientos. Por ello es tan importante mantenerse un paso atrás, pues de esta manera se percibe el movimiento del guía sin que éste tenga que decirnos si hay algún cambio en el panorama. Basta con prestarle atención a los movimientos del guía y esta habilidad la tienen altamente desarrollada las personas ciegas. Ellos saben enseguida que, por ejemplo, si el brazo o el hombro del guía bajan, será porque hay un desnivel hacia abajo. Llegar a este tipo de conclusiones a mí me tomó más tiempo, por supuesto. Y tuve que concentrarme tanto en ello, que durante el camino me fue imposible entablar conversación, toda mi atención estaba orientada en hacerme una imagen acertada del espacio.

En el trayecto, no obstante, pude prestarle atención a los comentarios de la maestra Rosa María García Ortiz en torno a lo que debe y lo que no debe hacer el guía de una persona ciega.

La mayor dificultad consistió en subir y bajar escalones. Sintiendo a la maestra podía adelantarme al descenso o ascenso; sin embargo, se me dificultó intuir la altura de los mismos.

La interacción con los demás fue muy especial. Antes de la actividad, esperaba sentir a las personas observándome; ya en el momento sucedió lo contrario: la sensación era de no estar ahí, de pasar desapercibida. Podía escuchar conversaciones e incluso saludos, pero la sensación era de no estar físicamente en ese lugar. Hasta que un amable señor, con un tono de voz fuerte, tomó mi mano y la estrechó enérgicamente. En ese momento volví a sentirme en la escena. Me pareció verlo y darme cuenta de que me observaba. Supe exactamente el lugar en el que estaba ubicado. Al sentir su mano incluso me fue posible imaginar su complexión y estatura.

Después ocurrió algo un poco incómodo. Un compañero de la escuela se acercó a saludar. Él ya estaba enterado del ejercicio que estábamos realizando. Pese a ello, al parecer él esperaba que yo me comportara como en cualquier otra ocasión. Lo sentí desorientado por mi actitud, la cual desde luego era

diferente. Según me dijo, en dos ocasiones se dirigió a mí sin que yo me diera cuenta. Me costó algo de trabajo ubicar dónde se encontraba: si en la misma fila o en la de delante. Sin querer, dejé de participar en la conversación que se estaba dando a mi alrededor. Para integrarme fue necesario que alguien me diera una palmada en el brazo, como para recordarme que estaba allí y que los demás no lo habían olvidado.

La maestra Rosa María me hizo saber cuando el director salió al escenario. De no ser por eso, hubiera imaginado que el director entró hasta que la gente empezó a aplaudir. Se presentó la Orquesta de Cámara del Estado de Zacatecas. Desconozco quiénes estaban tocando, cuál era el número de integrantes y el acomodo de los mismos. Estas cuestiones despertaban mi curiosidad, misma que no me arriesgué a satisfacer, pues me dio miedo importunar a quienes me acompañaban y la posibilidad de molestar a los demás asistentes.

Durante la primera parte del concierto, la cantidad de público fue una incógnita para mí. Como la gente estaba atenta y en silencio, me imaginé que había pocas personas; fue hasta el intermedio que el bullicio me indicó que el teatro se encontraba casi lleno. Mi desorientación era tanta, que incluso nunca reparé en la presencia de las personas que se encontraban en la fila de delante.

Al asistir al concierto con los ojos vendados, percibí las cosas de manera muy diferente. Desde luego, la información que normalmente recibo visualmente, como por ejemplo la ubicación espacial de los instrumentos, en esa ocasión tuve que construirmela a partir de lo que me llegaba a los oídos. Mi percepción del lugar en el que se encontraban los músicos fue menos precisa, pero para mi sorpresa la información llegó antes de lo usual, porque en cierto modo el oído es más rápido que la vista.

La experiencia fue como si por dentro estuviera viendo la película *Fantasía* o un protector de pantalla que cambia de color y de forma. Para decirlo pronto: pude ver la música. Especialmente los sonidos se originaban de la nada, pero viajaban de un lugar a otro, se preguntaban y respondían. No percibí algún color en especial, pero sabía que cada timbre tenía un color o tonalidad diferente y podía imaginarlos interactuando sin confundirse entre sí. Escuchar la música de esta manera es sorprendentemente enriquecedor. A mi juicio, los ambientes que creaba la orquesta fueron más cómodamente percibidos.

En algún momento hubo un intervalo de silencio fuera de lo normal, muy extenso para mí. La maestra Rosa María, como buena guía, me explicó que la orquesta estaba sentada y el *staff* se encontraba colocando la silla del solista.

Por supuesto, con la venda puesta era difícil percatarse de la iluminación. Al realizar esta dinámica es importante tener en cuenta la posibilidad de que el golpe de luz provoque un desprendimiento de retina; entonces, una vez finalizada la actividad, debe removerse el antifaz pero manteniendo los ojos cerrados durante un buen rato, hasta que nuestros ojos vuelvan a habituarse a la percepción de la luz. Esta actividad puede realizarse de muchas formas; por ejemplo, en otra modalidad, en lugar de haber un guía y una

persona con los ojos vendados, se pueden juntar dos personas, vendarse los ojos mutuamente y proponerse llegar a un destino de esta manera.

Cuestionamientos a partir de la experiencia

Las preguntas que surgen de esta práctica son las siguientes: ¿qué tan autosuficiente puede ser en un concierto una persona ciega? ¿De cuánta información se puede perder quien tiene impedida la vista? ¿Cómo hacer para que una persona ciega asista a un concierto sin depender de otra persona? En caso de no conocer previamente algún instrumento, ¿cómo darse cuenta de las dimensiones, de la forma, del color? Cuando las personas ciegas asisten a un concierto por primera vez, ¿cómo podemos presentarles los instrumentos, de manera que obtengan más información en cuanto a las formas y el tamaño de los instrumentos? ¿Cómo hacerse una idea de la complexión física de un músico o del director de la orquesta? ¿Es posible hacerle saber a la persona no vidente la cantidad de músicos en el escenario?

Todos estos datos son parte de la experiencia de un concierto. Auditiva y musicalmente una persona ciega se pierde de poco. Me parece muy significativa la observación que Purser hace en una conversación con Oliver Sacks:

[...] la presencia de su ceguera no sugiere desventaja, inferioridad o dependencia. Estos hombres no aparecen con un muchacho que carga el arpa a la espalda (aunque a menudo les acompaña un criado), ni se les representa tanteando el camino con un bastón, ni como mendigos que se ganan la vida pidiendo limosna: al contrario, son figuras mostradas con dignidad e incluso con la sugerencia de que poseen una visión interior acorde con su condición de músicos bardos.

El grupo español Samuel Leví y Los niños perdidos, ha llevado a cabo tres conciertos a ciegas, la última vez en un teatro de Madrid, con un proyecto titulado *Se alquila público*. La problemática que pretende resolver este concierto a ciegas es diferente a la planteada anteriormente. La invitación al concierto llamó mi atención ya que ésta plantea la siguiente premisa: el público ya no va a escuchar conciertos, ahora va a *ver* conciertos. El bombardeo de efectos visuales en cierto tipo de conciertos, se vuelve tan atractivo que la experiencia musical pasa a segundo término. Una persona vidente puede perder detalles auditivos al presenciar un concierto con muchos distractores, en palabras de Samuel Leví y su equipo: “Insisten en que las actuaciones deben entrarle por los ojos a la gente”.

El asistente promedio puede fácilmente distraerse observando la vestimenta de los músicos, por ejemplo, o sus gestos y su postura (todo lo cual en ocasiones no representa la realidad de lo que está sonando), también con la ubicación de los integrantes de la orquesta, con el comportamiento del público o, entre otros posibles distractores, leyendo la información que contienen los programas.

En algún punto la música pasó a ser un elemento secundario en un concierto. Esto es más notorio y frecuente en la música de corte popular; sin embargo, también ya comienza a verse en la música de concierto. Actualmente algunas presentaciones suelen ser *shows* muy vistosos, buscan ser un buen entretenimiento para la gente, pero más que entretenimiento para el oído se vuelven entretenimiento para los ojos. Lo cual resulta en detrimento de la música y por supuesto del público, pues éste sin querer puede desviar su atención a aspectos ajenos a la música y, por tanto, dejar de percibir las cosas importantes del fenómeno sonoro. Un concierto debería percibirse principalmente por el sentido del oído. Por sí sola la música nos puede entretener y proporcionar un gran goce. Incluso si removemos la parte visual, nos queda todo un conjunto de sensaciones con las cuales trabajar para alcanzar el gozo de la música.

¿Cómo podemos volver a escuchar conciertos en lugar de más bien ver conciertos? ¿Podemos modificar la presentación del contenido musical de manera que sea difícil que la música pase a segundo término?

La música clásica en México presenta una problemática aparte, pues nos encontramos en un entorno plagado de música con poco contenido, con un mensaje simple, demasiado fácil de comprender, una música que además nos perfora los oídos. La mayor parte de la música que escuchamos en la radio, tiene un mensaje que se transmite sólo a través de la letra, es decir, no anima a las mentes a encontrar un mensaje paralelo en la sola música. Como resultado, cuando alguien promedio asiste a un concierto de música culta, se siente confundido porque desconoce el lenguaje de esa música, tan diferente del de la música que acostumbra escuchar; de ahí que se aburra y no alcance a captar el mensaje, mucho menos a apreciarlo.

Entonces, ¿qué tanto tiempo podemos mantener la atención de un público no habituado a este lenguaje musical? ¿Y el público mantendrá la concentración en un concierto sin los estímulos visuales?

Elementos a valorar

La primera cuestión a considerar es la ubicación del concierto y el fácil o difícil acceso que pudiera tener el público. Para algunas personas con discapacidad, el acceso puede ser una barrera que de plano les impida asistir al concierto.

Como menciona García en sus tesis, “la inclusión del alumno con discapacidad no se fundamenta en programas ni currículos especiales, sino en la eliminación de barreras que impiden al alumno avanzar con éxito en el proceso”. Al igual que en la educación, en el concierto inclusivo deben eliminarse barreras, para lo cual no es necesario cambiar el programa a determinado material, pues vamos a incluir a cierta minoría. Como menciona García, es necesaria una reflexión y reformulación de la práctica pedagógica, en este caso de la forma de concierto, con el objetivo de desarrollar la autonomía de nuestro público invidente.

Mi propuesta, que he llamado *Concierto a ciegos. Un concierto didáctico para todos*, busca corregir situaciones antes mencionadas. Su prioridad es eliminar los elementos visuales que en ocasiones distraen y, por tanto, reducen la oportunidad de apreciar los detalles musicales. El concierto propone que todos los asistentes se encuentren privados del sentido de la vista, con el objetivo de que agudicen su percepción de la música usando primordialmente el sentido del oído y llevándolo a explorar su máxima capacidad, sin distractores visuales.

La idea es obtener una respuesta interna más honesta, distinta a las cotidianas. Así mismo se buscaría sensibilizar a las personas videntes. Si por unos momentos perciben el mundo como lo hacen quienes no cuentan con el sentido de la vista, es muy probable que desarrollen una conciencia más empática hacia las dificultades y necesidades de los demás.

La ausencia de alumnos ciegos en las escuelas se debe casi siempre a la falta de información. Los invidentes desconocen que pueden ser aceptados e incluidos en una escuela de música. Conuerdo con Guzmán en la siguiente afirmación: “Louis Braille y su sistema de lectoescritura y su musicografía establecen el paso de las sombras a la luz, de la incomunicación a la comunicación, de la ignorancia al conocimiento”. Lo primero que sugiero para el concierto inclusivo es evitar que la publicidad sea sólo visual, que también sea auditiva. Pero además que entre los programas de mano figuren unos ejemplares escritos en Braille.

Lo primero que viene a la mente son las notas al programa, que sirven para presentarle al público el contexto sociocultural de las obras que se presentarán, para que los asistentes sepan quién es el compositor y cuáles son las circunstancias que le llevaron a crear la música que están por escuchar. Las notas al programa pueden ser innecesarias para muchos, pero no es raro el caso de personas que acuden a un concierto sin saber nada de la música que se interpretará; las personas videntes llenarán ese vacío de información por su propia cuenta, tan sólo mirando el programa; desde luego, esta posibilidad no existe para las personas ciegas. A ellas les tocará quedarse con las dudas, o bien, pedirle ayuda a alguien, con el riesgo de importunar.

Sería excelente contar con el presupuesto para tener programas escritos en Braille. Para crear conciencia, sería una actividad interesante que los videntes presenciaran un concierto y no tuvieran acceso a la información como están acostumbrados y, por el contrario, que las personas no videntes tuvieran la

información con la que no cuentan normalmente. En cualquier caso, es necesario contar con la presencia de un narrador en el concierto, pues aunque se contara con los programas en Braille, todavía hay muchas personas con discapacidad visual que no saben leer en el Braille o recién se encuentran en el proceso de aprender a hacerlo.

La primera parte del concierto está pensada como una clase de apreciación musical inicial. Y es que, como bien lo mencionan Waisburd y Erdmenger:

El arte musical puede conducir a un aprendizaje significativo para el oyente, primero con la percepción de la música; hablar de percepción se refiere al proceso de tomar conciencia de las cualidades del sonido y al estímulo–respuesta, en el que el estímulo es una situación o evento objetivo y describable que de forma indirecta ocasiona una respuesta. En este sentido, la respuesta puede ser completamente interna, esto es, [puede ocurrir] en el organismo e involucrar pensamientos, ideas, sentimientos y sensaciones del oyente.

La finalidad es enterar al público de las partes que conforman un discurso musical, el mensaje complejo al que algunas personas no están habituadas. En este concierto didáctico se pretende mostrar a los asistentes las cualidades de la música, tales como la altura, la intensidad y la duración, todo a través de un formato de clase, con un maestro que muestra ejemplos del tema en cuestión.

En los conciertos didácticos usualmente se enseñan los nombres de los instrumentos. Pues bien, en este caso trabajaremos solamente con aspectos musicales; le daremos al público algo que buscar en la música, cualidades que conforman la música y que muy pocos están acostumbrados a apreciar, quizás porque se desconoce su existencia. Así, por ejemplo, las personas que no escuchan música culta tienden a subir el volumen del reproductor de sonido cuando se presenta un *pianissimo* o, por el contrario, a bajar el volumen cuando llega el *fortissimo*, puesto que no están familiarizadas con estos matices. La gran mayoría de la música popular no presenta estas alteraciones en la intensidad del sonido y, por tanto, acostumbra a sus oyentes a cierta monotonía.

La intención es presentar cualidades de la música, tales como la altura, la intensidad y la duración: partes fundamentales en cualquier construcción de una melodía. No se va a decretar un programa especial para este tipo de concierto. Cualquier obra se puede adecuar, pues todas las piezas musicales presentan los elementos a describir, o sea altura, intensidad y duración. Vamos a mantenernos flexibles para que el concierto tenga un mayor alcance y no sea necesario contar con grandes recursos económicos para disfrutar de la experiencia y, a la vez, hacer real la buena intención de incluir a las personas con ceguera.

Ha escrito Daniel Levitin que “Cuando escuchamos música, de hecho percibimos múltiples atributos o ‘dimensiones’”. Entre estos atributos, aparecen el tono, la afinación, el timbre, el volumen, el *tempo*, el

ritmo y el contorno (la forma global, los ascensos y descensos de la melodía). Sacks, en añadidura a lo indicado por Levitin, dice que contamos con estos atributos para lograr un entretenimiento de calidad. Las personas ciegas son un público musical difícil de engañar, pues su atención se centra en el principal aspecto del concierto: la música.

El concierto a ciegas es una excelente propuesta porque sensibiliza a las personas, porque nos permite por breves instantes ponernos en los zapatos del otro. Las personas que poseemos el sentido de la vista difícilmente entenderemos lo que es vivir sin él, lo damos por sentado; no alcanzamos a comprender lo diferente que es llevar una vida sin el sentido que nos provee del 80% de la información que percibimos.

Un concierto a ciegas es una manera de invitar a la gente a vivir una experiencia de una forma diferente, obligándonos a enfocar nuestra atención en percibir nuestro entorno como lo haría una persona que carece total o parcialmente del sentido de la vista.

Es sorprendente la cantidad de información que podemos captar aún con un sentido menos. Ése fue mi principal aprendizaje cuando realicé el ejercicio de sensibilización al asistir a un concierto con los ojos vendados, sin el sentido de la vista.

Propuestas para una didáctica del concierto

La primera sugerencia del programa es utilizar la dotación de violonchelo y piano. Como mencionamos anteriormente, el concierto tendrá el formato de una clase. En la primera parte el narrador cumplirá la función de un maestro; como tal, dará una breve introducción a la música para después continuar enunciando las cualidades de la misma.

Ha de comenzar explicando la duración de las notas. Para esto, podrá utilizar instrumentos con capacidad de mantener la nota durante largo tiempo. Si sólo se cuenta con un violonchelo y un piano, podría tocar la *Sonata para violoncello* de Henry Eccles, que inicia con notas largas y contrasta en su segundo movimiento con una *courante* de notas cortas y rápidas.

Después habrá de abordarse la altura, cualidad que permite diferenciar a un sonido agudo de uno grave. Si se sigue utilizando sólo un violonchelo y un piano, es posible tocar una escala en conjunto, para de esta manera mostrar que cada nota tiene su altura y su lugar dentro de una escala. El violonchelo puede interpretar entonces el *Preludio* de la *Suite 3* de Bach, el cual está en do mayor, comienza con una escala descendente y luego continúa fraseando con una serie de notas por grados conjuntos; en esta pieza se percibe un solo timbre, y la duración de las notas no varía demasiado, por lo tanto la altura de las notas es un elemento que destaca.

Por último, para introducir al auditorio a la apreciación de la intensidad, se puede utilizar como ejemplo el mecanismo que en los aparatos de reproducción de audio nos permite subir o bajar el volumen. El narrador puede, a partir de dicho ejemplo, comparar un *forte* (todo el volumen) con un *piano* (el menor volumen antes de poner el silencio). El primer movimiento de *La Sonata no. 1 en do menor para violoncello y piano* de Camille Saint Saëns me parece una buena opción para ejemplificar la intensidad, pues tiene matices y melodías que contrastan entre sí de manera muy notoria.

En la segunda parte del concierto, una vez que se hayan introducido las cualidades del sonido, se podrá invitar al público a buscar en la siguiente interpretación las cualidades recién expuestas, invitarlo a percibir cómo la música se conforma con la combinación de estas cualidades y la manera en que se juega con ellas. Para encontrar y apreciar las cualidades esenciales de la música, se pueden elegir piezas infantiles, inclusive componer unas nuevas exclusivamente con ese fin didáctico. Lo ideal sería que al final se presente una obra que combine de manera majestuosa todas las cualidades de la música.

Otra propuesta de programa es la sugerida por Iván Arias Castellanos. Ésta consiste en utilizar un cuarteto de cuerdas, dotación ya consolidada, y una obra descriptiva como el *Cuarteto No. 14* de Franz Schubert, *La muerte y la doncella*. La idea general al utilizar este cuarteto, es tocar fragmentos. Por ejemplo, en esta obra la introducción es perfecta para ejemplificar la duración de las notas, ya que sus primeros catorce compases presentan una melodía en cuatro cuartos: inicia con una blanca con punto, le sigue un tresillo, negra y silencios en el resto del compás, luego hay una repetición de estos dos compases, seguida de un juego de notas blancas con punto, blancas y tresillos.

Esta combinación puede explotarse con los golpes de arco, haciendo *staccatos* en los tresillos para hacer más notoria su corta duración, la cual contrasta con las blancas. Ya que en el compás cincuenta del mismo movimiento, se repite el tema de la introducción en una variación, el intérprete puede tocar ambos fragmentos para ejemplificar la primera cualidad, es decir, la duración de las notas.

Se sugiere que el programa cuente con intermedio, justo al final de la presentación de las cualidades musicales, a fin de observar entonces la reacción del público. Para la segunda parte del concierto se recomienda presentar una obra muy descriptiva o incluso programática, esto para hacer hincapié en el resultado de la combinación de las cualidades expuestas, en cómo es que juntas pueden contarnos una historia o transmitirnos un mensaje.

Una propuesta para un concierto dedicado a niños es iniciar con una introducción narrada, como la ya descrita, pero esta vez ajustada a las necesidades y posibilidades del público infantil. Para esto, recomiendo que se exponga la cualidad de la manera más simple posible; por ejemplo, a la hora de abordar la duración de las notas, lo mejor es mostrar notas largas y notas cortas a la misma altura y con el mismo timbre, de manera que la duración sea aún más fácil de identificar; después se podría pasar a una melodía o a una pequeña pieza donde se explote este recurso, ya sea con una pieza en la que haya un contraste

notorio (como es el caso de *La muerte y la doncella*), o bien, con dos piezas contrastantes (como en la *Sonata...* de Eccles).

Para ejemplificar la altura, es preferible usar instrumentos de la misma familia, que tengan timbres parecidos, procurando por un lado una melodía en un registro agudo y, por otro lado, una melodía en un registro grave muy contrastante.

En el caso del timbre, una excelente manera de presentar esta cualidad sería la sugerida por Lorin Maazel en su narración de la *Guía de la Orquesta para Jóvenes de Britten*. Allí se nos explica que cada instrumento tiene una personalidad diferente. Teniendo esto en cuenta, con los niños funcionará muy bien hacer una analogía entre instrumentos y personajes de fantasía, como se hace en *Pedro y el lobo*. Inclusive se pueden usar fragmentos en caso de no contar con todos los instrumentos.

Otra sugerencia para este punto es tomar tres instrumentos que sean de diferente familia pero que representen el mismo lugar dentro de sus respectivas familias, y que presenten un mismo registro pero un timbre diferente. Por ejemplo, un conjunto armado por la viola, el clarinete y el trombón. Se propone que toquen por separado o juntos la misma melodía. La idea fundamental de este concierto dirigido a niños es presentar las cualidades en su estado más puro, de ahí la necesidad de ofrecer los ejemplos más claros, para que sea muy difícil confundir una cualidad con otra.

Después de esta introducción, donde se habrán presentado las cualidades de la música en su estado más sencillo, será posible pasar a la ejecución de pequeñas piezas pensadas para este concierto, piezas sencillas que exploten una cualidad cada una, para mostrar lo que se puede hacer con cierta cualidad en otro nivel, etcétera.

Se puede hacer un intermedio en el concierto-clase y poner en él una actividad. En Internet hay videos de varios músicos tocando un mismo instrumento: la sugerencia es montar una pieza de esta manera y presentar una sorpresa, preguntándole al público, por ejemplo, cuántos instrumentos están sonando en el escenario.

Sería bueno contar con una partitura tradicional y su representación en musicografía Braille. Inclusive obtener un relieve de lo que sería una partitura tradicional. Para que todos pudieran hacer una comparación al final del concierto.

También se puede usar una narrativa descriptiva en la parte más didáctica del concierto, en especial para hacer mención de las características de los instrumentos que se utilizan. Cuando vamos a un concierto y vemos un instrumento que no conocemos, como público vidente satisfacemos nuestra curiosidad observando detenidamente, acercándonos un poco para ver mejor el instrumento. En un concierto inclusivo sugiero brindar al público la oportunidad de conocer el instrumento que escucharon, a través de la descripción del narrador y del tacto.

En *La educación musical de personas con deficiencia visual y la musicografía Braille*, acta redactada por Isabel Cristina Dias Bertevelli, se menciona lo siguiente:

La educación musical utilizada trabaja con la audición, con la vivencia musical a partir de la exploración del movimiento corporal, lateralidad, coordinación motora, ritmo y estímulo táctil; en el caso de reconocimientos de instrumentos musicales, en la posición correcta de sujetarlos y en tocarlos para la ejecución de los mismos.

Las personas ciegas requieren del uso del tacto para percibir cosas que no pueden con el oído; sería bueno, por tanto, que al final del concierto se dedicara algo de tiempo para que el público pueda tocar los instrumentos que no conoce, esto para que se familiarice con las dimensiones, el peso, el mecanismo y sobre todo la forma de los instrumentos recién escuchados.

Además de la demostración táctil del instrumento, sería muy provechoso indicar también la postura en la que se toca dicho instrumento, esto para la persona ciega se forme una idea un poco más completa. Por supuesto, aquí puede sumarse una breve explicación acerca de por qué tal o cual posición es la ideal, cómo se debe sostener el instrumento, cuánta fuerza debe aplicarse para que el instrumento produzca determinado sonido, etcétera.

Un ejercicio que se recomienda en el estudio del piano, particularmente para alumnos ciegos, y del cual por esta razón podemos echar mano, es el siguiente: la persona ciega puede colocar su mano sobre la mano del pianista, y de esta manera sentir el movimiento del intérprete sobre el teclado. Es decir, este ejercicio se puede reproducir fácilmente en el concierto que propongo.

Utilizando la narrativa podemos hacer otras actividades. Por ejemplo, describir algún instrumento en particular sin decir su nombre, para que cuando alguien del público lo adivine, el intérprete toque un solo. Se puede invitar a la distinción de un instrumento de aliento, de uno de cuerda frotada y de uno percutido.

Una vez que se hayan introducido las cualidades del sonido, será posible enfatizar que es la combinación de éstas y la manera en la que se juega con ellas, lo que conforma a la música, e invitar al público a que cada vez que escuchen música practiquen la identificación de lo aprendido.

Parafraseando a Alicia Molina: las barreras creadas a partir de las diferencias sólo se derrumbarán con la convivencia cotidiana, de manera que nos demos cuenta de todas las similitudes que tenemos como seres humanos.

El objetivo de mi propuesta es compartir un concierto con una persona ciega para, así, ayudarnos mutuamente a vivir una experiencia más completa. La modificación del concierto no sólo beneficia a personas invidentes: es una forma nueva y diferente de disfrutar una experiencia para algunos ya conocida.

Debemos pensar en alguna actividad o en alguna manera de fomentar la convivencia con las personas con debilidad visual, para darnos cuenta que no son diferentes a nosotros y pertenecen a las salas de conciertos. Como músicos, debemos ser sensibles a esta minoría en particular, la cual pertenece a nuestras salas de conciertos; debemos reconocer que además pueden aportarnos mucho aprendizaje si los invitamos a participar activamente en nuestros conciertos.

Conclusiones

Como artistas buscamos expresarnos a través de la música y que todos nos escuchen. Es tanto nuestro afán, que nos esmeramos siempre, dedicándole tiempo extra a la preparación de nuestros conciertos, con frecuencia encargándonos nosotros mismos de encontrar un lugar que sea de fácil acceso. Pues bien, ya podemos también asegurarnos de que dicho lugar sea amigable para con nuestro público que carece del sentido de la vista.

Gracias a que Louis Braille era músico, las personas ciegas cuentan hoy en día con un lenguaje que representa de manera táctil a la música. Sería muy bueno que al final del concierto se mostrara una partitura en musicografía Braille, así como explicar un poco el proceso que requiere un músico no vidente para estudiar una pieza.

Las personas ciegas dependen muchísimo del uso del tacto. “Gordon Dryden plantea seis entradas principales del cerebro a través de las que se aprende: lo que se ve, lo que se escucha, lo que se prueba, lo que se toca, lo que se huele y lo que se hace.” El cerebro, pues, recibe información de distintas formas; y en el caso de las personas ciegas se vuelve indispensable el uso de las entradas principales restantes.

Es imposible para algunos instrumentistas leer y tocar al mismo tiempo. Los músicos que no poseen el sentido de la vista deben memorizar las piezas antes de trabajarlas en el instrumento. Como sugerencia se puede proporcionar una partitura de musicografía Braille con iconografía para ser analizada por los músicos videntes.

Ahora que somos conscientes de la exclusión que vive un grupo de personas que tienen toda la capacidad para destacar, y que suelen destacar a pesar de las adversidades, es nuestra responsabilidad cambiar nuestra manera de actuar. No podemos permanecer indiferentes más tiempo. Debemos no sólo incluir, sino de invitar a las personas ciegas a participar en nuestro medio. Un acercamiento a la música puede hacer la diferencia en la calidad de vida de una persona.

En palabras de García: “A través de la música, la persona con discapacidad visual logra participar de manera más activa en su entorno, adquiere confianza en sí mismo, independencia, y amplía su espectro

cultural, logrando así una efectiva inclusión”. Habría que demostrar cómo es que por medio de la música las personas ciegas adquieren autonomía.

Es necesario trabajar un poco más, hacer algo más de lo que se espera de nosotros. En el caso de los pianistas, por ejemplo, se necesitan repetidores, que pueden ser de gran ayuda para un músico ciego que prepara su material del semestre.

Para finalizar, quiero repetir la reflexión de Alicia Molina:

La exclusión y marginación que han vivido las personas con discapacidad sólo puede ser revertida y compensada a través de estrategias de inclusión que permitan abrir todas las barreras físicas, sociales y culturales que impiden su plena participación y pertenencia social. Nada hay tan efectivo para derribar nuestros prejuicios como la convivencia cotidiana con quienes han sido etiquetados como diferentes.

Referencias

- CONTRERAS Gutiérrez, O., & Del Bosque Fuentes, A. E. (2004). *Aprender con Estrategia*. Ciudad de México: Pax México.
- ARCOS Bouchez, Y. R. (2007). *Guía para deficientes visuales: Aniridia. Regina una luz de esperanza*. Ciudad de México: Trillas.
- BORSANI, M. J. (2011). *Construir un aula inclusiva: Estrategias e intervenciones*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- BROGNA, Patricia. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- ESCOBEDO, L. M. (2013). *Aprender diferente: Cómo tener un salón de clase integrado donde todos participan y aprenden*. Ciudad de México: Pax México.
- GARCÍA García, N. (2001). *Menores con discapacidad y necesidades educativas*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- GARCÍA Ortiz, R. (2014). *La inclusión de personas con discapacidad visual en la Educación Musical Superior*. México.
- GARCÍA Ortiz, R. M. (2014) *Sensibilización para la inclusión*. Ciudad de México: Editorial Académica Española.
- GARCÍA, M. T. (2008). *Personas con discapacidad ¿Iguales o diferentes?* La Habana: Félix Varela.
- HANNAFORD, C. (1997). *The Dominance Factor. How Knowing Your Dominant Eye, Ear, Brain, Hand & Foot Can Improve Your Learning*. Estados Unidos de América: Great River Books.
- K. FREEMAN, C., & E. Dennison, G. *I Am The Child Using Brain Gym With Chiddren Who Have Special Needs*. Estados Unidos de América: Edu-Kinesthetics.
- MOLINA, A. (2010). *Todos significa todos: Inclusión de niños con discapacidad en actividades de arte y cultura*. Ciudad de México: Alas y Raíces.
- ROSALES Vega, C. (2015). *¿Qué hago con un niño con discapacidad? Atiéndelo:Cuál es su condición y cómo tratarla*. Ciudad de México: Pax México.
- ROBLES, M. M.; Andrade, P. M.; Núñez Blanco, M. A. & Vallés Arándiga, A. (1999). Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual. Madrid: Centro bibliográfico y Cultural C.
- SACKS, O. (2009). *Musicofilia: Relatos de la música y el cerebro*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- WAISBURD, G., & Erdmenger, E. (2007). *El poder de la música en el aprendizaje: cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo*. MAD.

Fuentes

-
- CHÁVEZ, P. G. *Estrategias de estudio utilizadas por pianistas ciegos*, Recuperado en <http://www.deficienciavisual.pt/txt-> (01/06/2016) *Estrategias_de_estudio_utilizadas_por_pianistas_ciegos.htm* (01/06/2016)
- LEVÍ, Samuel. *Concierto a ciegas*. Recuperado en <http://entradium.com/entradas/Samuel-Levi-y-Los-Ninos-Perdidos-en-Madrid--%22Concierto-a-ciegas%22-2201> (01/06/2016)
- GUZMÁN, O. *Músicos Ciegos. Louis Braille: Antes y Después*. Recuperado en <http://www.musica-clasicaymusicos.com/musicos-ciegos.html> (01/06/2016)
- DIAS Bertevelli, I. C. La educación musical de personas con deficiencia visual y la musicografía Braille. Recuperado en http://www.sacom.org.ar/2010_reunion9/actas/11.Bertevelli.pdf (01/06/2016)

El Concierto Poético como renovación del esquema de concierto

Ensayo presentado por **Daniela Isabel Sánchez González** | Asesor. *Maestro Daniel Escoto Villalobos*

El músico y su puesta en escena

Otra página me trajo a escribir ésta. El término *Concierto Poético* surgió gracias a una infinidad de preguntas externas, monólogos solitarios y, lo más importante, nació cuando ya se estaba poniendo en marcha; conservó, pues, la característica de los nombres: Llegan después, dependen de lo vivo.

Las escuelas de música son únicas, tienen salones sin días de descanso y estudiantes que se encuentran con una búsqueda del sonido... Pero un sonido implica ya muchas cosas; ir tras él es una de las búsquedas más fascinantes, largas, y al final recuerda a los perros que persiguen su cola: los músicos intentando atrapar una voz a toda costa, se persiguen a sí mismos. Son ellos el sonido.

En ocasiones pasa que los alumnos hallan su canto precisamente cuando la intención recae en otro tipo de acción física. La lección que dejaron los talleres de expresión corporal y actuación es que se puede acceder a la música de manera corporal, mediante una serie de ejercicios capaces de eliminar las resistencias creadas durante la práctica diaria, y cuyo origen es la autocrítica severa junto con el intento de mejorar el sonido sólo de manera calculada y completamente racional.

Sucede que, a través de diversas instrucciones, de la exploración del movimiento de los cuerpos usando la música como guía y detonador de impulsos, los estudiantes logran un canto fluido y, la mayoría de las veces, los jóvenes que participan como testigos notan cómo sus compañeros solucionan de forma instantánea problemas técnicos. Entre los asistentes a esas clases, la gran mayoría de quienes cantan no han empleado algún tipo de recurso vocal para la corrección; los resultados se deben a la profunda conexión lograda entre cuerpo y mente, que desdibuja el siempre temido límite de la sensibilidad y la racionalidad.

Se añade a estos acontecimientos la percepción de los testigos, que de alguna manera adquieren una presencia similar a la del público. La perspectiva como espectadores da fe de un mayor involucramiento en el suceso artístico, una empatía hacia el sentimiento desprendido por la música del cantante, todo esto en oposición a la experiencia previa donde los alumnos se exponen ante los otros y cantan por primera

vez, por lo general preocupados por ser observados, lo cual los lleva a transmitir exactamente dicha ansiedad escénica apartando el mensaje ligado al fenómeno sonoro.

En conclusión, varios puntos se perfeccionan al generar la apropiación musical por medio del cuerpo, tales como la musicalidad, la presencia escénica, la comunicación entre el cantante y el espectador, ciertas habilidades técnico-vocales, etcétera.

Los salones de la escuela de música deben tener días de descanso: los días verdaderos, los del escenario, esa tierra de todos. El cantante y el músico son seres escénicos y en este sentido, actores. Su fluir durante las presentaciones es *extracotidiano*. Al igual que el actor, el cantante y el músico tienen como recursos la voz (también representada por su instrumento) y el cuerpo, éste último con frecuencia dado por hecho.

En mi caso, los talleres teatrales me suscitaron dudas sobre el proceso de preparación de los músicos y me brindaron una apertura de ideas para progresar en el ámbito interpretativo. Además me trajeron esta pregunta, que llega tarde o temprano: ¿cantar para qué? Es extraño, pero también las preguntas tienen historia, y sin historia no se hacen realmente.

Mesa de canto

El Teatro Pobre o Teatro de las Producciones fue planteado por Grotowski el siglo pasado y provocó un cambio en la manera de trabajar y de aproximarse al arte escénico. Publicado en 1968, su libro homónimo describe la esencia del teatro a través de varias reflexiones derivadas del análisis de las investigaciones llevadas a cabo en su Laboratorio Teatral; y aunque constituye el extremo inicial de la cadena de las *performing arts*, correspondiente al periodo inicial del trabajo del director, mantiene vigente su crítica sobre la concepción que del teatro se tiene frecuentemente en nuestro actual entorno y también sobre las expectativas que éste genera ante la sociedad.

Según Sais, “El teatro de las producciones o espectáculos es una fase considerada por Grotowski como importantísima en su trabajo: una aventura a largo plazo”. Considerar la continuación del legado ideológico del director polaco sería una opción fresca para el ámbito musical, sobre todo en referencia al quehacer operístico.

En *Hacia un Teatro Pobre* Grotowski tiene a la relación actor-espectador (“en la que se establece la comunión perceptual, directa y viva”) como fundamento del acontecimiento escénico. Grotowski llegó a su definición del teatro a partir de una vía negativa, con influencia de Stanislavski, aunque en ocasiones también obteniendo conclusiones totalmente distintas a las del actor ruso. Grotowski se deslinda poco a poco

de artificios innecesarios y todo aquello que, si bien es de utilidad en las puestas en escena, no forma parte de la esencia del teatro. Quitando la escenografía, el maquillaje, la iluminación e incluso el texto, el teatro puede vivir. En la época de Grotowski donde el cine cobraba cada vez más importancia, era imprescindible reflexionar sobre las características que hacen del teatro un evento único, para de esta manera resaltar la necesidad de su existencia.

La perspectiva de Grotowski plantea conclusiones que trascienden a los campos de las demás artes escénicas. Vivimos un presente con casas de ópera enfocadas en grandes producciones que por lo general abarcan una audiencia escasa, y los conciertos de música clásica se enfrentan al ya permanente problema de la formación de nuevos públicos. Perdimos la relación actor/músico-espectador y no precisamente de manera intencional, como Grotowski estipulaba en su fase del Arte como Vehículo.

La problemática no es nueva, pero se debe enfrentar sin más rodeos. Si bien los músicos y musicólogos viven enfocados en el mundo sonoro, en la interpretación y las teorías estéticas, es urgente atender la base para que el acontecimiento artístico-musical suceda, pues como bien lo afirma Portillo, a pesar de que “las orquestas con los conciertos pedagógicos para niños, [son] cada vez más comunes, esta medida no es suficiente”.

El esquema de concierto necesita un cambio, un cambio que preserve la identidad de la música y la presente a través de un íntimo contacto al espectador; por lo cual es fundamental que la modificación parta de concebir al músico como a un actor escénico. El término *actor* debe entenderse en nuestro contexto como sinónimo de *músico*, puesto que es éste quien realiza la acción artística.

Resulta revelador cómo la relación actor-espectador tiene su equivalente en la teoría de Bonita M. Kolb, autora y educadora de temas relativos a oportunidades en los negocios. Bonita, al abordar la situación de la música desde el punto de vista de la mercadotecnia, señala que a pesar de que desde hace años las organizaciones culturales han estudiado diversas estrategias de *marketing*, se olvidan del punto clave para asegurar la permanencia del producto ofertado: “No se trata de habilidades y herramientas sino de construir una relación entre la organización y el cliente”, asegura. La autora demuestra que las instituciones artísticas cometen un error cuando asumen la postura del “sabemos qué es lo mejor para usted”, creencia ésta fundada en la distinción errónea entre el arte y el arte mercantil o popular.

En la mayor parte de nuestra sociedad, ya dominan varias ideas que nos han hecho separar las expresiones artísticas según juicios de valor que se establecen como convención social, y que en gran medida son las responsables del desinterés colectivo hacia eventos como la ópera y los recitales. Así lo demuestran algunos estudios de Kolb, donde los jóvenes entrevistados dicen encontrar a la música clásica como “propia de intelectuales de la clase alta”.

Para combatir este fenómeno, la autora propone suplir a las instituciones artísticas con *organizaciones culturales* (término y concepto introducido por ella misma), pues considera que de esta forma se

pensará en organismos conscientes de las necesidades del otro, conscientes de la necesidad de establecer una relación donde la organización cultural, como facilitadora de productos de carácter social, atienda y tome en serio los requerimientos del receptor. Tal como lo imagina Kolb, las organizaciones culturales, propiciarían una convivencia estructurada en la igualdad entre ambos entes: la organización y los receptores del fenómeno cultural.

Un buen ejemplo de esta actitud flexible es Alexander Markov, violinista ruso, quien logra conectar con su público presentando programas eclécticos: “Yo lo llamo el concierto del Barroco a Paganini y más allá”, dijo en 2018 a propósito de una de sus presentaciones. Los programas de Markov incluyen algunas de sus composiciones donde se pueden apreciar influencias lo mismo de la música clásica que del rock. No se trata de sacrificar el ideal estético y las convicciones creativas que cada artista ha desarrollado, en favor de complacer o satisfacer los deseos del público.

Es cierto que el mundo de la música mal clasificada como *clásica* ha tendido a separarse cada vez más de la consideración del espectador como persona activa e instauradora de vida en el suceso musical. No se escucha al oyente. La audiencia es juzgada y presentada como la culpable de no tener buen gusto, de carecer de cultura o de sensibilidad. Y si bien nos enfrentamos a una época donde las preferencias musicales están regladas por piezas con escasa creatividad e intérpretes con carencias técnicas, a los creadores les corresponde también examinar su propio trabajo, no sólo el de los demás, para replantear las maneras de reaccionar ante la situación.

Nos enfrentamos entonces a dos grandes conflictos: por un lado, una cultura acostumbrada y, en cierto sentido, limitada a una música muy alejada de la *clásica*; y por el otro, artistas dentro del ámbito de la música de concierto que generan importantes creaciones, pero no se ocupan de propiciar encuentros con el espectador mediante técnicas equivalentes en creatividad. Se requiere hallar un punto de equilibrio. El músico no está para demandar atención; aunque la calidad de la música que va a presentar y el virtuosismo en su ejecución sean indiscutibles, debe considerar y dignificar la labor de la audiencia, verla como una parte impregnada de presencia en el acontecer artístico. Todo esto exige del músico un papel doble: de la misma forma en que se asume como creador al momento de interpretar, debe hacerlo también a la hora de diseñar sus esquemas de concierto. El esquema tradicional no es un elemento inamovible.

Se puede realizar el planteamiento de propiciar la relación actor–espectador desde varios enfoques, incluyendo la perspectiva de las técnicas compositivas, la difusión cultural, la educación, y también a partir de la innovación de esquemas nacientes de un músico que se asume como creador. Pasar de *intérprete* a *creador* es clave; la conciencia de la capacidad creativa del músico es un detonante de procesos de innovación. Saber que dentro del papel de intérprete existe también, latente, un agente capaz de generar ideas, desencadena una serie de aportaciones al arte musical. Es crucial, por lo tanto, señalar que las herramientas con las que el intérprete cuenta no se reducen a su instrumento o voz: lo acompañan también

su entero cuerpo, las ideas de transmisión de mensaje e incluso elementos variables de la escena en la que desarrolla su arte.

Mediante el establecimiento de un paralelismo entre los enfoques iniciales de Grotowski, podemos señalar la necesidad del músico de ser consciente del potencial de su cuerpo, la presencia que establece usando su voz y su corporeidad, y las propuestas creativas que será capaz de iniciar cuando se asuma como actor. No estaría de más profundizar en lo que un músico requiere para santificarse. Es deber del artista cuestionarse constantemente acerca de los detalles de su trabajo: por ejemplo, "este sonido, para qué, por qué, de dónde..." Si se piensa sobre esto, si se toma la voz —o el instrumento— como resonancia sagrada, como una presencia íntima, la carrera de canto se tornará, de competencia, en aprendizaje; las sesiones de estudio, en talleres de investigación y experimentación corporal y psíquica; el cantar, en acción suscitada desde lo humano; y el canto, en resonancia universal.

Al concierto hay que verlo como una mesa, símbolo de comunión y diálogo: se pone para dos personas que se pasan el canto, de boca a alma; se sirve para compartir lo que ha acontecido en siglos; la cosa es poner la mesa para hablar de esto que es ser humanos, y sufrirlo con el pan, porque así es bueno, y reírlo mirando siempre al de la silla de enfrente.

El cuerpo es entero actor de la música

Basándonos en la figura del cantante, si bien el aparato respiratorio es el principal involucrado en el proceso de la emisión de la voz, es un hecho que todo el cuerpo participa en dicha actividad; y a través de estudios fisiológicos y del desarrollo de la técnica Alexander, puede comprobarse cómo las tensiones innecesarias y hábitos inconscientes son capaces de hacer más difícil dicho proceso. Recordemos que Matthias Alexander inició un estudio de su propio cuerpo debido a que estaba preocupado por la afonía de la cual era víctima; en palabras de Barrón Holczer, fue a la vez "el objeto a estudiar y el sujeto que lo estudiaba". El método de estudio del canto debería ser parecido al ejercicio de Alexander, pues el cantante es a la vez quien con ojo interno realizará anotaciones sobre su sonido.

Ahora bien, Alexander postuló que el cuerpo es el vehículo para el cambio y la toma de decisiones sobre los hábitos, pero no hizo separación alguna entre cuerpo y mente: "se dio cuenta rápidamente de que la mente está integrada en el cuerpo. [...] Decía que el ser humano es un ser psicofísico" (Barrón Holczer). La voz es un fenómeno físico intangible, no es ni cuerpo ni mente; siguiendo el camino de Alexander podríamos otorgarle también a la voz una forma psicofísica. Es de esta manera como el estudio de una técnica del canto que no integra el cuerpo en su totalidad se presenta como absurdo.

Al igual que la técnica Alexander, el aprendizaje al cantar está compuesto por una serie de decisiones sobre el cuerpo, resultantes de un análisis sobre músculos por lo común ignorados. El estudio potencia el desarrollo del ojo interno, que será la mejor herramienta del cantante, pues jamás se terminará de perfeccionar la técnica, las aspiraciones hacia un sonido cada vez más puro estarán siempre presentes. Existe entonces una innegable relación entre el canto y el movimiento: cualquier tensión que surja durante el proceso, alterará el resultado y, a fin de cuentas, una voz vibrante se obtiene con movimiento.

Las imágenes usadas por maestros de técnica vocal para enseñar a los alumnos, comúnmente están asociadas a cualidades móviles, como el caso del agua fluyendo, una línea que no se detiene, e incluso algunos usan mecanismos que requieren al estudiante caminando o moviendo alguna parte del cuerpo. Las técnicas de actuación, cuando se aplican al canto, lo tornan a éste más orgánico desde la perspectiva de un sonido mejor emitido, conectado con el propósito del compositor y, lo más importante, un sonido entrañado desde la realidad del cantante.

Cantar es llevar la voz a un nivel *extracotidiano*, pero si el intérprete busca, al llegar a ese nivel, resonar en el espectador durante las puestas en escena y en el momento vivo de un recital, es esencial que se asuma como actor; de lo contrario, la propuesta ante el público será vacía y el acto escénico vano, relegado a una mera actividad de estatus social.

A pesar de que la tecnología actual nos permite disfrutar la ópera en vivo pero a la distancia, con representaciones en los teatros principales gracias a las transmisiones por Internet, acudir al teatro es todavía un factor insustituible por sus atributos ligados a la *organicidad*. Grotowski se planteó en el siglo pasado la pregunta de si el teatro era aún necesario en una sociedad sin fe en el mito, una sociedad desconectada y donde el cine saltó a la popularidad gracias a los efectos especiales. La respuesta de Jerzy y la de muchos —entre ellos, yo— sigue siendo sí, el teatro es necesario, el asistir a la ópera es importante porque es ahí donde nos hacemos todos presentes, están ellos, los actores, y nosotros los espectadores, se está, y el acto comunitario se vuelve presencia.

El cantante y el músico tienen que ser conscientes de cómo su preparación está enfocada a llevarlos a desenvolverse frente a un espectador. No son seres cuya profesión pueda ser vivida dentro de cuatro paredes. El momento de interpretar en un escenario llegará con frecuencia, por lo cual el cantante se entrena para una escena viva.

Si se desea *organicidad* al momento de interpretar y estar en el teatro, es relevante la consideración del concepto de presencia. Varios autores desarrollaron sus ideas acerca de esta palabra al mismo tiempo que propusieron diversas series de ejercicios para propiciarla en sus alumnos. Lo medular es recalcar la voz y el cuerpo como bases de la presencia escénica; a este respecto dice por ejemplo Pidrahíta Ruiz: “Existe una relación directa de cuerpo y voz con la presencia escénica, porque es mediante las acciones físicas y

los textos que el personaje cobra vida”. Siendo el actor y el espectador lo único esencialmente necesario para el teatro, su presencia es primordial, pues uno u otro serán el medio de comunicación.

Cantar viene también desde dentro. Grotowski proponía alcanzar la acción a partir del im-pulso (empujar desde dentro), y la presencia del cantante se desarrolla de manera equivalente a la del actor: desde la plena conciencia corporal y la ruptura de las resistencias, para dejar que el personaje salga. Esta profunda conexión, la cual exige a un actor concentrado, es indispensable para quien canta en la ópera o toca un concierto, pues de llevarse a cabo, resolvería el problema de la autenticidad que ha preocupado siempre a los teóricos y directores del teatro.

En este punto es curioso resaltar cómo para el cantante el problema fundamental, sólo hasta cierto grado comprensible, es el sonido y no su sinceridad en escena, por lo cual a menudo el público padece a cantantes que sólo cantan y a músicos que sólo tocan. El bloqueo de la transmisión de mensajes trunca la relación actor-espectador.

El Concierto Poético

La manera en que se realizan los conciertos de música clásica tiene una estructura rica en protocolos. Eliminar totalmente las formas establecidas dentro de las cuales somos partes del acontecimiento musical en los recitales, conciertos y óperas, sería rebelarse innecesariamente. No se trata de erradicar, sino de ofrecer opciones que enriquezcan y vivifiquen la cultura. Mirando a la tradición subyacente en los ritos que seguimos al participar en el arte musical, podemos guiarnos por la intuición y reconocer el sentido de los mismos.

El hecho de no aplaudir entre los movimientos de una sinfonía, por ejemplo, tiene un sentido con la conexión que el fenómeno sonoro provoca en el espectador; a través de un viaje despertado por la música, la orquesta guía al público de tal manera que, al aterrizar en el límite de un movimiento y otro, el silencio es una necesidad y no, como tal vez podría pensarse, un requisito de etiqueta. El silencio se suscita porque la intuición de las personas, originada en una conexión íntima con la escena, les dice que el momento de aplaudir no ha llegado aún.

Las alternativas urgen en el terreno musical. Diversas consideraciones que en el campo de las artes escénicas se han hecho, son ajenas al esquema de concierto. Efectivamente, existen varias tentativas de efectuar cambios; sin embargo, éstas se han mantenido como intentos aislados y escasos. El teatro se ha permitido experimentar ya con varios elementos, de esta manera ha dado lugar a modificaciones, innovaciones e incluso se ha redefinido a través de la reflexión sobre lo que se impone como su esencia. En la

música claramente hay signos de cambio, de fuentes creadoras, pero las más significativas se han limitado al área compositiva.

Hay que señalar que no se ha puesto en duda siquiera la organización de la escena, quizá porque no se la ha nombrado como tal:

Los jóvenes músicos son tentados, habitualmente, a aceptar las imposiciones de la tradición y ésta indica que el espacio en el que van a ejecutar sus obras tiene una disposición a la italiana, es decir, que posee un único frente para ser visto y que aquello que ocurre en el escenario mantiene una disposición apaisada (Ciafardo).

Schoenberg se atrevió a cuestionar la tonalidad el siglo pasado, suceso realmente provocador, puesto que la tonalidad era casi un axioma en la música; si dicho compositor nos demostró un gran ejercicio creativo y una aportación única y trascendente, ¿por qué no replantear también el esquema de concierto? Éste es un eslabón fundamental, y actualmente un espacio anacrónico, ya que, “Más allá de lo contemporánea que pueda resultar la música respecto de la puesta en escena, se genera una contradicción que debilita esa pretensión de contemporaneidad. Así, escuchamos en un tiempo, pero vemos en otro” (Ciafardo).

Es en este espacio lleno de cuestionamiento e inquietud donde surge el Concierto Poético, el cual es un primer intento de ordenar las ideas que intérpretes asumidos como creadores han estado llevando a la escena. Durante un evento titulado *La guerra es desvelarse*, el cual ocurrió en la ciudad de Zacatecas en 2018, el Concierto Poético fue definido como “un recital con un guion que hila varias obras musicales, en el cual se narran misterios y preguntas desde la intimidad del ser, cuyo flujo narrativo está totalmente compenetrado con las ideas musicales de los diversos compositores seleccionados: todo se funde en un acto escénico que involucra de manera profunda al artista y su espectador”.

A un año de esta definición, es necesario analizarla y replantearla para lograr una mejor delimitación de lo que es y no es el Concierto Poético. Varios puntos en la descripción son ahora cuestionables, tales como la tendencia a otorgarle al texto un papel esencial, pues si el Concierto Poético pretende narrar, qué lo hace distinto del teatro, ópera o teatro musical, por ejemplo. Lo realmente importante, por esencial, del Concierto Poético se puede leer ya en esta primera definición y es lo relativo a la relación entre el actor y el espectador, relación protagonizada por el músico involucrado con el acto escénico, en el cual aquél usa los recursos de su voz o de su instrumento, así como su cuerpo.

El Concierto Poético nació por la necesidad de cierto tipo de ficción, por el deseo de experimentar la creación de los músicos y cuyo éxito en el escenario depende de la suspensión temporal de la realidad, sin las comunes interrupciones provocadas por acciones que suelen pasar desapercibidas, pero cuya responsabilidad en el deterioro de la realidad paralela construida en el escenario es bastante. Ejemplos de

dichos actos son las pruebas de sonido antes de comenzar a tocar, el acomodo de elementos en medio de algunas obras, como los atriles, las páginas, los soportes. El escenario es terreno de la ficción y ésta debe vivirse al tocarlo. La ficción ahí es un caminar descalzo, sentirse enraizados a ese lugar, para hacer que el otro (el espectador) pise tierra también.

La ficción es algo que está más allá de lo falso y lo verdadero. En “El concepto de ficción”, Saer nos explica que si muchos tienen una idea equivocada de lo ficticio, es porque lo suelen relacionar directamente con lo falso, tan sólo por un vínculo aparentemente lógico que se construye luego de que se concibe a lo ficticio en oposición a la verdad objetiva, a pesar de que aún nos es difícil concretar las características de la verdad objetiva y el tema sigue siendo amplio y generador de tratamientos filosóficos.

A pesar de que el campo literario se ha visto dividido desde ciertos enfoques por los géneros de ficción y de *non-fiction*, se debe observar que la ficción no tiene un carácter de menor validez frente a aquello que presume apego a la verdad. Al respecto, dice Goethe: “La Novela es una epopeya subjetiva en la que el autor pide permiso para tratar el universo a su manera; el único problema consiste en saber si tiene o no una manera; el resto viene por añadidura”.

Las obras musicales son puertas conductoras al mundo de lo ficticio, en tanto que se ofrecen como un medio para experimentar innumerables realidades engendradas desde la subjetividad.

La ficción, desde sus orígenes, ha sabido emanciparse de esas cadenas. Pero que nadie se confunda: no se escriben ficciones para eludir, por inmadurez o irresponsabilidad, los rigores que exige el tratamiento de la “verdad”, sino justamente para poner en evidencia el carácter complejo de la situación, carácter complejo del que el tratamiento limitado a lo verificable implica una reducción abusiva y un empobrecimiento (Saer).

La música tiene un carácter sugerente, pues al prescindir de las palabras sólo da indicios, con los cuales la audiencia completa un cuadro, creando imágenes; incluso en el caso de las arias y las canciones, se evocan por lo general situaciones y sentimientos universales, cimientos básicos en la edificación de lo ficticio. “La ficción no solicita ser creída en tanto que verdad, sino en tanto que ficción” (Saer). En la música hay un acuerdo entre el artista y el público, equivalente al del autor con su lector. De esta forma la ficción es un tratamiento alternativo de la realidad, como bien dice Saer: “La paradoja propia de la ficción reside en que, si recurre a lo falso, lo hace para aumentar su credibilidad”.

Al hablar de teatro y literatura nos es más claro entender el concepto de ficción; como lectores participamos de ella y le otorgamos el espacio que requiere para transportarnos, dudando sólo cuando atrapamos a un escritor desorganizado; de igual forma, cuando acudimos a una obra de teatro experimentamos la realidad sugerida por la escena, participamos como testigos. Aunque el esquema entero de

comunicación en los procesos de lectura o puestas en escena implica más elementos que sólo al actor, el mensaje y el espectador, analizar la ficción durante los recitales o conciertos musicales sería un gran paso para obtener perspectivas distintas y por lo tanto generar ideas.

En la música podemos encontrar el equivalente al guion o texto narrativo en la partitura o composición del autor; es aquí donde reside el mensaje, que a su vez contiene infinidad de interpretaciones latentes, por tanto, resulta una estructura útil para la expresión, no de un mensaje único y específico, sino de naturaleza abierta a resignificación. Es esta música, este guion, el elemento que propiciará la creación de la ficción y su sustento; las variaciones que hace cada artista de una misma obra musical están sujetas a dicha estructura representada en el pentagrama —el cual irónicamente al momento de idearse fue en una búsqueda de objetividad.

La ficción musical implica varias acciones. Al inicio encontramos la idea del compositor, después la escritura, la lectura del intérprete, la ejecución del músico, la recepción del espectador, la idea generada en el espectador... Es una cadena donde la aspiración de transmitir un mensaje unívoco resulta ser una pretensión ingenua, algo imposible de alcanzar. Además debe recalcar que el público está formado por un conjunto de espectadores y es en esta diversidad donde se recibe y entiende el mensaje musical.

El músico subirá al escenario y creará una ficción cuyo origen y propuesta se hallan contenidas en la música, misma que sugiere determinados estados de ánimo y disposiciones corporales. Entendiendo la ficción como una realidad profunda, la tarea del músico es suscitar y guiar mientras actúa en el escenario; por lo cual considerar todos los recursos con que cuenta para hacer de su ficción una experiencia orgánica es fundamental.

Es aquí donde el Concierto Poético demuestra su pertinencia, ya que permite que el músico experimente y se valga de distintas herramientas en beneficio de la ficción. El músico tiene potencial en su voz, en su instrumento y en su cuerpo. La base de su ficción es siempre la música, pero esto no excluye sus otros recursos, con los cuales aumenta la credibilidad y, de esta forma, despierta la conexión íntima con el espectador.

El Concierto Poético no es un evento interdisciplinario —pues en éstos la línea entre un arte y otro suele ser evidente—: es el músico creando la ficción, el encuentro. Y también se aleja del teatro rico, que, a decir de Grotowski, “se obtiene de otras disciplinas, se logra construyendo espectáculos híbridos, conglomerados sin médula o integridad, y presentados como obras artísticas orgánicas“. Siguiendo la misma dirección que el pensamiento de Grotowski, la búsqueda del Concierto Poético se orienta hacia un esquema de concierto que mantenga su unidad en la música, que ésta sea el eje generador de la realidad alterna, en torno a la cual todo gire.

El Concierto Poético integra al músico a una escena total, volviendo sus necesidades parte del acontecer teatral: si debe afinar en la tarima, si hay que mover un atril, cada detalle de los requerimientos

cotidianos de una presentación musical se torna parte del discurso narrativo estructurado a partir de la célula musical.

Para el término se toma la palabra *poético* en su sentido etimológico, con lo cual quiero subrayar que no se pretende aludir que en este esquema de concierto las palabras sean un factor sustancial. El Concierto Poético es el Concierto *Creador*, el que crea desde el músico. Aprovechando el desafío al esquema de conciertos, no estaría de más retar al principal proceso de creación en la música, que atiende al orden compositor-intérprete, y develar que un músico es capaz de crear no sólo a través de la producción de obras musicales, sino también a través de la innovación de esquemas de concierto. La idea es que el músico transforme su casa; después de todo, la puesta en escena es donde vive.

Características del Concierto Poético

Hasta el día de hoy los dos Conciertos Poéticos que se han creado son *Aquí Jacinta* y *La guerra es desvelarse*. El primero de ellos no ha sido aún puesto en escena y se trata de un monólogo para cantante; por su parte, *La guerra es desvelarse* se muestra como un recital para clarinetista, pianista y soprano.

Entender al Concierto Poético como un recital cuya unidad tiene raíz en torno a la música es fundamental: éste enfoque propiciará el contexto necesario para comprender los distintos elementos que pueden integrarlo y cómo funcionan juntos para preservar la ficción. En este caso la música es el elemento que generará las ideas creativas para la puesta en escena, al inspirar al texto y determinar aquello que será mostrado al espectador. En ocasiones el acto creativo parte de una determinada obra musical, que al originar una idea da paso a la selección del repertorio; pues bien, en el esquema del Concierto Poético esta pieza a la cual atribuimos el génesis podría convertirse en una idea reiterativa y simbólica durante la puesta en escena.

No se presume que exista un proceso único para construir el Concierto Poético. Puede suceder, por ejemplo, que se escoja una obra y a partir de ella se comience a escribir, para después integrar poco a poco el programa musical completo. Pero también es posible que en primera instancia se elija el repertorio completo, para posteriormente proceder a la redacción en torno de la visión del programa entero. Lo que no se puede omitir es que el texto opera bajo la concepción de elemento que contribuye a la edificación de un concierto.

La función del texto en el Concierto Poético está relacionada con impulsar la ficción, lo cual le da al concierto un carácter narrativo. Pero dicho carácter no siempre atiende la estructura básica de los textos literarios como la novela y el cuento: planteamiento, desarrollo y desenlace, ya que en ocasiones puede ser simplemente un relato. El texto del Concierto Poético pertenece al género literario de la dramaturgia, pues

está pensado para su representación en vivo en un escenario y se formula tomando en cuenta cierto repertorio musical previamente seleccionado, de modo que concreta una ficción que incluye acciones comunes del quehacer musical, dotándolas de poesía y volviéndolas *extracotidianas*.

De acuerdo a Morón, “El personaje (y el actor que interpreta a ese personaje) debe estar construido de manera que la técnica que lo sustenta no sea vista”. En concordancia con esta visión, el Concierto Poético, al ser preservador de la ficción, se sustenta en el músico como personaje, y a la vez en el músico como actor.

El realismo literario aportó un criterio esencial para la definición del personaje, al agregar a la concepción tradicional que desde la antigua Grecia se tenía, en cuanto a considerar al personaje como un ser, añadiendo las circunstancias. De esta forma podemos asumir al personaje como un individuo con características, sentimientos y emociones determinadas, pero no por esto verlo como ser predecible, sino visualizar la infinidad de posibilidades de acción latentes dentro de este ser, dependiendo de las circunstancias dadas: él es él y sus circunstancias.

Según Morón, para Stanislavski “La consideración fundamental [...] es que el personaje responde a unas pautas de comportamiento que el actor tiene que conocer e interiorizar como si fuera una segunda piel”. En el ámbito teatral la pregunta *¿es el actor el personaje?* no posee respuesta definitiva. “Algunas proposiciones del Realismo sostienen que el personaje es el actor en situación de representación”, dice Máximo. Tomando en cuenta dichas proposiciones, se abre el camino para hablar sobre el papel y la función del músico en el Concierto Poético.

El músico, que al mismo tiempo es un individuo más allá de la actividad artística que desarrolla, funge como actor de un personaje musical, de lo cual se deriva el vínculo actor-personaje. El mismo Máximo afirma que “a menor distancia entre el vínculo actor-personaje, se realzan los aspectos emotivos y sensibles, ya que se prioriza la construcción interior”; de aquí que nos sea posible decir que el músico, en el Concierto Poético, representa a un músico, lo cual a su vez permite profundizar en la esencia de su actividad.

El diccionario de la Real Academia Española define a la palabra *escenografía*, en su primera acepción, como el “Arte de diseñar o realizar decorados para el teatro, el cine o la televisión”. En el Concierto Poético la escenografía se estructura según los elementos cotidianamente integradores de una escena musical; es importante hacerlo de este modo, ya que la escenografía convencional del concierto nos presenta al músico como ser escénico, aclarando que se trata de una escenografía que retoma lo esencial de la escena musical, los instrumentos, las sillas, los atriles y bancos, por mencionar algunos ejemplos.

De acuerdo a Blackhall, los objetos de la utilería que conforma la escenografía “son un recurso referencial, simbólico, que permite contextualizar a los personajes y al conflicto, pero a la vez, puede ganar un carácter actancial en situaciones donde protagoniza la escena como principal emisor de significados”.

Tal es el caso de los instrumentos musicales que forman parte de la utilería, pero a la vez protagonizan la escena al ser más bien una extensión del músico.

Pese al apego a las convenciones, en un Concierto Poético también podrán encontrarse diversos objetos, sin saturar en cantidades, quizás presentidos como ajenos a la escena musical, pero cuya función será revelada en cualquier momento como fundamental. La integración de dichos objetos seguirá la línea que Chéjov marcara con la famosa sentencia hoy conocida como Arma de Chéjov: “Si dijiste en el primer capítulo que había un rifle colgado en la pared, en el segundo o tercero éste debe ser descolgado inevitablemente; si no va a ser disparado, no debería haber sido puesto ahí”. En el campo literario, esta sentencia nos remite a una estrategia narrativa bien diseñada, donde el lector avance en el texto sin caer en confusiones, por descuido del narrador; análogamente, sobre la escena musical deberá colocarse sólo aquello fundamental para el desarrollo del Concierto Poético.

Análisis de los Conciertos Poéticos existentes

Aunque *Aquí Jacinta* fue el primer Concierto Poético en escribirse, la primera puesta en escena se realizó con la estructura de *La guerra es desvelarse*, concierto para soprano, clarinete y pianista. En este apartado se hará una reflexión acerca de la experiencia de dicha puesta en escena, un análisis con base en las estructuras propuestas por extractos seleccionados de ambos textos, y además se explicará en la metodología el procedimiento para llegar a la puesta en escena, todo esto basado en lo sucedido durante los diversos procesos creativos involucrados.

La guerra es desvelarse

En el concierto titulado *La guerra es desvelarse* los músicos son personajes sin sueño, que mediante su música y sus palabras expresan los temores nocturnos, las dudas en la oscuridad y el absurdo desvelo que es ser humano.

El programa musical se integra por las siguientes obras:

1. *Madrigal para Clarinete solo*. Mario Lavista (1945-).
2. *Estudio de concierto No. 3: Un suspiro*. Franz Liszt (1811-1886).
3. *Paysage*. Olivier Messiaen (1908-1992).

4. *Arioso de la Ópera Iolanta*. P. I. Tchaikovsky (1840–1893).
5. *Première rhapsodie*. Debussy (1862–1918).
6. *Vocalise en forma de habanera*. Maurice Ravel (1875–1937).
7. *Das Heimliche Lied*. Louis Spohr (1784–1859).

En el repertorio encontramos variedad en corrientes artísticas, compositores e instrumentación. La construcción de esta estructura de concierto se llevó a cabo considerando uno de los temas más recurrentes del arte: la noche.

En varias culturas la noche se relaciona con los orígenes. En el romanticismo estaba ligada a lo desconocido e inefable; incluso en la época romántica surge como forma musical el nocturno, donde “el músico juega con el intimismo que proporciona la oscuridad, con la libertad de lo oculto, de lo que no se manifiesta a la luz del día” (Ruiz-Nicoli).

En *La guerra es desvelarse* los músicos expresan los cuestionamientos del insomne, que provienen de una súbita conciencia de la soledad y del sentimiento de vacío. Si bien el espectador puede seguir sus inquietudes mediante las palabras de los músicos, es en las piezas donde se hacen las verdaderas preguntas, a través de una música selecta que provoca incertidumbre, desdibuja los límites de lo real y evoca la nostalgia del día, ese momento en que fuimos.

La puesta en escena de *La guerra es desvelarse* se llevó a cabo en el Museo de Arte Abstracto Manuel Felguérez en junio de 2018, y en el proceso artístico estuvieron involucrados Daniela Sánchez, Joel Morales Rodríguez, Daniel Morales Rodríguez y César Sánchez. La escritura del texto estuvo a cargo de Daniel Morales y Daniela Sánchez. Todos los músicos participaron en la selección del repertorio con la idea siempre presente del tema de la noche.

Podría pensarse, al analizar lo expuesto, que en realidad el tema es el punto que otorga unidad al concierto y no la música, contradiciendo la idea sustancial de lo que es el Concierto Poético; sin embargo, debe señalarse que la música, escogida bajo línea temática, es el elemento que se encarga de presentar el tema. Algo similar ocurre en la literatura, donde no importa el asunto del cual se hable sino *cómo* se hable de tal asunto.

La colaboración de los músicos para construir el programa de obras constituye un punto clave, pues implica el compromiso creativo de todo un equipo que expresa su pensar acerca del tema seleccionado, cada individuo elige una cara de su personaje a través de las obras que lo representarán.

El punto más complicado del proceso fue el ensayo de las escenas, debido a las resistencias de los instrumentistas; aunque estaban dispuestos a realizar diversos trabajos y estudios relativos al ámbito teatral, en general los detenía el miedo al ridículo y, en ocasiones, de plano se negaban a llevar a cabo

acciones específicas, como hablar o usar su cuerpo para expresarse, reticencias comprensibles por tratarse de los primeros encuentros con una disciplina diferente.

A pesar de la situación mencionada, los resultados de la puesta en escena arrojaron conclusiones interesantes. Se creó un concierto coherente en su ficción, que mantuvo al público atento, el cual, sin necesidad de darle explicaciones, supo aplaudir cuando el recital hubo terminado, no entre cada pieza, porque los silencios y la expectativa fueron suscitados por todos los elementos operantes. Se dio espacio a la relación músico–espectador, presente y corroborable en los sobreentendidos, productos de la comunicación.

Aquí Jacinta

Existe variedad en la estructura de los dos Conciertos Poéticos, cada uno propone distintos tratamientos del repertorio y desenvolvimiento del músico como personaje. *Aquí Jacinta* comienza como se muestra a continuación:

En uno de los extremos del escenario hay un piano de media cola y un pianista vestido totalmente de negro. Aparece Gisela delante de la cola del piano con un vestido negro; es joven. En el otro extremo del escenario y más adelante se encuentra una mesa con una vela grande, una silla y un sillón. Gisela jamás se dirige directamente al pianista.

GISELA: *(como autómata, viendo al frente y sin movimiento)* Aquí el humo, sólo eso. Y el humo es siempre el fin, el fantasma. *(Recordando, agitada)* Cerré la puerta, Jacinta estaba esperándome.

PIANISTA: *(siempre indiferente, autómata)* Hubo velas.

GISELA: Sí, velas, pero ahora ni puerta ni Jacinta.

PIANISTA: Ni días. Aquí el humo, sólo eso.

GISELA: *(se sienta)* Hace poco vi una hormiga. Bueno, no sé si fue hace poco o hace mucho. Y entonces me dediqué a buscar su hormiguero; una tontería, pues aquí un hormiguero es imposible, aquí no se puede caer. *(Asintiendo)* Jacinta fue antes de la hormiga.

Se canta la primera frase de Ici-bas:

*Ici-bas tous les lilas meurent,
tous les chants de oiseaux sont courts,
je reve aux etes qui demeurent toujours.*

Seis *Mélodies de Fauré* conforman el programa musical de este concierto. *Ici-bas* es la obra que da integridad al desarrollo; se canta de manera fragmentada durante el concierto, pues es el tema recurrente, además inspira varias partes del texto e incluso el título del concierto.

Se observa en este fragmento del inicio del concierto la erradicación del diálogo porque el pianista es un personaje que representa el flujo de la conciencia, que se difumina en el negro del piano y en la oscuridad del escenario; es una metáfora del papel que jugará también en la música, donde lleva la parte del acompañamiento y es uno mismo con la cantante.

Metodología

A continuación se presenta la forma de trabajo para llevar a la escena el Concierto Poético. Se utilizará como ejemplo la planeación de *Aquí Jacinta*, pero también se tendrá en cuenta la experiencia adquirida con el proceso de *La guerra es desvelarse*.

1. Revisar diversas antologías de música vocal de cámara, así como grabaciones, con el fin de conocer más repertorio.
2. Se seleccionará un programa musical con aproximadamente ocho obras vocales de música de cámara, cuyo mensaje pueda usarse para transmitir el tema del recital.
3. El texto de las piezas musicales escogidas será estudiado a profundidad, lo que implica su traducción, comprensión y correcta pronunciación.
4. La interpretación de los poemas y la comprensión de la música se usarán para idear la trama del guion.
5. Se realizará un esquema de planeación para la estructura del texto, el cual deberá cumplir con las siguientes características:
 - a) Tener una duración mínima de treinta minutos al ser leído en voz alta para que, de esta forma, en conjunto con el programa musical, el Concierto Poético sea adecuado en tiempo.
 - b) Incluir las piezas vocales como ejes unificadores del Concierto Poético.
6. El proceso de escritura, desde la revisión de la literatura contenida en música hasta el guion finalizado, requerirá aproximadamente de cinco meses.
7. El texto será corregido a través de la crítica externa y la autoevaluación.
8. Paralelamente a la creación del texto, las piezas musicales serán estudiadas atendiendo los puntos descritos a continuación:
 - a) Práctica de la correcta pronunciación de la letra.
 - b) Estudio de la melodía con solfeo.

- c) Integración de música y letra.
 - d) Análisis de requerimientos técnicos de cada obra.
 - e) Desarrollo de ejercicios de vocalización adecuados para las exigencias del repertorio.
 - f) Interpretación personal basada en los aspectos musicales y literarios.
9. Este sistema de estudio necesita de disciplina diaria y se llevará a cabo hasta la presentación final del Concierto Poético.
10. El aspecto fonético de las obras vocales se revisará con un maestro hablante del idioma correspondiente.
11. El proceso de estudio involucrará también la guía de un maestro de canto, con sesiones mensuales.
12. Durante el séptimo mes la cantante memorizará el texto del guion.
13. Al octavo mes la preparación de la puesta en escena dará inicio, en trabajo conjunto con un director de escena. Los pasos a seguir son los señalados a continuación:
- a) Sesión de lectura del guion.
 - b) Propuesta de ideas a partir de lo leído. Implica pensar en la escenografía, concepto artístico, escenas y trabajo de la actriz.
 - c) Lectura en voz alta tomando en cuenta el subtexto y la interpretación.
 - d) Ejercicios enfocados en la corporalidad
 - e) Planeación de las sesiones de trabajo basada en el número de escenas del guion.
 - f) Desarrollo de la puesta en escena fundamentada en la interpretación del texto, técnica vocal, técnica corporal y elementos escenográficos.
 - g) En el último mes de ensayos de la puesta en escena el pianista asistirá para trabajar la música vocal con acompañamiento.
14. La difusión del Concierto Poético tendrá como medios carteles y redes sociales y se hará con cuatro semanas de antelación a la fecha señalada para la presentación.
15. El Concierto Poético se presentará.
16. Se realizará una evaluación del recital con el equipo de trabajo (cantante, pianista y director de escena) al finalizar la primera presentación.
17. Por último, la cantante autoevaluará el producto final y también procederá a hacer un análisis con el equipo de trabajo, guiada por estos aspectos:
- a) Perfeccionamiento técnico-vocal logrado.
 - b) Desarrollo de la corporalidad.
 - c) Impacto en el público.
 - d) Coordinación con los demás artistas involucrados.

El escenario nunca termina de escribirse

El Concierto Poético es una idea que surgió para renovar el esquema de concierto, y su característica más noble y destacable es que provee al músico de recursos para explotar su creatividad y llevar la puesta en escena de sus conciertos a ser una experiencia de total encuentro con el espectador.

El principal obstáculo al cual se enfrentan los mecanismos para modificar la manera de presentar el acontecimiento musical es, precisamente, el músico, que la mayoría del tiempo asume que tiene un lugar ya determinado y un papel inamovible. A veces se cree que está todo ya escrito. A partir de un enfrentamiento del músico consigo mismo, donde se pregunte si extender su capacidad de creación es optar por un camino que lo convertirá en un ser más propositivo, se abre espacio para la investigación del quehacer musical. El músico vive en la ficción, en la tierra donde la imaginación se torna orgánica, palpable: el escenario, esa tierra de las mesas de canto. Esa tierra de todos.

Los dos esquemas de concierto presentados hasta ahora (*Aquí Jacinta* y *La guerra es desvelarse*) son el comienzo y, por lo tanto, experimentos de cambio. En ellos se encuentran puntos acertados, y además generan perspectivas y metas para los proyectos venideros.

La puesta en escena es un festejo de la vida, y la música una forma de hablar de estos sucesos profundos. La música, sobre todo, lenguaje de la intimidad.

En esta vida nada termina nunca de escribirse, ni siquiera el lenguaje mismo, que vive más allá del diccionario. Hay que sospechar de lo estático, y reescribir la escena, borrar aquella certeza y que el músico invente una y otra vez su paisaje, y se ría y viva su ficción para ser vivido en el otro.

La guerra es desvelarse
ENSAMBLE SEHNSUCHT



CONCIERTO POÉTICO
20 JUNIO 2018 / 19:00 HRS.

AUDITORIO DE ARTE ABSTRACTO MANUEL FELGUÉREZ



ZACATECAS
TRABAJANDO DIFERENTE

CULTURA



MUSEO DE ARTE
ABSTRACTO
MANUEL
FELGUÉREZ
20 ANIVERSARIO

SECRETARÍA DE CULTURA / GOBIERNO DEL ESTADO DE DURANGO
INSTITUTO DE CULTURA DEL ESTADO

La guerra es desvelarse



Concierto poético

Joel Morales
Rodríguez. - Clarinete

Daniela Isabel
Sánchez González. - Soprano

César David
Sánchez González. - Piano



**Martes 14
Agosto 2018**
Teatro Victoria
19:00 horas
Entrada libre



Referencias

- BARRÓN Holczer, M. (s.f.). *La técnica Alexander y el aprendizaje*. <http://aptae.net/wp-content/uploads/2016/10/La-Tecnica-Alexander-y-el-aprendizaje-copia.pdf>.
- BLACKHALL, B. (2017). *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* N. XXXI. “El aporte dramático de los objetos” (págs. 95–98). Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo.
- CIAFARDO, P. S. M. (2016). *La Música en escena*. La Plata: Universidad nacional de La Plata.
- GROTOWSKI, J. (1968). *Hacia un Teatro Pobre*. Dinamarca. (También fue consultada la edición mexicana de Editorial Gandhi, publicada en 2016.)
- M. KOLB, B. (1999). *Marketing for Cultural Organisations*. Irlanda: Oak Tree Press.
- MARKOV, A. (27 de agosto de 2018). *Mural*. Obtenido de <https://www.mural.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=1476087&md5=aee45cdd3ebf83d2069deec21a8c3911&ta=0dfdbac11765226904c-16cb9ad1b2efe>
- MÁXIMO, G. (Diciembre de 2012). *El concepto de personaje teatral y sus variables*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Teatro Cuadernos de Picadero.
- MILLÁN Guzmán, J. C. (10 de diciembre de 2015). *Mincultura*. Recuperado el 1 de mayo de 2018.
- MORÓN, A. C. (2016). *Teatro desde la posmodernidad. Construcción e interpretación del personaje desde de la DRAMATURGIA CUÁNTICA*. Universidad de Granada.
- PIDRAHÍTA Ruiz, L. (2016). *La presencia escénica del actor: una reflexión a partir de tres teóricos*. Santiago de Cali.
- PORTILLO, T. G. (26 de diciembre de 2015). *Gran Pausa*. Obtenido de Gran pausa: <http://granpausa.com/2015/12/26/la-crisis-de-audiencia-en-la-musica-clasica/>
- RUIZ-NICOLI, B. (2016). *Cósimo de Monroy*. Obtenido de <http://cosimodemonroy.com/nocturno-romantico/>
- SAER, J. J. (2016). *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Rayo Verde.
- SAIS, P. (2015). *Hacia una Poética del Arte como Vehículo de Jerzy Grotowski*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Propuesta de interpretación para un programa representativo de la música para guitarra clásica

Notas al programa presentadas por **Héctor Eduardo González Espinosa**

Asesor. Doctor Fabián Edmundo Hernández Ramírez

Introducción

Este proyecto consiste en la presentación de un programa para guitarra con el repertorio citado más adelante, y en la presentación también de un texto donde se sostenga la pertinencia de las obras seleccionadas. El texto ofrece, además de datos históricos sobre los autores y obras, un análisis encaminado a subrayar la importancia de dicha información, y el planteamiento de una propuesta de interpretación.

Para su realización, el proyecto se divide en dos partes. La primera es un recital de guitarra sola con la intervención –al final– de un ensamble orquestal o de cámara. En este recital se incluyen obras de diferentes estilos y periodos históricos, empezando con el barroco, siguiendo con el clásico-romántico y terminando con la música del siglo XX, cuya representación incluirá una obra de compositor latinoamericano y otra de compositor mexicano. La segunda parte consiste en la redacción de un ensayo acerca del repertorio y sus autores con su propuesta de interpretación correspondiente. El programa elegido se presenta a continuación:

J. S. Bach

Suite para laúd N° 4 BWV 1006a

William Walton

Five Bagatelles

Agustín Barrios, “Mangoré”

Intermedio

Arturo Márquez

Danzón N° 3 para guitarra y orquesta

El objetivo general del proyecto es el de seleccionar, preparar y presentar en público un programa representativo de la música para guitarra clásica, demostrando con ello un dominio de las dificultades técnicas y de las opciones interpretativas de acuerdo con el género y estilo de cada una de las obras. Otros objetivos específicos que se espera lograr son:

Aplicar la metodología de la investigación al proceso de montaje de una obra musical, para contextualizar al autor y obtener una mejor percepción de la misma, logrando una interpretación más personal sin perder de vista los elementos históricos, geográficos, culturales y sociales que forman parte de la visión del compositor y que quedaron plasmados en su obra.

Propiciar el acopio y el análisis de documentación que ayude a entender mejor las obras, su creación, recepción y comprensión de los elementos técnicos y expresivos contenidos en ella, en beneficio de una mejor comprensión del contexto y de la música.

Desarrollar la técnica en la práctica cotidiana del estudio del instrumento, de una manera rutinariamente eficiente para poder realizar a un nivel profesional la ejecución de música en el contexto más representativo de la labor del músico: el recital o concierto público.

Un ejercicio importante para comprender la vida y obra de Bach consiste en hacer referencia a la teología escrita por Martin Lutero (1483–1546), que regía el culto en las iglesias de la región donde Bach vivió, así como el fundamental papel que desempeñaba la música en dicha organización eclesiástica.

Otro elemento decisivo fue la evolución del órgano y el coral. Esta escuela fue iniciada por el holandés Jan Peterzoon Sweelinck (1562–1621), quien con ello revolucionó la música de su región, donde hasta antes de él predominaba el clavecín. Sweelinck inició el proceso que llegaría a darle lugar a la escuela organística germana, cuyo máximo esplendor sería el de la obra del mismo Bach.

También el desarrollo de la música vocal y las ideas luteranas fueron introducidas a la gente de la época con el coral y el *lied* alemán, los cuales se integraron a la misa luterana, la cual actualizaba la tradicional liturgia en latín.

De entre los varios elementos destacables del contexto previo a la época de Bach, el último que debemos mencionar es la organización musical en la sociedad alemana, que se dividía en tres principales categorías: la *Hausmusik* o música aprendida en casa, que era la base fundamental de la enseñanza privada; la *Kirchenmusik* o música eclesiástica, de la cual ya hemos hablado; y la *Hofmusik* o música cortesana, que existía en todos los condados de la Alemania de ese entonces.

Los ensambles musicales encargados de la música cortesana solían ser pequeños, con pocos músicos; sólo en lugares más poblados, como en Leipzig, se contaba con una organización musical completa. La cabeza de cada grupo representante de la *Hofmusik* estaba compuesta por el *Kapellmeister* o maestro de capilla y por el *Kantor*, quienes tenían toda la responsabilidad de componer las piezas musicales, así como de enseñar a los niños cantores y de dirigir la música en la región.

Respecto a Inglaterra, sabemos que a lo largo del último milenio, sus fronteras y buena parte de sus instituciones han variado notoriamente; sin embargo, pese a los cambios históricos, los ingleses han encontrado su identidad tanto cultural como política, producto de una red de constante cambio entre contribuciones de sus sociedades y gobernantes. Geográficamente es la parte más larga y más al sur de la Gran Bretaña, dependencia de la corona en una larga tradición inglesa; también tiene sus propias leyes, monedas y asambleas. Escocia y Gales componen otra parte de esta isla. La mitad de Irlanda fue posesión de la corona hasta una unión política en 1801.

Este país, al igual que otros, fue efectivamente una colonia de Normandía, gobernada por una elite de habla francesa después de la conquista en 1066 por Guillermo I, conocido como Guillermo el Conquistador (1028–1087). Antes de la conquista normanda, la identidad inglesa debió de ser una especie de cultura anglosajona, con un lenguaje impuesto por la invasión temprana de unos cuantos celtas y modificada por la mezcla danesa tras una invasión posterior, sin contar la influencia que debió de representar la ocupación romana por cerca de cuatrocientos años. La paradoja de la identidad inglesa, a diferencia de la británica, es prominente en la figura del rey Arturo, personaje y símbolo nacional inglés.

Los ingleses siempre fueron la principal entidad entre los británicos, y Londres ha sido la capital del Reino Unido en el auge de las cercanías al imperio. Desde su romana fundación en el siglo I, Londres ha sido la ciudad más grande en Gran Bretaña. En todo el oeste de Europa, desde principios del siglo XX hasta la fecha, sigue siendo una metrópolis y uno de los más grandes centros culturales del mundo.

En cuanto a su arte y música comercial, muchos factores han afectado a la identidad inglesa, incluso los aspectos climáticos y geográficos. Estos y algunos otros términos de referencia deben ser vistos en medio de un asentamiento y un cronológico *set* de identidades acerca del nivel de Inglaterra en términos estructurales y comunitarios, ya que las ideas artísticas han tendido a remodelarse todo el tiempo según las circunstancias. La música específicamente, como arte escénico, es materia de una producción institucional.

Más allá de eso, el énfasis de la disciplina en compositores y sus estilos tendió a practicarse dentro del nacionalismo de los siglos XIX y XX, como la búsqueda de una intrínseca identidad inglesa. A principios de 1440 en *Le Champion des Dames* el poeta burgués Martin Le Franc (1410–1461) reconoció en la música de su contemporáneo John Dunstaple (1390–1453) y sus seguidores un estilo discreto, influenciado por los continentales maestros Guillaume Du Fay (1397–1474) y Gilles Binchois (1400–1460), quienes se distinguen por una consonancia alentada y un número de técnicas características y específicas.

La longevidad y magnificencia de la última fase de la arquitectura gótica (aproximadamente 1350–1530), el estilo perpendicular de peso pluma, el uso de la piedra en bóvedas ventiladas y grandes ventanas, han sido punto de comparación con la música escrita para dichos edificios. Ciertamente la música de los templos ingleses, en la mejor parte de ese siglo antes de la reformación de 1530 y 1540, revela una cierta magnificencia estilística, alejada de las demás del continente. Esto fue visible en ambas artes (la arquitectura y la música) gracias a los resultados económicos del patronato aristocrático y de la realeza.

El libro de coros de Eton, compilado aproximadamente entre 1490 y 1502, es una de las últimas series de manuscritos de la música litúrgica inglesa que han sobrevivido. El *Cantus Firmus*, creado alrededor del 1400 para la misa de *Caput*, es atribuido por algunos a Du Fay, aunque ciertamente existe tentadora evidencia inglesa. Otro caso es interesante es el de Johannes Ockehem (1410–1497), quien se aseguró de preservar cierta identidad inglesa en la corriente principal de la música europea. Y un aspecto influyente fue la misa cíclica para tenor de la escuela inglesa en la música renacentista.

Quizás el creciente nacionalismo de finales del siglo XVII y de todo el XVIII, fue una consecuencia del creciente poder mercantil, concentrado principalmente en Londres. Allí existían unas libertades civiles cada vez mayores, que se manifestaba en una música nacional, compuesta sobre todo por canciones populares.

En la esfera pública y metropolitana, desde esos tiempos y casi hasta el presente, la cultura folclórica ha estado compuesta por diversas tradiciones, distribuidas en toda la Gran Bretaña. El fenómeno

musical recién mencionado debería ser visto como una especie de canción nacional, pues esta música, más que aislar a las cuatro naciones que conforman a la Gran Bretaña, las envuelve con aspectos de patriotismo representativos de cada una.

Los británicos siempre se han preocupado por cómo sus melodías relacionan las palabras cantadas con las palabras habladas. La razón más probable de esto ha de provenir de los tiempos en que el arte italiano arribó a Londres, es decir, poco antes del ascenso al trono de Jorge I y, junto con él, del esplendor musical de su empleado Handel, ambos alemanes. En ese contexto, para las clase dominante no era necesario que la ópera fuera adaptada a la lengua inglesa. De hecho, para los reyes británicos de la época era aún más importante familiarizarse con la lengua francesa, pues la mayoría de los asuntos políticos tenían lugar en Francia. Tiempo después, además, la aristocracia británica tomó a la música italiana —antes que la inglesa— como un gusto natural.

Con el florecimiento de la ópera, del oratorio, de los conciertos públicos y de las artes escénicas con habla y danza, surgieron casas de música, cafés y tabernas para la comunidad. Entre 1680 y 1690 se empezaron a construir edificios específicos para salas de conciertos, entre ellas la Holywell Music Room en Oxford, la cual fue construida en 1748 y aún sobrevive. El mayor avance en la música orquestal británica fue la fundación en Londres de la sociedad filarmónica, en 1813.

Por otro lado, en la esfera provincial de Inglaterra hubo un enfrentamiento entre la práctica de la música privada y algunas exhibiciones públicas de la misma, por hacerse de las ganancias. Se hizo entonces una distinción entre lo *amateur* y lo profesional, algunas veces también entre la metrópolis y el campo, e incluso entre las tradiciones indígenas y la introducción de nuevos estándares.

El incremento en la fabricación de pianos e instrumentos para clave fue en Londres una hazaña industrial importante, una simbiosis con el cuerpo de compositores para teclado, muchos de ellos inmigrantes. También fue una hazaña para el comercio editorial de principios del siglo XIX, por entonces el segundo más grande del mundo, tan sólo después del de París. En las primeras décadas del siglo XIX, la música dedicada al entretenimiento de la gente floreció, por un lado, bajo la forma de ensambles de *Brass Band* o coros *amateurs* y, por otro, en la forma de canciones comerciales.

La música británica, durante el periodo imperial, se extendió al estado, el ejército, la iglesia, la educación, los medios de comunicación y los mercados. La música británica de las guerras napoleónicas indica que en los tiempos en que se produjo, un limitado rango de sonidos era suficiente para satisfacer los gustos de las masas de gente. No obstante, durante los reclutamientos se introdujeron los instrumentos de viento, platillos y otras percusiones a las pequeñas villas. El efecto fue inmediato y poderoso: los himnos que predominaron en los templos protestantes durante cerca de tres o cuatro siglos, se impregnaron del mundo angloparlante.

Finalmente la migración trasatlántica de esta canción popular probablemente es la mayor consecuencia artística en el comercio del imperio tiempo después de la independencia de sus colonias.

Richard Wagner visitó Londres en 1855 para dirigir la sociedad filarmónica y escuchar un oratorio de Handel por la Sagrada Sociedad Armónica en el Exerter Hall. Tras su visita escribió:

Estuve ahí para entender el verdadero espíritu de la cultura musical inglesa, la cual estaba ligada con el espíritu del protestantismo por el hecho de que el oratorio atrae más público que la ópera, después escuchan el oratorio que puede ser considerado una orden o servicio, como sea todos en la audiencia sostienen un *piano-score* de Handel en la misma manera que sostienen un libro de oraciones en las iglesias.

Las sociedades corales, así como los festivales de las catedrales y de las ciudades industriales del norte, mantenían el dinero entre ellos y para su propio beneficio, ya fuera por comisiones o por venta de partituras. La Gran Bretaña, como poder industrial, no puede estar segura de cómo ha perpetuado esta tradición de la cristiandad en las expresiones culturales masivas.

Los logros de Henry Purcell (1659–1695) nos recuerdan la larga búsqueda de la tradición de la ópera inglesa. Después de su muerte, ha sido más evidente el nacionalismo británico en la música vernácula que en la ópera misma. Sus tradiciones eran paternalistas pero la transformación de gustos, mercados, elecciones, generaciones y valores en Gran Bretaña después de la Segunda Guerra Mundial, marcaron un cambio implícito a diferencia del comercio musical del siglo XIX.

La infraestructura en formación de los conservatorios de Londres, Manchester y Glasgow fue así mismo un regreso a la inversión nacional desde finales del siglo XIX, ciertamente un poco más modesta en comparación con los estándares de París y Berlín. Londres, como el tercero o cuarto centro financiero del mundo, parece continuar acogiendo a las artes, particularmente las escénicas; continúa estando presente esta marea de la hegemonía angloparlante del siglo XX; un siglo de renacimiento para la identidad musical inglesa en compositores como Benjamin Britten (1913–1979), Michael Tippett (1905–1998), Ralph Vaughan Williams (1872–1958), Gustav Holst (1874–1934), Arthur Bliss (1891–1975), Frank Bridge (1879–1941), Herbert Howells (1892–1983), John Ireland (1879–1962), Ernest Moeran (1894–1950), Eugene Goossens (1893–1962), William Walton (1902–1983) e innumerables más, los cuales aseguran un romántico nacionalismo del idioma (Banfield 1980).

Se tienen datos de varios pueblos de características étnicas complejas que desde tiempos prehistóricos habitan los pueblos de Paraguay; se conocen cinco grandes familias o tribus con rasgos específicos y diferenciados: los Zamuco, los Maskoy, los Matakó, los Guaykurú y los Tupi-Guaraní. Estos grupos se diferenciaban por el idioma, la organización social, la cosmovisión y la expresión de sus emociones por medio de cantos, danzas, mitos y leyendas (Ruiz).

La música indígena en Paraguay tuvo un crecimiento notorio cuando en el siglo XVI, en los tiempos de la Conquista, los españoles intentaron desintegrar a las culturas nativas para implementar sus sistemas criollos. La alianza de los indígenas guaraníes con los españoles significaba para aquéllos un refuerzo contra la agresión de otras tribus, además no tenían opción, ya que de no aliarse a los conquistadores, serían absorbidos a través de las reducciones civiles y misioneras. La alianza funcionó mientras las tierras guaraníes no fueron más que un camino hacia El Dorado y, cuando fracasó toda tentativa de llegar hasta el supuesto país del oro, se inició una política de colonización basada en un programa de reestructuración socio-política de las comunidades indígenas, hubo que reducir por amistad o por fuerza a los naturales, lo que ocasionó la huida de los guaraníes hacia los montes.

Las primeras impresiones de los españoles en cuanto a la práctica de la música indígena de Paraguay indican que estaba ligada a las actividades de la vida cotidiana entre los nativos, se desarrollaba con naturalidad, sin el prejuicio de lo estético, pues las formas musicales carecían de estructura con frases de ninguna complejidad, algo que se podía comprobar desde la primera audición.

Sin embargo, la función que cumplía la música entre las familias era idéntica a la de cualquier música popular: celebrar el gozo de situaciones comunes, propiciar la fecundidad y la buena cosecha, ahuyentar los malos espíritus y animar la superación de dificultades. Hay que mencionar que durante la Colonia, desde el punto de vista musical, las misiones jesuíticas de los siglos XVI y XVII tuvieron un papel importante, sobre todo en el campo de la instrucción; se observa la aparición de imprentas, fábricas de instrumentos musicales o talleres de artesanía.

A esta época se remonta el origen de la guitarra latinoamericana. Dando cumplimiento a las órdenes dictadas por los reyes católicos, los españoles introdujeron una pequeña guitarra de cuatro órdenes dobles que después daría origen al cuatro venezolano. Desde entonces fue inseparable de las danzas, canciones y poemas populares.

Una característica de la mayoría de los grandes guitarristas clásicos latinoamericanos es que, al margen de su formación académica y de la producción que les llegaba de los maestros europeos, aquellos se preocuparon con verdadera pasión de transcribir, arreglar, interpretar y dar a conocer la riqueza

de la música popular de sus respectivos países, y a la vez de componer nuevas obras de una riqueza incomparable (Poleo).

Un músico notable de esta época fue el italiano Domenico Zipoli (1688–1726), un organista, compositor y misionero que viajó a América en 1717 y participó en las reducciones del Paraguay. Es considerado como el compositor europeo más famoso llegado al Nuevo Mundo.

En ese contexto los instrumentos más difundidos eran el violín, el clave y el órgano, así como el arpa y la guitarra. Tras la independencia paraguaya, la música se volvió muy cara, ya que limitaron al máximo la entrada de extranjeros al país, así como de información y publicaciones, lo que llevó a las manifestaciones artísticas a casi limitarse al interior de las viviendas. Aunque hay documentos del Archivo Nacional de Asunción que revelan el intenso tráfico de instrumentos, partituras y accesorios instrumentales.

Algunos hábiles guitarristas de la década de los treinta del siglo XIX fueron los maestros José Gabriel Téllez, Antonio María Quintana y Kangué Herreros de Carapegua (1840/42-?), este último soldado del batallón escolta. Entre 1840 y 1870 se desarrolló una tendencia de crecimiento material y cultural, lo cual le dio a la música un papel fundamental tanto para mantener la moral de las tropas en batalla, como para lograr un ambiente tranquilo de optimismo en los pueblos y la capital. Uno de los músicos más destacados de finales de ese siglo fue sin duda el maestro Nicolino Pellegrini (1873–1933).

El principio del siglo XX fue una época de turbulencias políticas, hasta 1912, que hubo un periodo de calma. El estallido de la Primera Guerra Mundial benefició a Paraguay en su economía y permitió el desarrollo artístico local, así como la entrada de diversas compañías extranjeras. Se estrenó la primera comedia o zarzuela del Paraguay, titulada *Tierra Guaraní*, con textos del español Fermín Domínguez (llegado a Paraguay en 1910 o 1911) y música de Pellegrini. Entre los intérpretes que destacaron, se menciona al violinista y compositor Fernando Centurión (1886–1938), conocido por componer música de influencias nacionalistas, y al guitarrista Gustavo Sosa Escalada, quien nació en Argentina en 1877, murió en Asunción en 1943 y es considerado el creador de la escuela guitarrística en Paraguay.

La tradición de la música popular urbana nació de la fusión de las distintas corrientes indígenas, influenciadas luego por la música de las primeras colonias españolas. Así, la música nacional fue producto del ingenio del criollo, que le dio al país ciertas características musicales propias.

La actividad musical era intensa, sobre todo en el ámbito folclórico, donde dominaba la canción tradicional vigente desde el siglo XIX. La forma más difundida de esta nueva música del Paraguay es la llamada *polka*, que se caracteriza por un ritmo sincopado y la alternancia de los ritmos de 3 y de 2, a lo cual afirmaban no impresionarse con una acentuación rítmica como en una síncopa de jazz, de ahí que se haya sugerido el nombre *sincopado paraguayo*.

Los mayores intérpretes de la música paraguaya de esta época se destacaron en instrumentos como la guitarra y el arpa, que habían sido introducidos con anterioridad por los jesuitas y que adquirieron

la nacionalidad por sus características y peculiaridades, alcanzando plenitud en el país tanto en el ámbito popular como en el académico.

Numerosos artistas de la guitarra han alcanzado renombre internacional desde la segunda mitad del siglo XIX. Hacia 1840 destacan los maestros Quintana y Herrero. A finales de ese mismo siglo surge la figura de Sosa Escalada, quien introdujo la tradición de la guitarra culta en Paraguay. En la primera generación de esta escuela guitarrística, se destaca Agustín Pío Barrios “Mangoré”. Otros contemporáneos suyos, también intérpretes de este instrumento, son Quirino Báez Allende (1896–1963), Dionisio R. Basualdo (1888–1969) y Enriqueta González (1880–1963). De la siguiente generación sobresalen Cayo Sila Godoy (1919–2014), Felipe Sosa (1943–) y otros jóvenes intérpretes emergentes.

México

Hablar de la música en México implica entrar en un bagaje cultural muy extenso, que se remonta a las culturas prehispánicas. No existen evidencias escritas de cómo era la práctica musical en estos territorios antes de la llegada de los españoles, sobre todo porque los pobladores nativos no desarrollaron una notación musical como en Europa. Solamente se conoce la información de los primeros colonizadores que observaron las prácticas rituales locales y pasaron sus testimonios de generación en generación. Sobrevive también la información que aparece en los códices mesoamericanos, los cuales son un conjunto de documentos escritos por miembros de los pueblos indígenas, en los que explican su noción del tiempo y la forma de vida antes de la Conquista. De la época previa a la llegada de los españoles, se conocen instrumentos musicales de viento como flautas hechas de arcilla, jade, caña, hueso y metal; también se han encontrado trompetas hechas de conchas y principalmente instrumentos de percusión como el teponaxtle o el huehuetl, hechos con madera de árboles regionales y piel de jaguar (Stevenson).

Durante el periodo colonial (1521–1821) hubo ciertos acontecimientos en la organización de los grupos dedicados a la música eclesiástica y clerical. Tal es el caso de la actividad de los primeros misioneros que llegaron a enseñar las artes europeas como una ayuda indispensable para el proceso de conversión. La figura del primer obispo, Juan de Zumárraga (1468–1548), fue importante durante la época. La polifonía de la tradición española fue puesta en práctica, al principio en forma de villancicos, motetes y salmos para después ser incluidas en las partes de las misas.

Las catedrales de Puebla y de la ciudad de México recibían copias de los archivos de las catedrales de Sevilla y Toledo. También en Tepoztlán y Morelia se archivaron copias y originales de partituras de música tanto europea como mexicana desde el siglo XVI al XIX. Hubo una creciente actividad musical en la provincia de Michoacán, específicamente en la catedral de Morelia y en el convento de Santa Rosa de

Santa María de Valladolid, donde a mediados del siglo XVIII se estableció una escuela de música para el orfanato femenino, que después se convertiría en el Conservatorio de las Rosas, el cual llegaría a ser el más famoso del periodo colonial de la música. En sus archivos se encuentran innumerables libros de coros gregorianos, piezas instrumentales, música sacra y secular.

Durante el siglo XIX la escena de la música mexicana estaba dominada por la ópera italiana. Pero los géneros más cultivados tenían también orígenes españoles, como la zarzuela, la tonadilla escénica o el sainete. Las óperas mexicanas no fueron producidas sino hasta después del proceso de la Independencia.

Por entonces, Agustín de Iturbide nombró al morelense José Mariano Elízaga (1786–1842) como director de la orquesta sinfónica de la capilla imperial. Tras la caída del imperio, Elízaga conforma en 1824 su propia academia musical y simultáneamente la Sociedad Filarmónica Mexicana, la cual en 1866 se convertiría en el primer conservatorio privado de Latinoamérica y que después, con el subsidio gubernamental, en 1877 se transformaría en el Conservatorio Nacional de Música.

Allí enseguida se dio a conocer un gran número de pianistas compositores que, influenciados por el romanticismo europeo de las últimas tres décadas del siglo XIX, cultivaron los géneros de la música de salón. Uno de los más importantes fue el guanajuatense Juventino Rosas (1868–1894), quien escribió una serie de valsos al estilo de la tradición austriaca. Otro gran compositor de la época fue el duranguense Ricardo Castro Herrera (1864–1907), quien tuvo éxito en Europa por sus obras orquestales y para piano, así como por dos de sus óperas. Otro caso excepcional fue el del potosino Julián Carrillo (1875–1965), quien elaboró un sistema microtonal llamado Sonido 13.

A principios del siglo XX, durante la Revolución Mexicana, los músicos y compositores se interesaron en expresar su fervor patriótico a través de una música nacionalista con rasgos de las culturas mestizas y amerindias. El pionero de esta corriente en México fue el zacatecano Manuel M. Ponce (1882–1948), quien deliberadamente buscó trasladar a sus composiciones los elementos populares del corrido, el huapango, el jarabe, el son, etcétera. Así, en su obra estos estilos de música popular quedaron integrados a un estilo neoclásico o romántico europeo.

En el periodo post-revolucionario, llamado por algunos como el Renacimiento Azteca, la tendencia fue regresar a las prácticas musicales de tiempos anteriores a la Conquista. El objetivo era evocar ese remoto pasado mezclando la música contemporánea con los sonidos de las antiguas culturas. El mayor exponente de esta tendencia y uno de los más grandes compositores mexicanos de la primera mitad del siglo XX fue el mexiquense Carlos Chávez (1899–1978), quien fundó la Orquesta Sinfónica de México en 1928 y durante los siguientes dieciocho años fue su director.

Otro gran compositor nacionalista de talla internacional fue el duranguense Silvestre Revueltas (1899–1940), quien reveló su espontaneidad y su temperamento en sus obras, las cuales, aunque exhiben

un estilo propio, individual, a la vez dan cuenta de la enorme influencia que en su compositor tuvieron el folclor y la música popular.

El yucateco Daniel Ayala Pérez (1906–1975), el guanajuatense Salvador Contreras (1910–1982) y los jaliscienses José Pablo Moncayo (1912–1958) y Blas Galindo Dimas (1910–1993) formaron el llamado Grupo de los Cuatro, el cual se distingue por haber integrado los elementos de la música mexicana en obras de formatos grandes de la tradición musical europea, como la ópera y la sinfonía. A esta misma corriente, en un segundo momento, también se integraron el mexiquense Luis Sandi (1905–1996) y el michoacano Miguel Bernal Jiménez (1910–1956).

Como maestro de composición en el Conservatorio Nacional, el español Rodolfo Halffter (1900–1987), cuyo estilo al principio era un poco más neoclásico y nacionalista para después experimentar en la música atonal y el serialismo, influyó enormemente en toda una generación de compositores mexicanos de vanguardia. A esa generación pertenecen el jalisciense Manuel Enríquez (1926–1994), el mexiquense Héctor Quintanar (1936–2013) y el tamaulipeco Mario Kuri Aldana (1931–2013).

Por último, en las décadas siguientes, dentro de las mayores figuras de la composición en México se encuentran los mexiquenses Manuel de Elías (1939–), Eduardo Mata (1942–1995), Julio Estrada (1943–), Mario Lavista (1943–), Federico Ibarra (1946–), Gabriela Ortiz (1964–) y el sonorese Arturo Márquez (1950–).



Datos biográficos de los autores

Johann Sebastian Bach

Nació el 21 de marzo de 1685 en Eisenach, Alemania, lugar dominado por un imponente castillo y de profundas raíces históricas y culturales: ya se lo menciona en los torneos poéticos y musicales de la Edad Media. Johann Sebastian Bach fue bautizado dos días después de su nacimiento en la iglesia de San Jorge (*Georgenkirche*). La primera fecha se conoce gracias a una genealogía compilada por él mismo, y la segunda por el acta de bautismo; pero hay que aclarar que esas fechas no corresponden a las del calendario actual, ya que Alemania no adoptó el calendario gregoriano sino hasta 1701, por lo cual la fecha de su nacimiento corresponde con nuestro 31 de marzo.

Bach perteneció a una inmensa y formidable familia de músicos, con tantas ramificaciones y repeticiones de nombres que los expertos han dado solamente una cifra aproximada de sus miembros, los cuales profesaron una intensa fe tanto en la religión como en la música y tuvieron siempre una vida modesta, incluso estrecha, pero sin llegar jamás a la pobreza.

En su infancia, Bach tuvo dos formaciones, una de menor importancia, en la *Lateinschule* o escuela de latín, y otra, mucho más trascendente, la dirigida por su propio padre, Johann Ambrosius (1645-1695). Bajo su instrucción, Bach aprendió a tocar y dominar el violín. En 1694, cuando tenía nueve años, murió su madre Elizabeth Lammerhirt (1644-1694), y un año más tarde, tras contraer nuevamente matrimonio, murió su padre, por lo que Johann Sebastian quedó al cuidado de su hermano Johann Christoph, quien pronto llegó a ser visto por aquél como su segundo padre. Cabe decir que, más que una carga para Johann Christoph, el pequeño Bach se volvió una ayuda para la economía del hogar, gracias a sus facultades musicales.

En 1700 emprendió un viaje a Luneburg, cerca de Hamburgo, donde continuó sus estudios. En 1703 consiguió ser organista en Weimar. Ese mismo año consiguió un puesto titular en el órgano de Arnstadt, después de un magistral concierto en la inauguración del mismo.

Podría decirse que la vocación instrumental de Bach se inclina más hacia el órgano, ya que por entonces se recurría a él para conciertos importantes y para dar juicio de órganos nuevos. Sin embargo, su sed de conocimiento, lo llevó a leer música nueva y a entrar en contacto con el arte italiano, especialmente con la música compuesta para instrumentos de arco.

Bach tuvo una relación muy tensa con la corte de Arnstadt, por lo que necesitó encontrar una nueva colocación, cosa que no fue en absoluto difícil, ya que nunca le faltaron ofertas de trabajo y, además, siempre recibió salarios mucho más elevados que los de sus contemporáneos. Así que en 1706 se mudó a Mühlhausen para ocupar el puesto de organista y fue ahí mismo donde celebró, en 1707, su primer matrimonio, con su prima María Bárbara, la joven que le causó varios problemas en la corte de Arnstadt.

No tardó mucho en encontrar problemas en la corte de Mühlhausen, pero esta vez porque exigía más dotación de músicos para sus nuevas composiciones, lo que provocó una reacción negativa por parte de las autoridades de ese lugar, el cual era más aldeano. La postura de Bach le mereció que se lo acusara de ir en contra de la tradición.

En 1708 fue a probar el órgano de Weimar y ése fue el hecho por el cual más tarde regresaría a ocupar la cabeza de la música de dicha ciudad. Para ese entonces desempeñaba una doble actividad: componía música de órgano para la Iglesia y a la vez hacía música de cámara para clave.

En 1714 lo nombraron *Konzertmeister*. En este puesto se le obligaba a ejecutar cada mes una composición nueva y a dirigir los ensayos con los músicos de la capilla. Surgieron entonces las fabulosas cantatas. También en ese periodo nacieron sus hijos Catharina Dorothea (1708–1774), Wilhem Friedeman (1710–1784), el gran Carl Philipp Emanuel (1714–1788) y Johann Gottfried Bernhard (1715–1739), más otros dos que murieron a los pocos días de nacidos.

En 1723, fue nombrado *Kantor* de la Thomasschule, en la iglesia luterana de Santo Tomás (*Thomaskirche*) de Leipzig. Se trataba de un prestigioso puesto en una ciudad mercantil. A partir de entonces también ocupó el puesto de director musical de las principales iglesias de la ciudad.

En marzo de 1729 le otorgaron la dirección del *Collegium Musicum*, una sociedad musical de estudiantes fundada en 1703 por Georg Philipp Telemann (1681–1767).

La salud de Bach se deterioró principalmente en 1749. El 2 de junio de ese año se escribió una carta para proponer que alguien lo sucediera como *Kantor*. Cada vez tuvo más dificultades para ver, por lo que el cirujano británico John Taylor (1703–1772) lo operó en dos ocasiones. De la segunda intervención quirúrgica, Bach salió por completo invidente. El 28 de julio de 1750, Johann Sebastian Bach falleció a la edad de 65 años. Su hijo Carl Emanuel y su alumno Johann Friedrich Agricola escribieron su obituario y fue enterrado en el cementerio de San Juan en Leipzig.

La ubicación exacta de su entierro se mantuvo desconocida durante casi ciento cincuenta años, hasta que en 1894 su ataúd fue por fin identificado. Éste fue trasladado ese mismo año a una cripta en la

iglesia de San Juan. Dicho edificio fue destruido en un bombardeo durante la Segunda Guerra Mundial, por lo que desde 1950 los restos de Johann Sebastian Bach se encuentran ubicados en una tumba de la iglesia de Santo Tomás de Leipzig.

Sir William Turner Walton

Nacido en Lancashire, Inglaterra, el 29 de marzo de 1902, fue hijo de una familia de músicos orientados al canto. Su padre, quien era director de coro y maestro de canto, en 1912 lo incluyó como corista en un templo cristiano de Oxford, donde se desempeñó hasta 1918. De esta época provienen sus primeras obras de tipo vocal, como himnos y canciones. Desde muy joven, William Turner Walton encontró un lugar en la sociedad, ya que la recepción de su música fue positiva.

En 1921 compuso una primera versión de la *suite* orquestal *Facade*, basada en un poema de Edith Sitwell (1887–1964). Esta composición se convertiría en una pieza popular, luego de que causara furor en una presentación pública de 1923. Ese mismo año, Walton hizo arreglos de jazz para la banda Savoy Orpheans. Su obertura *Portsmouth Point*, de 1925, consiguió que su música se volviera trasnacional, pues llegó a presentarla en Zúrich. Después, en 1929, su concierto para viola y orquesta fue premiado por el compositor alemán Paul Hindemith (1895–1963), tras haber dado un concierto magistral con el mismo Hindemith como solista; en ese momento Walton logró una gran reputación a nivel nacional.

El oratorio de tipo dramático *Belshazzar's Feast*, de 1931, fue seguido por su primera sinfonía, que se presentó por primera vez en 1935, aún sin el final, mismo que fue añadido un año después. En 1937 compuso para la coronación del rey Jorge VI la marcha *Crown Imperial*.

Durante la Segunda Guerra Mundial fue licenciado del servicio militar para componer. Así escribió mucha música para películas de tipo patriótico y de propaganda política. De esta etapa, lo más conocido es la banda sonora de *The First of the Few*, de 1942. Por su labor durante la guerra, fue nombrado caballero del imperio británico en 1951 y recibió la orden del mérito de la Commonwealth en 1967.

De 1948 a 1954 trabajó en la composición de *Troilus and Cressida*, una ópera de género trágico. Para entonces se hizo notable entre los críticos y el público la creciente popularidad del compositor Benjamin Britten (1913–1976), la cual hizo decaer un poco la hegemonía de Walton en la música inglesa. No obstante, Walton siguió siendo considerado como uno de los más importantes compositores británicos.

En 1957 compuso su concierto para violonchelo; en 1958, una *partita* para orquesta; en 1963, las variaciones sobre un tema de Hindemith; en 1967, *The Bear*; y en 1980, una *passacaglia* para violonchelo y orquesta.

Durante sus últimos años vivió en la isla de Ischia, cerca de Nápoles, donde continuó componiendo hasta su muerte, la cual ocurrió el 8 de marzo de 1983.

Agustín Pío Barrios “Mangoré”

Este compositor nació en San Juan Bautista, Paraguay, el 5 de mayo de 1885, dato sabido por los documentos en el registro de bautismo de la parroquia de San Juan de las Misiones. Su padre, Doroteo, era un aficionado de la guitarra y contaba con una amplia biblioteca, que era visitada por la gente del lugar. Agustín comenzó a tocar la guitarra a temprana edad y pronto formó con miembros de su familia parte de la orquesta Barrios.

En 1898 fue escuchado por Gustavo Sosa Escalada, quien entonces era el principal guitarrista del Paraguay. Entonces le recomendó seguir con sus estudios en la capital. Siguiendo este consejo, Agustín ingresó al Colegio Nacional de Asunción, y comenzó su formación académica bajo las técnicas de Fernando Sor (1778-1839) y Dionisio Aguado (1784-1849). Fue un alumno brillante, destacado también en matemáticas y literatura, no sólo en la música. Al poco tiempo, ya interpretaba obras de Francisco Tárrega (1852-1909).

Ya estando en Asunción, también tomó clases de teoría y composición con el italiano Nicolino Pellegrini, quien había llegado a Paraguay en 1893. Por su propia cuenta, además estudió periodismo y dibujo. Aparte del español, hablaba su lengua nativa, el guaraní, y tenía una buena comprensión del francés, el inglés y el alemán. Barrios decía que “uno no puede ser un guitarrista sin haberse bañado en la fuente de la cultura”.

En 1908 se presentó como solista en el Teatro Granados, tocando a dúo con Sosa Escalada sus propias creaciones, las cuales habían tenido unos arreglos de aires nacionalistas para la ocasión. La orquesta que los acompañó, estuvo bajo la dirección del mismo Pellegrini.

En 1910 emprendió su primera gira artística internacional. Su plan era estar fuera ocho días en presentaciones; regresó a Paraguay después de doce años. Como dato curioso, en 1918, mientras estaba en Sao Paulo, fue confundido con otro artista que por casualidad se llamaba exactamente como él. Tocó en suerte que este último falleciera en esos días. Mal informados, los diarios de Asunción notificaron su muerte y publicaron artículos laudatorios y de homenaje. Una vez rectificada la información, Barrios reaccionó con buen humor: “Yo asistí a mis funerales; es rica cosa la muerte”, declaró.

Todavía se encontraba en Brasil cuando en 1925 inició un extenso recorrido por el mundo entero. No era aún parte de su itinerario volver a Paraguay. Ese mismo año contrajo matrimonio con Gloria, quien era de nacionalidad brasileña.

Barrios sufría periodos depresivos en los que abandonaba la práctica de la guitarra y la composición. Recurría entonces a sus amigos en busca de apoyo moral. Otros días, en cambio, se encerraba a estudiar y a componer de manera obsesiva y sin control (Szarán).

En sus composiciones resuena ciertamente lo que la guitarra trae vivo desde su remoto origen, pero también la influencia posterior de la música española. El guitarrista Cayo Sila Godoy comenta sobre su pasmosa facilidad de captación folclórica que “Barrios nunca quiso ni pudo disimular la nostalgia que en sus andanzas sentía por su tierra. Y esta nostalgia fue quizás una de las más dolorosas compañías de su vida”.

Cerca de 1930, aconsejado por algunos empresarios artísticos que querían explotar su gran capacidad como músico junto con su personalidad latinoamericana y sus rasgos indígenas, Barrios decidió adoptar el seudónimo de “Nitsuga Mangoré”. La primera palabra no es más que la inversión de *Agustín*; la segunda es el nombre de un legendario cacique de los Timbu¹, que peleó contra los españoles en tiempos de la Colonia.

Sus presentaciones las dividía en dos partes. En la primera aparecía de Frac; en la segunda, vestido con un atuendo típico de cacique indígena. Esta idea generó, por un lado, una gran atracción por parte del público; pero también, mereció fuertes opiniones de los críticos. Pese a todo, solía ser presentado, incluso por sus detractores, como “el Paganini de la Guitarra de las Junglas del Paraguay”.

Finalmente dejó de usar el sobrenombre a mediados de la década de 1930. No obstante, en muchas partes de Latinoamérica aún es recordado como “Mangoré”.

Barrios fue el primer artista latinoamericano en grabar música de guitarra de manera comercial. Lo hizo en discos de 78 revoluciones por minuto. Muchas de sus obras se conocen por la transcripción de estas grabaciones, que datan de la década de 1910. Entre 1922 y 1929, también grabó para el sello Odeón (hoy EMI de Buenos Aires) temas que incluían “La Catedral”, un *minueto* de Beethoven y el “Capricho Árabe” de Tárrega.

En 1932 y 1933 dio recitales en Trinidad y Tobago, Venezuela, Colombia, Panamá, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua, Honduras y Guatemala. En 1934 viajó a Cuba y luego a Europa, donde se presentó en el Gran Conservatorio de Bruselas. También tuvo presencia en Madrid y en Berlín, gracias a la radio. En 1936 regresó al continente americano. Se presentó en Venezuela, Puerto Príncipe, República Dominicana, Costa Rica y México. Aquí le sobrevino una crisis de salud, causada por la sífilis que padecía y por sus primeras problemas de corazón.

1. Pueblo indígena de la República Argentina del siglo XVI. Radicaba en torno a la desembocadura de los ríos Carcaña y Coronda. Timbúes era el nombre que daban los Guaraníes a los pueblos con la nariz horadada.

En 1939 el general Maximiliano Hernández Martínez (1882-1966), presidente por entonces de El Salvador, le ofreció la estadía permanente. Barrios la aceptó y enseguida fue nombrado profesor de guitarra del Conservatorio de Música de San Salvador, donde tuvo muchos discípulos y fue homenajeado de manera constante hasta el día de su muerte.

Dos meses antes de fallecer, al igual que otros grandes artistas que han visto cercano su fin, escribió su última obra sin llegar a darle un título. Ésta es considerada como una de sus más grandes creaciones. Se la conoce como *Gran Trémolo* y también, más popularmente, como *Una limosna por el amor de Dios*.

El 7 de agosto de 1944 pidió la presencia de un sacerdote. Habló largamente con él mientras en su casa tocaban música de guitarra. Se cuenta que en cierto momento exclamó “¡No temo al pasado, pero no sé, si podré superar el misterio de la noche!”. Luego de unas horas, ese mismo día murió rodeado de sus alumnos y en la compañía de su esposa uno de los más grandes guitarristas y compositores de América.

Barrios mereció la admiración de muchos miembros destacados de la crítica musical, entre ellos Andrés Segovia. Aunque algunos historiadores afirman que entre Barrios y Segovia había cierta rivalidad, nunca hubo pruebas de ello; incluso las cartas del maestro español a su colega paraguayo todo indica que su relación era bastante cordial.

La habilidad de Barrios para adquirir nuevos conocimientos, así como su capacidad para observar con detalle, para analizar y reflexionar hasta lo más profundo, le permitieron, como ya se ha dicho, destacarse en otras áreas, distintas a la música: podía realizar dibujos con la misma espontaneidad con que tocaba la guitarra, era un asiduo del teatro y de la ópera, así como un aficionado de la literatura. Para muestra, basta el siguiente fragmento de su poema “El Bohemio”:

Llevo en mí el plasma de una vida inquieta
Y en mi vagar incierto, peregrino,
El Arte va alumbrando mi camino
Cual si fuera un fantástico cometa.
Yo soy hermano en gloria y en dolores
De aquellos medievales trovadores
Que sufrieron romántica locura.
Como ellos, también, cuando haya muerto,
¡Dios sólo sabe en qué lejano puerto
Iré a encontrar mi tosca sepultura!

Jesús Arturo Márquez Navarro

Márquez es uno de los más grandes compositores mexicanos de la segunda mitad del siglo XX. Se lo reconoce por utilizar formas y estilos con aires tradicionales y folclóricos. Así lo demuestran sus composiciones más célebres, como su serie de danzones sinfónicos.

Nació el 20 de diciembre de 1950 en Álamos, Sonora, pueblo lleno de calles empedradas, casonas coloniales, portales, fariseos, pascolas y fantasmas. Sus padres son Aurora Navarro y Arturo Márquez. Este último es originario de Arizona, músico, violinista, mariachi y carpintero. Ambos le inculcaron a Márquez, desde pequeño, una vasta educación, entre la cual se destacan sus primeros acercamientos musicales, que ocurrieron en el entorno familiar: escuchando valsos, polcas y chotises. Márquez es el mayor de nueve hermanos y el único de ellos dedicado a la música.

En 1962 la familia Márquez Navarro se mudó a Los Ángeles. Poco tiempo después, a la edad de 16 años, Márquez empezó a estudiar violín, tuba, trombón y piano en la Junior Jai. Allí mismo creó sus primeras composiciones, las cuales le surgían de manera más bien intuitiva. Otras influencias importantes durante la adolescencia del futuro compositor, fueron las piezas de Chopin, pero también producciones populares, como las canciones de Javier Solís, los sonos de Mariachi, los álbumes de The Beatles, The Doors y Santana, etcétera.

Tiempo después regresó a México. Dirigió la banda municipal de Navjoa entre 1969 y 1970, y después, hasta 1975, estudió piano con Carlos Barajas y José Luis Arcaraz en el Conservatorio Nacional de Música.

En 1976 estudió composición en el Instituto Nacional de Bellas Artes, bajo la instrucción de Joaquín Gutiérrez Heras (1927–2012), Héctor Quintanar (1936–2013), Federico Ibarra y Raúl Pavón (1928–2008). Concluyendo ese ciclo, en 1980 fue becado por el gobierno francés para estudiar en París por dos años con Jacques Castérede en la *Cité des Arts*. En ese tiempo compuso las obras *Moyolhuica* para flauta (1981) y *Enigma* para flauta y arpa (1982).

En 1982 fue invitado a formar parte del Centro de Investigación, Documentación e Información Musical “Carlos Chávez” (CENIDIM). Un año más tarde estrenó *Mutismo* para dos pianos. En 1985 conoció al fotógrafo Juan José Díaz Infante y pronto, en colaboración con él, estrenó un concierto multidisciplinario, que desde luego combinaba música y fotografía. En esta misma época, las composiciones de Luciano Berio (1925–2003) y Jaques Brel (1929–1978), así como la obra literaria de Julio Cortázar (1914–1984), fueron notables influencias para Márquez.

En 1988, tras haber obtenido el segundo lugar en el Concurso Nacional de Composición “Felipe Villanueva”, asistió al Instituto de Artes de California, becado por la fundación Fulbright. Allí estudió con

Morton Subotnick (1933–), Mel Powell (1923–1998) y Lucky Mosko (1947–2005); mezcló sus influencias con el resto de la música latina y la música contemporánea; se acercó también al departamento de jazz del instituto, volviéndose amigo y en cierto modo alumno de músicos como James Newton (1951–); se adentró en el estudio de la armonía, el piano y la historia del jazz. Por entonces también incursionó en la computación aplicada a la música.

Entre 1988 y 1990 compuso *En clave* para piano, obra que habría de cambiar su perspectiva de la música y del arte. En 1992 colaboró para el proyecto Ollesta. Compuso también *Son a Tamayo* para arpa, percusiones, cinta y video. Al siguiente año realizó la composición de *Paisajes bajo el signo de Cosmos*, bajo la influencia de la música huasteca. En 1993 realizó para el Cuarteto Latinoamericano la obra *Homenaje a Gismonti* para cuerdas.

En 1998 realizó cuatro danzas dedicadas a Lydia Tamayo. Se titulan *Máscaras* para arpa y orquesta y son las siguientes: *Máscara Flor* (dedicada a los niños masacrados en Acteal), *Máscara Son*, *La Pasión Según San Juan de Letrán* (danzón sesquiáltero) y *La Pasión Según Marcos*. En 1999 estrenó *Conga del Fuego Nuevo*, compuesta para celebrar el cambio de milenio e inspirada en las ceremonias rituales de la comunidad Seri. En el año 2000 compuso *Espejos en la Arena* para el chelista Carlos Prieto. En 2005 estrenó, bajo la dirección de Eduardo García Barrios (1961–) y en el marco del Festival Cervantino, la composición *Sueños (todavía)*, cantata escénica para coro, bailarines, actores, mezzosoprano, barítono y orquesta. Esta pieza estuvo inspirada en la iconografía de la Virgen de Guadalupe, así como en textos y conceptos de Guillermo Velásquez, Jefe Seathl, Martin Luther King, Silvestre Revueltas, Emiliano Zapata, los zapatistas de Chiapas, Mahatma Gandhi y Cristovam Buarque.

Ni siquiera José Pablo Moncayo, con su emblemático huapango, que muchos han llegado a denominar nuestro segundo himno nacional, pudo imaginar durante su vida la trascendencia que su obra llegaría a tener posteriormente, a través de la obra de Márquez, quien en cierto modo es su mejor heredero.



Notas sobre las obras

Suite para laúd N° 4 BWV 1006a

La primera experiencia que tuvo Bach con transcripciones en la materia orquestal fue cuando le tocó adaptar al órgano conciertos instrumentales de otros compositores. Durante su segunda etapa en Weimar (1708–1717), mientras desempeñaba el puesto de *Kapellmeister*, transcribió dos series para órgano y clavicémbalo, además de obras de Vivaldi, Benedetto Marcello (1686–1739) y Telemann, entre otros.

Tras varios problemas en Weimar, Bach se trasladó a la corte de Kothen, donde se le ofreció un sueldo notablemente superior. Ahí compuso mucha música para el Collegium Musicum, casi toda instrumental, de la cual la mayor parte se ha perdido. La parte que sobrevive se considera de lo mejor de Bach y es parte del repertorio universal en sus respectivos géneros. Esta producción está compuesta por conciertos instrumentales (como los seis de Brandemburgo y los tres para violín y orquesta), cuatro oberturas orquestales, tres sonatas y tres *partitas* para violín, seis *suites* para violonchelo, una sonata para flauta, ocho sonatas para violín, tres sonatas para viola da gamba y seis sonatas para flauta con acompañamiento de clave; a la lista también hay que integrar una extensa lista de obras para órgano y clave, las tres colecciones didácticas para su hijo Friedmann y el *Wohltemperierte Clavier*, compuesto en 1722.

Un dato importante es que Bach usaba la palabra *Klavier* o también *Clavier* para referirse a cualquier instrumento de teclado, incluyendo al clavicordio, el clavicémbalo y quizás también el órgano.

Transcripciones y composiciones para laúd

El mismo Bach transcribió la mayoría de sus propios trabajos, que usó en múltiples contextos. Esto es evidente en las partituras de sus *suites* para laúd, las cuales nos dan una buena oportunidad de estudiar

cómo hacía Bach para reutilizar su propio material. Por ejemplo escribió varias obras haciendo apenas un bosquejo general (sin concentrarse en consideraciones instrumentales), probablemente con miras a adaptarlas después a diferentes idiomas.

En 1740, inconforme con la poca sonoridad y duración del sonido en el clavecín, Bach inventó un *Lautenwerck* o clavicémbalo-laúd de cuerpo acuencado; aunque a la fecha no se conservan ejemplares originales de este instrumento, se han hecho reconstrucciones a partir de las descripciones escritas.

Johann Sebastian Bach escribió numerosas piezas para el laúd, de una o pocas páginas pero grandes en su contenido (Mata). Entre esas composiciones para laúd, figuran dos *suites*, una en sol menor BWV 995 (1727-1731) y otra en mi menor BWV 996 (1708-1717); una *partita* en do menor BWV 997 (1737-1741); un preludio, fuga y *allegro* en mi mayor BWV 998 (1740); un preludio en do menor BWV 1000 (1725) y la *partita* en mi mayor BWV 1006a (1736-1737).

Clive Titmuss cuenta que en 1739 Bach conoció al laudista Silvius Leopold Weiss (1687-1750) y que es posible que haya tenido a este personaje en cuenta cuando hizo estos arreglos musicales; es posible incluso que Bach haya considerado principalmente al laúd para su obra, y que después la haya dejado abierta a los lenguajes de otros instrumentos.

Ya en su periodo en Kothen (1717-1723) disponía de una orquesta notable y de un magnífico primer violín: Joseph Spiess (?-1730), para el cual Bach compuso un buen número de conciertos y solos. En este periodo también adaptó sus trabajos para las posibilidades de la orquesta, como hacía con todas sus obras una y otra vez, ya que nunca se sentía satisfecho con ellas.

Bach usa el tema del preludio de la *suite* 1006a también en una sinfonía orquestal, en su cantata *Wir Danken dir, Gott, Wir Danken dir* BWV 29 (traducción: *Te damos las gracias, Dios, te damos las gracias*); y también en la introducción de la segunda parte de otra cantata, la titulada *Herr Gott Beherrscher aller dinge* BWV 120a (traducción: *Dios, Señor de todas las cosas*). Pero de todo esto se conoce más la versión para laúd y actualmente es tocado más en la guitarra, comparándose incluso con la versión original para violín. Este preludio es la parte más popular y conocida de toda la obra de Bach, porque aparece en varias versiones, incluyendo estas partes de sus sinfonías. Es el ejemplo más claro de cómo Bach reutilizaba su propio material.

Acerca de las adaptaciones de un mismo material, uno puede notar, por ejemplo, que en una versión para clave añade unos cuantos bajos, creando así intervalos de sexta, polifonía y acordes más abiertos, posibilitándolos también en el laúd, cosa que en el violín —a pesar de estar presente esta polifonía implícada— no deja de ser una sola línea melódica. En la parte sinfónica de la cantata BWV 29, el órgano va haciendo la línea del preludio mientras los otros instrumentos (la trompeta, los timbales, el oboe y las cuerdas) hacen exclamaciones con acordes y refuerzan las melodías.

De las *suites* para laúd, únicamente la BWV 995 está designada para el laúd, según los manuscritos originales; las demás *suites* se especula que fueron pensadas o para el laúd o para el clave o para el clavicémbalo–laúd mencionado recientemente. Tal especulación se sostiene en el hecho de que estas composiciones presentan características propias de obras para clavecín. Si no se considera a la guitarra entre los posibles instrumentos para los cuales están dirigidas dichas composiciones, es porque para adaptarlas a la guitarra hacen falta unos cambios fundamentales en el contexto.

Tres de estas *suites* son transcripciones de otras obras para instrumentos de cuerda frotada sin acompañamiento: la BWV 995 es de la *suite* de chelo V, BWV 1011; y la BWV 1000 es de una fuga de la sonata para violín I BWV 1001. En la transcripción de la *suite* BWV 1006a no hay ninguna señal que indique a un instrumento en particular, pero está escrita a la manera de música para clave, por lo que pudo haber sido escrita para el clavicémbalo–laúd inventado por Bach.

Five Bagatelles

Esta obra fue compuesta entre 1970 y 1971 por encargo del guitarrista Juliam Bream (1933–). Su estreno lo realizó el propio Bream el 27 de mayo de 1972 en Bath. La obra está dedicada al compositor británico Sir Malcolm Arnold: “...with admiration and affection for his 50th birthday”. En 1975 Walton orquestó la obra, titulándola entonces *Vari Capricci*. Las bagatelas 2, 3 y 4 son muy *cantabiles*, ya que Walton, según la opinión de Fernández, siempre tuvo una inclinación al canto, tal como lo demuestran ya sus primeras obras.

El término *bagatela* es una adaptación al español de la palabra italiana *bagatto*, la cual significa ‘algo pequeño’. Y precisamente en la música una bagatela tiene por principal característica la brevedad, además de una forma o una estructura indefinidas. La primera vez que esta palabra se utilizó en el ambiente musical fue en 1717, gracias al compositor francés Francois Couperin (1668–1733), quien la tomó para titular a una de sus obra para clavicordio: *Les Bagatelles*. A partir de entonces fue utilizada por distintos compositores; sin duda uno de los más destacados fue Beethoven (1770–1827), quien además le dio unos rasgos más específicos a este tipo de piezas.

Un hecho que influyó en la música de Walton y en cierta música del siglo XX fue la invención de aparatos para grabar el sonido, pues gracias a ellos la música ya podía archivar y reproducirse en cualquier momento. Aunque es difícil distinguir las aportaciones exactas que las grabaciones comerciales provocaron en el repertorio emergente, sin duda la nueva tecnología influyó en el sentido de que a diferencia de las formas musicales clásicas, como las sonatas y las sinfonías, que se basan en bloques de repetición con

una especie de perfecta simetría, a partir de las grabadoras de sonido cambian, dándole lugar a formas un poco más libres.

Otro cambio es que los compositores comenzaron a prescindir de las barras de repetición, usadas en mucha música anterior a esta innovación tecnológica, y la razón podría ser que antes le daban al público la posibilidad de escuchar dos veces el mismo tema con el fin de recordarlo mejor, pues podía pasar mucho tiempo, incluso años, para poder escuchar nuevamente la misma obra; en ese tiempo previo a las grabaciones, cada audición era única e irrepetible.

Es difícil decir exactamente cuándo nació la música moderna. Aunque ya a finales del siglo XIX existen ejemplos de obras con modulaciones y cromatismos extremos (un caso fácil de reconocer es el de la obra de Richard Wagner), algunos musicólogos toman el inicio del siglo XX como el punto de partida del nuevo arte. En 1907 el compositor alemán Arnold Schönberg (1871–1951) rompió por primera vez con el sistema tonal, cuyo uso había sido toda una tradición por casi trescientos años. En consecuencia, y aunque muchas de sus obras —sobre todo de su etapa inicial— guardan todavía relaciones tonales, se considera que con Schönberg surgió la música abstracta e intelectual, característica del periodo moderno. Hay que decir que, por su parte, Walton siempre se mantuvo apegado al sistema tonal.

En general, la estructura de las cinco bagatelas de Walton es alternando un movimiento rápido y enérgico contra uno lento y *cantabile*; de hecho, esta forma se puede apreciar en ciertas secciones de cada uno de dichos movimientos. El principio y el final son las partes más extensas y complicadas en cuanto a su contenido. Walton, al igual que Claude Debussy y Maurice Ravel, utilizaba esta forma *tocata* como último movimiento de sus *suites*, la cual se caracteriza por su gran destreza manual y por no tener una estructura definida; ya desde el siglo XV, cuando fue mencionada por primera vez en manuscritos alemanes, la *tocata* tenía esta característica.

Choro da Saudade

A pesar de llevar un tono revolucionario para la época en que fue escrita, en la obra de Barrios se pueden diferenciar tres estilos, al menos como tendencias: el clásico, el romántico y el nacionalista. (A este último estilo hay que pensarlo como popular o folclórico.) Ya en lo particular, se pueden encontrar otros estilos, como el impresionista, aunque Barrios no tuvo tanto contacto con las vanguardias del momento, quizá porque no le interesó la composición orquestal, pues fue guitarrista de tiempo completo.

Cabe decir que la identificación de los primeros tres estilos mencionados no tiene una concordancia cronológica con la trayectoria de Barrios. En su caso, lo clásico, lo romántico y lo nacionalista aparecen de

manera simultánea, siempre como tendencias, huellas, reminiscencias; se trata más bien de una aleación de estilos, donde las características de los tres se confunden unos con otros. Tal vez en esa aleación sólo se pueden distinguir con claridad los rasgos de carácter folclórico o popular.

Como bien señala Marroquín, Barrios estaba dotado de una poderosa versatilidad, la cual se traducía en la capacidad de captar de forma intuitiva lo medular de la vida y el estilo musical de los pueblos que visitaba, hasta el punto de identificarse con ellos.

Las fórmulas rítmicas de la música indígena guaraní son sencillas; en ellas se destaca especialmente un sonido preparatorio de tipo anacrúsico, previo a los acentos del ritmo.

Entre 1932 y 1933 el guitarrista y compositor venezolano Antonio Lauro (1917–1986) se especializó en componer música para guitarra tras haber escuchado al maestro Barrios en su gira por Caracas. A propósito de esto, comentó:

Por aquellos días pasó por Venezuela Mangoré; hizo un programa de radio y lo escuché y no llegué a creer nunca que aquello fuera una guitarra, porque yo creía que la guitarra era solamente para hacer esto (rasguea la guitarra), nada más que eso; cuando escuché las posibilidades del instrumento, la belleza de su sonido, de su timbre, etcétera, pregunté “¿qué instrumento es ese?”. Me dijeron “eso es una guitarra y ese es Mangoré”; entonces me enamoró... (citado por Helguera).

Durante su segunda estancia en Brasil, Barrios adoptó los ritmos tropicales característicos de la zona y compuso en 1929 dos obras muy importantes, una es la *Maxixe* y la otra el *Choro da Saudade*. En este par de obras luce una opulencia melódica y una rica armonización con ritmos sincopados y reminiscencias africanas. Tal como se puede leer en la propia partitura, el *Choro da Saudade* estuvo dedicada a Américo Piratininga (1855–1928), un político nacido en Francia que llegó a ser el segundo gobernador de Sao Paulo.

Choro es un término con varios significados en la música popular brasileña: por un lado denota un ensamble urbano de música instrumental, a menudo con un miembro del grupo como solista. Se trata de los ensambles de *choroes*, dedicados a las serenatas que se desarrollaron en Rio de Janeiro alrededor de 1870. Uno de estos primeros ensambles fue organizado por el flautista virtuoso y compositor popular Joaquim Antonio da Silva Callado (1848–1880).

A mediados del siglo XIX estas agrupaciones instrumentales generalmente incluían flauta, clarinete, *ophicleide*, trombón, *cavaquinho* (un tipo de ukulele), guitarra y un par de instrumentos de percusión, como el pandero particularmente. El repertorio de los ensambles de *choroes* consistía principalmente en danzas de origen europeo tocadas en festividades populares. Para las serenatas la banda tocaba canciones sentimentales, como las *modinhas*, que eran interpretadas por un solo cantante. No hay registro de música

escrita para esta instrumentación, pero algunas designaciones como *polka-choro* y *valsa-choro* indican ya la nacionalización de las danzas europeas en Brasil (Béhague 1980).

Por otro lado, el término *choro* o también *chorinho* se refiere a una forma musical parecida al rondó, que a pesar del nombre lleva una rítmica alegre y hasta agitada; en esta acepción, el *choro* se relaciona con otras danzas urbanas de la música popular brasileña, como lo es el *maxixe* (también conocido como *tango brasileiro*) y la *samba*: los tres géneros comparten entre sí varios patrones rítmicos, como síncopas y figuras binarias; a pesar de que el tiempo y la instrumentación distintas en cada género, los tres también se asemejan en el virtuosismo y la improvisación de los participantes.

Es muy significativa la originalidad del *choro* de los años treinta y cuarenta del siglo XX. Aquí se destacan el trabajo de Velha Guarda y el de la banda de Pixinguinha, los cuales se desarrollan en una típica improvisación virtuosísima de variaciones instrumentales, el resultado era de imaginativos contrapuntos.

Respecto a la etimología del término *choro*, algunos proponen que éste deriva de *chorosa* ('llorosa'), término que designaba a una música portuguesa característica del final del siglo XIX; las personas que la practicaban y apreciaban, la llamaban así porque era "música para hacer llorar". Otros sugieren que el término *choro* también puede proceder de *xolo* (/shólo/), palabra de origen africano con la cual se designaba a un baile que practicaban los esclavos de las haciendas. La teoría es que esta palabra, por confusión con su parónimo portugués *choro*, después pasó a ser pronunciada como *xoro* (/shóro/) y escrita finalmente con che. Por último, otros investigadores y musicólogos afirman que su origen se debe a la melancolía transmitida por las *baixarias*, que son unos típicos fraseos de contracanto realizados con la guitarra de siete cuerdas.

Saudade es un vocablo de difícil definición, incorporado al español del portugués *saudade*, que expresa un sentimiento afectivo primario, próximo a la melancolía, estimulado por la distancia temporal o espacial a algo amado y que implica el deseo de resolver esa distancia. A menudo conlleva el conocimiento reprimido de saber que aquello que se extraña quizás nunca volverá. Una posible raíz del vocablo es a partir de la voz latina *solitate*, soledad. Otros mencionan alusiones a la voz árabe *saudá*, que significa hipocondría, melancolía, desánimo, mal de corazón. El escritor portugués Manuel de Melo (1608-1666) la definió en 1660 como un bien que se padece y mal que se disfruta.

Como ejemplo de la riqueza y profundidad de su significado se puede mencionar el movimiento estético de principios del siglo XX en Portugal conocido como Saudosismo, que es una corriente cultural, literaria, política y filosófica nacida del Neorromanticismo en un ambiente revuelto por la reciente proclamación de la República Portuguesa, los posteriores intentos de restauración monárquica y la cercanía de la Primera Guerra Mundial, fue promovido especialmente por el escritor Teixeira de Pascoaes (1877-1952). (Texto tomado de Wikipedia.)

De acuerdo al artículo correspondiente de Wikipedia, el danzón es un ritmo y un baile con orígenes cubanos, creado por el compositor matancero Miguel Faílde aproximadamente en el año de 1879, influenciado por otro género caribeño localmente llamado *danza*, una variación de la contradanza española. En Cuba se practica generalmente con instrumentos de viento, flauta, violines, timbales y percusiones latinas. Llegó a México con los inmigrantes cubanos, cerca del año de 1890, por el puerto en la península de Yucatán para después extenderse rápidamente.

El término para las orquestas o agrupaciones de este tipo es *danzonera*, pero su música también es interpretada por grupos de mariachi, así como por las bandas de vientos tradicionales de la zona de Oaxaca y Sinaloa. Del territorio mexicano, donde tuvo mayor impacto fue en el puerto de Veracruz; allí se arraigó hasta el punto de formar parte de la cultura y las tradiciones del lugar; se lo ha adoptado como elemento de su propia identidad. Algunos de los principales exponentes de la primera época del danzón son la Orquesta Aragón, Benny Moré, Acerina y su Danzonera, entre otros.

En 1990 Arturo Márquez, radicando ya en México, seguía componiendo usando medios electrónicos. Así realizó las obras *De Tierra*, *La Nao* y *Cristal del Tiempo*. Por entonces conoció a Irene Martínez y Andrés Fonseca, quienes formaban parte del grupo Mandinga e introdujeron a Márquez en ese universo suyo del baile de salón, específicamente en el mundo del danzón. Fue a partir de dicha experiencia que con computadora y sintetizadores Márquez compuso su *Danzón N° 1*.

Ya desde fines de los ochenta del siglo XX se presentía la influencia del danzón en la música de orquesta. A principios de los noventa, era por fin palpable. A su regreso de California, Márquez realizó una obra llamada *Noche de luna*, basada ya en ritmos caribeños y latinoamericanos. El mismo Márquez comentó:

Originalmente yo hacía mucha música popular [...] cuando era adolescente; después estudié música en el conservatorio, en París, [y] en otros lados e hice mucha música contemporánea, sobre todo; pero ahí por el '88, antes de ir a estudiar una maestría al *Institute of the Arts*, [...] como que empecé con una inquietud de hacer la música académica con influencia popular. Y, bueno, ya todo lo que fue [la década de] los 90 y especialmente a partir del '94, cuando hago el *Danzón 2*, prácticamente todo tiene que ver con la música popular y la música académica: es una fusión entre las dos. (Citado por González.)

En 1994 Márquez ingresó al Sistema Nacional de Creadores. Durante los meses de enero y febrero, durante el auge del levantamiento zapatista, la Orquesta Filarmónica de la UNAM (OFUNAM) le encargó componer una obra; movido por el ánimo de justicia para los pueblos indígenas, Márquez cumplió el encargo de la OFUNAM con la composición del célebre *Danzón N° 2*, el cual está dedicado a su hija Lily Márquez. El 5 de marzo de ese mismo año, el *Danzón N° 2* fue estrenado con la OFUNAM en la sala Nezahualcóyotl, bajo la batuta de Francisco Savín.

Ya inmerso en la música popular de salón, también en 1994 compuso su *Danzón N° 3 para guitarra y orquesta*; al año siguiente, *Zarabandeo*; en 1996, el *Danzón N° 4*, el *Octeto Malandro* y la *Danza de Mediodía*; en 1997, el *Danzón N° 5 (Portales de Madrugada)*; y en 2001, el *Danzón N° 6 (Puerto Calvario)* y el *Danzón N° 7*. A propósito del danzón, Márquez comenta:

A partir de estas experiencias empiezo a aprender sus ritmos, su forma, sus contornos melódicos, a base de escuchar las viejas grabaciones de Acerina y su Danzonera; y dentro de mi fascinación capto que la aparente ligereza del danzón es sólo una carta de presentación para una música llena de sensualidad y rigor cualitativo, que nuestros viejos mexicanos siguen viviendo con nostalgia y júbilo como escape hacia su mundo emocional, el cual afortunadamente aún podemos ver en el abrazo que se dan música y baile en Veracruz y en los salones de la ciudad de México. (Citado por Ocampo.)

En 2004, por la celebración del trigésimo aniversario del CENIDIM, se le encomendó la tarea de componer tres obras. Compuso entonces *Con un Estrepito de Elegía*, *Fuga en Clave* y su *Danzón N° 8 (Homenaje a Maurice Ravel)*. Esta última pieza es tenida por los críticos como uno de sus trabajos mejor logrados, a la altura del *Danzón N° 2*.

El Danzón N° 3 para guitarra y orquesta

Dentro de la obra de Arturo Márquez, *El Danzón N° 3* es la única obra de este compositor que incluye un instrumento como la guitarra. En este caso, la guitarra aparece incluida en una orquesta de cámara. Esto puede entenderse si tenemos en cuenta el hecho de que Márquez no es guitarrista pero sí un gran orquestador, con un dominio destacable de los ritmos y estilos populares que influyen en su obra.

Existen dos versiones del *El Danzón N° 3*. La primera es para flauta, guitarra y orquesta de cámara; fue compuesta a finales de 1994, por encargo de la flautista Marisa Canales para ser acompañada por el guitarrista Juan Carlos Laguna. En efecto se hizo un concierto con este dúo como solistas, bajo la dirección

de Benjamín Juárez Echenique. La segunda versión es un arreglo hecho por el mismo Márquez, para ser interpretado por el guitarrista Roberto Limón y la Orquesta Sinfónica de Baja California. Esta versión es únicamente para guitarra y la orquesta de cámara. Aquí el papel del solista es más destacado, pero en el plano del acompañamiento orquestal también se llegan a encontrar pasajes importantes y de una dificultad técnica notable, lo que convierte a la segunda versión en una obra *concertante*: todos los instrumentos llevan partes sustanciales, algo como un ensamble de solistas.

El compositor brasileño Heitor Villa-Lobos y su obra para guitarra, particularmente sus famosos preludios, son una de las referencias que Márquez hace, afirmando haber escuchado mucho el trabajo del brasileño durante la década de los noventa. Sin embargo, Márquez no lo considera una influencia directa, pues aunque las partes guitarrísticas de su danzón en cierto modo remiten a la obra de este músico sudamericano y son perfectamente idiomáticas del instrumento, el compositor mexicano afirma que la manera en que uno y otro se aproximan a la composición es distinta.

Análisis y propuestas de interpretación

Suite para laúd N° 4 BWV 1006a

“La guitarra es un clavecín expresivo.”

Claude Debussy

Teniendo en cuenta la sonoridad y las posibilidades técnicas de la guitarra, como las articulaciones picadas y/o ligadas y las características melódico–armónicas de la obra elegida, es conveniente buscar una resonancia mayor dejando sonar las voces con una especie de *sustain*², efecto que posiblemente Bach tenía en mente lograr con el violín al concebir la *Suite para laúd N° 4*.

Particularmente, en el preludio hay una serie de acordes arpegiados que se van creando al mover cada voz una por una. Este pasaje se acostumbra tocar en la guitarra apagando con las dos manos cada voz simultáneamente en cuanto entra la otra voz, como creando una sola línea con las diferentes cuerdas y, así, imitando la sonoridad del violín.

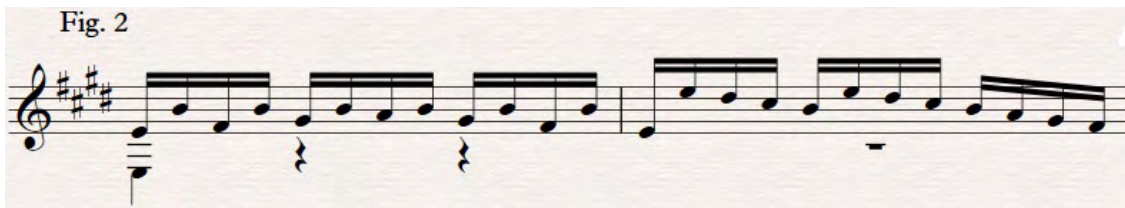
La finalidad de este acercamiento es buscar una sonoridad más adecuada a la época y al origen de la obra. Hay que tener en cuenta que la obra fue creada para un instrumento con arco y sería prácticamente imposible dejar todas las voces al mismo tiempo. Sin embargo, el modesto *legatto* de las cuerdas de la guitarra requiere de un sonido con más tiempo de resonancia, para ir mezclando las voces y combinando el color armónico poco a poco e ir creando estos acordes de los que hablamos, los cuales, a partir de una línea melódica, van generando no solamente esta armonía sino también y sobre todo un contrapunto donde se pueden diferenciar dos y a veces hasta tres voces. Esta posibilidad, en el contexto idiomático de instrumentos como la guitarra y el clave, se logra con facilidad: dejando los dedos (o pedales en su caso) para que la cuerda siga vibrando sola.

2. En música, *sustain* es un parámetro del sonido musical en el tiempo. Denota el periodo durante el cual el sonido permanece hasta que se hace inaudible o se detiene. (www.wikipedia.org)

El motivo generador y característico del resto de la obra, aparece en los primeros dos compases. Es necesario tocarlo con mucha energía y carácter. Se compone de un bordado inferior cromático y de algunos adornos del acorde. Se podría interpretar como una sola frase de dos compases, también como dos pequeños impulsos contrastantes de un compás, o incluso como cuatro células motívicas por separado, para enriquecer nuestra interpretación. (Véase la Figura 1.)



Inmediatamente en los siguientes compases aparecen tres partes temáticas en la tonalidad de mi mayor, que deben destacarse, ya que después toda esta sección volverá a aparecer en la tonalidad de la mayor. Aquí también se puede hacer un juego de contrastes técnicos o dinámicos. (Véanse las Figuras 2, 3 y 4)



A partir de aquí la pieza continua con un extenso desarrollo en el compás 29 (véase la Figura 5), que pasa por los diversos grados de la tonalidad, utiliza el recurso de las dominantes auxiliares y hasta pasa por algunas modulaciones cercanas, incluyendo ciertas reminiscencias de estas partes temáticas o del motivo principal. Este desarrollo comienza a repetirse después, pero en la tonalidad de la mayor. Lo importante es, por lo tanto, identificar dónde van dichos cambios y dónde empieza y termina cada frase o idea musical.



La parte final comienza en el compás 119 (véase la Figura 6), cuando se hace una preparación para presentar por última vez el tema principal en la tonalidad de si mayor y para después reducirla a manera de *stretto*. Finalmente la composición regresa al motivo principal de bordado inferior cromático, dando un último paso por los grados I, IV y V, esta vez en la tonalidad de mi mayor. Es importante llegar a esta sección con la misma energía de las primeras partes y que no haya bajado el *tempo* ni el carácter del principio.



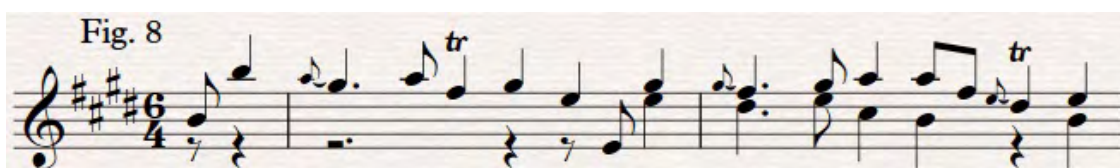
Luego aparece una *coda* de seis compases, la cual frena finalmente el ritmo de semicorcheas y se enriquece con un trino y reminiscencias del primer tema principal (véase la Figura 7).



En el preludio de esta *suite*, Bach logra una línea melódica con una armonía implícita por medio de recursos como contrapuntos, arpeggios o notas pedales, creando un auto-acompañamiento que se reduce a una sola línea, ya que estos arpeggios implicarían varias voces por separado. Así es como Bach altera la dirección de dichas voces para darle un sentido melódico-armónico. Es ésta la razón detrás de las transcripciones para laúd. Bach además agrega algunas ornamentaciones y contrapuntos con líneas de bajo, dándole así más duración al sonido en la guitarra o laúd, en comparación con la duración de las versiones originales para instrumento de cuerda frotada.

Redefiniendo estas líneas de bajo, Bach permite un mejor soporte armónico y abre la posibilidad de agregar material contrapuntístico. Este recurso se puede apreciar también en la *Partita para violín N° 2* BWV 1004, que contiene esta gran pieza llamada *Chacona*, la cual Andrés Segovia (1893-1987) transcribió para guitarra. En esta obra Bach convierte al violín, un instrumento que es por naturaleza homofónico, en un instrumento casi polifónico. La transcripción se adapta perfectamente a la guitarra gracias a características singulares, como la de estar escrita en las mismas tonalidades (re menor en el caso de la *partita*, que contiene la *Chacona*, y mi mayor para el caso de la *Partita* BWV 1006) de las versiones originales, las cuales son perfectamente adaptables a la guitarra.

El pequeño *Loure* es una marcha francesa, por lo general en tiempo triple o séxtuple; en este caso es de 6/4. Aquí Bach rellena con la capacidad armónica del laúd para clarificar la armonía. Lo importante a destacar es el ritmo de negra con puntillo y corchea, que después se retomará como corchea con puntillo y semicorchea. Cabe mencionar que ésta es la parte que incluye más adornos y ornamentos escritos e incluso sugeridos, lo cual amplía nuestras posibilidades de interpretación, con distintas maneras de tocar estas ornamentaciones (véase la Figura 8):



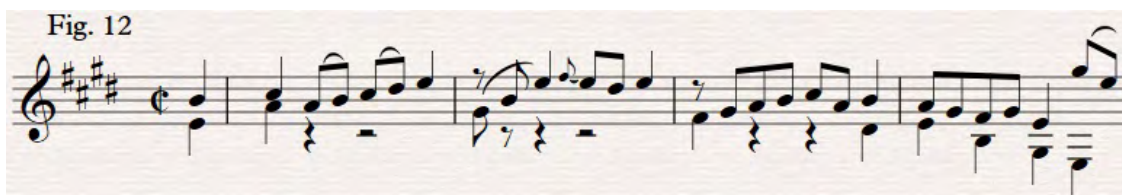
La *Gavotte* está escrita en forma de rondó (A-B-A-C-A-D-A...) y es la segunda parte más conocida de la obra. Aquí se añaden líneas de bajo que sirven contrapuntísticamente y rellenan los acordes verticalmente. Es muy importante que el tema A de ocho compases, con el que se alternan las otras variaciones, sea tocado con limpieza. También es posible contrastarlo técnica o dinámicamente, para no caer en la monotonía cuando se regrese a este tema (véase la Figura 9).



A continuación siguen los *minuet* 1 y 2, que se deben tocar en forma A-B-A. Aquí se incluyen notas de bajo y relleno armónico. La característica del *minuet* es el compás de tres cuartos; y los motivos principales que hay que destacar de él aparecen en los primeros dos compases de cada parte (véanse las Figuras 10 y 11).



En el caso del *Bourrée*, Bach añade líneas un poco más extensas de bajo, para realizar contrapuntos. Primero presenta una frase anacrúsica principal de dos compases, la cual aparecerá al principio y al final de la segunda parte, y después responde a dicha frase con otra de la misma duración, pudiéndose interpretar tal combinación como una sola idea musical grande, o bien, subdividirla como hicimos en el prelude (véase la Figura 12).



Este recurso de añadir líneas más elaboradas en el bajo ocurre también en la *Gigue*, pero aquí de manera aún más pronunciada y en un compás ternario. Se trata de un motivo característico que aparecerá repetidamente. Lo demás es rellenado con escalas en semicorcheas y contrapuntos complejos. Otra característica que hay que destacar es la anacrusa de corchea, presente en cada frase (véase la Figura 13).



Five Bagatelles

En general, puede decirse que esta obra es lo que resulta cuando un compositor orquestal realiza un trabajo para guitarra. La guitarra, opinan algunos, tiene cualidades parecidas a un ensamble completo, por la calidad de sus diferentes timbres. Sus posibilidades técnicas son tantas que en efecto permiten concebirla como una pequeña orquesta contenida en un solo instrumento, aun teniendo en cuenta que en sonoridad y capacidad en decibeles la guitarra y el ensamble completo no se asemejan. En posibilidades tímbricas y de coloraciones la guitarra tiene su propia riqueza, que es mayor en comparación con la del *piano-forte* y la de los instrumentos de arco. En mi opinión, la razón de todo esto es que en la guitarra hay un contacto directo entre las manos y las cuerdas; para producir el sonido no es necesario ningún artefacto externo.

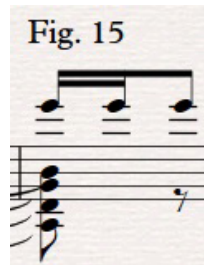
Para interpretar las bagatelas de William Walton es importante tener en cuenta los motivos y elementos fundamentales y destacarlos, así como el carácter general de la pieza.

La *Bagatela N° 1* está escrita en una forma ternaria A-B-A; inicia con una parte enérgica, que se vuelve a exponer al final; luego aparece una parte tranquila y *cantabile* en medio y una pequeña coda al final. En toda la pieza se pueden identificar tres motivos raíces: los compases 1, 2 y 9. En la sección A el primer

motivo (compás 1) está conformado por unas cuantas semicorcheas que hacen una figura en arpeggio, la cual asciende y desciende (véase la Figura 14).



El mismo fenómeno se presenta a lo largo de toda la pieza, aunque con algunas variaciones estructurales. Así ocurre en la re-exposición de la parte A y los últimos compases de la coda. El segundo motivo (compás 2) es casi nada más un ritmo de dos semicorcheas acentuadas seguidas de una corchea (véase la Figura 15).

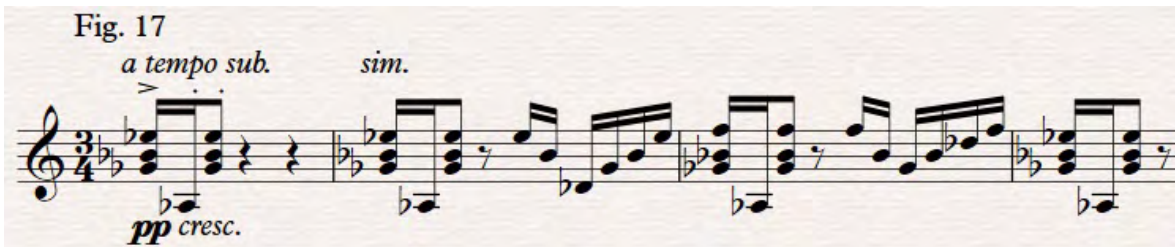


Esta célula rítmica aparece con frecuencia en la sección B (compás 26) y en una transición a la parte tranquila (del compás 48 al 63). El tercer motivo (compás 9) consiste en un ritmo de tresillo de dieciseisavo (véase la Figura 16).



Ésta es la base para crear la textura de la sección C, que para darle contraste y tranquilidad a toda la sección transforma el motivo por aumentación a tresillo de corchea. Esta sección se repite pero la línea

melódica ahora se produce con armónicos, lo que le da aún más contraste. Este tercer motivo es citado en la sección B (compases 28, 31 y 32). La re-exposición comienza en el compás 90, y aquí fusiona los motivos 1 y 2 agregando unas cuantas notas más, pero ahora propuestos en una tonalidad diferente (véase la Figura 17).



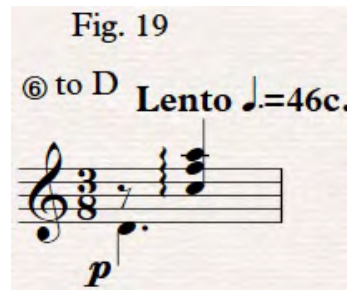
Después en el compás 100, se retoma la idea del tercer motivo con sus variaciones, exactamente igual que en el principio. La coda comienza en el compás 114, mostrando elementos de los motivos 1 y 2 (véase la Figura 18).



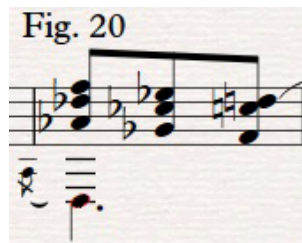
Esta primera bagatela, por su carácter enérgico, es compleja porque van apareciendo unos silencios, los cuales son muy importantes para la creación de ritmos elaborados y sincopados, además de que allí se usa una armonía enriquecida con séptimas, novenas, etcétera. Interpretarla requiere mucha precisión, ya que ninguna nota y ningún silencio pueden faltar para lograr tales armonía y carácter.

En la segunda bagatela la afinación cambia: baja la sexta cuerda un tono entero para darle más profundidad a ciertas partes. Comienza con un tiempo tranquilo, en el cual se presenta una frase conformada por las variaciones de un único motivo (el del compás 1), que consiste en un bajo seguido de un acorde

pulsado en plaqué³ (véase la Figura 19). Sólo en la primera vez que aparece este motivo el compositor incluye el signo de arpeggio.



Aparece en el compás 16 este motivo variado en tresillos y arpegiado, aunque entonces conserva la misma armonía. El clímax comienza en el compás 64, con unas semicorcheas ascendentes que se reiteran inmediatamente con un compás de fusas, para después hacer una respiración y volver a la calma. En el compás 72 se vuelve a la idea del clímax, pero esta vez con un efecto de *pizzicato*, lo cual da un contraste en calidad sonora. El motivo que Walton usa para romper con la frase está presente en los compases 13, 29, 60, 66 y 85; consiste en una apoyatura a manera de mordente y tres corcheas en acordes descendentes (véase la Figura 20).



El final inicia en el compás 103, que es cuando empieza a desvanecerse la intensidad tanto sonora como rítmicamente, hasta llegar a un acorde arpegiado en un cinquillo de corchea y con armónicos, seguido de una ligera percusión sobre las cuerdas a la altura del puente.

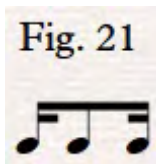
Algo notorio de esta pieza es que usa cromatismos en vez de modulaciones, lo cual se debe a su pequeña duración, además de que es muy *cantabile* de principio a fin, lo que recuerda a las primeras obras de William Walton.

Esta bagatela tiene un carácter melódico y *cantabile*. Con pocos recursos se puede lograr una enriquecida interpretación del motivo que se va transformando a lo largo de la pieza, introduciendo una leve

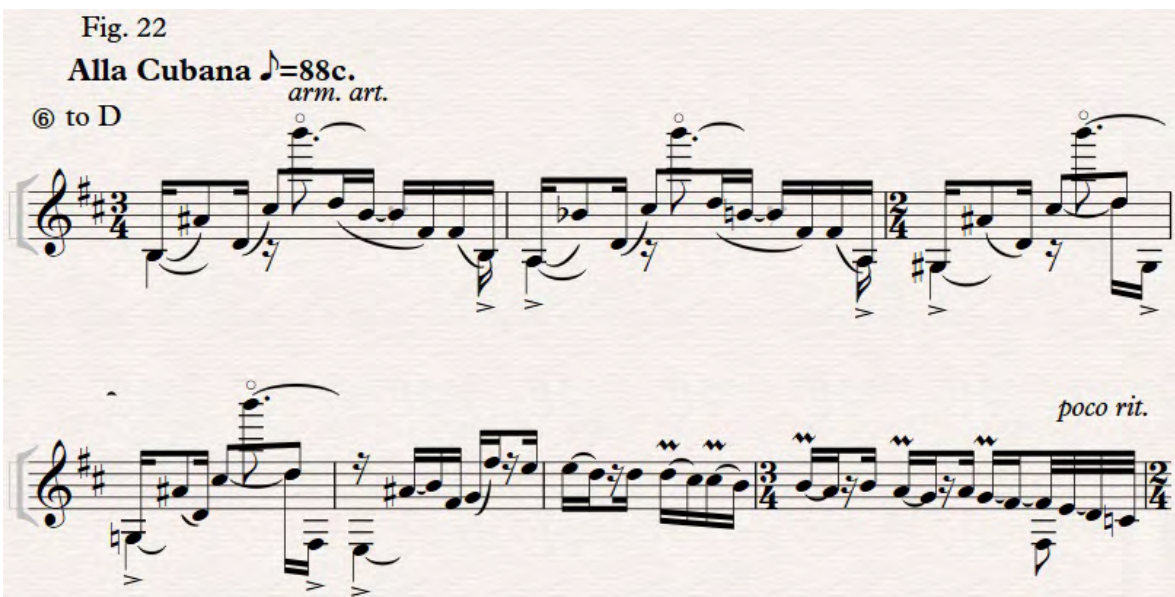
3. En francés, plaqué, este término significa 'golpeado' o 'apretado'; en música es lo opuesto a un acorde arpegiado, es decir, cuando se tocan todas las notas simultáneamente en un acorde expresado verticalmente.

variación cada vez y permutándola con las anteriores, todo esto hasta llegar a un clímax poco después de la mitad de la pieza, que es la parte más intensa y a la cual hay que darle mucha expresividad. También hay que destacar el otro motivo, que rompe con la dirección de algunas frases sorpresivamente.

En la tercera bagatela el movimiento es muy sincopado, ya que presenta reminiscencias de la música cubana, como por ejemplo el acento en tiempo débil que se forma al meter un octavo entre dos dieciseisavos (véase la Figura 21).



Walton hace con el ritmo de bolero un juego entre 3/4 y 2/4, para darle más inestabilidad a la pieza y, con ello, también cierto carácter de música moderna. Un elemento importante es el armónico, que al principio se incluye en un tiempo débil para, más adelante, ser sustituido por una percusión sobre la guitarra con mano derecha, esto le da una cualidad sonora diferente, además de representar un interesante reto técnico para el intérprete. La forma de la pieza se divide en una sección A (del compás 1 al 13), un poco más disonante y, rítmicamente, más inestable (véase la Figura 22).



La sección A contrasta con la B (que inicia en el compás 16 y termina en el 27). Una y otra tienen la misma duración, pero la B es más *cantabile*, y las pocas disonancias que en ella aparecen se van resolviendo inmediatamente, dándole un carácter más tonal (véase la Figura 23).

Fig. 23

Así se van alternando estas dos secciones ligeramente variadas y conectadas por un pequeño puente, el cual se halla presente en el compás 13 y en el 34, hasta llegar a una coda en el compás 44, que es donde se transforma el ritmo por disminución, a manera de *stretto*, para por fin cerrar con unas notas en *pizzicato* y súbitamente con un acorde corto y muy marcado (véase la Figura 24).

Fig. 24

a tempo

p dim.

pizz.

secco

ff rasg.

La tercera bagatela tiene un carácter muy rítmico y con mucho sabor, como ya se dijo, por la presencia en ella de los rasgos del bolero cubano y los ritmos sincopados. Existen dos contrastes estructurales que hay que destacar, diferenciando a la parte más rítmica, donde sobresalen unos armónicos al principio de la otra parte, que es más *cantabile*; allí hay que dar un carácter más nostálgico y melódico, no tanto uno rítmico. El nunca repetir una parte en forma idéntica, está justificado si con la variedad se le da un seguimiento a

la pieza sin alejarse demasiado de lo antes presentado. También aquí hay que destacar las armonías, pues ellas son un punto clave para lograr este contraste entre lo rítmico y lo *cantabile*.

La forma de la cuarta bagatela, al igual que la de la primera, es una especie de estructura ternaria A-B-A, pero en este caso mucho más pequeña, de tan sólo unos cuantos compases. Además tiene la característica de estar escrita en dos claves. En la sección A se presenta el motivo principal (que es el compás 2) con una pequeña anacrusa introductoria; consiste en un compás de ocho octavos con un juego de propuesta y respuesta, donde las primeras tres corcheas proponen y las siguientes cinco responden con armónicos (véase la Figura 25).



Esto se va dando simétricamente en diferentes tonalidades para pasar a la sección B, que a grandes rasgos es una sección de transición donde aparecen algunos cambios de métrica y unas modulaciones. En esta parte se presenta una línea melódica compuesta por una serie de armónicos, los cuales sin duda hay que dejar sonando, para así darle continuidad a esa línea. Finalmente se regresa a la sección A para, entonces, pasar a una pequeña coda en los dos últimos compases.

Un elemento importante es el ostinato de octavos, que le da unidad y continuidad a la pieza, desde el principio y hasta el final. En esta bagatela el tiempo es lento y necesita pensarse con mucha tranquilidad desde el principio. El intérprete debe buscar un sonido lo más *legatto* posible, y también debe ser muy preciso a la hora de dejar las voces sonando, ya que éstas están compuestas por notas largas. El motivo principal se contesta naturalmente por la sonoridad de armónicos contra notas pulsadas, aunque hay que tenerlo en cuenta y dar también esa intención a la hora de interpretarlo.

Finalmente, en la quinta bagatela la sección A se conforma de las variaciones de un motivo principal, que consiste en una serie de ocho semicorcheas dejando sonar una última nota larga como una especie de abismo (véase la Figura 26).

Fig. 28

La última bagatela es, en comparación con las anteriores, la más larga en cuanto a duración y, sin embargo, la más rápida en cuanto a tiempo. Casi no tiene respiraciones, porque mantiene el ritmo de semicorcheas constante durante toda la pieza. Para interpretar esto con éxito, es necesario tener una buena resistencia física y una buena habilidad técnica; sólo con ello se logrará que no se caiga el *tempo* ni se pierda la energía. A pesar de estar todo en semicorcheas, es fácil detectar cuáles son los dos motivos principales y cuáles son secciones de desarrollo o de transición, para así poder destacar debidamente cada una.

Como ya se ha dicho, Walton le proporciona a su obra un final explosivo y muy energético, sin respiraciones que, de estar allí, probablemente disminuirían la atención del auditorio. Se debe tener presente que esta pieza es el gran final de toda la obra.

“Barrios ‘Mangoré’... El primer guitarrista y compositor del Nuevo Mundo reconocido de universal importancia.”

Leo Brouwer

En la obra de Agustín Barrios más cercana al estilo romántico y folclórico —como es el caso de la pieza de 1929 titulada *Choro da Saudade*— se encuentra un carácter un poco más libre pero muy expresivo, como su título lo indica, un carácter nostálgico, de tema un tanto oscuro. Esto no significa que a lo largo de toda la pieza no haya cierto contraste entre sus secciones, pues también hay en ella unas más rítmicas, que acusan cierta influencia folclorista.

La forma del *Choro da Saudade* es como una especie de rondó, pero con la diferencia de que en la pieza de Barrios, después de la sección C, se vuelve a presentar la sección B y no la A, contrario a lo que suele hacerse en el rondó; otra diferencia es que el *Choro...* incluye una pequeña introducción, la cual es de dos compases con barras de repetición.

La pieza se divide estructuralmente en tres partes. La sección A es el tema principal de la obra; consta de ocho compases repetidos con una variación al final; y consiste en una melodía muy *cantabile*, en el registro agudo de la guitarra con un acompañamiento implícito en arpeggios y una línea de bajo que va contrapunteando a línea primordial (véase la Figura 29).

Fig. 29

Choro

The image shows a musical score for the piece 'Choro da Saudade'. It consists of two staves of music. The top staff is in the treble clef and contains a melodic line with various rhythmic values and accidentals. The bottom staff is in the bass clef and contains an arpeggiated accompaniment. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 2/4. The word 'Choro' is written above the first staff. The score is labeled 'Fig. 29'.

Lo importante aquí es matizar cada una de las voces y los planos sonoros, a fin de destacar la melodía principal. Ésta es la parte más libre de la obra; se puede interpretar flexibilizando el tiempo, a través del uso de recursos como el *rubatto*, pero sin perder la continuidad, también sin descuidar el carácter melancólico creado por los acordes menores ni la línea melódica, que es muy *cantabile*.

La sección B se extiende a veintidós compases, tiene una forma más libre y es una muestra de la influencia de los ritmos brasileños en la obra de Barrios. Consiste en un juego rítmico que alterna una línea melódica y una serie de acordes. Por un lado, en el registro grave, la línea melódica es en el bajo, con figuras a tiempo de negra y negra con puntillo, dejando una corchea con el fin de separar las ideas a manera de anacrusa para la siguiente frase; y por otro lado, en el registro agudo, la serie de acordes es con este ritmo sincopado y a contratiempo, característico de la música latinoamericana; dicho ritmo aquí aparece adornando con un bordado melódico en una de las dos voces más agudas (véase la Figura 30).

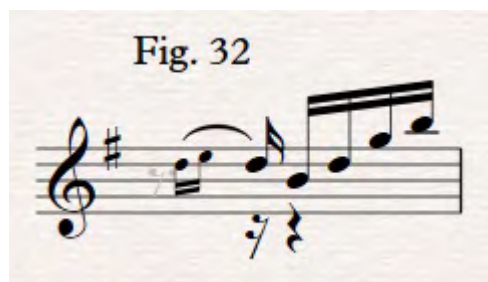


Todo esto se desarrolla en diversas progresiones y cadencias armónicas, lo que le da lugar a un ritmo muy enriquecido. En la interpretación es indispensable destacar de manera precisa este ritmo, para recrear el debido carácter folclórico latinoamericano. Otra cosa importante que hay que resaltar son los cambios de registro, que llaman la atención sorpresivamente, y para lo cual se recomienda agregar algunas articulaciones en los acordes, alternaciones entre *tenuto* y *stacatto* para darle más movimiento y sabor a esta que es la parte más rítmica de la pieza.

Por último, la sección C es la más contrastante, ya que en ella Barrios utiliza el recurso de la modulación al tono homónimo mayor (en este caso sol). Dicha sección se compone de una textura un poco más polifónica, lo que permite identificar hasta tres voces entre el bajo, una nota pedal en la voz aguda y unas cuantas notas de relleno armónico en el registro medio.



Barrios incluso agrega adornos melódicos al final de algunas frases para separarlas entre sí y también para darle un sentido de cadencia al actual momento de la pieza. Esto proviene de un motivo célula, que apareció al principio y consiste en la triada de sol en primera inversión, con un *mordente* sobre la primera nota.



Esta parte también se repite, aunque con una ligera variación, en su segunda mitad, y lo hace a manera de casillas de repetición. La interpretación de esta sección requiere un ritmo más preciso y continuo para estas polifonías de aspecto folclórico, para dejar más libres los motivos conclusivos de cada frase y las cadencias; también se precisa destacar el motivo generador de la frase, que aparece implícito más tarde, durante esta misma sección, en una u otra de las voces.

Danzón N° 3 para guitarra y orquesta

Al inicio de su trayectoria como compositor, Arturo Márquez estuvo orientado principalmente a la música vanguardista del siglo XX, y ya desde entonces recibió aclamaciones por su talento y originalidad. Sin embargo, con el tiempo cambió sus intereses, dirigiendo ahora su lenguaje a estilos menos radicales; fue entonces cuando se interesó por los ritmos populares. Ya hemos hecho mención en páginas anteriores de su contacto temprano con la música de los bailes folclóricos y, poco después, con el jazz. Fue la mezcla de su formación académica y de la música mexicana y latinoamericana, más el jazz, lo que ha derivado en su estilo más reconocido.

En el *Danzón N° 3 para guitarra y orquesta*, a pesar de llevar una instrumentación más próxima a un ensamble de cuerdas (sin violas), con una sección de cinco aientos diferentes, piano, arpa y percusiones, se pueden identificar partes de gran sonoridad como *tuttis* de orquesta completa, así como partes a manera de cuarteto de cuerdas o un pequeño terceto de cámara, partes solistas de cada instrumento y partes de guitarra sola. A lo largo de la pieza, en determinados momentos, aparecen los temas principales, así

como ciertos ritmos característicos del danzón. Es importante identificar a unos y otros para poder darles la presencia e interpretación adecuada. La obra se divide en seis partes, alternando entre lento y rápido.

La alternancia inicia después de una introducción de ocho compases en donde se presenta la célula rítmica característica del danzón, que aparecerá durante toda la obra y está basada en dos negras con puntillo y una negra (véase la Figura 33).



Interpretado por la guitarra, aparece por primera vez el tema principal, acompañado por un contrapunto de violonchelo solo y por este ritmo característico en el contrabajo y las claves (véase la Figura 34).



Inmediatamente después se muestra el segundo tema principal, el cual se presenta más adelante a manera de diálogo entre varios instrumentos (véase la Figura 35).



Aquí se produce una interacción entre guitarra y clarinete en mi bemol; después se regresa al primer tema principal, ahora con la variación proporcionada por un solo de violín con contrapuntos de guitarra. Esta

primera parte lenta finaliza nuevamente con un diálogo, como el que cerró el segundo tema, pero ahora ocurre entre el clarinete y el violín.

Después de un puente de guitarra en *meno mosso*, comienza la primera parte rápida, con una anacrusa muy enérgica hacia el segundo tema en *tutti* de cuerdas, que es respondido por un *tutti* de alientos, para luego pasar a una frase del clarinete, otra del piano y finalmente un pequeño desarrollo con la guitarra (véase la Figura 36).

Fig. 36

The musical score for Figure 36 consists of two staves of music in 5/4 time. The first staff begins with a mezzo-piano (*mp*) dynamic and transitions to forte (*f*). The second staff begins with mezzo-forte (*mf*) and transitions to forte (*f*). The music features a mix of chords and melodic lines.

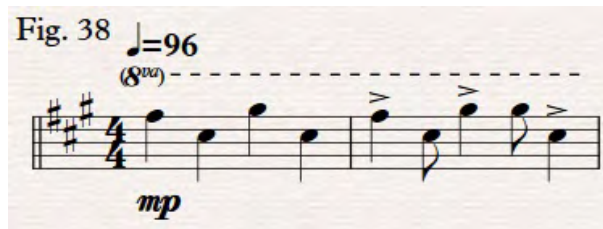
Continúa este desarrollo con el clarinete en mi bemol; después vuelve la figura de la interacción, ahora con un diálogo entre piano y guitarra, con unos refuerzos rítmicos de arpa, para por fin llegar a un clímax con las cuerdas en unísono y reforzado por el clarinete en si bemol, el cual a su vez presenta un nuevo tema (véase la Figura 37).

Fig. 37

The musical score for Figure 37 is a full orchestral score for Violins I and II, Viola, and Cello. The score is in 5/4 time and features a forte (*ff*) dynamic. The bottom section includes piano (*pizz.*) and mezzo-piano (*pp*) markings. The music is highly rhythmic and features complex patterns.

En este momento inicia el primero de dos pasajes para guitarra en *trémolo*. Es una de las partes solistas más importantes, ya que no lleva más que unos sencillos adornos con los alientos y el ritmo con la cuerda grave en *pizzicato*. Aquí el intérprete debe darle la importancia a cada plano sonoro y ensayarlo hasta que no haya dificultades técnicas, pues la velocidad de esta parte puede representar un problema si no se practica lo suficiente.

Luego aparece una vez más el tercer tema, ahora con el clarinete en mi bemol. Después, para finalizar esta primera parte rápida, vuelve el diálogo, que en esta ocasión es protagonizado por el oboe y el clarinete en *molto ritardando*. Enseguida se presenta nuevamente la introducción, pero ahora añadiendo la concentración en la guitarra, con la cual aparece, en varias octavas y con una modulación a menor, el motivo introductorio (véase la Figura 38).



A continuación regresa el primer tema, presentado aquí por el clarinete en si bemol con un contrapunto del violín y con el acompañamiento de guitarra y clave. Como pequeño puente se presenta el segundo tema con un diálogo entre oboe y guitarra, para después ejecutar el primer tema, con el piano y el acompañamiento de cuerda.

Para finalizar esta segunda parte lenta, se ofrece un diálogo entre la sección completa de alientos y la sección completa de cuerdas, todo esto en *accelerando*. La segunda parte rápida es el desarrollo más complejo de la obra. Aquí todos los instrumentos llevan una pequeña línea solista o de relleno armónico en algún punto específico: primero entre guitarra y violín, después entran los alientos, y así sucesivamente hasta que el conjunto entero crea una textura muy enriquecida, donde se encuentran reminiscencias de los temas principales. La parte mencionada comienza con unos acentos muy marcados con la guitarra, reforzados por toda la orquesta y contestados por una línea de los contrabajos, la cual a su vez es reforzada por el piano en su registro grave (véase la Figura 39).



Esta parte continúa con el segundo trémolo de guitarra, acompañado por la clave y las cuerdas en *pizzicato*. Después de aparecer nuevamente los alientos, viene una especie de fuga entre el primer violín, el segundo y el clarinete en si bemol; dicha fuga concluye cuando se regresa al primer desarrollo de guitarra, presentado en la parte rápida del inicio de la pieza (véase la Figura 36). A continuación se da lugar a un diálogo entre piano y guitarra, con refuerzos rítmicos de arpa. Pronto se llega a otro clímax, presentado ahora por el *tutti* de cuerdas en unísono pero, en comparación con el primer clímax, esta vez con una ligera variación.

La siguiente parte es, para la guitarra en especial, de una dificultad técnica importante, pues consiste en un arpeggio de semicorcheas en el registro medio-agudo, alternado con un bajo de figuras a contratiempo de negras y negras con puntillo, todo esto como acompañamiento a una línea melódica donde dialogan el clarinete en mi bemol y el oboe (véase la Figura 40).

The image shows a musical score for three instruments: Oboe (Ob.), Clarinet in B-flat (Cl. Eb), and Guitar (Guit.). The score is labeled 'Fig. 40' and is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#). The guitar part features a complex rhythmic pattern of eighth notes and sixteenth notes, with dynamic markings of *mp*, *mf*, and *f*. The Clarinet and Oboe parts have melodic lines with dynamic markings of *mp* and *mf*. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

Se añaden después el arpa y los violines, mientras los violonchelos y contrabajos hacen unos acentos sorprendidos en *stacatto bartok*. Finaliza toda esta parte con un *molto ritardando*, más un juego de propuesta y respuesta con la célula rítmica del principio, pero ahora entre el fagot y una percusión en la caja de la guitarra.

La última parte lenta, cual si fuera la calma antes del gran final, tiene también reminiscencias de la introducción, aunque esta vez el *tempo* es un poco más lento. Se desarrolla aquí una interacción entre el oboe y la guitarra, con algunos contrapuntos del corno francés. En los últimos compases de esta parte aparece un *accelerando poco a poco*, como preparación para la última parte rápida.

El final de la obra es una conglomeración de todos los instrumentos. Por un lado están unos rasgueos de guitarra muy marcados y unas variaciones enriquecidas rítmicamente; por otro, los alientos hacen unas líneas en corcheas dialogando entre sí, mientras las cuerdas adornan el momento con esplendorosas

figuras de trémolo en semicorcheas; también entonces se perciben los refuerzos rítmicos del piano y las percusiones (véase la Figura 41).

Fig. 41
♩=144

Ob.
Cl. Mb.
Cl.
Fag.
Cm. F.
Perc. I
Perc. II
Pno.
Guit.
Vln. I
Vln. II
Vcl.
Cb.

Hay que tener ciertas consideraciones a la hora de interpretar lo que está escrito en el pentagrama de esta obra para descifrarlo correctamente en el instrumento, pues la partitura consta de ciertas secciones donde la guitarra en particular es la protagonista, acompañada solamente por unas cuantas notas de las cuerdas o líneas de algún instrumento de viento. Es necesario, por lo tanto, asegurarse de que todos los temas salgan melódicamente con la dirección correcta y con el carácter demandado por el pasaje, así como que las notas de acompañamiento y los bajos que van rellenando con la forma del contrapunto sean interpretados de acuerdo a su papel no protagonista pero sí de soporte.

Hay otros pasajes donde la guitarra tiene un papel inverso, es decir, de acompañamiento. En estos casos es preciso dejar las dinámicas en un nivel que no sobresalga más que la línea principal, pero a la vez no dejar que el sonido de la guitarra se pierda entre los de los demás instrumentos de la orquesta. Lo importante es precisar las figuras rítmicas, ya que son generalmente rasgueos o ritmos característicos del danzón.

Por último, hay ciertos pasajes en la parte de la guitarra solista donde el compositor utiliza técnicas que le demandan al intérprete más destreza con su instrumento, como por ejemplo la capacidad de

interpretar el trémolo en una nota pedal, acompañado ya sea por una melodía y algunos bajos o por líneas melódicas en acordes. Pasajes como éste representan un gran reto técnico, casi una exigencia de virtuosismo, que hay que afrontar, por un lado, con mucha delicadeza a la hora de limpiar cada nota y destacar cada voz y, por otro lado, con mucha energía y resistencia a la hora de subirlos a la velocidad pedida en la partitura, sin dejar que en ningún momento baje el *tempo*.

su obra se destaca el uso de recursos técnicos de una dificultad importante, que no cualquier instrumentista logra; recursos compositivos con los cuales Barrios demuestra su gran conocimiento acerca de los distintos pueblos con los que tuvo contacto y la entrega que él tenía por la música y por el arte, lo mismo como compositor que como intérprete.

Por su parte, el compositor mexicano Arturo Márquez representa en su trabajo muchas de sus propias inquietudes sociales, traduciéndolas al lenguaje musical, integrándolas a varias de sus creaciones recientes. En general, cualquier obra suya siempre es una muestra de solidez compositiva, de un gran oficio creativo, con un sentido estético de la música y con algo nuevo o importante que transmitir.

Un punto importante que se desprende de la realización de este estudio es el abordaje del repertorio. Se resalta la necesidad de realizar un análisis profundo del contenido sonoro mediante la aplicación de todos los recursos de la teoría musical. Sin esta práctica, solamente se puede interpretar la obra musical de manera superficial y privándonos del contenido estilístico y emotivo que le dieron origen.

Finalmente, sólo queda subrayar los alcances de este proyecto y, también, admitir sus limitaciones. Ya que mientras por un lado aquí se ofrece un programa listo para un buen número de circunstancias, con un repertorio ilustrativo y didáctico sobre la guitarra de concierto, por otro lado, también hay que reconocer que, lamentablemente, en la actualidad no existe el apoyo suficiente para los foros y los espacios destinados al desarrollo artístico, lo cual contribuye a incrementar la de por sí enorme falta de interés que las personas promedio tienen por el arte. Es, pues, de suma importancia seguir actualizando la actividad musical, así como apoyar la formación de públicos con la realización de actividades artísticas y culturales.

Referencias

- BANFIELD, S. (1980). *England Art and commercial music*. En *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Ed. Sadie, S.). Nueva York: Macmillan.
- BÉHAGUE, G. (1980). *Choro*. En *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Ed. Sadie, S.). Nueva York: Macmillan.
- BREAM, J. (1994). *J. S. Bach*. EMI Classics.
- (2008). *The Essential*. RCA.
- (1974). *William Walton, Five Bagatelles for Guitar*. Londres: Oxford University Press, Music Department.
- BRENNAN, J. (septiembre 2013). *Programa de mano, Tercera temporada*. OFUNAM
- BRUGER, H. (1921). *J. S. Bach: Compositionen für die Laute Denkmäler alter Lautenkunst*, Band I. Julius Zwißlers Verlag.
- FERNÁNDEZ, D. (2003). *Análisis de las obras para recital de graduación*. Colección de Tesis Digitales Universidad de las Américas. Puebla, México.
- GONZÁLEZ, H. (6 de agosto de 2016). *Entrevista al compositor Arturo Márquez*. Auditorio Nacional, CD MX. México.
- HELGUERA, J. (1978). *Entrevista al compositor Antonio Lauro*. La Habana, Cuba.
- HAUPTMANN, M. (1894). *E Major Suite Bach-Gesellschaft Ausgabe, Band 42*, Breitkopf und Härtel, Plate B.W. XLII. Leipzig.
- LIMÓN, R. (2012). *Tango mata danzón mata tango*. Orquesta de Baja California.
- LÓPEZ-CALO, J. (1983). *El momento musical anterior a Bach*. En *Enciclopedia Salvat de Los Grandes Compositores*. Ciudad de México: Salvat.
- MATA, X. (1986). *La mejor música barroca*. Ediciones Daimon. Tamayo Manuel.
- MÁRQUEZ, A. (1994). *Danzón N° 3 para flauta, guitarra y orquesta*. México DF. Música de Concierto de México, S. C.
- MARROQUÍN, S. (2000). *Barrios Agustín, Pío (Nitsuga Mangoré) Obra*. En *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Casares R. Emilio. Sociedad General de Autores y Editores.
- OCAMPO, B. (diciembre 2013). *Arturo Márquez Orgullo musical de México*. En *DH Magazine*. Año 6. N° 68. Pedraza Muñoz Ariel.
- Orquesta Mexicana de las Artes. (2006). *El danzón según Márquez*. Mozaic Editions.
- POLEO, R. (2005). *Agustín Barrios el Indio Mangoré*. Fundación Conservatorio Vicente Emilio Sojo.

- ROA, A. (s/f). *Agustín Barrios el Precursor*. En revista *Exégesis de Paraguay*.
- RUIZ, I. (1980). *Paraguay Art music*. En *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Ed. Sadie S.). Nueva York: Macmillan.
- RUSSELL, D. (2008). *Plays Bach*. Telarc Records.
- SOTO, E. (1998). *Diccionario de compositores mexicanos de música de concierto*. En *Sociedad de Autores y Compositores de Música*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- STEVENSON, R. (1980). *Mexico Art Music*. En *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Ed. Sadie S.). Nueva York: Macmillan.
- STOVER, R. (1985). *The Guitar Works of Agustín Barrios Mangoré Vol. 3*. Alfred Music Publisher.
- SZARÁN, L. (2000). *Paraguay*. En *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana Casares R. Emilio*. Sociedad General de Autores y Editores.
- VIDOVIC, A. (2006). *Guitar Virtuoso*. Mel Bay Records.
- WILLIAMS, J. (2012). *Play Bach Suite & Recital Art of Guitar*. Trigger Zebralution Records.
- WORKMAN, S. (s/f). *J. S. Bach Lute Suite BWV 1006a: A study in transcription*. The Graduate Research Journal.
- www.artuomarquez.org/Compositor/amaneraderesumen (última consulta 20-03-2017)
- www.luisszaran.org/DiccionarioDetalle.php?lang=es&DicclD=95#titulo (última consulta 20-03-2017)
- [www.imslp.org/wiki/Suite_in_E_major,_BWV_1006a_\(Bach,_Johan_Sebastian\)](http://www.imslp.org/wiki/Suite_in_E_major,_BWV_1006a_(Bach,_Johan_Sebastian)) (última consulta 20-03-2017)

Entrevista al compositor Arturo Márquez

Héctor Eduardo Gonzáles: Cualitativamente, ¿cómo fue y cuándo comenzó este salto de la música de concierto a este otro universo que es la música popular orquestal?

Arturo Márquez: Originalmente, yo hacía mucha música popular allá cuando era adolescente; después estude música en el conservatorio, en París, en otros lados y, bueno, hice mucha música contemporánea, sobre todo; pero ahí por el '88, antes de ir a estudiar una maestría en California, al *Institute of the Arts*, ahí como que empecé con una inquietud de hacer la música académica con influencia popular. Pero ya sobre todo en los noventa hice una obra para coro y orquesta que se llama *Noche de Luna*, allá como en el '90 o '91, tiene que ver con la luna, tiene que ver con el caribe... Es una obra que no se ha [interpretado] desde hace 26 años, y esa obra ya tiene mucha influencia de ritmos populares, caribeños sobre todo. Y, bueno, ya todo lo que fueron los noventa y especialmente a partir del '94, cuando hago el *Danzón N^o 2*, pues ya muchas de las obras, prácticamente todo tiene que ver con la música popular y la música académica, es una fusión entre las dos.

HEG: ¿Cómo sobrellevó el éxito de lo anterior, y qué lo impulsó para seguir trabajando con este tipo de ritmos e influencias populares?

AM: Bueno, yo creo que el éxito principal ha sido conmigo mismo, [por] el haber encontrado, digamos, una manera de poder expresarme muy honesta. Yo creo que ése es el éxito que [puede] tener cualquier persona: el encontrarnos a nosotros mismos y ser honestos con lo que hacemos; ése es el verdadero éxito porque muchas de estas obras por supuesto que han tenido éxito con el público y con los músicos, pero yo valoro por ejemplo el éxito que tiene con los jóvenes, con los niños o con la gente que luego no tiene nada que ver ni con el gran público de la música de concierto, entonces son obras que han abrazado a muchísima gente.

HEG: ¿Por qué se interesó en un instrumento como la guitarra (sobre todo en un papel de solista) para la creación de una obra sinfónica como lo es el *Danzón N° 3*?

AM: Ésta es la única obra que he escrito para guitarra; bueno, aquí es con ensamble, con orquesta de cámara. Fue un encargo de Marisa Canales y el maestro Echenique. Se iba a hacer un concierto con una orquesta de cámara en esa época, estamos hablando del '94, a finales, entonces acababa de escribir el *Danzón N° 2*, a principios de ese año, y ya había hecho otras cosas... Pero me encargaron una obra y fue prácticamente cuando decidí seguir haciendo danzones de alguna manera. Entonces, si ya había hecho el *Danzón N° 2*, un intento con una obra anterior [...] debería ser el *Danzón N° 3*. Y, bueno, ellos querían como solistas a Marisa Canales, flautista, y guitarra al maestro Juan Carlos Laguna, que inclusive esa misma noche del estreno lo grabaron los dos inmediatamente.

HEG: ¿Qué influencia tiene la música de Heitor Villa-Lobos en la parte de guitarra de dicho danzón?

AM: A mí me encanta Villa-Lobos, desde siempre, especialmente en los noventa lo empecé a escuchar muchísimo. Por supuesto que escuche mucho sus preludios y sus obras de guitarra. No sé si tenga alguna influencia directamente; me imagino que sí, porque es uno de mis compositores favoritos, pero sí siento que la manera como nos aproximamos a la composición es algo distinta.

HEG: ¿Qué tanto influyeron los estilos contemporáneos, tales como el jazz o incluso el rock clásico en su decisión de nutrirse culturalmente para la creación de su obra?

AM: Hace rato hablé de que yo hacía música popular de alguna manera cuando era adolescente. Por supuesto que me gustaba mucho el rock. Acerca del jazz, no estaba muy enterado; me gustaban algunas cosas de las big bands, como le llamaban allá en Estados Unidos... El gusto por el jazz ya viene mucho después, allá como en el '88, sobre todo, que [es cuando] estudio mi maestría en el *California Institute of the Arts*. Había un departamento de jazz y ahí es donde hago amigos muy queridos, como James Newton, que es un gran flautista de jazz; estudio armonía, un poco de piano e historia del jazz.

HEG: Teniendo en cuenta la gran sabiduría histórica que reflejan sus obras, ¿qué tanto le afectan personalmente los problemas sociales que pasan en el México actual?

AM: El *Danzón N° 2* tiene mucho que ver con lo que pasó en Chiapas. Lo compuse en el '94, en enero justamente, cuando estaba el levantamiento zapatista. No es la primera obra que compongo que tiene que

ver con aspectos sociales, de lucha social o de justicia: ya desde diez años antes [lo había hecho] con una obra para dos pianos y cinta que se llama *Mutismo*, y algunas otras cosas por ahí. Pero especialmente a partir del *Danzón N° 2* hay varias obras que tienen que ver con el aspecto de la lucha social; por ejemplo está *Sueños* (que es para coro, orquesta y solistas), en donde son varios movimientos y en cada uno como que recojo las ideas de un cierto pensador: por ejemplo lo de Martin Luther King (“Tengo un sueño...”), ése es un movimiento; los aforismos de Gandhi es otro movimiento; “Soñé que soñando estaba o más bien es un sueño todavía...”, de Guillermo Velásquez, el gran trovador de Guanajuato; la carta del Chief Sealth al presidente de Estados Unidos a mediados del siglo XIX... Entonces, es una cantata que tiene que ver justamente con esa búsqueda de una mejoría social. Después, por supuesto, tengo una obra que tiene que ver con la leyenda de Zapata; las *Marchas de duelo y de ira*, por la matanza de estudiantes en el '68; *Alas* (a Malala), que tiene que ver con la lucha por el derecho a la educación... Entonces, hay varias cosas, especialmente de los últimos quince años, en que he escrito varias obras que tienen que ver con la lucha social, con la búsqueda de la justicia.

Entrevista realizada el 6 de agosto de 2016 en la Ciudad de México.

Fotografías con el compositor Arturo Márquez, tomadas el 6 de agosto de 2016 en el Auditorio Nacional (Ciudad de México).



Carteles, programa de mano y constancia de las presentaciones realizadas, la primera, en el auditorio de la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas el 9 de diciembre de 2016; y, la segunda, en el Tercer Festival de Jóvenes Músicos, el 1º de febrero de 2017 en el Teatro Fernando Calderón.

Recital de Titulación de Licenciatura en Música con especialización en
GUITARRA
Presenta:
Héctor González
Alumno del Mtro. Fabián Hernández

* Orquesta Sinfónica Juvenil de la UAA-UAZ
Directora: Mtra. Cristina Pestana

Viernes 9 de diciembre de 2016 18:00 H.
Auditorio de la Unidad Académica de Artes

Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas"
Unidad Académica de Artes del Área de Arte y Cultura

EN ACCIONES UAZ HACIA EL 2018

La Orquesta Sinfónica Juvenil de la UAA UAZ y el CAEC UAZ-116
 "Estudio y difusión de la música mexicana e internacional en el género
 de orquestas juveniles"

3ER FESTIVAL JÓVENES MÚSICOS

2017

Conciertos Orquestales,
 Solistas, Música de Cámara y Conjuntos Instrumentales

DEL 30 DE ENERO AL 03 DE FEBRERO
 Teatro Fernando Calderón
 19:00 hrs




3ER FESTIVAL JÓVENES MÚSICOS

Programación 2017

Teatro Fernando Calderón

<p>30 - ENERO 19:00 Hrs. <i>Concierto Inaugural</i> MOZART Rossini WEBER Beethoven</p> <p>Solistas: Elias Manzo, Lauro Jiménez, Victor Ruíz, Amaranta Jiménez, Sergio Ruíz, Fernando Morales</p>	<p>01 - FEBRERO 19:00 Hrs. <i>Concierto Orquestal</i> Spohr, KOUSSEVITSKY, Paganini GUILMANT, Marquez</p> <p>Solistas: Joel Morales, Christopher Miranda, Carlos Gómez, Antonio Rodríguez, Héctor González</p>
<p>31 - ENERO 19:00 Hrs. <i>Concierto de Ensembles</i> Saxofones PERCUSIONES GUITARRAS Trompetas</p>	<p>02 - FEBRERO 19:00 Hrs. <i>Música de Cámara</i> PROYECTO MOZART (CALI COLOMBIA) CUARTETO "ALDEBARÁN"</p> <p>Solistas: Israel Hernández, Alejandra Hernández, Teresa Calzada, Sofía Ramírez, Mariana Núñez, Ivan Núñez, Mónica Escamilla, Fernando Briseño, Ivan Letechipila, Mario Montalvo</p>
<p>03 - FEBRERO 19:00 Hrs. <i>Concierto de Clausura</i> Solistas: Abigail Portillo, Mtro. José Luis Herrera</p>	



Recital de Titulación de Licenciatura en Música con especialización en
GUITARRA
Presenta:
Nector González
Alumno del Mtro. Fabián Hernández

* Orquesta Sinfónica Juvenil de la UAA-UAZ
Directora: Mtra. Cristina Pestana

Viernes 9 de diciembre de 2016: 18:00 H.
Auditorio de la Unidad Académica de Artes

Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas"
Unidad Académica de Artes del Área de Arte y Cultura

EN ACCIONES UAZ HACIA EL 2018

ORQUESTA SINFÓNICA JUVENIL DE LA UAA UAZ

Directora Titular: Mtra. Cristina Pestana Alpizar

Violines I

María Trejo Martínez, Concertino *
Salvador Israel Hernández Martínez
Carlos Eduardo González Pérez

Violines II

Mitzi Quetzally Robles Riestra*
Sarahi Sarmiento del Hoyo
Haile Marai Adame
Ana María García Durón
Ise Iveth Medina Martínez

Violóncellos

Ivonne Alejandra Pinedo Nava
Luis Alberto Hernández Oliden
Diego Rivera

Contrabajos

Ana Cristina Aguilera Sánchez
Quetzal Tlaloc Rosales del Real*
Mario Eduardo Cordero Flores*

Oboe

Martha Haydee Hudson Pestana

Clarinete en Mi

Joel Morales Rodríguez*

Clarinete en Si

Benjamín Alexis Villegas Flores

Fagot

Lauro Jiménez Duran

Corno Francés

Octavio de León Benítez

Percusiones

Adolfo Campos Hernández
José Alejandro García Bañuelos
Cristian López Soriano

*INVITADOS



Héctor Eduardo González Espinosa, originario de la ciudad de Zacatecas, inicia formalmente sus estudios musicales en 2004 en la entonces llamada Escuela de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas y en los siguientes años recibe cátedra de los maestros Luis Díaz Santana, Rafael Troncoso Dávila, Julio Jiménez Moreno, Francisco Muro Guevara, Fabián Hernández Ramírez, entre otros.

Ha cursado varios diplomados y ha participado en clases magistrales con maestros de talla internacional de los cuales resaltan Fabio Zanon, Oscar Ghiglia, Remi Boucher, Jorge Luis Zamora, Hopkinson Smith, Jorge Labanca y Pablo Garibay.

Ha complementado su proceso formativo colaborando en diferentes proyectos de música de cámara, música popular, jazz y ensambles orquestales, también tuvo la oportunidad de integrarse a la Orquesta Sinfónica Juvenil de la Universidad con la cual ha participado en foros como la sala "Silvestre Revueltas" del Conservatorio Nacional de Música y la sala "Felipe Villanueva" en Toluca Edo. De México.

También cuenta con una nutrida participación en festivales, algunas de sus presentaciones más importantes han sido en varias ediciones del Festival Cultural Zacatecas, Festival Revueltas Durango, Festival Barroco Zacatecas, Festival de Jazz y Blues Zacatecas, Festival del Jazz Aguascalientes y el 5th International Youth Music Festival Bratislava Eslovaquia.

PROGRAMA

Suite para Laúd No. 4, BWV 1006^a

1. *Preludio*
2. *Gavotta en Rondó*
3. *Minuet I & II*
4. *Bourre*
5. *Giga*

J. S. Bach

Five Bagatelles

1. *Allegro assai*
2. *Lento sognando*
3. *Alla cubana*
4. *Lento*
5. *Presto con slancio*

William Walton

Choro da Saudade

A. Barrios Mangoré

Guitarra:

Héctor Eduardo González Espinosa

INTERMEDIO

Danzón No. 3 *

Arturo Márquez

* Participación de la Orquesta Sinfónica Juvenil de la UAZ. Bajo la Dirección de la Mtra. Cristina Pestana

AD ACADÉMICA DE ARTES Y EL CUERPO ACADÉMICO EN CONSOLIDACIÓN UAZ-
Otorgan el presente

RECONOCIMIENTO

A: *Héctor González Espinosa*

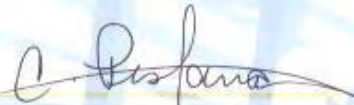
Por haber participado como SOLISTA INVITADO en el 3er Festival de Jóvenes Músicos 2017, realizado del 30 de enero al 03 de febrero del año en curso, en la ciudad de Zacatecas, México.

Zacatecas, Zac. a 03 de febrero de 2017



M. EN E. RAÚL VALDÉS
VANEGAS

Director de la UAA-UAZ



MTRA. CRISTINA PESTANA
ALPÍZAR

Lider del CAEC UAZ-116 y
Directora de la OSJUAUAZ



OSJUAUAZ



El Concierto Antillano de Ernesto Cordero:
Un análisis interpretativo

Notas al programa presentadas por **Alan Ulises Bazavilvazo Gómez**
Asesores. *Doctor Julio César Jiménez Moreno y Maestra Cristina Juliana Pestana Alpizar*

En agradecimiento al maestro Luis Herrera Alvarado, por su invaluable apoyo con la asesoría musical y el acompañamiento pianístico en el proceso de preparación del Concierto Antillano para el recital de titulación.

Introducción

El mundo de la guitarra clásica es verdaderamente fascinante. Cada una de las obras creadas para el repertorio guitarrístico nos invita a un viaje en el que podremos degustar las más exquisitas melodías, las envolventes armonías y los ritmos que enriquecerán y ampliarán nuestra concepción del entorno en que vivimos.

Gracias a la constante evolución de las sociedades, la visión de la música de concierto se ha transformado constantemente y en tiempos recientes ha permitido que en ella se gesten fusiones de música de todas partes del orbe, como reflejo precisamente de la actual sociedad globalizada. La interculturalidad es el punto de partida para el nacimiento de obras en las cuales se representan identidades de diferentes lugares y pensamientos que expresan los distintos contactos entre países, lo que resulta en un fructífero enriquecimiento cultural.

El presente trabajo se conformará por dos secciones principales. La primera presentará al lector un análisis sobre el *Concierto Antillano*, obra del compositor puertorriqueño Ernesto Cordero, en la que los encuentros propios de la cultura actual son representados de una manera sublime, mediante la mezcla de lenguajes musicales característicos de Puerto Rico, Cuba, Argentina, Estados Unidos y Europa. En el *Concierto Antillano* el seis, el son, la milonga, el jazz, la sonata y la pavana se hermanan para crear una de las obras más importantes del repertorio guitarrístico de la época contemporánea. Para su análisis, mediante una visión integral, se considerarán los aspectos armónicos, motivicos, estructurales, contextuales y estilísticos de la obra para permitir una comprensión profunda. La segunda parte del presente texto presentará un análisis interpretativo-comparativo de tres versiones del concierto, realizadas respectivamente por Manuel Barrueco, Carlos Pérez y Ángel Romero.

La finalidad de estas páginas es mostrar al intérprete la manera en que los recursos musicales anteriormente mencionados se entrelazan para formar un discurso musical coherente que, a su vez, le permitirá interpretar la obra de una manera objetiva, teniendo en mente cada uno de los recursos técnicos, musicales e interpretativos que la obra exige para una ejecución de alto nivel.

reflexiva, la cual arrojará luz sobre los misterios ocultos de la pieza musical elegida. Una forma de afrontar esta situación será la consistente en unir dos nociones antagónicas:

En una relación “dialógica”: por un lado, la noción del “análisis”, y por el otro, la de “integración”, y las une de conformidad con este mismo principio del pensamiento complejo y de la hermenéutica filosófica. Se trata de retomar la tradición analítica de la música desde diferentes perspectivas, pero en un proceso que apunte hacia una comprensión más global de la obra de arte musical, así, entonces de la música como un fenómeno abierto y no solamente como un *opus* cerrado en sí mismo (Nagore, 2004). Es con esta intención que propongo este ejercicio de análisis integrado (Jiménez, 2015).

Comoveremos en los próximos capítulos, el *Concierto Antillano* es un reflejo de la riqueza cultural de Puerto Rico, producida por la interacción de los diferentes pueblos que han coexistido en la isla a lo largo de la historia: taínos, españoles, africanos, franceses, holandeses, estadounidenses. Estas interacciones culturales se ven reflejadas en los distintos movimientos del concierto. En este sentido, el doctor Jiménez propone:

Desde el punto de vista del análisis estructural de la entnomusicología, algunos autores —como John Blacking (Blacking, 1973, en Pelinsky, 1995)— sostienen que la estructura de la música es reflejo de la cultura de donde proviene, y que esta estructura sólo puede salir a flote si se lleva a cabo un estudio de la organización social y se realiza un análisis comparativo con la propia organización de la música: la estructura estaría dada por los códigos culturales que nos permiten comprender tal o cual manifestación cultural en su contexto. Esto significa que lo que se busca en un análisis de este tipo es el sentido de la obra, que se entiende como un sentido común a la sociedad con la que comparte determinados códigos. Aquí entramos de lleno a la discusión sobre la universalidad o no del arte, es decir, hasta qué punto una obra de arte tiene sentido sólo para una sociedad que comparte los códigos en los que dicha obra fue creada, o por el contrario, hasta qué punto la universalidad de la obra de arte (a la que se ha apelado históricamente), y en especial la de la música, funciona realmente como tal.

La metodología elegida para abordar el trabajo del concierto se basará en una serie de pasos propuestos por Jorge Suárez en su artículo “Leer entre notas musicales: 1”. Allí se ofrece un método de análisis integral para determinar los puntos de tensión máxima, otros eventos excepcionales, la dinámica y la agógica generales. Respecto a su trabajo, el propio Suárez menciona:

En este escrito presento las bases del análisis integral de una partitura musical para determinar los puntos de tensión máxima y otros eventos excepcionales. Esto se efectúa no sólo a través del análisis de los elementos tradicionales de estructura —melodía, ritmo, armonía, forma y textura— y de las indicaciones explícitas de interpretación, sino también a través de las normas de ejecución de la época y de los parámetros del espacio sonoro-temporal —nivel, ámbito y densidad— en términos de altura y valor. Con base en lo anterior, no sólo se determinan el principio y final de la obra y sus partes, sino también sus clímax o puntos de máxima tensión y otros eventos excepcionales. Finalmente, se determinan la dinámica y agógica de manera general.

Mediante un trabajo como éste podremos determinar aquellos elementos que caracterizan al concierto antillano en su totalidad. Con la metodología propuesta por Suárez lograremos penetrar en los rincones más profundos de la obra y podremos destacar la importancia de cada uno de los detalles que conforman el concierto, pues sólo así podremos tener una idea clara que nos permita maximizar la expresión del concierto una vez que tengamos las notas *bajo* los dedos.

Como intérpretes de una obra musical, debemos seleccionar los elementos de articulación, colorística, dinámica y agógica que los pasajes de la pieza musical necesiten. En la música se vuelve imprescindible el análisis reflexivo para lograr comprender el significado más profundo y preciso de todas aquellas indicaciones que el compositor escribe para guiarnos en la interpretación de la obra, mismas que serán importantes para la clarificación de los clímax o puntos de máxima tensión.

Si bien para un intérprete las indicaciones cualitativas explícitas que se encuentran en las partituras son de gran ayuda para tratar de realizar las intenciones del compositor, aun en las partituras de los compositores con indicaciones más específicas —tales como Debussy, Scriabin y Bartók—, éstas pueden ser ambiguas o imprecisas. Aunque algunos compositores, por ejemplo, usan calificativos para sus indicaciones, tales como *poco* o *molto*, aun en estos casos es difícil saber la magnitud intencionada de la indicación: un caso típico es el de “*poco rit.*”, el cual se usa aun en los casos en los que no se intenciona (*sic*) un retardar sutil. Por otra parte, la mayor parte de las indicaciones sólo acostumbran usar dos posibilidades de magnitud: por ejemplo, *legato* y *legatissimo*, *leggiero* y *leggierissimo*. [...], es deseable el tener tres grados diferenciados en todos los atributos musicales, tal y como ocurre típicamente en la dinámica: pp, p y mp, y mf, f y ff. Esto permite lograr una mayor diversificación con suficiente claridad (Suárez, 2004).

El análisis musical tradicional se enfoca en los aspectos formales y estructurales de la obra, sin darle importancia a las normas interpretativas vigentes en la época en que dicha fue creada, a sus parámetros

sonoro-temporales, a los elementos de emisión-percepción, a los atributos de conformación ni a los procesos y estrategias básicas utilizados por el autor de la obra. Por esto es que Suárez propone otro tipo de análisis, uno que considere todos los elementos, parámetros, atributos, procesos, estrategias y normas originales de interpretación de la partitura.

Similarmente a los procesos vitales, en donde el contexto general clarifica los aspectos particulares, en el primer paso determinaremos las características generales del estilo del compositor y de la obra, incluyendo las normas originales de interpretación. En el segundo paso determinaremos la estructura (forma) y atributos explícitos de la obra. En el tercero estableceremos la conformación del espacio sonoro-temporal: el nivel, ámbito, y densidad de las notas musicales en cuanto a altura y valor. En el cuarto encontraremos los puntos de máxima tensión y otros eventos excepcionales. En el quinto y último paso de esta primera parte, deduciremos las posibilidades de la dinámica y la agógica seccionales (Suárez, 2004).

Enseguida presento las cinco fases propuestas por Suárez:

A. Determinación de las características generales del estilo del compositor y de la obra

Frecuentemente los compositores señalan las características generales expresamente, en las indicaciones del tiempo, en el título, en el programa de la obra o en los elementos de emisión-percepción. Sin embargo, deducir tales características se vuelve una tarea especialmente compleja en los periodos barroco y clásico mozartiano, ya que gran parte de su repertorio, en el mejor de los casos, sólo posee indicaciones neutras del *tempo* y algunos matices; por lo que es recomendable recurrir a los tratados que, tras mucho esfuerzo analítico, han definido las características de esos periodos musicales y de sus compositores importantes, lo que permitirá un entendimiento a profundidad de la obra a interpretar.

B. Determinación de la estructura y atributos explícitos

Este paso es similar al análisis formal, pero con la diferencia de que incluye en su proceso a las indicaciones explícitas de la partitura disponibles, con la finalidad de tener en mente la conformación general, el espacio sonoro-temporal, clímax, la dinámica y agógica correspondientes a cada sección de la obra.

C. Determinación del espacio sonoro-temporal: nivel, ámbito y densidad de las notas musicales en cuanto a altura y valor

Aparte de la organización de una obra en términos de melodía, armonía, ritmo, forma y textura, en esta fase se debe considerar que los elementos que determinan el espacio sonoro temporal están conformados abstractamente en tres dimensiones: nivel, ámbito y densidad.

D. Determinación del punto de máxima tensión y otros eventos excepcionales de la obra y de sus secciones

Además de un principio, un final, una forma y una conformación del espacio sonoro-temporal, cada obra y sus secciones tendrán un punto de máxima tensión y posiblemente otros eventos excepcionales. En algunos casos serán indicados por los compositores, pero en gran parte de las ocasiones tendremos que deducirlos mediante el análisis integral. La tensión musical podrá aumentar mediante cuatro elementos de estructura: melodía, armonía, ritmo y textura; y mediante los cuatro de emisión-percepción: dinámica, agógica, colorística y articulación. La tensión puede incrementarse a través de la aproximación (tanto en aumento como en disminución) a los usos extremos de estos elementos. Generalmente, el clímax de la obra estará precedido por una aceleración, por un cambio en la dinámica, y una variación notoria del espacio sonoro, por lo regular en expansión o ascenso, pero también en algunas ocasiones puede presentarse a manera de compresión o descenso.

E. Determinación de la dinámica y la agógica a nivel de sección

Una vez determinado el punto de máxima tensión de la obra, estarían implícitos dos tipos de procesos: por un lado, algún tipo de proceso previo que aumente la tensión; y, por otro, un proceso que la disminuya. Esto será de gran utilidad, especialmente, en casos donde se presenten ambigüedades para identificar los momentos que sólo imprimen carácter a la obra y, en contraste con aquel que es el punto más expresivo de la misma.



Descripción general del *Concierto Antillano*

El *Concierto Antillano* es una obra para guitarra y orquesta del compositor puertorriqueño Ernesto Cordero. Esta obra fue terminada el 23 de julio de 1983 y es el segundo concierto de este tipo realizado por Cordero. El *Concierto Antillano* ha sido ejecutado por numerosos intérpretes de talla internacional, como Manuel Barrueco, Costas Cotsiolis, Ángel Romero, Carlos Pérez y Yuri Nungarov, entre otros. Se conforma de tres movimientos.

El primer movimiento (“Campo y Mar”) es *allegro ma non troppo*. De él J. Márquez ha dicho que es “Un movimiento pastoral que retrata los idílicos paisajes antillanos utilizando una combinación de influencias antillanas y españolas, que se definen claramente en la vigorosa y romántica *cadenza*”.

El segundo movimiento es *adagio espressivo*; es una pavana al estilo del son cubano. “El segundo movimiento se caracteriza por la alternancia de dos melodías: una que resulta una mezcla de influencias antiguas y, la otra, de naturaleza cubana distintiva. El movimiento fue inspirado por la pacífica calma del verano de los mares antillanos” (Cordero & Márquez, J., 2001).

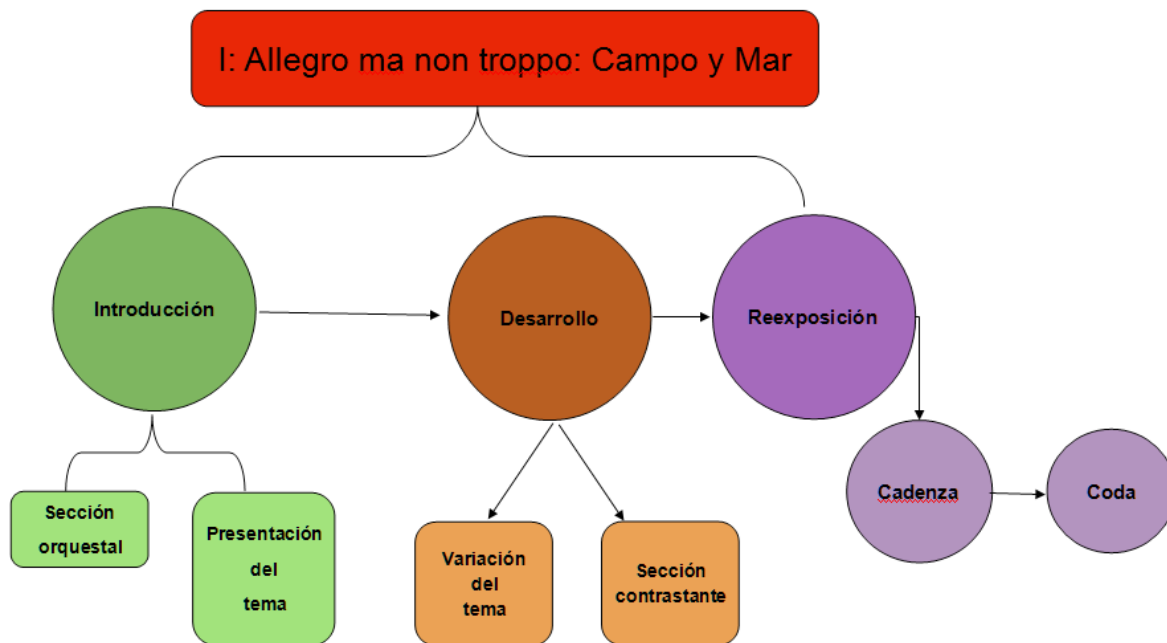
Por último, el tercer movimiento, también conocido como el “Seis Milonga” de Cordero, es *allegro moderato*. “El tercer movimiento es el único inspirado directamente en el folclor puertorriqueño, [puesto que cita] un fragmento del Seis Milonga, una danza tradicional. El extracto es unido en este tercer movimiento con su contraparte argentina. Éste es el movimiento más demandante de los tres para el solista, que requerirá una ejecución virtuosísima” (Cordero & Márquez J, 2001).



Análisis integral

I Allegro ma non troppo (“Campo y Mar”)

El primer movimiento se desarrolla en la tonalidad de re mayor y se caracteriza por un movimiento armónico constante sobre los grados V y I, además de por los constantes cambios de métrica que, utilizando las progresiones típicas del bolero antillano, resaltarán magistralmente su carácter de danza (López, 2009). Tiene una extensión de 175 compases y delinea una forma de primer movimiento de sonata.



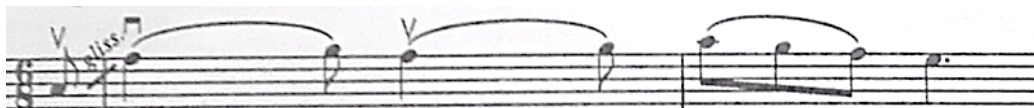
Su instrumentación consta de: flauta, oboe, clarinete en Bb, fagot, corno en F, trompeta en Bb, timbales, guitarra, dos violines, viola, violonchelo y contrabajo.

Respecto al bolero, vale la pena citar ahora las siguientes palabras de Leduc Rosenzweig:

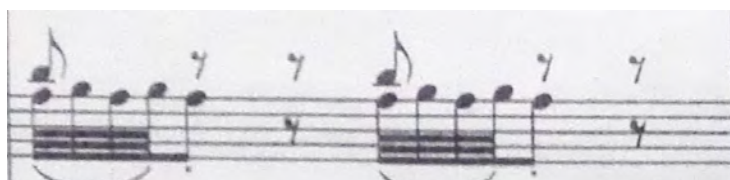
Se dice que el bolero fue inventado, como baile, hacia 1780 en Cádiz por Sebastián Cerezo, como un baile de pasos complicados, individual o de pareja. Sin embargo, en la Cuba de finales del siglo XIX, hacia 1870, los troveros de Santiago, sólo toman el nombre para elaborar una música totalmente diferente en ritmo de 2/4, con letras románticas y sentimentales, que habrá de constituir la primera gran síntesis hispanoafro-americana de repercusión universal y que hasta nuestros días unifica al continente en su forma de cantar.

En 1924, el bolero hace su aparición en México, su segunda patria, cuando Emilio Pacheco publica "Presentimiento"; y en 1927, aunque en otra dirección, Maurice Ravel compone su "Bolero para orquesta". Pero será sobre todo en [los años treinta y cuarenta] cuando compositores como Agustín Lara, Gabriel Ruiz, Gonzalo Curiel, Ernesto Lecuona, Rafael Hernández "El Jibarito" y, más adelante, José Antonio Méndez, César Portillo de la Luz, Álvaro Carrillo, Pepe Jara o Roberto Cantoral y Armando Manzanero mantendrán viva la tradición de este género romántico".

La introducción del primer movimiento se caracteriza por la presentación del tema principal, el cual posee una métrica en 6/8 y se basa en la célula rítmica siguiente:



Es ejecutado por los violines comenzando en la región tónica de la tonalidad, mientras que la viola, el *cello*, contrabajo, flauta, oboe y clarinete funcionan como refuerzos armónicos. Los *cellos* ejecutan un trino sobre el La3, que posteriormente es ejecutado por la trompeta para anunciar la introducción de la guitarra como instrumento solista. Este mismo gesto además formará parte del tema B del desarrollo del movimiento.



Posteriormente la guitarra realiza su aparición ejecutando una serie de arpeggios sobre el V grado, mismos que son adornados con tensiones armónicas (novena c.12, novena y trecena c.13, oncenena aumentada C.14 y novena C.15) e incrementan la tensión mediante una melodía en *crescendo* sobre la voz superior del arpeggio, el cual reposa en la presentación del tema principal por el instrumento solista.

A continuación, la guitarra presenta el tema principal a manera de *chord melody*, empleando una armonía cuartal que alejará de una sensación tonal a la progresión armónica. También imita los refuerzos ejecutados por el clarinete y el oboe en la sección anterior, mientras que las cuerdas funcionan como soporte armónico. Las frases de esta sección están organizadas en ocho compases de dos semifrases simétricas cada uno.

Para finalizar este momento del concierto, la guitarra ejecuta una escala descendente de A mixolidio, que delinea un arpeggio V11 y posteriormente es respondido por las cuerdas y alientos a manera de pregunta y respuesta. A continuación, la guitarra responde una vez más con una escala ascendente en la modalidad de A mixolidio, ésta con un breve *rallentando* al final, que a su vez da pie al comienzo de la sección del desarrollo en el compás 26.

El tema A del desarrollo es presentado por la guitarra, como una variación del tema principal. Mientras tanto la sección de cuerdas acompaña con una sordina para dejar un mayor espacio sonoro a la guitarra.

En el compás 31 el solista presenta un puente con un arpeggio ejecutado con apoyaturas sobre el V grado, para invertir los papeles. En este lapso el canto es ejecutado por las cuerdas mientras que la guitarra acompaña sobre el V13 y el Imin#11. A continuación, la guitarra delinea un modo D dórico sobre los cambios armónicos presentes y crea una sensación de modalidad en esta sección. Los violines continúan con la variación del tema, mientras que el clarinete, el oboe y la flauta presentan las escalas ejecutadas anteriormente, ahora acompañadas por el solista con una secuencia armónica en arpeggios de: (D dórico) Im7, IV7, bVIIImaj7, bIIImaj7, bVIImin7b5, II7. Tales arpeggios reposan sobre el acorde dominante de A (V7), para finalizar la primera parte del desarrollo.

En este momento del concierto comienza una sección de diálogo entre las cuerdas y los alientos, que desembocará en una presentación explícita del tema principal, presentado entonces por la guitarra para, luego, dar paso al tema B del desarrollo en el compás 55, que a su vez se basa en un tema escrito en 3/8, con un silencio de corchea, cuatro semifusas y una corchea. Este tema aquí es acompañado por las cuerdas con el tema principal.

D Subito tempo I'

Escucharemos esta célula rítmica en las tonalidades de Bb, G y D, a manera de marcha armónica; además, entre cada una de las presentaciones del tema, la guitarra instrumentará una sección de arpeggios en semi-fusas, para hacer lucir el virtuosismo del guitarrista, quien aquí además determina la secuencia armónica y tiene una melodía que recuerda el tema principal en la voz superior. La armonía de esta sección está basada en acordes cuartales, para incrementar gradualmente la tensión en cada cambio de tonalidad.

Este momento culmina con una escala en D mixolidio. La orquesta responde entonces con el tema B mientras que la guitarra ejecuta un acompañamiento a manera de danza en G, mismo que será presentado tres veces a manera de V I. Posteriormente, el instrumento solista retoma el tema B en G mayor y presentará un puente basado en escalas a gran velocidad y trémolos.

Una vez terminada esta sección, la guitarra presenta el motivo A con cadencias semiperfectas que conducirán hacia una cadencia de engaño dirigida a un acorde de E mayor, a manera de relativa menor con tercera de picardía. Este momento es uno de los más importantes del concierto, ya que funciona como anticlímax y como inicio de la reexposición.

Las cuerdas tocan una sección acompañante inspirada en el tema principal, mientras que los alientos ejecutan un trino. Esta sección presenta en el aspecto armónico un cambio conocido por los músicos de jazz como “Coltrane *changes*”, el cual se basa en cambios de acorde por terceras mayores. Mediante este recurso, el compositor se dirige a la dominante de la tonalidad principal del concierto. Todo esto desemboca en la recapitulación del tema en la guitarra, a manera de puente en la tonalidad de D, que a su vez dará paso a la *cadenza*.

La *cadenza* está basada en variaciones sobre el tema principal, marchas armónicas y recursos técnicos guitarrísticos complejos, tales como escalas, arpegios y ligaduras. Aquélla comienza a través de marchas armónicas por segundas mayores, destacando la progresión armónica II, V, I, que permiten su desarrollo al explorar las tonalidades de A, E y Dm. A continuación se retoma brevemente el tema principal y se lo conecta con una cadencia frigia hacia el V grado y con una línea cromática ascendente de B a F# con una sección lírica basada en D. La guitarra finaliza la sección con una serie de arpeggios, comenzando en: (tonalidad de D) Vm, I7, IV7, bVI7, V7, para exponer entonces una vez más el tema principal con ligeras variaciones adornadas con armónicos.

121 *arpa* *accel. poco* *rit.* **Rubato** C. II C. III C. I

124 C. II ten. C. I ten.

127 *simile*

129 C. I C. II *mf* *arm. 6^{va}* *arm. 6^{va}*

132 *arm. 6^{va}* *lasciar suonare* *poco rit.* **A tempo** **Tempo I^o** 140 - 147 *poco rit.*

La parte final del concierto es presentada por las cuerdas con una sección basada en el tema A, dirigida hacia el acorde dominante. Aquí la orquesta incrementa gradualmente la tensión mediante la ejecución de arpegios adornados con notas de paso, para llegar a una escala mixolidia en seisillos que servirá como preparación para la presentación del tema en la guitarra por última vez, todo lo cual va liberando la tensión creada en el momento anterior. Una vez ejecutado el tema, la guitarra se conectará con la última sección del concierto mediante una escala en semifusas en D.

La coda del concierto comienza con la ejecución de la guitarra en una serie de arpegios, haciendo la segunda parte del tema A en la voz cantante mientras el oboe presenta disminuciones del tema. La armonía de la sección está sobre el acorde dominante. En el compás 165, la guitarra ejecuta una escala descendente en modo lidio de G, para después continuar con rasgueos en todas las cuerdas al aire mientras la orquesta presenta una breve melodía a manera de remembranza del tema principal, hasta llegar al clímax del movimiento en el compás 170.

El concierto termina con un trémolo en modo mixolidio de A, que abre paso a una cadencia I V I, reafirmando la tonalidad de D y dando reposo a la tensión creada por el movimiento.

159 

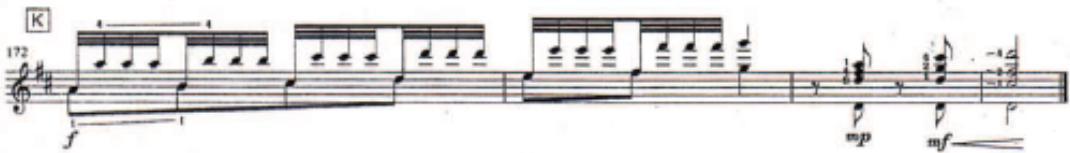
161 

163 

165 

167 

169 

172 

II: *Adagio espressivo* (“Pavana al estilo de son cubano”)

El segundo movimiento del concierto es un movimiento lento, inspirado en una melodía de carácter modal, que nos remontará a épocas antiguas. Respecto a su nombre, es preciso decir que éste se refiere a dos tipos de danza: por un lado la pavana y por otro el son. Sobre el primero, Lathan anota el siguiente artículo:

Pavana [*pavane, pavin, pavan*] (al.: *Paduana*; fr.: *pavane*; in.: *pavan*; it.: *pavana, padovana*). Danza de los siglos XVI y XVII, probablemente de origen italiano, que lleva el nombre de la ciudad de Padua. Las pавanas más antiguas que se conocen aparecen en el libro de laúd de [Joan Ambrosio] Dalza, fechado en 1508. En su *Orchésographie* (1588) Arbeau describe la pavana como una danza procesional en tiempo binario, que se baila con dos pasos simples y uno doble hacia el frente y la misma secuencia repetida hacia atrás. Las pавanas aparecen en fuentes alemanas, franceses y españolas de las décadas de 1520–1530, pero el género alcanzó su máximo punto de perfección en manos de los compositores ingleses de virginal: Byrd, Bull, Gibbons, Morley, Farnaby, Philips, Dowland y Tomkins. Muchas pавanas refinadas aparecen en el Fitzwilliam Virginal Book y otras colecciones del periodo, como la pavana de Byrd en *Parthenia*, compuesta en memoria del conde de Salisbury (m 1612). Dowland escribió una famosa pavana a cinco partes para *consort* de cuerdas: *Lachrimae, or Seaven Teares (Figured in Seaven Passionate Pavans)*, transcrita para teclado por otros compositores de la época, como Byrd. La pavana generalmente se tocaba junto con otra danza más rápida, [por lo regular] en tiempo ternario y en ocasiones con temática similar; en Italia la danza acompañante de la pavana era el *saltarello*, en Francia e Inglaterra la *galliard*. Poco después de su breve florecimiento, a finales del siglo XVI, la pavana expiró, sobreviviendo durante un tiempo como primer movimiento (Paduana) de la *suite* alemana del siglo XVII, quizá debido a la influencia de algunos compositores ingleses que se encontraban en el continente, como Thomas Simpson y William Brade. Locke siguió cultivando la pavana en algunas *suites* y existen algunas compuestas por Purcell. Muchos compositores posteriores escribieron piezas tituladas “pavana”, siendo la más conocida la obra de Ravel, *Pavane pour une infante défunte*.

Ahora, acerca del son, cito, casi íntegro, el extenso y bien documentado artículo que Leduc Rosenzweig ha elaborado a este respecto:

La palabra *son* se aplica en diferentes regiones de Latinoamérica para músicas también diferentes, por lo que habrá que definirla de diferentes maneras. Destacan dos formas diferentes de son: el son en Cuba y el son en México.

[Sobre el son cubano,] Escribe Alejo Carpentier: “Hacia el año 1920 La Habana se vio invadida por el son.” El son constituyó una extraordinaria novedad para los habaneros, pero no era de invención reciente. Ya era conocido como género de canciónailable en la provincia de Santiago, con, por ejemplo, el ‘Son de la Má Teodora’. Pero del siglo XVI al siglo XVIII la palabra *son* aludía a formas imprecisas de música popular danzable. Ocurría lo que con la rumba: no hay una rumba, sino varias rumbas. No es lo mismo un yambú, que un guaguancó, que una columbia. Lo que hoy puede llamarse un son, fue durante mucho tiempo un sonar de voces e instrumentos, desarrollado en ambientes esencialmente populares, a diferencia de la contradanza y el danzón, y esto constituye su mejor garantía de originalidad. La contradanza se ejecutaba con orquestas. El son fue canto acompañado de percusión. Gracias al son, la percusión afrocubana, confinada en barracones y cuarterías de barrio, reveló sus maravillosos recursos expresivos, alcanzando una categoría universal. Porque —y esto no debe olvidarse— las orquestas de baile sólo conocieron, antes de 1920, en cuanto a instrumentos de batería, los timbales, el güiro o calabazo y las claves. Las maracas se usaban mucho menos.

Hasta ahora, no podía decirse que Cuba hubiese inventado un ritmo. Había asimilado ciertas fórmulas rítmicas [...]. El gran mérito del son está en que la libertad ofrecida por él a la espontánea expresión popular, propició la invención rítmica. A partir de determinado momento, hubo creación.

Precisa Leonardo Acosta: “Bailado por las clases populares, al son se le prohíbe en un principio. Compositores como Bienvenido Julián Gutiérrez, Ignacio Piñeiro y Arsenio Rodríguez e intérpretes como el trompetista Félix Chapottin y el genial cantante Benny Moré, juegan un papel fundamental en el éxito nacional e internacional, posterior, del son. El son está estructurado por un refrán que se repite, de sólo cuatro compases y —llamado [así] en su origen—: el montuno, cantado a coro y una parte de ocho compases, cantada por una voz solista. En 1920 se agregó la trompeta a los instrumentos tradicionales (tres, guitarra, marímbula, güiro y bongó). Y ahora, la instrumentación es completamente variada, así como las variantes del son: son montuno, changüi, sucu-sucu, bachata oriental, son habanero, guajira-son, bolero-son, pregón-son, son-guaguancó, mambo o chachachá.”

[Por su parte,] detalla Helio Orovio: “El son montuno basa su estructura en la copla o cuarteta (llamada *regina* en el oriente de Cuba), que culmina en el diálogo solista-coro con el estribillo obligado. El changüi echó raíces en la región de Guantánamo; se caracteriza por su modo de

interpretación: mientras el tres va pulseando con la línea melódica, la marímbula realiza un *ostinato* en el plano bajo, mientras las maracas y el güiro llevan un ritmo contante (en realidad un guayo de los que se usan para rayar comida) y el bongó improvisa polirítmicamente.”

[A continuación, algunas figuras destacadas del son cubano:] Trío Matamoros ([agrupación representativa del] bolero son, [bien conocida por el] “Son de la loma” [y] “El que siembra su maíz”), Ignacio Piñeiro ([representante del] son guaguancó, [su pieza más popular es la titulada] “Suavecito”), Níco Saquito ([representante de la] guaracha-son, [es recordado sobre todo por las piezas] “Compay gallo” [y] “María Cristina”), Joseíto Fernández ([representante de la] guajira-son, [es bien conocido por su] “Guajira Guantanamera”), Miguelito Valdez ([representante del] afro-son, [su pieza más célebre es] “Bruca maniguá”), Benny Moré, Elio Revé y su orquesta, [etcétera].

[Sobre el] son en México, escriben Llerenas, Ramírez de Arellano y Lieberman: “El término *son* se aplica a un repertorio bastante amplio, en diversidad y distribución geográfica, de la música tradicional mestiza mexicana. En realidad, se trata de un supergénero que agrupa géneros en los que: a) la música se interpreta primordialmente con instrumentos de cuerda y percusión, b) se canta en coplas: versos generalmente octosílabos, en cuartetos, quintillas o décimas, [y] c) se baila por una o más parejas que ejecutan zapateados que complementan el ritmo de los instrumentos.

”En su estructura armónica, el son se rige principalmente por los patrones de la música occidental: tónica dominante y subdominante en sus escalas respectivas, pero con variantes armónicas sutiles, progresiones armónicas inusitadas, acordes a veces invertidos, a veces con pequeñas disonancias.

”La estructura rítmica es muy variada y compleja. La inmensa mayoría utiliza ritmos ternarios, entre los que sobresalen 3x8, 3x4 o 6x8. Pocos son los que emplean ritmos binarios.”

Agrega Thomas Stanford: “La forma musical general es en estrofas con un estribillo y una introducción instrumental que también puede intercalarse, igual o modificada, entre los versos del canto. Las coplas normalmente se cantan repitiendo líneas [para] permitir [la] expansión de las cuatro líneas octosílabas normales a variantes de cinco, seis y hasta ocho líneas, con rima o asonancia en las últimas sílabas de la segunda y cuarta líneas.”

Y Yolanda Moreno Rivas [añade]: “El elemento rítmico más importante, de donde surge toda la concepción rítmico-espacial de los sones bailables, es el zapateo de los danzantes, cuyo golpeo crea un complicado diálogo con la música.

”Existen muchas variantes del son, entre ellas: sones abajeños y arribeños del Estado de Jalisco; sones de Tierra Caliente de los estados de Guerrero y Michoacán; sones de la Costa

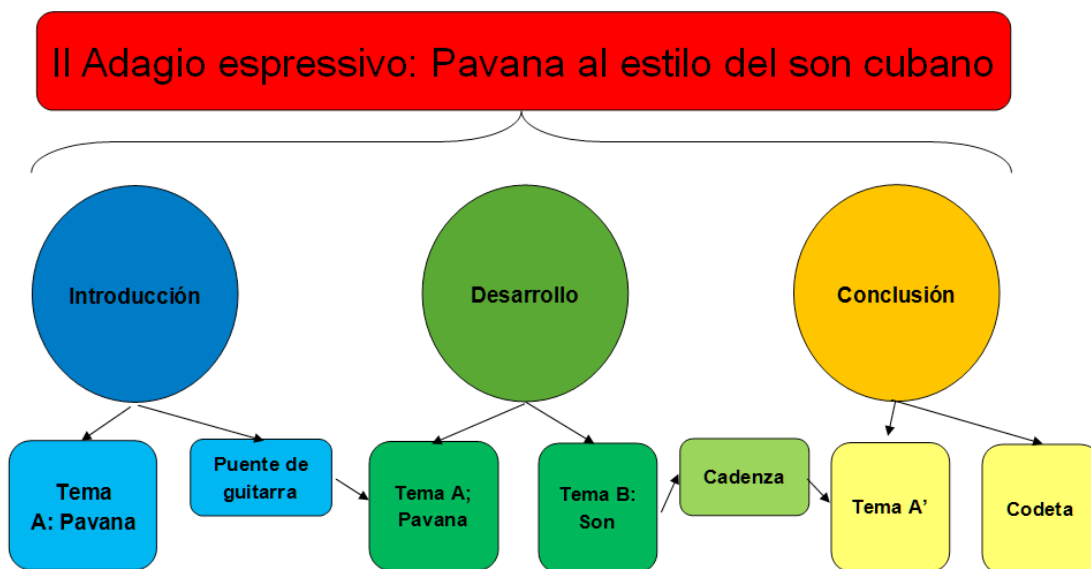
Chica de Guerrero y Oaxaca; sones istmeños de Oaxaca y parte de Chiapas; sones del centro y sur del estado de Veracruz, conocidos como *sones jarochos*; sones huastecos, de los estados de Tamaulipas, norte de Veracruz, Hidalgo, Querétaro y San Luis Potosí, también llamados *huapangos*.”

[Finalmente,] sintetiza Arturo Warman: “Todas las características compartidas del son sólo pueden explicarse a través de un tronco histórico común que se reinterpreta y elabora regionalmente. En el siglo XVIII, el son aparece mezclado y sin diferenciación posible con las seguidillas, el jarabe y el fandango. Con la Independencia del país, el son y el jarabe cambian de signo y durante el siglo XIX el género alcanzó su difusión más amplia. El nacionalismo surgido a partir de la Revolución de 1910 llevó al son a ámbitos mayores que el de su región”.

Retomando ahora el segundo movimiento, Cordero basa dicho movimiento en el siguiente tema:



Esta parte del concierto está escrita en 12/8 y su tonalidad principal es A menor (eólico), a un *tempo* adagio *espressivo* con corchea =76, su instrumentación consta de flauta, oboe, guitarra, dos violines, viola, violonchelo y contrabajo. Presenta una forma ternaria: en A, B, A', en la que la parte A corresponde a una pavana y la parte B hace alusión al son cubano:



Durante la sección A de la obra, la guitarra presenta el tema principal con una melodía modal y, para generar el sentido modal, la refuerza mediante un acorde bVII. Esta sección se basa en marchas armónicas del tema en las tonalidades de A, E, B y D, acompañado por una línea escalar descendente que será contestada por las cuerdas en cada aparición:



El compás 24 presentará una pequeña alusión a la parte B del movimiento en la flauta y los oboes:



Para continuar, el solista retoma el tema principal mediante una escala de F# menor y, luego, con una última secuencia armónica, presenta el tema a manera de coral, que desemboca en el V grado estableciendo un puente con la sección B:



El son cubano está escrito a 4/8 y presenta la siguiente célula rítmica:



Es un tema con un carácter brillante y alegre cuya ligereza demanda una ejecución con gracia, además de requerir un incremento en el *tempo* marcado como *piu mosso* con corchea = 92. A lo largo de esta sección, se presenta la progresión característica del son: I IV V, en las tonalidades de E y D. La guitarra hace su aparición con una escala mixolidia de E que resuelve a D y desarrolla el tema de esta sección a través de variaciones interesantes; a continuación retoma la tonalidad de E mediante un acorde V13 (B13), y a partir del compás 50 incorpora un gesto rítmico con la cadencia característica del lenguaje musical afrocubano:



El movimiento continúa con una sección escalar en B mixolidio, que funciona como puente para regresar al *tempo* de pavana, indicado como Lento Religioso con corchea = 48. Esta sección será una variación del tema principal, basada en la siguiente célula rítmica:



A manera *cadenza*, la guitarra presenta el tema en las tonalidades de G, F, D, Bb, F#, B, A, D y, finalmente, a través de una cadencia en E retoma el *tempo* de la pavana, llegando así al momento climático del movimiento, donde presentará una progresión en Am: i, iv, bVII, i. Mientras tanto, las cuerdas retoman una breve reexposición del tema principal:

59 *mf* *poco rall.* *mp un poco libero* C. VII

63 *mf* *mp* *mf* *arm. 5^{ma}* C. III

69 *p* *arm. 5^{ma}*

73 *mp cresc.* *f* *Tempo I° = c. 76* C. II

Posteriormente, la guitarra ejecuta una melodía basada en el inicio de la secuencia escalar que acompaña el tema principal en la sección A, ahora en un compás de 4/8 y a su vez acompañada de un trémolo sobre el V grado. Finalmente, el oboe ejecuta el tema una última vez y la guitarra acompaña con una cadencia I IV bVII I, para finalizar el movimiento con una melodía en semicorcheas inspirada en el salto melódico del tema principal, para terminar en un acorde de Am:

77 *melodia più f*

80 *Meno mosso* *mp*

84 *mf* *poco rit.*

III: *Allegro moderato* (“Seis Milonga”)

El tercer y último movimiento del concierto es el que mayor destreza técnica les demanda tanto a la orquesta como al solista. Está inspirado en una danza tradicional puertorriqueña, el Seis Milonga.

De acuerdo a Leduc Rosenzweig, “En España, se llama [*milonga*] al canto de ida y vuelta; [es] de origen criollo: [...] parte del Río de la Plata para regresar a Andalucía. En Uruguay y Argentina, [la milonga es una] danza binaria que mantiene el ritmo del tango en su origen. Al evolucionar el tango, adoptó un ritmo cuaternario”.

En general, pues, la milonga es un género musical perteneciente al folclor argentino y uruguayo; de letras picarescas, proviene de la cultura gauchesca. Tiene dos variantes: la milonga campera y la milonga ciudadana. Escrita en 2/4, sus figuras musicales se distribuyen en 3+2+2.

Respecto al seis, Cinturón dice lo siguiente:

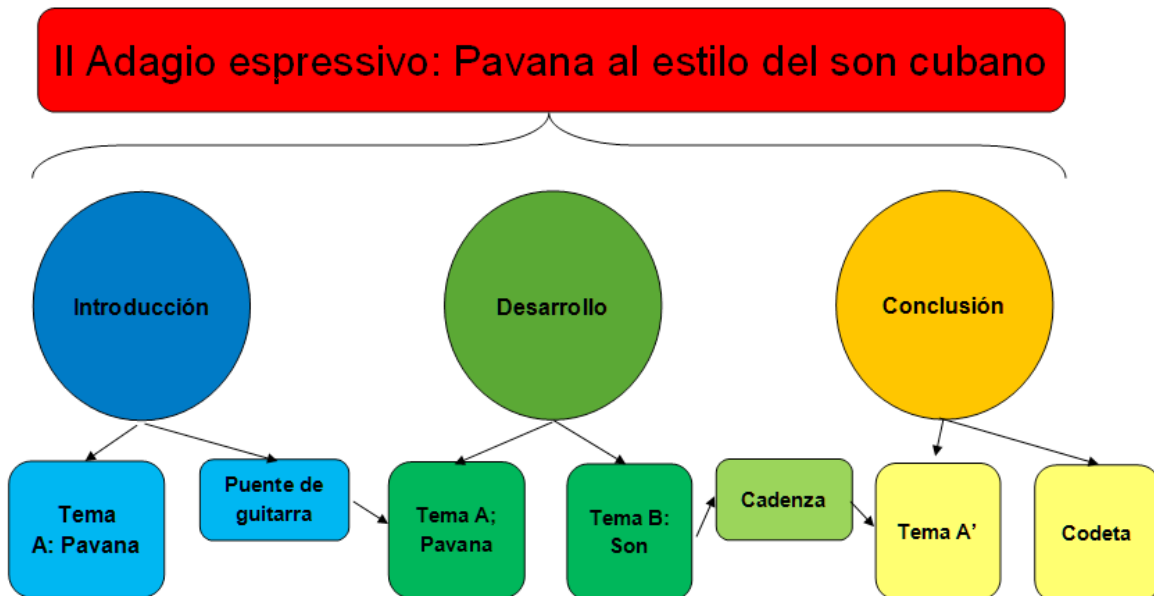
El seis es una forma musical típica en compás de dos por cuatro, de articulaciones rítmicas variadas y de melodía y armonía sencillas, que se interpreta con cuatro, guitarra y güiro. (Malavet Vega, 1987; 43). Según el extinto folclorista, musicólogo y compositor [...] Francisco López Cruz, el seis es “la espina dorsal de la música rural puertorriqueña”. (López Cruz, s. f.). El seis se origina a través de las variantes criollas de la música andaluza. Un conjunto de cuatro, guitarra y güiro usualmente acompaña a un cantante en la interpretación del seis. La bordonúa, el tiple y el requinto complementaban en otras épocas estos conjuntos típicos. El güiro y la guitarra garantizan el ritmo del seis, coincidiendo en la acentuación, aunque ocasionalmente el güirero improvisa combinaciones ajenas al patrón original (conocidas como *piquetes*).

También sobre el seis, ahora me permito citar un fragmento del artículo que sobre éste aparece en la página web de *Decimanía de Puerto Rico*:

Éste es un estilo o género musical oriundo de Puerto Rico, cuya función principal [al] inicio era [la de ser]ailable, aunque luego se utilizó para acompañar al trovador mientras cantaba sus décimas [...]. Sin embargo, en la actualidad la tradición de bailarlo ha mermado en las fiestas pueblerinas (sólo se estila en los tradicionales grupos de bailes folclóricos), pero no así la tradición de acompañar la décima espinela. Ésta es actualmente su función primordial. El seis en la actualidad es uno de los géneros más populares o cotizados entre los músicos que aspiran a dejar una aportación a [la] música [puertorriqueña], siendo ésta sin duda una de las [razones] de la proliferación actual. En la actualidad se interpretan decenas de estilos y variantes del seis,

todos con un sello distintivo de sus creadores. Muchos le han dado nombres en honor a sus pueblos, a lugares pintorescos, a apellidos, a nombres propios y hasta en honor a los bailes populares. A modo de ejemplos, [podemos mencionar] el “Seis Fajardeño”, el “Seis Montebello”, el “Seis de Andino”, el “Seis de María” o el “Seis ‘Zapateo’”, entre muchos otros.

El tercer movimiento del *Concierto Antillano* está inspirado en el “Seis Milonga”, una danza del folclore puertorriqueño que, por supuesto, es una combinación del seis con la milonga. Como ya lo he mencionado, dicho movimiento posee pasajes de alta demanda técnica. Está armónicamente basado en una cadencia frigia (i, bVII, bVI, V7). Emplea constantemente la célula rítmica característica de la milonga. Está escrito en la tonalidad de Am, en un compás de 2/4, a manera de rondó.



Su dotación instrumental consta de flauta, oboe, clarinete en Bb, fagot, corno en F, trompeta en Bb, timbal, guitarra, dos violines, viola, violonchelo y contrabajo.

El movimiento comienza con un *tutti* sobre el quinto grado, generando muchísima tensión y preparando al auditorio para el desarrollo del movimiento. La guitarra aparece mediante la ejecución de una escala de A armónica menor descendiente, que llegará al Mi de la sexta cuerda al aire para después ascender una octava. Posteriormente, continúa con una sección virtuosa compuesta de trémolos y arpeggios sobre el quinto grado de la tonalidad con un acorde Valt, presentando entonces todas sus tensiones: b9,

9, #9, b5, y 11. Luego se toca una escala descendente de A menor sobre el quinto grado, la cual culmina con una escala cromática ascendente, misma que a su vez da inicio a la presentación del tema principal en la orquesta:

Allegro moderato (♩ = c.90)

3

7

13 C. III C. IV C. VI C. VII

19 *simile* *rall.*

22 A tempo *rit.* **A** Lento (♩ = 46) Più mosso (♩ = 66)

3 4 33 - 48 16

Después de una breve intervención del clarinete y el fagot a un *tempo* lento, aparece el tema principal, que está caracterizado por el ritmo de milonga a un *tempo* de negra= 66; este momento es una introducción a la danza bajo la forma de un diálogo sostenido por parte de los alientos.

A Lento (♩ = 46)

Flautas 28 29 30 31 32

Oboes

Clarinetes en Sib

Fagotes

mp

mp

El tema principal del movimiento es éste:



y aparece por primera vez en la sección de cuerdas a manera de antecedente y consecuente sobre los grados I y V; sin embargo, en esta ocasión la frase consecuente es interrumpida por los alientos, que terminarán la frase para dar pie a la presentación del tema en una octava superior. La orquesta ejecuta el tema principal como acompañamiento, pero también lo presentará en distintas tonalidades. En el compás 57 se introduce una progresión I, VI, II, V en A mayor con una tercera de picardía sobre el VI, trasformando la armonía en mayor.

Después la obra transita hacia la tonalidad de F para continuar en Am. En este momento aparece la guitarra ejecutando la cadencia frigia que caracteriza a este movimiento. Su presentación está basada primero en semicorcheas, después en seisillos que, a la vez, darán paso a una nueva sección a ritmo de milonga, mediante la escala del inicio del movimiento:



A continuación aparecen las siguientes variaciones del tema:



Una vez terminada la sección anterior, el movimiento se dirige hacia la tonalidad de E, pero aquí presenta otra variación en modo armónico menor. Continúa esta sección dirigiéndose a una cadena de dominantes secundarias que regresa a la tonalidad y al tema originales. Se termina con la parte introductoria en el inicio de la sección D.

El desarrollo del tercer movimiento se ejecuta bajo el ritmo de una milonga, presentando los temas A y B de la obra en constante diálogo entre los alientos y las secciones solistas de la guitarra. Se caracteriza por movimientos armónicos de cuartas que delinean la progresión frigia presentada al inicio.

La transición del desarrollo a la cadencia, se logra mediante un incremento de tensión basado en el tema principal: aquí las cuerdas y los alientos dialogan mientras los timbales ejecutan un *accelerando*. A su vez, los temas presentados en esta sección delinearán un acorde de A7b9 para prepararnos a la *cadenza* que será ejecutada en Dm.

The image shows two systems of musical notation. The top system features a woodwind staff with notes and rests, marked with dynamics *f* and *sfz*, and a string staff with chords and dynamics *f* and *sfz*. The bottom system features a woodwind staff with notes and rests, marked with dynamics *f* and *sfz*, and a string staff with chords and dynamics *f* and *sfz*. The score includes markings for "A tempo subito", "G", "rit.", "div.", and "pesante".

La *cadenza* comienza con la ejecución del tema principal en la tonalidad antes mencionada, y a continuación ejecuta unos adornos cromáticos que conectan pequeñas remembranzas del tema. La armonía de esta sección busca mantener un ambiente de ligereza, como si fueran campanillas que mantienen una armonía flotante, la cual no reposa en este momento sino hasta en la última *cadenza*, en el compás 149.

The image shows two systems of musical notation for a cadenza. The top system is labeled "Cadenza (♩ = c. 52)" and "melodia arm. S vados". The bottom system is labeled "Un poco più mosso e capriccioso" and "nat.". The score includes markings for "poco rit.", "arm. S vados", and "nat.". The notation includes various rhythmic values and articulations.

Los compases que siguen a la *cadenza* se conforman por una línea cromática que presenta el tema una cuarta justa descendente en cada repetición. Posteriormente, la obra presenta un momento que cita un gesto musical característico del tango, el cual consiste en una línea cromática descendente que acentúa el ritmo de milonga mientras la voz superior lleva un canto ejecutado con armónicos, para continuar con desarrollo escalar descendente sobre la tonalidad de Dm y dirigiéndose a la sensible de la tonalidad C#:

sempre melodia arm. 8 vados

150

159

166

A tempo

rit.

nat.

cresc. un poco

poco rit.

rall.

Ahora bien, la guitarra continúa con una sección de arpeggios en la región subdominante de Am, a manera de preparación para el clímax del movimiento y de todo el concierto, que será introducido por la escala armónica menor de la primera parte, seguida ésta a su vez por la escala cromática ascendente sobre el V grado que resolverá hacia un Am, el cual funciona como el clímax acompañado por un *tutti* en *forte*:

A tempo

169

cresc. un poco

171

cresc.

175

cresc.

177

cresc.

179

cresc.

181

rall.

A tempo

cresc. e accel.

El *tutti* continuará con el *forte* y presentará el tema del movimiento a manera de antecedente-consecuente entre las secciones de cuerdas y alientos:

A continuación, la guitarra ejecuta una serie de arpeggios sobre la tónica que se dirige hacia una progresión I, bVII, I, bII, III, IVm, V, I, V7:

Después, la orquesta y la guitarra presentan una escala descendente que es ejecutada por los violines con arpeggios. Por su parte, la guitarra toca octavas de la tónica de cada arpeggio, generando con ello una gama tímbrica de gran riqueza:

Después aparece un pequeño puente rítmico a manera de variación del tema principal, que funciona como un breve respiro y preparación para la tensión de la siguiente sección. Dicha sección presenta una progresión I, VI, II, V ejecutada por rasgueos en la guitarra. Así se da pie a un momento basado en una de las variaciones del tema B, que servirá para mostrar el virtuosismo del intérprete, generando tensión mediante densidad de notas en el tempo. En respuesta a la sección anterior, ahora la orquesta presenta otra sección, caracterizada por una gran velocidad en las cuerdas:

This musical score block contains five staves of music. The first staff (measure 209) features a melodic line with a circled 'Q' and a 'mf' dynamic marking. The second staff (measure 216) includes a 'K' box, a 'ritardando' marking, and a 'f' dynamic. The third staff (measure 223) has a 'mf' dynamic. The fourth staff (measure 226) and fifth staff (measure 229) continue the rhythmic and melodic development with various dynamics and articulations.

Una vez terminado el momento anterior, la guitarra ejecuta una escala cromática mediante trémolos que llegará hasta un arpeggio disminuido siete descendente, presentado con trémolo y que desembocará en una serie de rasgueos del mismo arpeggio, pero esta vez a manera ascendente tanto en altura como en dinámica y agógica. Así, la obra culmina la sección climática. Entonces la orquesta disminuirá rápidamente la tensión mediante un *rallentando* escrito en la sección de cuerdas:

This musical score block contains two staves of music, measures 239 and 240. Both staves show a dense, rapid string texture with many notes per staff, characteristic of a high-speed string section.

241

242

243

244

245

cresc. e accel.

246

247

248

249 *p* *ritard.*

La coda del movimiento comienza con una sección donde se destaca el piano, lo cual trae consigo un carácter dulce. A su vez, es utilizada entonces una escala enriquecida armónicamente con dominantes secundarias. Luego se desarrolla un breve diálogo entre la guitarra y las cuerdas, que generará un incremento de tensión hacia el compás 276, en el que la guitarra ejecuta un rasgueo que da fin a la coda del movimiento:

282 *a piacere*
acc.

poco rall.

284 **P** *Meno* ♩ = 56

pizz.

pp *p*

291

294 *acc.*

mfP cresc. e accel.

P

El *Concierto Antillano* en la actualidad

El *Concierto Antillano* se ha convertido en una de las obras de referencia del actual repertorio para guitarra. Así lo sugiere el hecho de que ya ha sido utilizado como pieza obligatoria en concursos de guitarra a nivel mundial, tales como el Primer Concurso Internacional de México, celebrado en 2007 en la ciudad de Saltillo, Coahuila; también el XLIX Certamen Internacional de Guitarra “Francisco Tárrega”, llevado a cabo en 2015 en la ciudad española de Benicàssim; y, en su edición del año 2016, la JoAnn Falletta International Guitar Concerto Competition.

Además ha sido ejecutado por numerosos intérpretes, entre los que figuran Manuel Barrueco, quien en 1984 participó en el estreno de la obra en Puerto Rico; Carlos Barbosa Lima, por su parte, la presentó en 1997 con la compañía de la Orquesta Sinfónica de Bulgaria; Ángel Romero hizo lo propio en 1999 con la Orquesta Sinfónica de Puerto Rico, bajo la dirección entonces de Roselín Pabón; en 2003, Carlos Pérez, bajo la dirección de Francisco Rettig, y acompañado por la Orquesta Sinfónica de Chile, estrenó la obra en el país sudamericano; también José Antonio López, como Ángel Romero, ha interpretado el *Concierto Antillano* en compañía de la Puerto Rico Symphony Orchestra y bajo la dirección de Roselín Pabón, pero él en 2006; otro de sus intérpretes ha sido Yury Nugmanov, quien en 2008 estrenó esta obra en Rusia, con la Orquesta Filarmónica Nacional de Rusia; lo mismo José Miguel Suárez, quien en 2009 hizo lo propio en Varsovia, acompañado entonces por la Orquesta Filarmónica de wi tokrzyskie; y, por último, Costas Cotsiolis, que la ha interpretado en compañía de la Orquesta Sinfónica de Estambul.

Por último, cabe decir que en tres ocasiones el *Concierto Antillano* ha sido grabado y ofrecido en CD: la primera vez interpretado por Costas Cotsiolis y la Orquesta Filarmonica de Liège, bajo la dirección de Leo Brouwer (Música Viva MV 88.045); después con la interpretación de Carlos Barbosa Lima (Concord CCD-42048-2); y por último con la de Ángel Romero (Corporación de las Artes Musicales).

Análisis comparativo de interpretaciones

Carlos Pérez

Primer movimiento

El primer movimiento es ejecutado a un *tempo* inferior al que marca la partitura. Con ello se busca simular el ambiente tranquilo generado por el campo y el mar, siempre manteniendo un *tempo* controlado y procurando cierta elegancia en una ejecución impecable y equilibrada con la sonoridad de la orquesta.

Los arpeggios de la introducción al movimiento son presentados con un gradual *accelerando*. El primer arpeggio se realiza muy lentamente, pero conforme se avanza, la velocidad va incrementando, de tal modo que el último arpeggio se podrá ejecutar con un *rallentando*, para retomar entonces el *tempo* de la orquesta.

La escala de D que sigue se presenta con un *ritenuto* sobre el A, para posteriormente acelerar y retomar el tiempo gradualmente hacia el A de la quinta cuerda. La orquesta preparara con suavidad el inicio del desarrollo, y la escala de A que conecta ambas partes se ejecutará con un *accelerando* sutil y después con un *ritenuto*, para presentar el tema tal como lo marca la partitura.

El tema siguiente retoma el *tempo primo* ofreciendo así la sección con un carácter romántico y jugando con la agógica del acompañamiento. Luego la orquesta responde a un *tempo* ligeramente mayor y las frases de la guitarra acompañan con ésta apegada al pulso, dirigiendo siempre las frases hacia el primer tiempo. Toda la sección siguiente mantiene el mismo carácter.

El segundo tema del desarrollo es ejecutado a un *tempo* ligeramente superior. Se dirigen las escalas hacia la última nota que las conforma y las secciones arpegiadas son ejecutadas impecablemente, resaltando de manera adecuada las disonancias presentes en los acordes.

La sección que parece una música campera es interpretada a *tempo primo*, a un *tempo* notablemente inferior respecto a la sección anterior, para llegar a la presentación del tema que será ejecutada prácticamente igual que la primera vez.

Durante la *cadenza* el solista juega mucho con el tiempo: sobre todo resalta el romanticismo que la caracteriza. La primera sección se presenta a gran velocidad y con mucho juego de agógica, sin perder nunca el pulso. Aquí las escalas son ejecutadas velozmente y los arpegios con *accelerando*. Las secciones IV V7 I se interpretan a *tempo* sin respiros entre ellas. El siguiente tema lírico se ejecuta con velocidad pero con el *rubato* indicado en la partitura. Los arpegios que vienen luego, se ejecutan al inicio con un *accelerando*, resaltando siempre la línea melódica que describen.

La siguiente sección se retoma a *tempo primo* y tiene un carácter danzable. A continuación retoma un *tempo* moderado, lo cual permite que la escala de seisillos pueda tocarse cómodamente con un sutil *accelerando*.

El tema de la reexposición mantiene el mismo carácter que ha sido expuesto, aunque con sus respectivas variaciones, en las veces anteriores. La escala que le sigue acelera un poco, preparando así los arpegios de la sección climática, los cuales serán ejecutados a *tempo*, así como los rasgueos siguientes, en los que se incrementará la tensión mediante un *crescendo* dirigido al último de estos compases.

Los trémolos finales son presentados a *tempo* dirigiéndolos hacia aquel *crescendo*, el cual es ejecutado en sol. Finalmente el movimiento termina con un carácter dulce gracias a la *cadenza* en la guitarra y a un ligero *crescendo* ejecutado por la orquesta en el último acorde de tónica.

Segundo movimiento

El *tempo* de esta versión se aproxima mucho al indicado por la partitura. La sección de la introducción en la que la guitarra se encuentra sin acompañamiento, posee mucho carácter y presencia porque se ejecuta de acuerdo al pulso. Presenta el trémolo con un ligero *accelerando* hacia el final, y repite unas notas que no están escritas en la partitura. Continúa con el mismo pulso en toda la sección que sigue, sin darles demasiada importancia a los armónicos. Las escalas las presenta a gran velocidad y a pulso para llegar al canto de la pavana.

En esta sección el pulso se mantiene. La guitarra aparece con mucha presencia y ejecuta esta sección con el color producido sobre la boca de la guitarra; presenta un ligero *rubato* sin perder nunca el pulso, y las respuestas a los acordes de esta sección, son ejecutadas con gran brillo, acercándose claramente hacia el puente.

En la sección que corresponde al son, se da un cambio de tempo, tal como lo pide la partitura. Los acordes en *plaqué* son ejecutados en *forte*. La parte idiomática de la música afrocaribeña no parece tener especial importancia aquí.

Cuando retorna a la pavana, se mantiene la marca de *tempo* y se conserva el mismo color de ejecución del instrumento, haciendo pausas entre secciones.

Luego, cuando la orquesta vuelve, el trémolo es muy calmado: se enfoca en mantener el pulso y la claridad de la idea. Al final son presentados un breve *ritardando* y un *ritenuto* sobre el acorde final, para con ello darle tiempo suficiente a la debida entrada del oboe.

El canto del final es presentado con un ligero juego agógico, pero con un carácter cantable. Aparece un *ritenuto* en el A antes del bordado. Y, para finalizar el movimiento, la frase termina sobre el A del traste 17.

Tercer movimiento

Este movimiento comienza con gran energía, apegado al *tempo* indicado en la partitura. La parte solista es ejecutada en *forte* buscando acelerar para crear tensión. Continúa así hasta la escala ascendente cromática, en la que articula la última nota para destacar el acorde del V grado.

La orquesta hace énfasis en el ritmo de milonga para resaltar el carácter rítmico del movimiento. Cuando Carlos Pérez se integra, acelera ligeramente, pero respetando la articulación, el pulso y las indicaciones del director. Pérez sobre todo acentúa los bajos para, así, producir el ritmo característico de la milonga. Las escalas siguientes son ejecutadas con apoyado y con mucha precisión. Los seisillos son muy regulares y equilibrados. Al tocar la milonga, la guitarra realiza los trinos del fa y el mi a doble cuerda. Durante esta sección, se mantiene un sonido muy brillante, dándole preferencia al quiebre de los acordes. La dirección de las escalas de esta parte va acompañada de un ligero *diminuendo*, para otorgar la dirección a la frase.

El *tempo* de la cadenza es lento; presenta un *rubato* en las secciones cromáticas y además, desde luego, destaca adecuadamente el ritmo de milonga. Las escalas anteriores a los arpeggios son ejecutadas con un ligero *rallentando* para, con ello, hacer contrastes. El punto climático del movimiento es ejecutado con mucha fuerza y mucho carácter, llegando a romper ligeramente el sonido. Posteriormente la orquesta comienza a acelerar mesuradamente hasta la sección de arpeggios, donde la guitarra y la orquesta presentan alternancias.

La siguiente sección rítmica es ejecutada con todas las notas tocadas, sin *glissandos* ni articulaciones. La sección rápida que continúa mantiene el pulso estable y es ejecutada con ligados y tirados

para garantizar que la ejecución tenga un carácter ligero pero, a la vez, sin que se sacrifique la proyección sonora.

El trémolo posterior a la *cadenza* es presentado a gran velocidad desde el principio. Juega con la dinámica decreciendo en la parte intermedia; así, el trémolo permite un *crescendo* en los arpeggios disminuidos que ejecutará sin rasgueos.

Aquí la orquesta exhibe un pulso muy estable y su dinámica está pensada para mantener el equilibrio con la guitarra. Las siguientes escalas presentan sólo un par de ligados al inicio de cada grupo, lo cual genera tensión mediante el empleo de la dinámica.

La conclusión de la parte climática es ejecutada con rasgueos que conceden carácter. Los arpeggios posteriores son presentados con *rubato* entre cada grupo de notas. Y el último tema será ejecutado con mucha presencia y carácter: haciendo una breve pausa en la última escala y resaltando el fin de la sección con un *crescendo*, con el cual se cierra el concierto.

Ángel Romero

Primer movimiento

El *tempo* inicial de esta versión es ligeramente superior al indicado en la partitura. Durante la introducción de la guitarra, Romero ejecuta rasgueos en vez de los arpeggios escritos, otorgando así un carácter de estilo español, además de incrementar la tensión. No obstante, durante este momento resalta la melodía proyectada por Cordero.

El tema, aparte de ser presentado a un *tempo* superior del que indica la partitura, es ejecutado de una manera articulada, sin dejar de interpretar la melodía; se lo ejecuta con un carácter enérgico, dándole mucha importancia al instrumento solista. La escala que da cierre a este momento, es interpretada a gran velocidad y acentuando cada tiempo fuerte.

El inicio de la siguiente escala es ejecutado lentamente. Se acelera hacia la parte central, y luego se *rallenta* en las últimas notas. A continuación se retoma el *tempo* y se destaca la línea melódica del tema principal. Cuando la orquesta aparece nuevamente, la guitarra acompaña dirigiendo el acorde hacia la nota más alta de cada tema. A continuación ejecuta las escalas con un ligero *retardo* en la primera nota de cada grupo.

Durante la sección B de la introducción, se mantiene el *tempo primo* pero todas las escalas se ejecutan de manera apoyada, además de que los acordes son sutilmente retardados, de tal modo que resaltan la melodía del tema principal.

En la sección con carácter de danza antillana la guitarra presenta rasgueos, resaltando correctamente cada una de las melodías. Las escalas que continúan son tocadas a una gran velocidad y siempre de manera apoyada. Sus trémolos son equilibrados y veloces. Algo importante de mencionar sobre la interpretación de Romero, es que en su caso la guitarra sobresale incluso en los momentos donde sólo acompaña.

Al llegar al tema cantable, Romero retoma el pulso *primo* con un acompañamiento veloz, produciendo así una sensación de prisa durante esta sección.

Al llegar a la *cadenza*, la guitarra ejecuta un ligero *rubato*, lo cual mantiene el pulso de la obra. Utiliza diversos ataques y diferentes colores para destacar las notas importantes. Los I-IV-V son presentados con ligeras respiraciones entre cada secuencia. La sección lírica de la *cadenza* se ejecuta con *rubato*, sin perder el pulso general del movimiento. La última sección es tocada con rasgueos, lo cual resalta la melodía de la voz superior.

Al reaparecer la orquesta, el *tempo* se aligera, apenas para acelerar hacia la sección de la escala en seisillos, que es tocada a gran velocidad, sobre todo cuando se acerca a la última nota; en el trayecto se va acentuando claramente cada tiempo fuerte.

La última sección temática conserva el carácter de las presentaciones anteriores y exhibe una gran pulcritud durante la ejecución. La escala que conecta con la sección final es presentada con un *accelerando* hacia las notas más graves, y continuará de esta manera hasta las últimas cuatro notas, donde retardará brevemente para permitir la entrada de la orquesta.

Romero utiliza una vez más rasgueos para ejecutar la sección de arpeggios y para poder acelerar a una gran velocidad. Este crecimiento se mantiene hasta los siguientes rasgueos indicados en la partitura, pero ya no es posible crecer más, lo cual disminuye el efecto dinámico de este momento.

Los últimos trémolos se ejecutan a gran velocidad, dirigiéndose hacia el sol. La cadencia final se toca con mucha elegancia, con un carácter juguetón y, para finalizar este movimiento, con una articulación de larga, corta, larga

Segundo movimiento

El movimiento comienza tal como lo indica la partitura. La guitarra realiza la escala inicial a gran velocidad, tocando la sección introductoria a un *tempo* rápido, que permite exhibir el virtuosismo del intérprete. Éste ejecuta un ligero *rubato* sobre la escala de mi menor, la cual es tocada a gran velocidad.

Por su parte, la pavana es tocada a un *tempo* más rápido que el marcado por el compositor, con lo cual se afecta el carácter tranquilo del movimiento. En la interpretación de Romero, en esta sección se utilizan distintos colores para resaltar las disonancias de las cadencias, así como la independencia de cada una de las voces. El tema en F# menor retoma el *tempo* y se ejecuta con un timbre cercano a la boca de la guitarra del lado del puente.

Debido a la velocidad con que la pavana es ejecutada (una velocidad similar a la anterior), el carácter de son no se siente tan diferente. Aquí se procura un timbre muy brillante, y las notas son ejecutadas de manera muy articulada. No es notoria la clave cubana y el gesto idiomático de la música antillana pasa casi desapercibido.

Al llegar a la sección lenta, destaca un estilo solemne, a partir del cual el pulso en la sección siguiente es retomado. Las frases de la *cadenza* se ejecutan con breves respiros; aunque esto corta ligeramente las frases, a la vez se emplean bastantes colores que enriquecen el carácter entero de la sección. Para finalizar esta parte, el *tempo* es disminuido y los acordes son ejecutados con un rasgueo llevado a cabo por el pulgar.

La sección de trémolo comienza muy lenta, con el canto de la melodía claramente destacado y con un trémolo elegante y equilibrado.

La última melodía se presenta con un *ritardando*, hasta llegar a la última nota sobre el A del traste XVII de la primera cuerda.

Tercer movimiento

Este movimiento comienza con un gran carácter, aunque Romero efectúa en un momento posterior a la orquesta la nota de preparación para la escala. Luego, la escala siguiente es tocada a gran velocidad, pero aquí la guitarra hace una breve pausa en el cruce de cuerda del E al aire al re antes de comenzar el segundo tiempo.

La siguiente sección es ejecutada con una gran velocidad, en *forte*, y presenta un *accelerando* para respirar antes de comenzar la escala armónica menor descendente. Esta sección posee un carácter muy fuerte, lo que nos prepara para la intensidad que distingue al resto del movimiento.

La orquesta toma el pulso al ritmo de milonga e imprime un fuerte estilo danzable, lo cual sin duda resalta los acentos del género. Al incorporarse la guitarra, el tempo se acelera notoriamente mediante los arpeggios del Am al E. Después el mismo instrumento ejecuta una serie de rasgueos que recuerdan la influencia española en el *Concierto Antillano*.

La escala que dirige la pieza hacia el ritmo de la milonga, es ejecutada a gran velocidad por la guitarra, a un *tempo* ligeramente superior que el indicado por la sección anterior, cosa que permite tener un ligero respiro antes de iniciar con la danza. Los acentos son ejecutados de manera natural, sin la intención de hacerlos notorios, reduciendo en especial la sensación de la clave. Los arpeggios son acelerados, y la escritura es modificada ligeramente para permitir una articulación muy interesante. La respiración entre frases es muy marcada y permite que la ejecución sea limpia y que facilite la notoriedad de la guitarra; sin embargo, esto afecta ligeramente los finales de cada frase.

En la sección posterior de la milonga, el solista hace énfasis en los acentos propios del estilo. Allí la sección acompañante es ejecutada a manera de rasgueos, mismos que continuarán ejecutándose a *tempo* hasta la respuesta de la orquesta.

La interpretación de la siguiente sección respeta por completo lo indicado en la partitura, hasta llegar a la variación, pues allí se volverá a separar las partes rápidas del acompañamiento mediante ligeras respiraciones. La escala final de esta sección se toca muy limpiamente, pero presentando un cambio de posición.

La *cadenza* comienza muy tranquila, al pulso que indica el compositor. Las secciones arpegiadas entre frases hacen notar la descendencia cromática a manera de efecto, utilizando un timbre dulce para los armónicos y uno brillante para la sección cromática. Se hace una ligera pausa en la *cadencia*.

La sección de armónicos que adornan la melodía cromática descendente presenta un canto con carácter dulce y timbre cálido, mientras los armónicos sobresalen acentuando a manera de fuerte-débil.

La siguiente repetición es un poco más libre y elimina los armónicos indicados en la partitura. Posteriormente se comienza a acelerar y las escalas que continúan serán ejecutadas a gran velocidad, con un *accelerando* hasta las últimas notas, que concluirá con un *ritenuto*.

A continuación los arpeggios son tocados a una gran velocidad, hasta llegar a unos rasgueos que resaltan la voz superior. El final de la *cadenza* es muy intenso y nos prepara para llegar a la sección climática con mucha fuerza y presencia.

Sin llegar a saturar al oyente, la orquesta mantiene el carácter y la intensidad. La sección siguiente, en la que la partitura marca seisillos con arpeggios, Romero la toca con rasgueos en semifusas y con un *crescendo* hacia la última nota. Después elimina el *pizzicato* en la escala descendente que acompaña la orquesta, pero mantiene el balance de la sección.

La guitarra retoma ahora la escala a *tempo primo* para llegar a la sección rítmica, que ejecuta con notas articuladas y *staccatos* indicados en la partitura.

Los rasgueos son presentados con un estilo españolizado: haciendo cinquillos. La sección que viene a continuación es ejecutada a gran velocidad pero incorpora rasgueos en la sección rítmica y trémolos en las notas ligadas.

El siguiente trémolo comienza en *piano* y se dirige a un *forte*, con un ligero *accelerando* hasta llegar al arpeggio disminuido, en el que mantendrá el pulso de la sección y realizará los rasgueos indicados por el compositor.

Las escalas de la coda son ejecutadas en *accelerando* para llegar al clímax del movimiento, donde todos los instrumentos se harán presentes. El arpeggio disminuido siguiente, Romero lo toca a gran velocidad. Luego reduce la velocidad en la escala cromática, que ejecuta con una curva agógica en *rall-accell-rall*.

El último tema de milonga es realizado a *tempo* con un carácter firme y sin duda presente. Romero ejecuta la última escala cromática perfectamente acompañada de un *accelerando*. Así el concierto termina en *forte*, de una manera contundente y con mucha presencia.

Manuel Barrueco

Primer movimiento

El concierto comienza con un *tempo* tranquilo; así lo hace la guitarra en su aparición. Los arpeggios de la introducción son ejecutados con mucha claridad, primero con un *accelerando* y luego, hacia el final de la sección, un *ritenuto*, con lo cual se retoma el *tempo* principal.

El tema da la sensación de calma y de control, que va en línea con el estilo del movimiento. La escala de B menor es ejecutada a pulso y la guitarra toca la ligadura en tiempo fuerte, tal como aparece indicado en la partitura. En esta sección destaca el balance de la guitarra con la orquesta.

La escala que nos dirige a la sección siguiente, se realiza con un *ritenuto* sobre las últimas notas, para dar un ligero respiro antes de presentar el tema de manera solista, que se ejecutará a tiempo resaltando la voz cantante en la guitarra. Además se diferencia claramente la melodía del acompañamiento, sin alterar la agógica en ningún momento.

Al continuar con el tema, en la orquesta se escuchan claramente ambas ideas. Barrueco utiliza entonces un timbre más dulce para resaltar el canto de esta sección. Cuando retoma el tema de la introducción, observamos el mismo carácter. Después la sección B se ejecuta a un pulso muy controlado, dando dirección a cada una de las escalas que aparecen en ella y efectuando la articulación indicada en la primera nota de cada grupo de escalas. Aquí también se resaltan las disonancias presentes en los acordes de este momento.

La escala que lleva a la siguiente sección es ejecutada con acentuaciones en los tiempos fuertes de cada grupo, y presenta un ligero respiro al final, para conectarse con la siguiente sección en la que el pulso será respetado y resaltarán las melodías en terceras.

Después en las escalas de los compases 84 a 87 aparecen unas variaciones con respecto a la edición de Mel Bay. Dichas diferencias le otorgan a la interpretación del movimiento un estilo propio, que resta un poco de fuerza a la sección. Sin embargo, la ejecución presenta mucha claridad al tocar las notas en apoyado y al presentar un cambio de color en la repetición de la sección. Cuando se retoma el tema principal, aparece un ligero juego de agógica y de tímbrica, pues se elige un color más oscuro.

Sin perder el pulso, la *cadenza* continúa con este juego agógico, hasta desembocar en el *accelerando* y el *ritardando* del compás 108, el cual dirigirá a los arpegios de Aadd9 que han de ejecutarse a manera de arpegios con mucha calma. En la sección de acordes IV-V-I, se hace presente un color más oscuro y resalta la parte final de cada marcha armónica, disminuyendo ligeramente el pulso. El movimiento que da variación al tema principal se ejecuta de la misma manera, para dar paso a la parte lírica de la *cadenza*, que se ejecutará a un pulso ligeramente superior pero siempre a manera de *rubato*. Los arpegios del final de la *cadenza* mantienen el pulso hasta el último momento, donde se ejecuta un *ritenuto* y, con ello, finaliza la sección.

A continuación es usado un timbre más dulce para la sección de armónicos, lo cual le da dirección a cada uno de los acordes, hasta llegar a la última sección de armónicos, que se presentará con un *rallentando*.

La siguiente sección de la orquesta mantiene el pulso, para acelerar ligeramente antes de la escala de seisillos en B menor, la cual se tocará con un sutil *accelerando*. A continuación, el pulso del tema principal es retomado con un carácter similar, hasta llegar a la escala en donde se presentará un *accelerando* muy notorio. Luego viene la sección de arpegios, que es ejecutada a gran velocidad para llegar a los rasgueos indicados por el compositor, donde crece la dinámica para incrementar el momento de tensión, pero sin adelantar el pulso.

La última sección de trémolo presenta un ligero *accelerando* para después ejecutar la cadencia con un color dulce. También aquí la conducción dirige las voces del quinto grado para resolver hacia la tónica.

Segundo movimiento

El pulso inicial del movimiento se apeg a lo que marca la partitura. La escala inicial es ejecutada con un notorio *accelerando*, dándole paso a la breve sección solista de la guitarra. El trémolo de esta sección presenta una curva agógica de *accelerando-rallentando* para tomar un pulso ligeramente superior en los

acordes siguientes. Las escalas de E menor que aparecen después, son ejecutadas a *tempo* dirigiéndolas hacia las últimas notas y conservando el control de la velocidad para favorecer el carácter del movimiento.

El tema principal en la guitarra es tocado a *tempo primo*, con un timbre ligeramente más oscuro para acentuar la solemnidad de la melodía antigua. El pulso se mantiene constante, aunque en las escalas descendentes juega ligeramente con la agógica y, con una breve pausa, resalta los saltos melódicos ascendentes de dichas escalas. Los acordes que acompañan esta sección son ejecutados con un timbre un poco más brillante, para así destacar las disonancias. Se continúa con estas ideas durante toda la sección, hasta llegar a la escala de F# mixolidio, donde la velocidad es acelerada ligeramente, hasta alcanzar la parte central; en la sección final desciende para retomar el canto melódico anterior, que tocará con un *tempo* superior y un timbre más brillante. En ese momento, las voces en la sección coral se destacan.

A continuación se vuelve al pulso original mediante las escalas ascendentes, ejecutándolas a un *tempo* un poco inferior en cada presentación, hasta retomar el pulso original en la escala que conecta a la pavana con la sección del son.

La parte B del movimiento que alude al son cubano se ejecuta a *tempo primo*, produciendo un aspecto similar al del danzón, al acentuar siempre los *tempos* fuertes. La guitarra aparece en esta sección con un carácter dulce, hasta llegar a los arpegios en semifusas, donde aplica un timbre más claro que mantendrá durante la sección siguiente para resaltar las disonancias.

La sección cadencial de características afrocubanas es ejecutada resaltando los acentos propios del lenguaje que dicha sección representa. En ella además se articula el acompañamiento, para resaltar la melodía.

Posteriormente aparece la *cadenza* IV-V-I, que es interpretada de modo diferente a como se indica en la versión de Mel Bay. En la interpretación de Barrueco, se realiza una escala ejecutada a octavas y dirigida hacia un armónico para, así, finalizar este momento. A continuación aparece una sección solista en la que se distinguen ligeros respiros entre cada frase. La serie de frases se dirige siempre al quinto grado para liberar la tensión en los acordes de tónica y para finalizar con el primer acorde de la cadencia que cierra la sección. Dos de los escritos presentes en la versión de Mel Bay, no son tocados en la versión que ahora estamos analizando.

El trémolo es ejecutado con mucha calma y a pulso, a fin de que la melodía del oboe entre con claridad. El movimiento cierra con la cadencia y la melodía finales. Esta última se ejecuta a *tempo* con un color cercano a la boca del instrumento, justo como en la primera sección. Así se utiliza un timbre más oscuro en el final, vibrando las últimas notas de tónica del movimiento.

Tercer movimiento

El tercer movimiento comienza con mucha presencia. Barrueco toca la escala inicial a gran velocidad y, para darle más claridad a la ejecución, separa brevemente cada uno de los tiempos; acelera de manera notable en las últimas notas y después retoma el pulso al inicio de la escala cromática ascendente. La siguiente sección es ejecutada a *tempo*, incrementando la tensión mediante el aumento de la intensidad dinámica. Al llegar a la escala armónica menor descendente de A, Romero realiza un *accelerando* hacia el final de la sección, para conectar con la presentación que la orquesta, en ese momento, realiza del tema principal.

La orquesta mantiene el pulso y resalta claramente los acentos del ritmo de milonga al reforzar el carácter de danza. Después aparece la guitarra, esta vez marcando con claridad el pulso. Aquí el solista utiliza un timbre más brillante para facilitar con ello el equilibrio de la instrumentación. En toda esta sección el pulso se mantiene al retomar la parte de milonga previamente interpretada por la guitarra. Esta vez, con un timbre claro, con articulación y acentuando el estilo del tercer movimiento, la misma guitarra ejecuta las escalas. Además, con frecuencia utiliza la ligadura entre la primera nota de cada grupo rítmico. Los compases entre las escalas de esta sección son ejecutados con octavas. Los rasgueos que finalizan esta idea se ejecutan con un ligero *accelerando*.

Los adornos en el ritmo de milonga son tocados con ligaduras sobre la primera cuerda, y las escalas de la sección siguiente presentan ligaduras hasta la última, escala en la que se efectuarán algunos cambios de posición junto con el *accelerando* y *crescendo* indicados en la partitura.

La sección orquestal que antecede a la *cadenza*, incrementa ligeramente el pulso; con esto se prepara al oyente para la tensión que descansará en la sección solista del movimiento.

La *cadenza* es ejecutada a un *tempo* ligeramente superior del que indica la partitura, lo cual hace sonar con mayor intensidad a los armónicos conforme éstos van apareciendo. Esta trayectoria disminuye con la conducción de voces de los acordes, que cierran la idea. La sección característica del tango es presentada a *tempo*, aunque esta sección se ejecuta con una intensidad similar a la de la anterior. Gracias a la claridad con la que se ejecutan, las ligaduras de la sección dan la sensación de ser notas tocadas.

La sección siguiente baja ligeramente el *tempo* para incrementarlo con cada escala descendente, hasta llegar a los arpeggios finales, pues allí comienza a acelerar poco a poco, hasta alcanzar el final de la *cadenza*: entonces desemboca en la sección climática. Las cuerdas retoman ahora las acentuaciones rítmicas con una dinámica en *forte*. Al incorporarse la guitarra a *tempo*, ésta presenta un ligero *accelerando* hacia el final, para mezclarse entonces con la orquesta en los arpeggios del compás 204. En dichos arpeggios, la guitarra mantiene el pulso para, así, darle claridad a la escala siguiente. La sección rítmica se ejecuta con

las articulaciones y acentuaciones que marca la partitura; sin embargo, no todas las articulaciones tienen la misma longitud, cosa que maximiza la expresividad de la sección.

En la sección que va del compás 218 al 221, existen ligeras variaciones con respecto a la versión de Mel Bay, ya que en vez de los rasgueos indicados en dicha versión, Barrueco toca una serie de arpegios; de hecho, sólo se permite un rasgueo sobre el F#m. La sección que continúa es ejecutada a *tempo* con una gran velocidad y claridad en cada uno de los arpegios, al tocar las notas con trinos a doble cuerda y al apoyar los adornos sin perder la sensación de la clave de milonga.

A partir de aquí la orquesta se mantiene a una velocidad moderada, lo cual facilita la ejecución en la sección de cuerdas. El trémolo que prosigue a este momento se toca a pulso, acentuando la melodía sobre la cuarta cuerda y presentando un ligero *rallentando* hacia el final de la idea, para así disminuir el *tempo* en el inicio del arpegio disminuido, y también para retomar el *accelerando* hacia el final del mismo, ahora con la escala descendente ejecutada con trinos.

Los arpegios disminuidos siguientes se ejecutan a pulso y sin rasgueos, permitiéndole con ello a la orquesta disminuir la tensión y resaltar el clímax de esta versión, el cual se preparará con la siguiente escala articulada y creciendo ligeramente en cada aparición; se llega al punto de máxima tensión en los rasgueos del arpegio E7b9.

El arpegio disminuido que continúa se presenta a *tempo* para llegar a la escala cromática ascendente, la cual se ejecuta con un sutil *rallentando* hacia el final de la misma. La última presentación del tema tiene mucho carácter; sin embargo, en la versión propuesta por el Barrueco no se encuentra la última escala cromática ascendente de la edición de Mel Bay. El concierto termina enseguida de la presentación temática, restándole contundencia al cierre.

Referencias

- CINTURÓN, O. (10 de febrero de 2001). *El Rincón Musical Boricua*. Obtenido de: <http://www.musicadepuertorico.com/espanol/seis.htm>
- CORDERO, E., & Márquez J. (2001). *Concierto Antillano for Guitar and Orchestra*. Nueva York: Mel Bay Publications.
- Decimanía de Puerto Rico (s.f.). *Decimanía*. Recuperado el 10 de marzo de 2017, de: <http://www.decimania.com/index.php/component/content/article/14-publicaciones-educativas/97-el-seis-puertorriqueno>
- JIMENEZ, J. C. (2015). *La Complejidad de la Interpretación Musical*. Zacatecas: Policromía.
- LATHAM, A. (2008). *Diccionario Enciclopédico de la Música*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- LEDUC ROSENZWEIG, P. (1997). *Bartolo en la Red, Cajita de música*. Recuperado el 3 de febrero de 2017, de: <http://www.bartoloenlared.net/material/pdf/download.php?file=Diccionario.pdf>
- LÓPEZ, J. A. (agosto de 2009). *Concierto Antillano*. Recuperado el 2 de marzo de 2017, de: <https://joseanlopez.wordpress.com/discografia/concierto-antillano/>
- SUÁREZ, J. (noviembre de 2004). *Leer entre notas musicales: 1*. Recuperado el 13 de febrero de 2017, de: <https://es.scribd.com/doc/305940839/Leer-entre-Notas>

El concierto de titulación y su fundamentación teórica

Notas al programa presentadas por **Fernando Daniel Briceño Barajas**

Asesor. Doctor Julio César Jiménez Moreno

descuidar ningún elemento pero manteniendo la relevancia necesaria en los más importantes, por sobre particularidades específicas.

También se han considerado detalles particulares entre los objetivos que se busca alcanzar para cada obra, con el propósito de encontrar los elementos comunes y, con ello, tener la oportunidad de resolver los problemas de todas o de la mayoría tras haber resuelto los de una.

Este trabajo también busca generar nuevos juicios basados en la propia experiencia, la cual ha sido obtenida a través de la experimentación con la música que se hace tanto en el transcurso de la formación escolar, como en actividades extracurriculares (clases magistrales, cursos, etcétera.)

Objetivos técnicos y musicales para cada obra

Los estudios dentro del semestre se enfocan en adquirir y desarrollar técnicas de ejecución efectivas, adecuadas al repertorio, en afinar las habilidades de interpretación de acuerdo con las características de estilo, formales y expresivas de la obra. Es también imprescindible alcanzar entonces, entre estas destrezas, un sonido adecuado para la interpretación de cada una de las obras, teniendo en cuenta las diferencias entre los objetivos técnico-musicales que cada cual tiene, así como las consideraciones de estilo y contexto histórico para cada caso.

La meta final de este trabajo es generar, a través de la investigación, un desarrollo creativo. Por ello, través de un permanente diálogo con el doctor Jiménez Moreno, se han analizado todos los detalles de cada obra y, como se verá, se ha llegado a conclusiones que buscan realizar una aportación novedosa, basada en la interpretación propia del repertorio elegido.

Nocturno Rêverie, op. 19, de Giulio Regondi

Datos históricos sobre el compositor y la obra

Cito a continuación, con algunos ajustes menores, parte de lo escrito por Palomeque y Gómez sobre Giulio Regondi:

Fue en sus primeros años de vida cuando el futuro compositor y guitarrista Giulio Regondi comenzó a estudiar guitarra con su padre. Dio su primer recital a los cinco años y un poco más tarde, a la edad de nueve años, se colocó como intérprete excepcional en la audiencia europea. Durante 1831 alcanzó en Londres la consolidación ante la crítica, la cual lo señaló entonces como a un extraordinario guitarrista. Posteriormente se estableció en la capital de Inglaterra y, a partir de entonces, junto a su padre, se dedicó a ejecutar popurrís operísticos de moda en la época victoriana. Gran parte del trabajo para concertina de Regondi fue escrito con el sistema inglés, debido a que tuvo un interés tardío en la concertina de la cual fue intérprete; sin embargo, su música para guitarra es más conocida. Sus obras para guitarra comprenden una serie de estudios y seis obras mayores. Sus diez estudios, que revelan el interés pedagógico del compositor, demandan no sólo un conocimiento teórico sino un virtuosismo técnico como el que él mismo poseía. No obstante, Regondi destacó más por su actividad como concertista que como compositor, pues la mayor parte su vida estuvo situada en la interpretación.

El lenguaje compositivo de Giulio Regondi está influenciado, principalmente, por la ópera italiana. Trata de conservar la conducción melódica operística, del género exótico, de ritmos de danzas populares que son convencionales, así como la convivencia con los grandes intérpretes de este momento histórico, tales como Liszt y Paganini (59).

Ahora cito y traduzco algo de lo dicho por Rispoli sobre el *Nocturno Rêverie, op. 19*, de Regondi:

Esta pieza fue publicada en 1871 en una colección de obras de Regondi llamada *Chanterelle*. Siendo una de las obras tardías del compositor, el *Nocturno Rêverie, op. 19*, representa el pínaculo de su escritura. Comienza en Re menor con una frase de belleza casi etérea. La pieza continua a través de una serie de episodios que se acumulan en un clímax que precede a una extensa sección de trémolo. El último de estos episodios se realiza con una técnica virtuosa que hace que esta pieza sea tan difícil. Contiene una serie de arpegios de semifusas que suben por el diapasón más allá del cuerpo de la guitarra. Entre las técnicas de guitarra más desafiantes está el trémolo. Se utiliza para dar la ilusión de sostén y ascenso y caída dinámicos de una nota mantenida, que por supuesto, la guitarra es incapaz de hacer (12).

Análisis

La obra está dividida en tres grandes secciones perfectamente definidas:

1. Introducción (cc. 1-20 *larghetto* en re menor y 21-31 *piu mosso* en re mayor).
2. 6/8 en trémolo (cc. 32-75).
3. Modulación a Sol mayor donde toda la melodía se presenta en el bajo (c. 76-106). Sin ninguna marca agregada, esta contiene otra sección con una gran progresión de acordes (cc. 98-106).

La obra termina reexponiendo la sección del trémolo con una variación a modo de coda en el final. En este periodo histórico, los compositores juegan principalmente con dos factores que dan origen al desarrollo primario de las frases: tensión y relajación (la constante lucha entre ellas), que están determinadas por la estructura de la armonía.

Bajo el concepto de tensión-relajación determinaremos la estructura de la obra. Desde el primer compás identificamos una célula sobre la cual se desarrolla toda la primera sección:



Compás 1

Una cadencia donde la sensible resuelve entre la voz intermedia y el bajo, genera este pequeñísimo miembro de frase: tensión- relajación. Toda la pieza está repleta de este tipo de células generadoras o patrones sobre los que se van desarrollando todas las frases de cada sección:



Ejemplos de las células del inicio de las secciones a, b y c

En las secciones subsecuentes también podemos encontrar dualidades del tipo pregunta-respuesta entre miembros de frase, igual repitiéndose en patrones:



Propuesta interpretativa

Este desarrollo de patrones a lo largo de toda la pieza permite identificar un fraseo completamente claro, determinado por las cadencias en la armonía. Desde el inicio de la obra, las recapitulaciones de cada frase de todas las secciones se pueden digitar trasladando los mismos patrones de mano izquierda, simplemente moviéndose a zonas superiores del diapasón; esto nos permite mantener la afinación y colores ya expuestos, al hacer más fácil el desarrollo de los contrastes mediante los cambios armónicos a través de la dinámica.

En la subsección *piu mosso* de la introducción (c. 21, 6/8) se sigue esta misma lógica. Esta vez el patrón aparece en la mano derecha, haciendo un barrido continuo que asciende y desciende sobre cada acorde completo, a través de una sucesión cromática descendente de arpeggios disminuidos.

La sección b del trémolo cuenta con un fraseo más complejo, ya que las frases son mucho más extendidas que en las demás secciones. Se presentan más bien como pequeñas secciones donde aparecen cambios marcados de la armonía, por lo cual estas frases intermedias tan largas y extendidas permiten hacer un discurso de gran libertad para el intérprete:

The image displays a musical score in G major (one sharp) and 6/8 time. The upper portion features four staves of music, each containing a dense, continuous stream of arpeggiated chords, characteristic of a tremolo effect. The lower portion shows two staves of music, illustrating a different phrasing style with more distinct, block-like structures. The notation includes various rhythmic values and articulation marks.

Comparativa de frase de ocho compases en sección b y frase de dos compases en sección c

La sección c se caracteriza por llevar el protagonismo melódico a la voz del bajo repitiendo los mismos patrones de pregunta respuesta. Cuando la línea melódica está reforzada con otro bajo de soporte, se tocan quebrados para dar énfasis al inicio de la melodía:



Al seguir apareciendo patrones, éstos permiten mantener en su totalidad la digitación de mano izquierda, simplemente ascendiendo a las partes más agudas del diapasón:



Ejemplo de patrón ascendente en 2da subsección de c (98 y 100)

Esta vez las respuestas hacen una reminiscencia con las cadenas de acordes, pues éstas son parecidas a las que encontramos en la parte final de la introducción. La sección finaliza con una larga cadencia de dominante en la zona de sobre agudos, que explora tensiones tanto de séptima como de novena mayores y menores, este final de sección es el cenit del armónico de la obra:



cc. 105-106

Al final, la sección b se repite tal cual la primera vez, pero se interrumpe dos compases antes del final de la sección (cc. 147), donde inicia una coda, la cual es una cadencia alargada que explora una gran extensión de la tesitura del instrumento (cc. 148-161):

The musical score is written for a piano and consists of six staves. The key signature is G major (one sharp) and the time signature is 4/4. The music is characterized by intricate rhythmic patterns, including sixteenth-note runs and complex chordal textures. The score includes several dynamic markings: *dim.* (diminuendo) is used in the second, third, and fourth staves, and *dim. sientando e morendo.* (diminuendo, decelerando, and ending) is used in the fifth and sixth staves. The piece concludes with a final chord and a double bar line.



***Drei Tentos*, de Hans Werner Henze**

Datos históricos sobre el compositor y la obra

Cito y traduzco a continuación un párrafo escrito por Alburger sobre Hans Werner Henze:

Henze (1926–2012) fue alumno de Wolfgang Fortner y René Leibowitz. Sus primeros trabajos estuvieron influenciados por Stravinsky, Hindemith y Bartók. Tal como puede observarse en su primer concierto para violín (1947), comenzó a componer usando el dodecafonismo. Pero desde luego no se limitó a ese método. En 1953 se mudó a Italia, donde su música se volvió notoriamente más emocional. También fundó un festival de música en Montepulciano, en 1976. La política izquierdista de Henze de los años sesenta y setenta se manifiesta en obras como el oratorio *The Raft of the Frigate Medusa* (1968), *Essay on Pigs* para barítono y orquesta de cámara (1969), y la ópera contra la guerra *We Come to the River* (1976), una de las varias colaboraciones con el dramaturgo inglés Edward Bond. También escribió diez sinfonías, la novena de las cuales (1997) es una obra coral sobre el terror nazi, basada en *La tercera cruz* de Anna Seghers. Entre sus demás composiciones se encuentran los conciertos para varios instrumentos y las óperas *Elegy for Young Lovers* (1961), *The Bassarids* (1965) —ambas inspiradas en textos de W. H. Auden—, *The English Cat* (1983) y *Phaedra* (2007). Su último trabajo importante fue *Elogium Musicum* (2008), un *requiem* para coro y orquesta.

Análisis

Drei Tentos es una obra de carácter meramente expresionista presentada en tres tiempos breves (ninguno de ellos supera los tres minutos), cada uno con un alto contraste con los otros. Es una música que explora

fuera de los cánones de la armonía tradicional, al experimentar no solamente formas esencialmente líricas de presentar melodías en la guitarra, donde una melodía sencilla canta y va acompañada de contrapuntos complejos o cambios de ritmo súbitos; además, a través del uso de la amplia gama de recursos técnicos (los convencionales) propios del instrumento, aborda diversas sonoridades poco exploradas en su época.

Tal como lo menciona Harding, Henze con frecuencia se inspiraba en textos literarios para componer, pero personalmente considero que el carácter lírico de su música tiene que ver no solamente con las referencias literarias que usaba sino también con sus aficiones políticas y sociales. Es por esta razón que mi acercamiento a la obra parte de la premisa inicial de que *Drei Tentos* cuenta con ese carácter lírico desde su concepción.

Tranquillamente

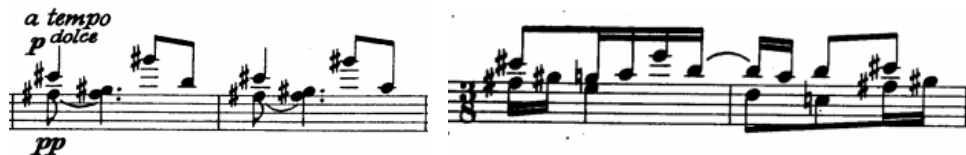
El primer tiempo, a nivel estructural, es una continua exposición de temas que se van complementando y contrastando.

Después de sonar un acorde de sol mayor con sexta en el bajo, este acorde se aleja presentando la célula principal, la cual continuará apareciendo de forma insistente en todo el tiempo, sin obedecer a una regla específica. Ésta es la célula que va acompañando siempre al el resto del discurso:



c. 2

Comienzan a aparecer temas y variaciones suyas en zona de sobre agudos, que luego se recapitula con contrapuntos diferentes:



A través de esta fórmula, empiezan a aparecer diversas variaciones; entre cada una de ellas, se introduce un pequeño pasaje contrastante, casi siempre con una indicación tímbrica o técnica:

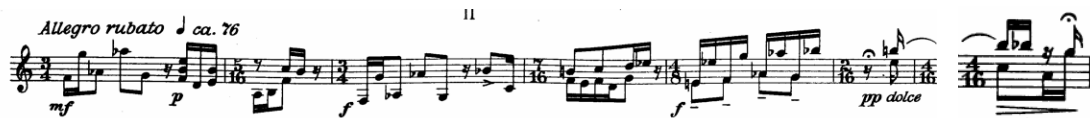


Ejemplos de indicaciones en inicios de frase

Éstos son los elementos que permiten que cada idea melódica esté concatenada con la siguiente. Haciendo un símil con la poesía en verso, en esta parte de la pieza musical es como si cada pequeño motivo constituyera un verso, y como si el conjunto de pequeños motivos conformara una estrofa.

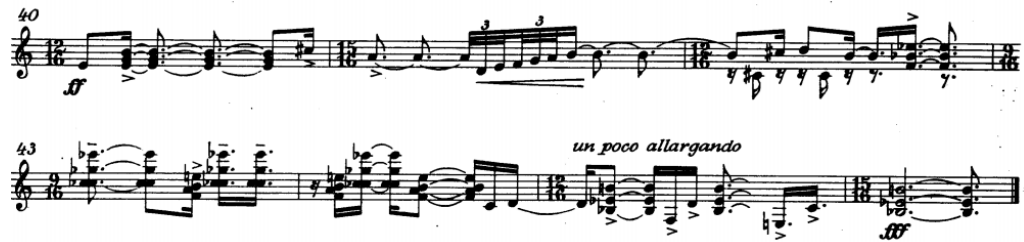
II: Allegro rubato

A diferencia del anterior, este tiempo explora sonoridades más brillantes, violentas y hasta percusivas en la guitarra. Comienza con una frase contrastante a modo de pregunta-respuesta, que después se recapitula de forma extendida, usando las mismas intenciones melódicas:



cc. 1-6

Continúa con un *leggiero* (cc. 10-19), donde una melodía definida se esconde dentro de la misma voz, a través de acentos variados en momentos del compás que no respetan una regla rítmica clara, hasta que aparecen grupetos de tres que dan paso a la siguiente sección: *Vivace con vigore* y con marca de tiempo a 100 e più, a piacere (c. 21). Este último es un momento violento que se ve luego interrumpido por una subsección intermedia (cc. 30-39), donde los acentos recuerdan a los anteriores, pero ahora sobre la voz aguda. La sección culmina con una coda (cc. 40-46), marcando al final *un poco allargando*. Este último desarrollo cuenta con mayor masa armónica, con figuras irregulares y contrasta completamente con el resto:



Coda (cc. 40-46)

III: *Leggero e scorrevole*

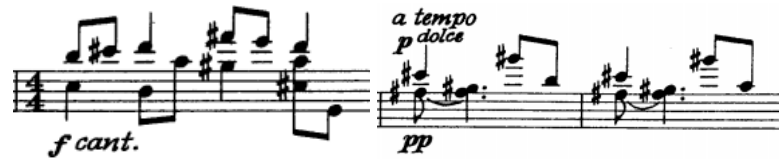
En comparación con los dos tientos anteriores, el tercero tiene una estructura con mayores contrastes entre sus partes. Comienza y termina con una misma frase bien definida y que contrasta con todo el discurso intermedio. *Leggero e scorrevole* no solamente aparece como una indicación agógica clara, sino que dicha parte también aparece escrita con un tamaño de nota y plica ligeramente menor al de las otras secciones. Es este primer compás una célula que aparecerá continuamente entre cada motivo y siempre de manera diferente:



c. 3

En su primera exposición se presenta como dos frases con su primera semifrase reexpuesta; constituye un juego melódico con un sobrio acompañamiento en el bajo, que respeta siempre el mismo patrón de tiempo hasta la siguiente sección, donde la tipografía regresa a la normalidad.

La sección siguiente es una clara reminiscencia de los cantos que aparecen en los otros dos tientos. Continúa recapitulando la segunda sección con la segunda semifrase, otra vez haciendo contraste, pero ahora uno mucho más rítmico. Esta parte siguiente bien puede ser un eco del primer tiento, donde una pequeña frase se ve interrumpida por otra mucho más rítmica que melódica:



Compás 7 del tercer tiempo y compás 3 del primero

Come sopra (c. 11), es la segunda aparición de la célula; forma entonces una frase más extendida y con variaciones en los acentos. Es seguida de una subsección similar a la anterior, pero ahora con movimiento contrario entre bajo y acompañamiento melódico (cc. 13–16). Este patrón (es decir, la aparición de una variación de la célula, formando así una semifrase que es respondida por otro *cantabile*) se repite otras dos veces.

Luego aparecen un canto *più mosso*, dos voces estrechas que se van acompañando (cc. 22–26) y la recapitulación del *come sopra*, una vez más de manera distinta (cc. 27–28), con algunas variaciones. Después, en el *Tempo primo* (cc. 29–31) se hace una cita casi textual a la segunda sección, apenas con variaciones en el bajo. La sección es interrumpida por la última recapitulación de la célula general, con su respectiva respuesta:



Cierra la sección con otra pequeña cita del mismo tema de la segunda sección y termina reexponiendo la frase *cantabile* del inicio.

Propuesta interpretativa

Henze, para esta edición, ha sido claro en la manera en cómo quiere que su música sea tocada. Repleta de indicaciones, la partitura es transparente en su intención técnica. En dicha edición aparece una enorme cantidad de cambios de compases, indicaciones tímbricas, figuras irregulares y dinámicas, que buscan

asegurar que el intérprete haga un discurso sonoro apegado íntegramente a lo que Henze imaginó, a lo que dice la partitura. La primera premisa sobre la que parto es, entonces, respetar todas las indicaciones de dinámica, agógica y tímbricas tal cual vienen en el papel (exceptuando las marcas de metrónomo).

Sobre las indicaciones menos literales, por ejemplo: *vibr. molto, un poco accel., rit., rubatto, alargando*, etcétera, busco de manera muy conservadora obedecerlas, de modo que no rompan con la integridad del discurso general. Dichos pasajes, a pesar de los contrastes tímbricos o agógicos, no dejan de ser partes integrantes de secciones y como tales deben dar cohesión a las mismas. La intención es mantener la prioridad en el discurso estructural y no en las particularidades de cada sección, evitando por ejemplo hacer pausas que no están escritas o pararse en cada subsección, en fin, mantener la continuidad.



Suite BWV 995, de Johann Sebastian Bach

Datos históricos sobre el compositor y la obra

Cito a continuación, con algunos ligeros ajustes, un artículo sobre la vida y la obra de Johann Sebastian Bach, encontrado en la página web *Biografía y Vidas*:

Johann Sebastian Bach nació en 1685 en Eisenach (actual Alemania) y murió en Leipzig en 1750. Fue desde luego un compositor alemán, y es considerado por muchos como el más grande compositor de todos los tiempos. Bach nació en el seno de una dinastía de músicos e intérpretes que desempeñó un papel determinante en la música alemana durante cerca de dos siglos. La música lo rodeó desde el principio de sus días. A la muerte de su padre, en 1695, se hizo cargo del órgano de la iglesia de San Miguel de Ohrdruf. Bajo la dirección de su hermano mayor, Johann Christoph, el pequeño Bach se familiarizó rápidamente con los instrumentos de teclado: el órgano y el clave, de los que sería un consumado intérprete durante toda su vida. [...]

Una vez nombrado organista de la corte ducal de Weimar, Bach centró su labor en esta ciudad sobre todo en la composición de piezas para su instrumento musical: la mayor parte de sus corales, preludios, tocatas y fugas para órgano datan de este periodo, al que también pertenecen sus primeras cantatas de iglesia importantes.

En 1717 Johann Sebastian Bach abandonó su puesto en Weimar a raíz de haber sido nombrado maestro de capilla de la corte del príncipe Leopold de Anhalt, en Köthen, uno de los períodos más fértiles en la vida del compositor, durante el cual vieron la luz algunas de sus partituras más célebres, sobre todo en el campo de la música orquestal e instrumental: los dos conciertos para violín, los seis *Conciertos de Brandemburgo*, el primer libro de *El clave bien temperado*, las seis sonatas y partitas para violín solo y las seis *suites* para violoncelo solo.

Durante los últimos veintisiete años de su vida fue Kantor de la iglesia de Santo Tomás de Leipzig, cargo éste que comportaba también la dirección de los actos musicales que se celebraban en la ciudad. A esta etapa pertenecen sus obras corales más impresionantes, como sus dos *Pasiones*, la monumental *Misa en si menor* y el *Oratorio de Navidad*. En los últimos años de su existencia su producción musical descendió considerablemente debido a unas cataratas que lo dejaron prácticamente ciego.

Casado en dos ocasiones, con su prima Maria Barbara Bach la primera y con Anna Magdalena Wilcken la segunda, Bach tuvo veinte hijos, entre los cuales descollaron como compositores Wilhelm Friedemann Bach, Carl Philipp Emanuel Bach, Johann Christoph Friedrich Bach y Johann Christian Bach.

Ahora, sobre la *Suite* BWV 995, según Pinzón, esta *suite* para laúd proviene de una transcripción de la *Suite* 1011 para violoncello de 1726; fue hecha por el mismo Bach entre 1727 y 1731, y está dedicada a Monsieur Schouster. De acuerdo a la descripción de Koonce, la *suite* está escrita en do menor, con la indicación de *discordabile* (una forma de indicar *scordatura*).

Entre ambas *suites*, el primer cambio importante es el de tonalidad de do menor a sol menor. Como bien dice Zigante, más que una transcripción, podríamos afirmar que Bach lo que hizo fue enriquecer armónica y melódicamente la obra.

Parafraseando nuevamente a Pinzón, ésta es una *suite* con un carácter íntimo, oscuro y profundo. Presenta un alto nivel de superposición armónica en el preludio, la alemanda, la *courante* y la gavota número 1. Por otro lado, la zarabanda, la gavota no. 2 y la giga presentan un diseño mucho más simple, ya que no hay acordes y el bajo sólo se expresa en una voz que se toca una nota a la vez.

Análisis

El preludio está compuesto por dos partes bien definidas, siendo la primera una forma tradicional a 4/4 y la segunda una forma de danza en 3/8. La primera de las partes posee un carácter grave, con un uso constante del punto (rasgo distintivo del estilo francés) como eje articulador; dice Zigante: “es un preludio extendido en estilo francés” (19).

La segunda parte es mucho más vasta; aparece en ella la indicación *très vite*, que, tal como lo aclara Pinzón, significa ‘muy rápido’ o también ‘animado’. Esta parte es de carácter polifónico, casi fugado (*fughetta*). Si bien en esta sección hay un claro uso de contrapunto imitativo, carece de los elementos

estructurales de una fuga, ya que el uso de los temas no se corresponde con dicha forma. Es una diversa presentación de pasajes melódicos a modo imitativo, donde el desarrollo de las frases fluctúa a través de patrones que en momentos imitan, en otros complementan, y en unos más extienden la idea anterior:



Ejemplos de imitaciones en *très vite* (cc. 10 y 22)



Ejemplo de extensión de tema en voz intermedia (cc. 37-40)

Uno de los rasgos de carácter más evidente que se expone en la primera parte del preludio —y que se repite a lo largo de todas las danzas— es el uso de los ritmos punteados. Sobre esta cuestión, Zigante escribe:

Los compositores del barroco de hecho nunca escribían el doble punto en sus partituras y cualquier uso de esta figura energética y nerviosa era solamente asunto del buen gusto del intérprete. La idea era que el doble punto le daría vida a los preludios y a esos movimientos donde se hiciera uso de ritmos punteados (26).¹

Cuando Bach transcribe al laúd, se logran dos objetivos principales. El primero de ellos, ya mencionado anteriormente, es el enriquecimiento armónico y melódico de la obra; el segundo, gracias al cambio de tonalidad, es la adaptación no sólo a nivel armónico-melódico para el laúd, sino las debidas consideraciones propias del instrumento en lo relativo a la ornamentación. Debido a la disposición armónica de las cuerdas, se busca que los adornos resuenen con los armónicos de los bajos, además de evitar extensiones de mano izquierda que en algunos casos serían imposibles de realizar en una tonalidad alejada de la resonancia natural del laúd, como la original de *cello*.

1. Esta cita de Zigante, como las anteriores y la siguiente del mismo autor, han sido traducidas por mí.

Propuesta interpretativa

El preludio da pie a la forma de toda la obra. Presenta una clara distinción entre su introducción y el *très vite*, dualidad que se mantendrá en la forma de todas las otras danzas que también comparten la forma AA – BB.

La primera sección del preludio nos da guías para conceptualizar cómo se deben tocar las danzas lentas. En el caso del *très vite* no se puede hacer igual de manera general, pero esto sí aporta una guía para mantener una ornamentación homogénea a lo largo de toda la *suite*, misma que revisaremos más adelante.

En el principio del preludio, se manifiesta la intención de mantener el recurso de los *inégalités* la mayoría del tiempo (ya se estableció que la *suite* tiene un marcado carácter francés), permitiendo libertad para éste en cadencias, finales de frase y acordes con más de tres notas, y siendo muy estrictos con las figuras rápidas:

Suite BWV 995 - Courante



Consideraciones sobre la ornamentación

Los adornos de signo se mantienen tal cual en la partitura y los trinos se ejecutan siguiendo fielmente la sugerencia de ornamentación que el mismo Bach propone en el *Clavier Buchlein*.

Una de las distinciones entre los adornos en partes lentas y partes rápidas es la ejecución a una o dos cuerdas. La decisión que en nuestro caso se tomó fue la de mantener trinos a dos cuerdas siempre, excepto cuando se requería sonar un bajo en la cuerda inmediata inferior.

Hay algunos –Yates, por ejemplo– que consideran que, dentro de la ejecución de toda música barroca, la ornamentación es un elemento de estilo indispensable; y otros –como Zigante– en cambio

consideran que ésta sólo constituye un recurso que se puede añadir o no, dependiendo de cada caso particular. Sobre la textura y sonoridad en la ornamentación con ligaduras, Zigante escribe:

Los ligados de mano izquierda son de gran ayuda para crear la sensación de que las notas fluyen naturalmente, haciendo que el sonido en general sea más atractivo. [...] la *Suite* 995 nos muestra que los ligados del propio Bach no siempre coinciden con los de la hoja de la tablatura (25).

El recurso estilístico al que obedece esta lógica de ligaduras es uso de la *campanella*. Éste se busca debido a que la guitarra —puesto que carece de la cantidad de cuerdas al aire que sí tiene un laúd, y que sirven de resonadores— proporciona menos armónicos de apoyo sobre los cuales se sostenga la masa de vibraciones a través de la verticalidad armónica que hay en la pieza. Naturalmente, este recurso sólo se pone en práctica en situaciones muy específicas.

Sin embargo, tal como lo menciona Zigante, en el acercamiento correcto a la ornamentación de la música de Bach y, de manera más específica, a la física del laúd, se debe obedecer tanto a una función musical muy concreta como a las posibilidades técnicas del intérprete y su relación con el instrumento. Dice Koonce: “El propósito expresivo de un ornamento debe sobresalir; la velocidad y el ritmo de su ejecución se debe adecuar a la frase como un todo” (14). Así se puede deducir si la intención de un ornamento es la correcta, desarrollando la intuición del intérprete y, mediante ésta, a través de prueba y error, se llega a conclusiones específicas sobre dónde y cómo es adecuado adornar o no, con el fin de encontrar la mejor solución para cada caso particular.

Concierto para guitarra y pequeña orquesta, de Heitor Villa-Lobos

Datos históricos sobre el compositor y la obra

Cito a continuación, con algunos cambios menores, un artículo sobre la vida y la obra de Heitor Villa-Lobos, encontrado en la página web *Biografía y Vidas*:

El compositor brasileño Heitor Villa-Lobos nació en Río de Janeiro en 1887 y murió en 1959. Es autor de cerca de dos mil composiciones que abarcan todos los géneros. Villa-Lobos es la figura esencial de la música brasileña.

De madre indígena, sus primeras lecciones musicales las recibió de su padre, quien era un violonchelista aficionado. El violonchelo, precisamente, fue el primer instrumento musical de Heitor. Más tarde aprendió a tocar el piano y varios instrumentos de viento.

Formado musicalmente al margen de las instituciones y los conservatorios oficiales, fueron determinantes los viajes que realizó al interior de Brasil a partir de 1906, durante los cuales conoció los cantos tradicionales de los indios de la selva amazónica, que al cabo ejercerían una influencia decisiva en la conformación de su estilo, caracterizado éste por una absoluta originalidad formal y armónica, libre de las convenciones del nacionalismo más académico, pero en el que la recreación, más que la alusión directa, de melodías y ritmos indígenas ocupa un lugar preferente.

En 1915 se dio a conocer, no sin polémica, en un concierto celebrado en Río de Janeiro. Desde luego, dicho concierto estuvo formado exclusivamente por las composiciones del propio Heitor, cuya novedad chocó con el conservadurismo del público asistente. No obstante, en 1923 el gobierno brasileño le concedió una beca para afianzar en París su formación. A su regreso ejerció

la enseñanza en distintos centros, al tiempo que su música conquistaba el reconocimiento nacional e internacional.

De su abundante producción sobresalen las nueve *Bachianas brasileiras* (1932-1944), en las que Villa-Lobos se propuso sintetizar el contrapunto de Bach con las melodías populares de su patria; de tales piezas, la quinta, compuesta para soprano y conjunto de violonchelos, ha conquistado merecida fama. Cabe destacar también los quince *Chôros* (1920-1928) para distintas combinaciones instrumentales, y obras como el poema sinfónico *Amazonas* (1917), el *Rudepoema* para piano (1926), la ópera *Magdalena* (1947), el ballet *Emperador Jones* (1955) y la *Sinfonía número 12* (1958).

Como bien lo señala Orrego, el *Concierto para guitarra y pequeña orquesta* fue escrito en 1951 y está dedicado al guitarrista español Andrés Segovia.

Análisis

Este concierto está presentado en tres movimientos, además de una cadencia (escrita por el propio Villa-Lobos) entre el segundo y el tercero.

El primer movimiento cuenta con las indicaciones *allegro preciso*, *poco meno* y *poco meno* con 12 marcas de ensayo. A nivel estructural está dividido de la siguiente manera: introducción (cc. 1-38), la cual se compone por un diálogo melódico entre la guitarra y la orquesta; una subsección B llena de escalas y pasajes de alta demanda técnica (cc. 26-38); *poco meno* (cc. 39-58), compuesto por un nuevo tema que se va desarrollando; una subsección con acordes y escalas (cc. 52-67); y otra subsección de protagonismo melódico para el solista, con ligados en cuerdas al aire, armónicos y octavas (cc. 68-83):



Ejemplo de digitaciones y propuestas en la edición

La sección correspondiente al *poco meno* (parte c) retoma el tema que había expuesto la orquesta en la parte B, ahora con el solista, y le da un amplio desarrollo (cc. 84-105). El *tempo primo*, dividido con una doble barra, es una recapitulación de la introducción, casi a forma de sonata; sin embargo, sólo retoma

el tema para hacer una coda con escalas rápidas y extendidas en la guitarra, cerrando con otra serie de acordes (cc. 106-122).

El segundo movimiento contiene las marcas *andantino e andante*, donde aparece la célula principal de todo el movimiento:



Compás 5

Con este acorde de mi menor, comienza a presentarse todo el discurso. El mismo patrón de arpeggios en el bajo se sigue desarrollando en toda la sección, hasta repetirla en dominante y resolver con un pasaje en tresillos. El siguiente *meno* es un pequeño puente de cuatro compases (18-20), donde la orquesta expone el siguiente tema:



Donde se indica *andante* (corchea 152), es presentada una melodía en el bajo de la guitarra, a la que la orquesta va dando un soporte armónico sencillo (cc. 26-36):



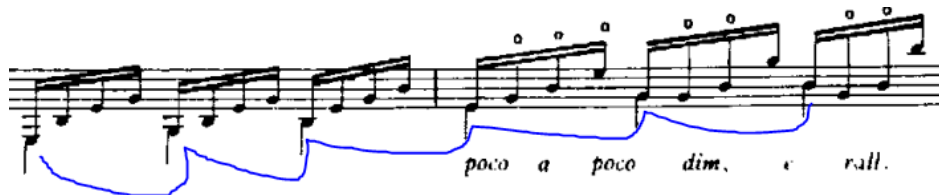
Dicha melodía es respondida por otro desarrollo melódico de la orquesta sola (cc. 37-49), para reexponerse después de vuelta en la guitarra una sexta arriba (cc. 50-60):



En el *andantino* se regresa a la dominante del mi menor original, para reexponer el tema de la célula inicial y resolver en si menor (cc. 61-64):



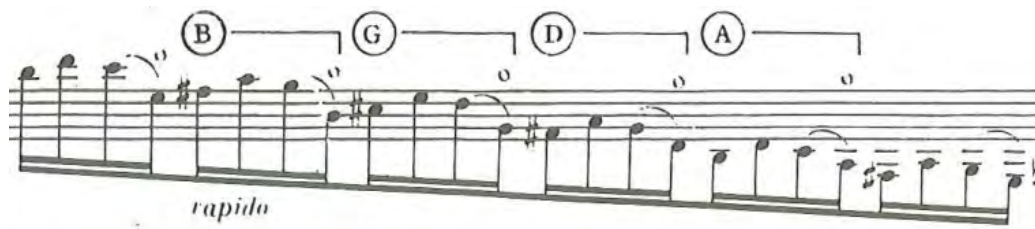
Se continúa desarrollando los mismos patrones de la exposición inicial del movimiento en la modulación (cc. 61-76). La parte final, antes de la cadencia, es *piu mosso*. Ésta es de carácter melódico al principio, y se distingue por hacer énfasis en tensiones de dominantes, para luego desarrollar una línea melódica en el bajo acompañada del mismo patrón del soporte armónico en las voces superiores:



La cadencia tiene cuatro indicaciones: *quasi allegro*, *andante*, *quasi allegro*, y *poco moderato*. No aparecen separaciones de compases ni marcas de ensayo. La primera parte presenta un eco al primer movimiento, con una progresión de escalas con ligados a cuerda al aire, saltando por cuartas:

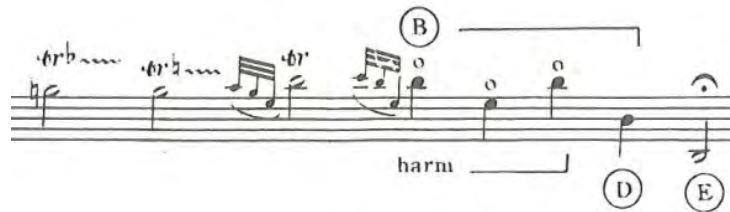


cc. 31-32 1er mov.



Inicio de la cadencia

Continúa la siguiente semifrase con una serie de notas adornadas y grupetos rápidos, que sólo aparecen aquí, no en el resto del concierto:



Se hace ahora una cita textual al inicio del segundo movimiento, cita que se sigue desarrollando a través de diversas escalas. La siguiente subsección es una serie de sietillos que repiten una figura en la mano derecha, aprovechando siempre primera segunda cuerda al aire:



El *andante* comienza presentando un tema citado de la segunda sección del segundo movimiento, esta vez expuesto en 2 menor y en dos planos claramente definidos entre soporte armónico y melodía:

Andante

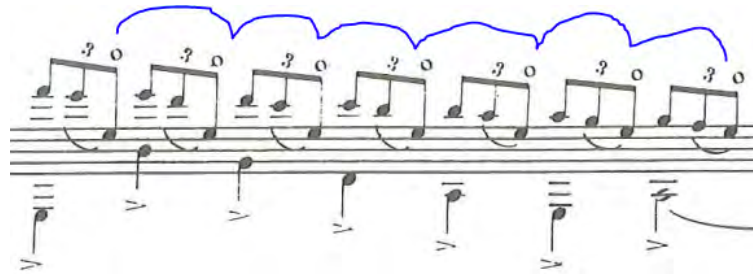
The image shows two staves of music. The top staff is in treble clef and contains a melodic line with a circled section labeled 'B'. The bottom staff is in bass clef and contains a harmonic accompaniment with markings for 'espressivo', 'mf', and 'gliss'.

Tema citado del segundo movimiento (c. 26)

Después aparecen dos frases en forma de pregunta-respuesta: la primera con una escala extendida descendente en dominante de la menor sobre todo el diapasón y una pequeña serie de acordes con cromatismos en la voz aguda; la segunda es una progresión de cinquillos descendentes que va ascendiendo en cada negra, esta vez en la dórico:

The image shows a musical score with a sequence of chords and a melodic line. The chords are marked with '5' and '4'. The melodic line is circled in blue.

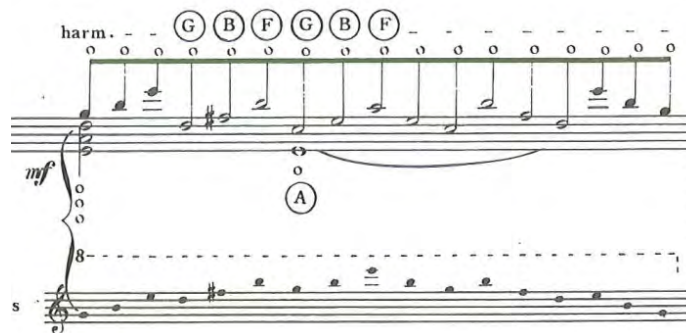
El primer *quasi allegro* presenta una serie de ligados con cuerdas al aire, esta vez iniciando en los bajos, sobre un acorde de sol y su subdominante, todo lo cual constituye un patrón que se repite una segunda por debajo con la respuesta del acorde en diferente disposición. La siguiente subsección (que se repite textualmente una vez) también recurre a ligados sobre la primera cuerda al aire, apoyados éstos en una progresión de bajos en cuartas que responde a las otras cinco cuerdas al aire de la guitarra:



El *meno* hace una reminiscencia al tema anterior del *andante*, esta vez en forma de patrón formado por dos miembros de frase que resuelve a un mi dórico (como variación de dominante de la):



La siguiente subsección está formada por una célula de armónicos que aparece tres veces, sólo variando uno de los bajos, con todas las indicaciones técnicas de cómo y dónde sonar cada uno:



En el *poco moderato* se presenta una serie de acordes que forman dos frases ternarias. La disposición rítmica aquí ya es la que aparecerá en el tercer movimiento y a partir de este punto la cadencia es un preámbulo para el regreso de la orquesta. Después de estas dos frases, comienza una progresión descendente que mantiene la misma rítmica, una serie de tresillos y una escala extendida que regresa a la menor. La siguiente es una progresión cromática descendente de diecillos que obedece a un patrón de ejecución de mano derecha con barridos:



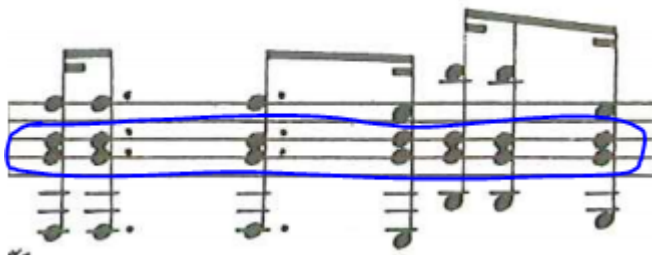
Tras una escala, hace el mismo patrón de acompañamiento con cuerdas al aire de la primera frase en la dominante de arriba, y con otra escala en seisillos cierra la sección (cc. 1-25):



La siguiente sección expone un patrón con una melodía ascendente en el bajo y cierra con una escala de mi menor con sexta aumentada:



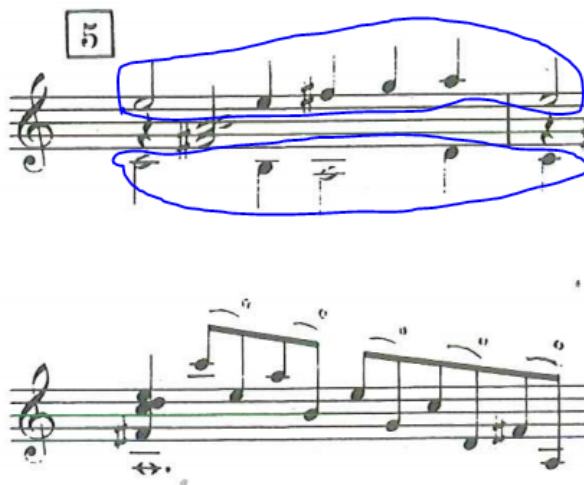
La siguiente sección (cc. 26-40) ejecuta el tema rítmico inicial del movimiento presentado por la orquesta, igual: con acordes en los que se mantienen segunda y tercera cuerdas siempre al aire:



A continuación, aparece la primera gran intervención de la orquesta sola (cc. 42-75) cambiando a 2/4. Esta sección da entrada a una nueva, la cual vuelve al tiempo ternario, esta vez en 6/4 en el *vivo* (cc. 76-87), con una progresión de acordes de tres notas y bajo pedal de la continuo en la guitarra. Aquí por momentos vuelve a aparecer la sexta aumentada:



Aparecen ahora dos nuevos temas que se mueven de forma independiente entre la voz más aguda y la más baja, con un puente entre sus dos exposiciones (tónica y dominante) de ligados con cuerdas al aire (cc. 87-97):



Esta parte termina con un puente de acordes y arpeggios disminuidos (cc. 97-99) y con la reexposición de los primeros seis compases del *vivo* de vuelta (cc. 100-106).

A continuación, se hace una inflexión a la bemol (cc. 107-112), sin ningún tipo de cadencia o modulación. En los compases 113 y 114 aparece un patrón cromático en el bajo, que al final hace cadencia V-I de vuelta a la natural.

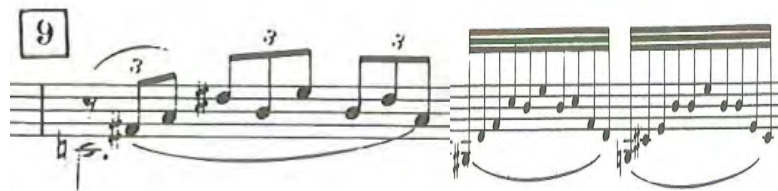
Vuelve a aparecer la orquesta sola con un pequeño puente (cc. 116-120), donde vuelve a entrar el tema que presentó el bajo en el compás 86, pero esta vez se presenta acompañado de blancas como soporte armónico en los agudos (cc. 121-131):



Pese a los cambios, en este desarrollo igual por momentos aparece la sexta aumentada (modo dórico).

La siguiente sección es breve: sólo presenta una serie de arpeggios con tresillos en el mismo dórico y cierra con la primera aparición de una serie de escalas disminuidas en las secciones subsiguientes (cc. 132-138).

Aparece una célula de tresillos hechos con barridos de mano derecha en la siguiente sección (cc. 138-146), una cita a los diecillos que aparecieron en la cadencia:



A pesar de estar escritos con diferente rítmica, la acción de la mano derecha es la misma.

La penúltima sección retoma una vez más el *vivo* hasta la parte más aguda, donde se acorta y hace una progresión que da paso a un pequeño puente antes del final (cc. 147-153):



Con una cadencia de arpeggios que hace énfasis en la séptima mayor, el *Concierto para guitarra y pequeña orquesta* cierra cayendo en la dórico (cc. 154-163):



Propuesta interpretativa

Primer movimiento

Los principales retos técnicos de este movimiento se encuentran en la ejecución de escalas y arpeggios, pues han de ser a alta velocidad. En el pasaje que va del compás 14 al 16, decidimos mantener los bajos de cuerdas al aire siempre, e ir haciendo la melodía de los tiempos débiles en la cuerda inmediata superior. En los pasajes de arpeggios que aparecen del compás 23 al 28 optamos por mantener siempre en la mano derecha una disposición tal que en las cuerdas 6, 5 y 4 se ejecutaran ligados con pulgar; para las cuerdas superiores se usaron índice y medio, excepto en los armónicos del final, que fueron con anular.

Para la ejecución de todas las escalas, le dimos preferencia a digitaciones que permitan hacer siempre tres notas por cuerda con índice y medio.

La sección de acordes que comienza en el compás 57, la articulamos con rasgueos alternados hacia abajo y hacia arriba, con medio y pulgar entre corchea y negra.

Todos los rasgueos o grupetos que involucren las 6 cuerdas en modo descendente, se ejecutaron con pulgar. Todos los acordes disminuidos que aparecen en forma de patrones se digitaron en mano izquierda con la misma figura, manteniendo la voz superior siempre en la segunda cuerda.

Segundo movimiento

Los objetivos técnicos aquí, juzgamos, dependen directamente de las líneas melódicas y de mantener en ellas el *legato* en la misma medida, tanto cuando aparecen en voces agudas, como cuando lo hacen en bajos.

Todos los arpeggios de la célula principal mantienen el mismo patrón de mano izquierda con ceja.

Cadencia

Al ser la parte de mayor dificultad técnica, la cadencia es la que exige la mayor claridad en la ejecución. Decidimos mantener todas las digitaciones sugeridas en la edición, así como las digitaciones de patrones que se venían haciendo desde el movimiento anterior.

La sección de los sietillos se realiza barriendo las tres cuerdas de los bajos con pulgar y atacando cada una de las restantes con los demás dedos, repitiendo el pulgar en las dos primeras notas.

Por la disposición de las notas en el diapasón en la tonalidad de do menor, en el *andante* se ejecutará toda esa sección entre las posiciones V y IV siempre. La sección siguiente de los cinquillos se mantiene en posición I para, así, dar continuidad al pedal de si en el bajo y, de esta manera, aprovechar en la melodía los sol y si de las cuerdas dos y tres al aire.

En el *poco moderato* se mantienen siempre los acordes de tres notas en las tres cuerdas superiores, excepto cuando hay notas debajo del mi de la primera.

A todas las escalas de la menor se les da prioridad en posición I, buscando cuerdas al aire que permitan hacer el salto desde una zona más aguda.

Tercer movimiento

Este movimiento contiene el uso de técnicas más variadas, ya que sus arpeggios y escalas, a pesar de no ser tan rápidos como en los tiempos anteriores, sí son de mayor extensión sobre el diapasón.

La sección de que inicia en el compás 15 y termina en el 20, mantiene las mismas posiciones (IX y VIII) de digitación. En el compás 20 salta a la II para llegar sin problema al inicio de la escala siguiente.

En la parte del *vivo*, todos los acordes tienen preferencia en las tres cuerdas superiores, procurando hacer un pequeño acento en cada tiempo fuerte del compás para, con ello, dar énfasis en el cambio de compás a 6/4.

La marca de ensayo 5 en el compás 87 es probablemente la sección de mayor dificultad de toda la obra, tanto a nivel musical como técnico. En la línea del bajo les dimos preferencia a las notas que pueden tocarse con cuerdas al aire. En la subsección del compás 93 al 96, mantuvimos una posición con ceja fija en cada una de sus respuestas (VII, V y IV):



gran envergadura, también nos permitió resolver conflictos en los demás movimientos de la obra. Dicho de otro modo, prestarle la atención necesaria a los detalles particulares, me dio la oportunidad de establecer criterios generales para el resto de la obra.

Pude llegar a conclusiones concretas en cada uno de los aspectos analizados. El nivel técnico requerido para la interpretación de todo el programa se alcanzó adecuadamente, cumpliendo con la adquisición de técnicas de ejecución que obedecen a las características de estilo, formales y expresivas de cada pieza.

Referencias

- ALBURGER, M. *Hans Werner Henze*. En *Columbia Electronic Encyclopedia*. Obtenido de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=134519598&lang=es&site=ehost-live>
- BACH, J. S. (1720). *Klavierbüchlein für Wilhelm Friedemann Bach*. Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- HARDING, M. (1997). *A performer's analysis of Hans Werner Henze's "Royal Winter Music", Sonata I*. Arizona: The University of Arizona.
- KOONCE, F. (1987). *The Solo Lute Works of Johann Sebastian Bach*. EE. UU.: Kjos.
- ORREGO, J. (1965). "Heitor Villa-Lobos figura, obra y estilo". En *Revista Musical Chilena*, pp. 25-32.
- PALOMEQUE, R., & Gómez, C. (2018). "Contrastes y similitudes entre la obra de Johann Kaspar Mertz y Giulio Regondi". En *Revista Universitaria de Divulgación de Ciencias y Artes*, pp. 52-65.
- PINZÓN, V. (2013). *Consideraciones estilísticas para la interpretación de la Suite para violonchelo solo Número 5 en do menor BWV 1011, de Johann Sebastian Bach, y del Concierto para violonchelo y orquesta en si menor op. 104, de Antonin Dvorak*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- RISPOLI, C. (2017). *A graduate project submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Music in Music, Performance*. California: CALIFORNIA STATE UNIVERSITY, NORTHRIDGE.
- RUIZA, M., Fernández, T. & Tamaro, E. (2004). Biografía de Heitor Villa-Lobos". En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona. Recuperado de https://www.biografiasyvidas.com/biografia/v/villa_lobos.htm
- ____ (2004). "Biografía de Johann Sebastian Bach". En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona. Recuperado de https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/bach_sebastian.htm
- Universidad Autónoma de Zacatecas (2011). *Licenciatura en música con énfasis en instrumento*. Obtenido de *Guitarra VIII*: <http://artes.uaz.edu.mx/anchor8#Z5>
- YATES, S. (1998). *J. S. Bach: Six Unaccompanied Cello Suites Arranged for Guitar*. EE. UU.: Mel Bay.
- ZIGANTE, F. (2007). *Johann Sebastian Bach - Bach: Complete Lute Music*. Italia: Stradivarius.

Revisión, análisis y propuesta interpretativa del repertorio para el concierto de titulación

Notas al programa presentadas por **Francisco de la Torre Cabrera**

Asesores. *Doctor Julio César Jiménez Moreno y Doctora Maricela de la Luz Valverde Ramírez*

Resumen

Como parte de la materia de Proyecto de Titulación, opté por presentar este trabajo escrito, en donde abordé un formato de notas al programa, que complementan el concierto-examen de graduación como parte de mi proceso terminal para obtener mi licenciatura. Estas notas están enfocadas en obras para guitarra clásica, algunas de ellas originalmente creadas para el instrumento, y otras, transcritas para el mismo, de diferentes épocas y estilos compositivos. En este trabajo también indago en el repertorio recién aludido, desde tres perspectivas diferentes: la histórica, la analítica y la interpretativa, siendo el espacio de esta última donde, además de realizar un análisis comparativo de diferentes versiones, he podido integrar en dicho contraste a mi propia interpretación. Las obras en cuestión han sido ejecutadas en examen público ante sinodales de la academia de guitarra.

Introducción

Dentro de la historia de la música, tenemos diferentes periodos históricos, cada uno de los cuales desarrolló sus propios estilos musicales. Dentro de estos distintos estilos, elegí el de compositores que resultaron representativos de cada uno de ellos. Así, del periodo barroco elegí a Johann Sebastian Bach (1685–1750); del estilo clásico–romántico, a Fernando Sor (1778–1839); del estilo impresionista–nacionalista, a Manuel M. Ponce (1882–1948); del estilo neoclásico, a Mario Castelnuovo–Tedesco (1895–1968); y del estilo nacionalista contemporáneo, a Astor Piazzolla (1921–1992). Mi pretensión es la de abarcar el máximo posible de estilos compositivos para la guitarra clásica, ya sea desde el repertorio original o desde la transcripción.

Johann Sebastian Bach es sin duda uno de los compositores más importantes en la historia de la música; por tanto, sus obras se siguen interpretando en todos los instrumentos modernos y son consideradas un referente obligado para cualquier músico, independientemente de su especialidad instrumental. Para esta ocasión yo elegí una obra original para violín, la *Partita III* (BWV 1006), de la cual posteriormente el propio Bach realizó la transcripción para laúd, que actualmente se conoce como *Suite 4* para laúd (BWV 1006^a).

De la variada obra compositiva de Fernando Sor, se pueden destacar sus cuatro sonatas clásicas. Éstas tienen el formato definido de cualquier sonata clásica de la época, algunas en sus cuatro movimientos y otras en uno solo. En ellas, Sor ya empezaba a experimentar con tonalidades que resultan incómodas en la guitarra, pero que enriquecen el discurso musical. Su *Grande Sonata* (opus 22) es la obra que escogí.

Al igual que Fernando Sor, Manuel M. Ponce posee una vasta variedad dentro de su obra compositiva: escribió obras para piano, voz, orquesta, etcétera. Mucha de su obra fue dedicada también a la guitarra: preludios, variaciones sobre temas, sonatas clásicas y románticas, conciertos para guitarra y orquesta, etcétera. A este mismo acervo compositivo, pertenece su *Sonata III*, que en mi opinión representa el acercamiento mejor logrado de este compositor a la guitarra y sus sonoridades, por lo que fue la elegida para mi concierto de titulación.

Mario Castelnuovo-Tedesco tiene un acervo muy variado: escribió tanto para guitarra solista como para guitarra acompañada, además de música cinematográfica. Durante su faceta como compositor, fue elogiado por el guitarrista Andrés Segovia; y aunque sus logros compositivos son más elogiados en el campo de la música cinematográfica, sus composiciones para el formato de concierto son de gran aportación musical. Inclusive, en algunas de sus cartas a su hermano, expresa un cierto desagrado por sus propias composiciones para estudios cinematográficos. De la obra de este compositor elegí el *Quinteto* (opus 143) para guitarra y cuarteto de cuerdas.

El instrumento predominante de Astor Piazzolla no era la guitarra sino el bandoneón. En muchas de sus obras y presentaciones el bandoneón es el instrumento que más resalta. Sin embargo, en otras de sus obras, Piazzolla le ha otorgado un gran protagonismo a la guitarra, tal como puede notarse en el *Concierto doble para bandoneón y guitarra*, en *La historia del tango* para guitarra y flauta, en la *Tango suite* para dos guitarras, etcétera. Hoy en día existen transcripciones para guitarra solista de algunas de sus obras para cuarteto de cuerda, como lo son las *Estaciones porteñas*, que fueron escritas originalmente para quinteto. Sin embargo, la única obra original para guitarra solista que dejó, es su colección de *Cinco piezas para guitarra*, en donde el carácter de las diferentes piezas es contrastante. Ésta es la obra elegida para mi concierto.

Las obras mencionadas de estos cinco compositores, las abordaré desde los siguientes puntos de vista:

1. Desde un punto de vista histórico, en donde mencionaré datos como las fechas de composición, información biográfica de los compositores, el estilo al que pertenecían, así como demás datos que considero relevantes para conocer debidamente su contexto.
2. Desde un punto de vista analítico, tomando en cuenta las estructuras en las que las piezas musicales están basadas, los recursos rítmicos, melódicos o armónicos y demás elementos utilizados en el lenguaje personal de cada compositor, su circunscripción dentro de los diferentes estilos.
3. Desde un punto de vista interpretativo, en donde realizaré una comparación sobre la ejecución de varios intérpretes de estas mismas obras, con el objetivo de dejar registro de estos aportes dentro del documento. En esta sección hablaré tanto de la parte musical como de la parte técnica, y me referiré a lo que se necesite para obtener una ejecución fiel a la instrumentación, estilos compositivos o sonoridades, etcétera.

Con excepción del preludio, estas piezas han recibido los nombres de las danzas típicas en Europa durante el periodo barroco. Son piezas con características propias que se también pueden encontrar en cualquier otra *suite* de algún otro compositor.

Posteriormente, el propio Bach realizó una transcripción del preludio para la obertura de la *cantata* BWV 29, que fue estrenada en 1731; y una transcripción también para el cuarto movimiento de la *cantata* BWV 120a, que data de 1729, en donde el órgano toca la parte que en la versión original era interpretada por el violín, mientras que la orquesta aporta el acompañamiento, con la diferencia de que la versión para violín está en la tonalidad de mi mayor, mientras que en la versión orquestal se presenta en re mayor.

Actualmente existen transcripciones para guitarra clásica de esta *partita* basadas en la versión solista del mismo Bach, como lo es el caso de la transcripción hecha por Frank Koonce; pero también existe una transcripción para guitarra hecha por Alexander Wilgos, que se basa en la versión orquestal del preludio elaborada por el propio Bach. Así mismo, Bach realizó la transcripción para el laúd de esta *partita*; se trata la *Suite IV* para laúd (BWV 1006^a). Sin duda, Bach estaba familiarizado con muchos instrumentos de su tiempo, por lo que no es de sorprendernos que pudiera hacer transcripciones para otros instrumentos u otros formatos de dotaciones instrumentales.

La versión de Arthur Grumiaux del tercer movimiento de esta *partita*, “Gavota y Rondó”, es una de las obras incluidas en el disco de oro de las sondas espaciales Voyager, enviadas al espacio en 1977. En ese disco también fueron incluidas una interpretación del primer movimiento del *Concierto de Brandenburgo número 2* (BWV 1047) hecha por la Munich Bach Orchestra, y la interpretación del pianista Glenn Gould del *Preludio y fuga número 1* del libro I de *El clave bien temperado* (BWV 846).

En esta sonda espacial además “tripulan” composiciones con un tinte académico, como lo es el aria de *La reina de la noche* de la ópera *La flauta mágica*, de Mozart, el primer movimiento de la *Sinfonía V* de Beethoven, *La consagración de la primavera* de Stravinsky, etcétera; así también lo hacen otras composiciones con un tinte popular, como *El cascabel* de Lorenzo Barcelata, *Johnny B. Goode* de Chuck Berry, entre otras.

Uno de los objetivos de la sonda espacial es el de reunir una cantidad considerable de música de todo el mundo y enviarla al espacio exterior con el afán de que alguna civilización desconocida pudiera hacer contacto con ella y saber cómo la humanidad le da gran importancia a la música. Sin embargo, por las pocas probabilidades de hacer contacto extraterrestre, otro de los fines de la sonda es la de dejar un legado de la humanidad en el espacio exterior, algo sí como un mensaje dentro de una botella en un inmenso océano sin un destinatario específico, o bien, una cápsula del tiempo.

Las obras de Bach no sólo han marcado a la música de las generaciones posteriores a la suya, sino que también han trascendido al campo científico, al ser el compositor con más obras a bordo de dicha sonda espacial. En lo personal, coincido totalmente con los científicos a cargo de este proyecto al escoger

parte de las obras de Bach como representantes de la humanidad ante civilizaciones extraterrestres, ya que, como lo ha mencionado Larrañaga en colaboración con Sánchez y Mara: la obra de Bach “es una prueba [...] de cómo las grandes creaciones y conceptualizaciones del genio trascienden las dimensiones temporales y se convierten en patrimonio de toda la humanidad” (141).

Fernando Sor: *Grande Sonata* (opus 22)

Según su autobiografía, Joseph Fernando Macario Sor nació el 17 de febrero de 1780. Sin embargo, en el registro de bautizo de la catedral de Barcelona figura que el niño Joseph Fernando Macario Sor fue bautizado el 14 de febrero de 1778, por lo que cabe suponer que en realidad nació un día antes o incluso el mismo día de su bautizo.

Fernando Sor vivió en Barcelona en el año de 1808. La dedicatoria de su *Grande Sonata* a Manuel Godoy, “príncipe de la paz”, sugiere que la fecha de composición oscila en torno a ese año, 17 años antes de su primera publicación. En comparación con sus dos sonatas anteriores (sonata opus 14 y sonata opus 15b), en ésta resaltan ciertos avances compositivos; los elementos estilísticos propios de la obertura nos indican que la *Grande Sonata* fue compuesta entre 1800 y 1808. Está conformada por los siguientes movimientos: 1) *Allegro*, 2) *Adagio*, 3) *Menuet* y 4) *Rondó*.

Quizá sea interesante mencionar la formación musical de Fernando Sor dentro de la Escolanía de Montserrat, del monasterio de Montserrat, en Barcelona, ya que esta institución musical cuenta con una larga tradición polifónica que data desde el siglo XIV, la cual se le inculcó al propio Sor, aún cuarenta años después de la muerte de Johann Sebastian Bach, por lo que es de esperarse que en muchos de sus estudios y obras se perciba una influencia de la música polifónica. A los diecisiete años Sor abandonó tal institución para enlistarse en el ejército, pero regresó al ámbito musical un año después.

Sus obras y conciertos fueron elogiados en los distintos lugares en los que vivió. En Barcelona, su versión musical de la ópera *Telémaco en la isla de Calipso* recibió muy buenos comentarios, y cuatro años después Sor fue acogido por la Duquesa de Alba, quien en ese momento otorgaba su protección al pintor Francisco de Goya. En su estadía en Barcelona, compuso muchas de sus obras más importantes.

En medio de los conflictos bélicos entre España y Francia, Sor decidió mudarse a París por su amistad con el gobierno francés. Después se mudó a Londres, en donde alcanzaría sus éxitos más aclamados como concertista de la guitarra. Sus arias italianas y *ballets* fueron aclamados, así como su concierto en la Philharmonic Society, celebrado en 1817.

En 1823 Sor llegó a Rusia acompañado de su hija Carolina. En Moscú su ballet *Cendrillon* fue elegido para inaugurar el Teatro Bolshoi, en 1825. Sus conciertos de guitarra clásica eran tan excepcionales que llegó a tocar en dos ocasiones ante la familia imperial.

En 1826 Sor dejó Rusia para establecerse en París, en donde se dedicó a la composición de obras, estudios y métodos para la guitarra, entre ellos su famoso *Méthode pour la guitare*, uno de los métodos más importantes para la guitarra clásica en la actualidad. En esta etapa de su vida, entabló una fuerte amistad con su compatriota Dionisio Aguado, llegando a tener presentaciones juntos.

Fernando Sor falleció en 1839, dos años después de la muerte de su hija. Su entierro se realizó el 12 de julio de ese mismo año, en París.

En *Historia de la guitarra y los guitarristas españoles* (2017), Ignacio Ramos Altamira, acerca de Sor, menciona que “en su obra confluían el clasicismo en las formas y el romanticismo en la expresión”. Por esta misma vertiente, tal como lo recuerda Andrade, el musicólogo belga Francois-Joseph Fétis apodaba a Sor “el Beethoven de la guitarra”.

Me parece interesante saber que Sor haya sido influenciado no sólo por la música del periodo al que históricamente perteneció, sino también por la de los periodos que le antecedieron. Durante los últimos dos siglos Sor ha sido un referente tanto de los intérpretes de la guitarra clásica como de quienes la enseñan y sigue siendo uno de los autores más destacados en cuanto a repertorio y métodos de guitarra se refiere.

Manuel M. Ponce: Sonata III

Manuel María Ponce nació en la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, el 8 de diciembre de 1882. Fue uno de los trece hijos de María de Jesús Cuéllar y Felipe de Jesús Ponce, tenedor de libros de la minera Proaño. Ayudado por su hermana Josefina, a los seis años Manuel ya ejecutaba piezas al piano. Estudió con el maestro Cipriano Ávila y en 1897 llegó a ser el organista del templo de San Diego en Aguascalientes.

En 1900 Ponce ingresó al Conservatorio Nacional de Música y permaneció allí durante cuatro años, para luego regresar a Aguascalientes a impartir clases en la Academia de Música Local y a dar conciertos en varios estados aledaños. En 1904 viajó a Italia para cursar sus grados superiores en el Liceo Musical de Bolonia, con los maestros Enrico Bossi y Luigi Torchi. Entre 1906 y 1908 estudió con Martin Krause en Alemania, para después regresar a México y fungir como maestro de los cursos de Piano y de Historia de la Música, en el mismo Conservatorio Nacional donde había hecho sus primeros estudios profesionales.

En 1918 fue nombrado director de la Orquesta Sinfónica de México. Ese mismo año contrajo nupcias con Clementina Maurel. En 1925 Ponce obtuvo un permiso para trabajar en París y, entusiasmado con el auge que entonces tenía la música en esa ciudad, decidió quedarse allí hasta 1933. Regresó a México para dedicarse a la enseñanza del piano y a la difusión del folclor mexicano, que sería reflejada en muchas de sus obras. En 1936, fundó la revista *Cultura Musical*, y en 1945 fue nombrado director del Conservatorio Nacional de Música.

Fue gracias a su amistad con el guitarrista Andrés Segovia, que Ponce compuso para guitarra clásica. Así como a otros compositores destacados de la época, Segovia le pedía constantemente a Ponce que compusiera para la guitarra. De acuerdo a Alcázar, dicho acervo consta de las siguientes obras: a) *Sonata I*, b) *Canciones Mexicanas*, c) *Prélude*, d) *Tema Variado y Final*, e) *Sonata II*, f) *Sonata III*, g) *Sonata IV*, h) *Sonata V*, i) *Suite*, j) *24 Preludios*, k) *Estudio*, l) *Sonata VI*, m) *Sonatina*, n) *Preludio*, ñ) *Ballet y Courante*, o) *Preludio, Tema, Variaciones y Fuga* (sobre *Las Folías de España*); p) *Suite II*, q) *Final del Homenaje a Tárrega*, r) *Cuatro Piezas*, s) *Concierto (Concierto del Sur)*, t) *Viñetas*, u) *6 Preludios Fáciles*, y v) *Variaciones*.

Era tan grande la amistad que Ponce tenía con Segovia, que le dedicó su *Concierto del Sur*. Como bien comenta Alcázar, “Es innegable que la mayor parte de la música para guitarra de Ponce fue inspirada por Segovia y que subsiste como el testimonio de una muy profunda y singular amistad” (306). Sin embargo, el instrumento predilecto de Ponce era el piano. A este respecto, Ponce le expresó a Carlos Vázquez lo siguiente: “Sí, he tratado a la exquisita guitarra como a una amante, dulce amante, pero el piano es al que más quiero. He de volver a él” (14).

Dentro de su repertorio para piano, destacan *Intermezzo*, *Balada Mexicana*, *Concierto Romántico*, *Scherzino a Debussy*, *Scherzino Mexicano*, *Elegía de la Ausencia*, *Tema Mexicano Variado*, *Suite Cubana*, *Gavota*, *Rapsodia Mexicana 1 y 2*, *Scherzino Maya*, entre otras. También tiene numerosas obras para voz, dentro de las que, por su popularidad, destaca *Estrellita*, la cual lamentablemente no fue registrada a su nombre, por lo que nunca recibió regalía alguna por ella.

Ponce murió en la Ciudad de México el 24 de abril de 1948. Sus restos fueron enterrados en la Rotonda de las Personas Ilustres del Panteón de Dolores, en la misma ciudad.

Sus obras alcanzaron prestigio a nivel internacional. Su aporte a la divulgación del folclor mexicano es de gran valor. Su entrega a la música se extendió al área administrativa del Conservatorio Nacional de Música. Muchos son los méritos que hacen de Ponce uno de los máximos compositores de México.

Su periodo de composición abarca sus últimos veinticinco años de vida. De acuerdo a Alcázar, la música de Ponce está influenciada por los tintes impresionistas de su época, así como por el nacionalismo consecuente del romanticismo.

La *Sonata III*, es decir, la pieza elegida por nosotros, se compone de los siguientes movimientos: 1) *Allegro moderato*, 2) *Andantino molto espressivo (Chanson)* y 3) *Allegro non troppo*.

Esta pieza debió de haber sido terminada a mediados de 1927. Según Alcázar, en esta época, Ponce imprimía en sus composiciones una influencia del impresionismo francés. Dicho movimiento surgió en el arte de la pintura durante la segunda mitad del siglo XIX, y sus máximos representantes fueron Édouard Manet (1832–1883), Claude Monet (1840–1926), Pierre Auguste Renoir (1841–1919) y Edgar Degas (1834–1917). La pintura impresionista se distingue por plasmar en el lienzo la primera impresión que se puede percibir, sin ahondar demasiado en los detalles de lo que se pinta; mediante las figuras, sombras y luces, los impresionistas representan lugares, personas, objetos, etcétera.

Varias décadas después, el impresionismo tuvo su equivalente en la música, a pesar de que dicha corriente estética surgió en un arte con características, necesidades y medios propios; el uso del término *tonalidad*, por ejemplo, en la pintura puede referirse a algo muy distinto a lo que suele significar en la música. No obstante, el impresionismo alcanzó un auge con Maurice Ravel (1875–1937) y Claude Debussy (1862–1918). En el caso de México, sus representantes más destacados fueron Manuel M. Ponce y José Rolón (1876–1945). Al igual que Ravel y Debussy, Ponce proyecta la intención del impresionismo en la música de una manera magistral.

Mario Castelnuovo–Tedesco: *Quinteto* (opus 143)

Mario Castelnuovo–Tedesco nació el 3 de abril de 1895, en Florencia, Italia, y falleció el 16 de marzo de 1968 en Los Ángeles, California. Fue descendiente de una familia de banqueros judíos. Su madre, Noemí Senigaglia, les inculcó a él y a sus otros dos hijos, Ugo y Guido, el amor por la música, pues desde muy pequeños los acostumbró a cantar y a tocar el piano juntos; de manera particular, en esta época la madre despertó en Mario su amor por la ópera.

Sin embargo, su padre, Amadeo Castelnuovo–Tedesco, veía la profesión musical como una distracción e inclusive consideraba que practicar el piano era un acto exclusivo para las damas. Por ello, Mario tomó clases sin el conocimiento de su padre, y sólo le reveló tal hecho en un concierto privado, tocando en su cumpleaños, a manera de regalo para su padre, un *Nocturno* y una *Mazurka* de Chopin, más una composición suya: *Piccolo Valse*.

Tedesco formalizó sus estudios con Edgardo Samuel del Valle de Paz y les dió seguimiento con Ildebrando Pizzetti. Al mismo tiempo, para satisfacer los deseos de su padre, hizo estudios en la carrera de medicina, llegando a servir en el ejército por poco tiempo como enfermero. Debido a su padecimiento de pleuresía, Tedesco obtuvo una indemnización y, gracias a ello, se enfocó en sus estudios musicales en composición, en el Conservatorio de música de Bolonia.

El prestigio de la música de concierto de Tedesco se debe a la amistad que desde 1932 éste tenía con el guitarrista español Andrés Segovia. Tanto Segovia como Manuel de Falla elogiaron su *Quintetto per Pianoforte e Archi*. En un viaje, Segovia, a través de la esposa de Tedesco, le dejó a éste su dirección en Ginebra, con el deseo tácito de que compusiera y le enviara por correo una obra para guitarra. Sin embargo, Tedesco le escribió a Segovia una carta admitiendo en ella su poca experiencia con dicho instrumento; Segovia le respondió indicándole la afinación de la guitarra clásica y sugiriéndole dos obras, a juicio de Segovia, excelsas: *Variación sobre un tema de Mozart* (opus 9) de Fernando Sor y *Variations sur Folia de España et Fugue* de Manuel M. Ponce. Cuando recibió las primeras obras de Tedesco, Segovia le escribió: “*It is the first time that I find a composer who immediately understands how to write for the guitar*”.¹

Antes de establecerse en Estados Unidos, Tedesco compuso seis obras más para guitarra clásica, entre ellas su famoso *Concierto en D* (opus 99), producido en 1939. Tedesco y su familia se mudaron a Los Ángeles el 30 de octubre de 1940. En esta ciudad, trabajó para varias compañías cinematográficas, rebasando las doscientas producciones al año. Pese al éxito en esta industria, Tedesco expresó su sentir en una carta a su hermano:

*Really, none of it is very interesting to me, and least of all the music that I write for films, which (fortunately) I forget as soon as I've written it (or right after I've orchestrated it and recorded it), so that it won't disturb my brain too much. However it's been useful to me, not only as a mean of making a living but also as a great exercise in orchestration.*²

A partir de 1943 y hasta su muerte, Tedesco compuso al menos una obra para guitarra al año. De entre ellas destacan el *Quinteto para guitarra* (opus 143), *Romance gitano* (opus 151) el *Segundo concierto “Concierto serrano”* en C (opus 160), *Los Caprichos de Goya* (opus 195), el *Concierto para dos guitarras* (opus 196) y la *Sonatina para Flauta y Guitarra* (opus 205), entre otras. Su última gran contribución al repertorio de la guitarra fue *Appunti, Preludi e Studi per Chitarra* (opus 210).

El *Quinteto* (opus 143) consta de cuatro movimientos: 1) *Allegro, vivo e schietto*, 2) *Andante mesto*, 3) *Scherzo allegro con spirito* y 4) *Allegro con fuoco*.

En 1951 Andrés Segovia y el Cuarteto Paganini estrenaron el *Quinteto* (opus 143) de Tedesco, durante la clausura de la serie de conciertos de la Music Guild. Esta obra quedó dentro del repertorio personal de Segovia durante los siguientes conciertos.

1. “Ésta es la primera vez que encuentro a un compositor que de inmediato entiende cómo escribir para la guitarra.” (La traducción es mía.)

2. En realidad, nada de esto me es muy interesante, y mucho menos la música que escribo para películas, la cual (afortunadamente) olvido tan pronto la compongo (o justo después de haberla orquestado y grabado), para que no perturbe demasiado mi cerebro. Sin embargo esto me ha sido útil, no sólo como medio para ganarme la vida sino también como un gran ejercicio de orquestación. (La traducción es mía.)

Tedesco se basó en algunos de los últimos cuartetos de Haydn para otorgarle a su *Quinteto* (opus 143) la misma forma de cuarteto clásico. Así mismo, con los viajes que había hecho a España cuando era niño, Tedesco había adquirido la inspiración que le serviría para componer esta pieza.

Con esto en mente, se puede decir que la corriente en la que se basó Tedesco para componer esta obra es el neoclásico, que consiste en una respuesta al alto grado de dramatismo que surgió en el romanticismo, y que buscaba regresar a los formatos que moldearon a los compositores del periodo clásico, como Haydn y Mozart.

Astor Piazzolla: *Cinco piezas para guitarra*

Astor Pantaleón Piazzolla Mainetti nació en Mar del Plata el 11 de marzo de 1921, y murió el 4 de junio de 1992 en Buenos Aires, a causa de una trombosis cerebral. Durante toda su vida, Piazzolla se dedicó a llevar el género del tango a su máximo nivel posible, por lo que se le puede clasificar como nacionalista, siendo esto último una tendencia a retomar los lenguajes folclóricos de cada país a través de la propuesta individual de cada compositor.

En la música, el nacionalismo inició a mediados del siglo XIX, específicamente en 1836, con *La vida del Zar* de Mijail Ivánovich Glinka. Continuaron este movimiento, cada quien mirando hacia el folclor de su propia nación, Liszt, Bartók, Dvorák, Sibelius, Albéniz, De Falla, Bernstein, Villa-Lobos, Ponce, etcétera. En el caso de Argentina, se distinguen Ginastera y quien en su momento fuera su discípulo: Piazzolla.

Para los años de la Gran Depresión, Piazzolla vivía en Mar del Plata y allí recibió instrucción de bandoneón por parte de los hermanos Pauloni. De regreso a Nueva York, pasó muchas de sus tardes escuchando obras de Johann Sebastian Bach interpretadas por el pianista Bela Wilda, quien en su momento fue discípulo de Rachmaninoff y vivía a poca distancia de su hogar. Después de esta experiencia, Piazzolla aprendió a tocar obras de Bach y Chopin en el bandoneón. Continuó sus estudios en piano hasta los dieciocho años en Mar del Plata, para luego mudarse a Buenos Aires donde fue bandoneonista en varias orquestas de tango.

Su gran amor y respeto por la música, lo llevaron a tener una gran disciplina, por lo que no seguía los pasos de sus compañeros que buscaban mujeres de cabaret después de las jornadas de trabajo, las cuales terminaban en horas de la madrugada. Con el tiempo, Piazzolla llegó a formar una familia con Odett Wolf. En los años en que fue alumno de Ginastera, se enfocó en dominar el estilo clásico de composición, analizando partituras de Stravinsky y Bartók.

Pese a haber tenido una postura política abiertamente contraria a la del mandatario Perón, durante la década de 1940 la música de Piazzolla fue bien recibida en Argentina. En la década siguiente Piazzolla

obtuvo una beca para estudiar con Nadia Boulanger, mientras que Odette obtuvo una beca para estudiar con André Lohte, profesor y crítico de arte. La familia de Piazzolla se mudó, pues, a París. La cátedra de Boulanger fue crucial en la formación compositiva de Piazzolla, al grado de motivarlo para seguir componiendo tangos de su tierra natal.

Piazzolla utilizaba tonalidades, colores y ritmos novedosos en sus nuevos tangos. Así mismo, conocía bien el sexteto típico del tango de dos bandoneones, dos violines, un piano y un contrabajo. No contento con ello, Piazzolla agregó también la guitarra eléctrica y el *chelo* al grupo, algo nunca antes visto. Tanto era el recelo y el disgusto de los puristas del tango en aquellos días, que el guitarrista que acompañaba a Piazzolla llegó a recibir amenazas de muerte.

En 1958 toda la familia de Piazzolla vivía en Nueva York y en esta ciudad fue donde Piazzolla conoció más a fondo el lenguaje del jazz. Se hizo amigo de varios representantes de este género y tocó en los mismos escenarios donde solían tocar ellos. A finales de 1959 la muerte de su padre le hizo volver a Argentina. Después del funeral, regresó a Nueva York y allí compuso *Adiós Nonino*.

En 1960, Piazzolla volvió una vez más a Buenos Aires. Fue en esta década en la que tuvo mayor producción musical y en la que atrajo la atención de todo el mundo. Sin embargo, su vida privada no estaba del todo tranquila. En 1966 Piazzolla dejó a su esposa e hijos, hecho del cual no se recuperó por lo menos en diez años.

Por la década de los setenta, era normal que los instrumentos de la música popular fueran sometidos a una considerable amplificación o que su sonido fuera modificado de manera electrónica. En ese contexto Piazzolla creó un octeto electrónico. Pero su música era más grata para el público europeo con un sonido acústico que con uno electrónico, por lo que este conjunto tuvo una vida relativamente corta.

En 1976 Piazzolla conoció a Laura Escalada y con ella compartió el resto de su vida. En 1978 retomó el formato que le había dado mejores resultados: el quinteto formado por bandoneón, violín, contrabajo, guitarra eléctrica y piano. Dicha agrupación era la que se preparó para innumerables giras internacionales.

Piazzolla y su pareja, Laura, compraron en la década de 1980 una casa de verano en Punta del Este, Uruguay, donde disfrutaban de una vida tranquila. Pero ni siquiera en este ambiente de prosperidad su producción musical se detuvo. Piazzolla y su quinteto tenían presentaciones en todo el mundo, recibiendo siempre muy buenas críticas.

En 1988 la salud de Piazzolla empezó a deteriorarse y en ese mismo año se sometió a una cirugía de corazón. Un año después formó un sexteto con el cual planeaba muchas giras internacionales. Sin embargo, el 5 de agosto de 1990, estando en París, sufrió un derrame cerebral; veintitrés meses más tarde, falleció en Buenos Aires. Tras su muerte, su música siguió siendo interpretada por miles y escuchada por millones.

Como ya mencioné, el talento musical de Piazzolla empezó a manifestarse en el tango argentino, un género que muchas veces se relaciona con la vida nocturna y que, por supuesto, era tocado desde muchos años antes de que Piazzolla naciera. Como cualquier músico argentino de su época, él pudo haberse quedado en ese ambiente y seguir tocando tangos en bares, pero Piazzolla decidió incursionar en otros estilos para, con ello, enriquecer sus obras. Es por esto que considero que ha trascendido en el área artística. En sus años de intérprete y director, había muchos tangueros puristas en su entorno, a los que no les resultaban gratas sus composiciones. Sin embargo, la audiencia de Piazzolla no sólo se limitó a los tangueros argentinos, sino a una amplia variedad de melómanos de todo tipo de género.

Las *Cinco piezas para guitarra* datan de 1980, y en cada una de ellas encontramos un carácter que contrasta con el de las demás; pero todas tienen en común la esencia del tango de Piazzolla. Estas piezas llevan los siguientes nombres: “Campero”, “Romántico”, “Acentuado”, “Tristón” y “Compadre”.

Análisis de las obras

Como ya he mencionado en las primeras páginas, este capítulo lo dedicaré a realizar un análisis de las obras que elegimos para su interpretación en el examen final. El objetivo de este análisis es resaltar los pasajes de mayor relevancia, así como aquellos que más adelante, en el capítulo tres, mencionaré a propósito del análisis comparativo entre interpretaciones diversas.

Análisis integral de la *Partita III*

En el periodo barroco la música, al igual que las otras artes, era concebida como un discurso o un lenguaje que se hacía valer de la retórica de los antiguos griegos, para convencer al auditorio de una idea o de un argumento. Desde la Antigüedad, la retórica es considerada como el arte de hablar o, más específicamente, de convencer; y no sólo los artistas o intelectuales de la época barroca debían estar instruidos en esta disciplina, sino también las personas en general. Johann Sebastian Bach no era la excepción a esta regla.

En cuanto a la unidad de las obras de Bach, se puede apreciar un discurso retórico en la estructura de las mismas, ya que por ejemplo se repite una idea justo después de haberla presentado, como lo es en el caso de las casillas de repetición de la *Partita III*, especialmente en su tercer movimiento. Pero sin duda hay dentro de cada movimiento varios pasajes que, a su modo, sostienen un discurso retórico. Aunque el discurso musical de Bach y de muchos de sus contemporáneos esté influenciado en gran medida por la retórica, muchos compositores después del barroco la utilizaron para elaborar sus propios discursos, pero con la influencia de sus respectivas épocas, vanguardias, etcétera.

Ahora veamos a detalle cada uno de los seis movimientos de la *Partita III* de Bach, todos los cuales se presentan en la tonalidad de mi mayor.

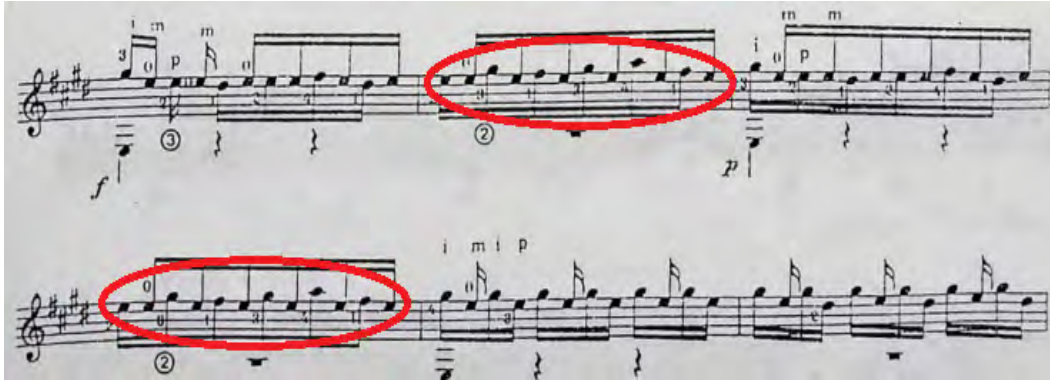
Preludio

El primero es el único movimiento que no tiene casillas de repetición, por lo que se toca de principio a fin; sin embargo, presenta una riqueza armónica muy interesante, modulando a tonalidades vecinas como lo son fa sostenido menor, si mayor, la mayor y do sostenido mayor y menor. Tiene un compás de 3/4 y su estructura rítmica es homogénea, pues presenta figuras de semicorcheas a lo largo de toda la obra.

Para este movimiento, he elegido una transcripción de la versión orquestal del mismo preludio; para el resto de los movimientos, la versión que habré de utilizar es la transcripción basada en la *partita* para violín III (ya que Bach no realizó una versión orquestal de la *suite* completa). La diferencia entre ambas es que en la versión orquestal se escucha un acompañamiento a la voz con dirección horizontal:

Voz sin acompañamiento secundario (versión solista)

Voz con acompañamiento secundario (versión orquestal)

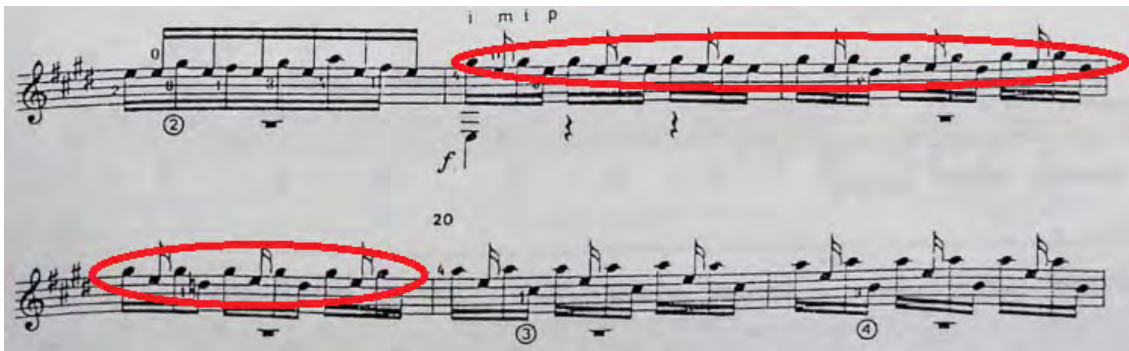


Voz sin acompañamiento secundario (versión solista)

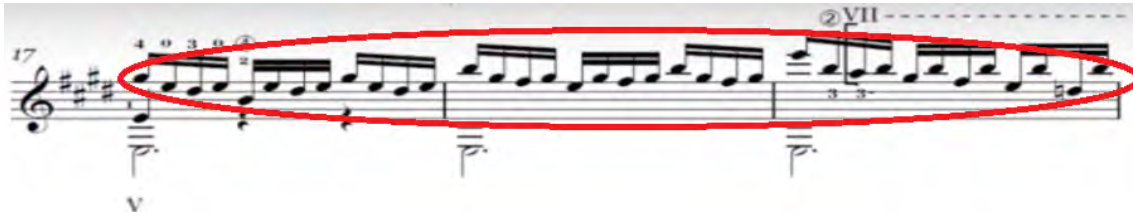


Voz con acompañamiento secundario (versión orquestal)

Además de ello, hay pasajes donde el relleno armónico es más elaborado en la versión orquestal que en la versión solista:



Relleno armónico elaborado a base de cromatismo (versión solista)



Relleno armónico con un ascenso de la melodía (versión orquestal)

La inclusión de voces contemplada en dicha versión orquestal no es del todo cómodo para la guitarra. Por lo que en el siguiente pasaje decidí, por sugerencia de mi maestro de guitarra, octavar la nota pedal para no tener complicaciones técnicas tan drásticas:

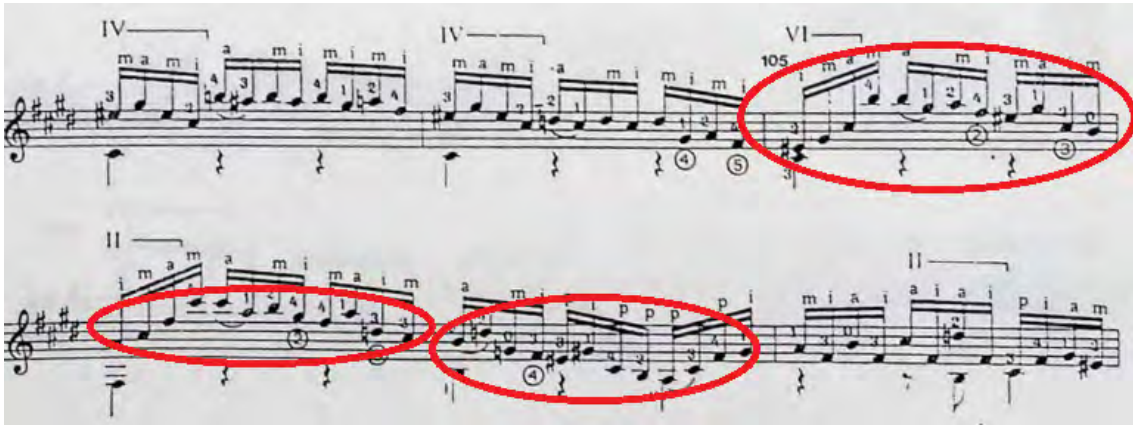


Voz a octavar



Voz ya octavada

Hay pasajes de la versión orquestal en los que algunas voces en el registro grave acompañan la melodía principal que se presenta en el registro agudo:



Melodía sin acompañamiento del bajo (versión solista)



Acompañamiento por parte del bajo a la melodía (versión orquestal)

Uno de los tantos recursos retóricos que utiliza Bach en este primer movimiento es el de la repetición de una idea en un grado diferente al que se presentó anteriormente en otros compases. Este recurso sirve para hacer referencia a algo que se había expuesto anteriormente y recordarlo como respaldo de la misma idea. Bach repite una misma sección presentada en mi mayor y la repite exactamente igual, pero ahora en la mayor. Esto puede producir una especie de *déjà vu*, pero sin ser desagradable, pues con esas reiteraciones Bach nos brinda una sensación de familiaridad al escuchar una idea por segunda vez en otro pasaje muy diferente.

Inicio de la idea musical en mi mayor

Inicio de la misma idea musical ahora en la mayor

Así mismo, Bach utiliza la repetición en otros pasajes, pero sólo después de haber presentado un motivo o una idea musical, ahora en diferente intervalo. Esto provoca la sensación de insistencia en esa idea, y conforme la escuchamos se puede sentir la familiaridad y aceptación de esa idea. En el lenguaje, esto se puede ver cuando una persona en un discurso utiliza un mismo término en diferentes oraciones o momentos. La frase “El gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo” es un ejemplo de la insistencia de una palabra, y Bach hace algo muy similar en este prelude:

Notas de un mismo motivo musical insistente en diferentes intervallos

Por último, cabe mencionar que la transcripción orquestal para guitarra exige una *scordatura* típica de una obra renacentista; con la tercera cuerda en fa sostenido en lugar de sol. Sin embargo, el resto de los movimientos no tienen dicha *scordatura*, por lo que representaría un problema de presencia escénica. El día del concierto, perdería concentración y presencia si decidiera tocar el preludio con la *scordatura* en fa sostenido y, para los siguientes movimientos, afinar con la *scordatura* en sol, además de que así es probable que la cuerda presente algún descenso de la afinación en el transcurso de la ejecución. Por ello, he decidido tocar este preludio como están las notas escritas, pero con la *scordatura* habitual:

Scordatura (versión orquestal)

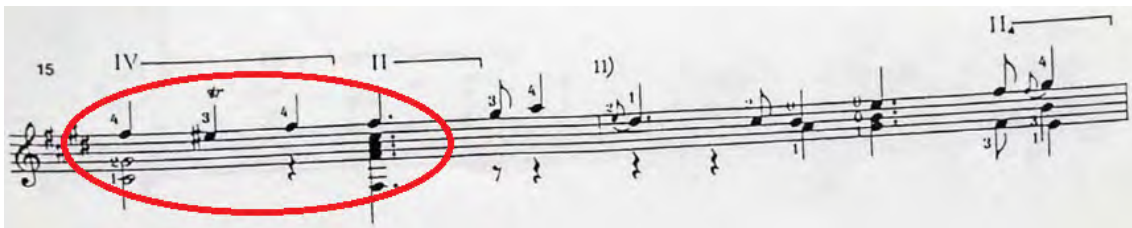
Loure

El compás del segundo movimiento es de 6/4 y el *tempo* es más lento en comparación con el del primero. El *Loure* se divide en dos secciones, y sus casillas de repeticiones están justamente en estas dos secciones. Por lo que se toca de la siguiente manera: A – A – B – B.

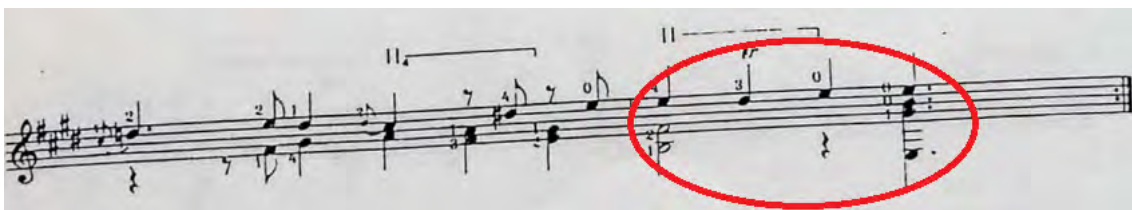
Es interesante que en la sección A de este movimiento –así como en los movimientos *Menuets I y II* y *Bourré y Gigue*–, se modula para terminar en el quinto grado (si mayor), y en la sección B empieza en el mismo quinto grado, modula al segundo (o al cuarto, como en la *Gigue*) y modula de nuevo para terminar en el primero.

Además, en este tipo de repertorio barroco es común que la segunda vez que se toca una sección se añada ornamentación, cosa que he realizado en todos los movimientos, a excepción del primero, pues en él no existen secciones repetidas.

El mismo recurso retórico que utilizó Bach en el preludio se puede apreciar de nueva cuenta en este segundo movimiento, pero ahora sobre un par de cadencias. Mientras que en el preludio la primera aparición está en la tonalidad original, y la segunda en un grado diferente, en el *Loure* la primera es la que aparece en una tonalidad diferente, y la segunda en la tonalidad original:



Cadencia a fa sostenido



Misma cadencia ahora a mi mayor

Esto tiene su equivalente literario: aquí, como en algunos textos literarios, puede estar insinuando una idea con antelación, mediante ideas secundarias escalonadas. En el uso de la lengua, si una persona quiere dar a conocer un punto de vista polémico, antes de expresar llanamente ese punto de vista, puede presentar con antelación ideas menos drásticas, de tal modo que cuando por fin comparta su punto de vista, éste pueda ser procesado mejor e incluso aceptado.

Gavota y Rondó

El tercer movimiento tiene un compás partido de 2/2. Cuenta así mismo con casillas de repetición, pero únicamente cuando presenta el tema principal; sin embargo, éste lo presenta también después alternándolo con la aparición de los temas nuevos, lo cual es la característica del movimiento en rondó: A – A – B – A – C – A – D – A – E – A.

Todos los temas inician en mi mayor, pero no todos terminan en la misma tonalidad. El tema B termina en do sostenido menor (el sexto grado), el tema C termina en si mayor (el quinto grado), el tema D termina en fa sostenido menor (el segundo grado) y el tema E termina en sol sostenido menor (el tercer grado). Este orden de temas hace referencia a una retórica de insistencia en la que se trata de convencer de una idea con un argumento principal, respaldado éste por un segundo argumento; en dicho modelo luego se repite el argumento principal y se respalda con un tercer argumento, etcétera. Aquí, el tema A es el argumento principal y los demás sirven de argumentos de respaldo.

En la vida cotidiana, este tipo de argumentación se puede apreciar cuando alguien quiere dar a conocer un punto de vista y se respalda con datos duros. Así ocurre, por ejemplo, cuando un representante de una empresa, para convencer a un potencial cliente de comprar su producto, se basa en la calidad del producto, el precio, etcétera, ofreciendo datos de diferente fuente, tamaño, relevancia, todos con reunidos con un mismo fin.

En este mismo movimiento, Bach utiliza la imitación de un motivo, idea o argumento musical en un intervalo diferente:

The image shows a musical score for the Gavota y Rondó by J.S. Bach. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 2/2. The music is divided into four systems, each containing a different musical argument. The first system (measures 81-84) shows the original motif (A) circled in red, followed by its imitations (B, C, D) circled in blue. The second system (measures 85-88) shows the original motif (A) circled in red, followed by its imitations (B, C, D) circled in blue. The third system (measures 89-92) shows the original motif (A) circled in red, followed by its imitations (B, C, D) circled in blue. The fourth system (measures 93-96) shows the original motif (A) circled in red, followed by its imitations (B, C, D) circled in blue. The score includes various musical notations such as notes, rests, and ornaments.

Cuatro argumentos musicales presentados de manera alternada:
primero aparece el original y enseguida su respectiva imitación

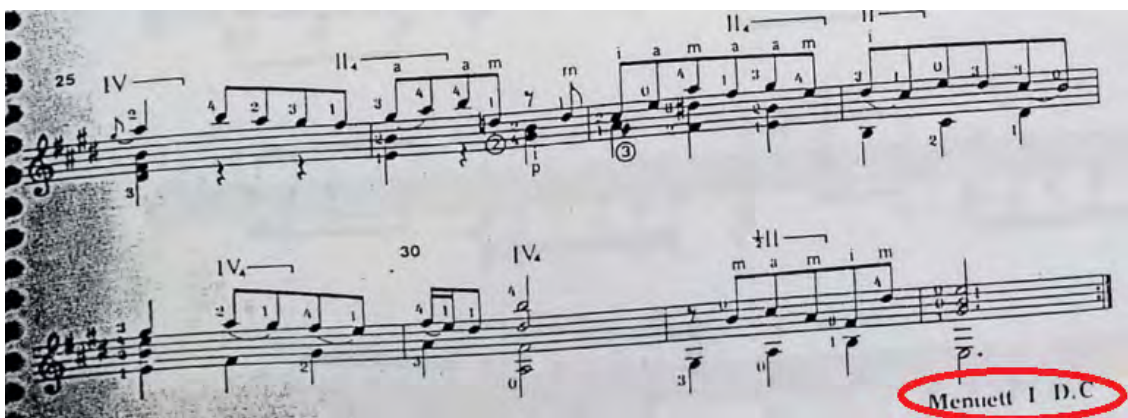
En la vida cotidiana esto puede verse, por ejemplo, cuando alguien pretende convencer a un segundo de una idea y es respaldado por un tercero. En este caso, el argumento que aparece por primera vez es la idea de la cual se pretende convencer al público, es decir, a ese segundo alguien, y por último la imitación de ese argumento recién presentado es el tercer alguien, que desde luego viene a respaldar al primero.

Menuets I y II

El caso del cuarto movimiento es particularmente interesante, en primer lugar porque se lo considera como dos movimientos, ya que el carácter del primer *menuet* es muy distinto al del segundo. En cualquier caso, ambos tienen un compás de 3/4, como todo *menuet*.

Está dividido en cuatro secciones y sus repeticiones se encuentran justo en estas secciones, por lo que se puede ejecutar de la siguiente manera: A - A - B - B - C - C - D - D.

Sin embargo, la costumbre propia de los *menuets* de aquellos tiempos exigía tocar el primero, sin repeticiones justo después de tocar el segundo: A - A - B - B - C - C - D - D - A - B.



Indicación de repetición del *Menuet I*

Este movimiento tiene también un pasaje con una imitación de un argumento musical en diferente intervalo. Cabe recalcar que, aunque en la transcripción aparece en fa sostenido, en la partitura original para violín esta nota realmente es un la.

Teniendo en cuenta que la imitación consiste en presentar una idea en diferente intervalo, mientras la repetición es volver a presentar una idea tal como apareció la primera vez, podemos ahora hacer una comparación con lo que ocurre en el uso de la lengua, cuando alguien pretende convencer a alguien más y no es respaldado por un tercero, pues entonces el primero, quizá, volverá a presentar la misma idea, ahora para darle énfasis.

Gigue

El último movimiento tiene un compás de 6/8. Se divide también en dos secciones y, con las casillas de repetición, cada una se toca dos veces. Por lo que su orden quedaría así: A - A - B - B.

En el caso de este movimiento, el discurso retórico está compuesto a base de repeticiones de una idea en diferentes intervalos. Se presenta un primer argumento musical; éste sirve como respaldo del siguiente argumento; por su parte, el segundo argumento es la imitación del primero y, a la vez, sirve como respaldo del tercero, etcétera. De esta forma, una idea musical es argumento y respaldo al mismo tiempo:

Cadena de argumentos-respaldos

Esto lo podemos ilustrar con un ejemplo del uso de la lengua: cuando alguien pretende convencer a un segundo mediante la repetición de palabras cortas y llamativas que, por ello, no son fáciles de olvidar, como los eslóganes de muchas marcas internacionales, que consisten en palabras cortas que son fáciles de recordar y hacen alusión a la marca o al producto ofrecido. En el caso de este movimiento, Bach también utiliza, por así decirlo, un eslogan de manera insistente, que nos es fácil de recordar.

Análisis integral de la Grande Sonata (opus 22)

La *Grande Sonata* de Fernando Sor consta de cuatro movimientos: 1) *Allegro*, 2) *Adagio*, 3) *Menuetto* y 4) Rondó *Allegretto*. Todos los movimientos están en la tonalidad de do mayor, a excepción del segundo, que está en su homónimo menor. En muchas de las obras de Sor es notoria la influencia de Haydn, sobre todo por el uso de una nota pedal ajena a la armonía como base para la melodía:

ТРИО I И. ГАЙДН
(1732-1809)

Allegro moderato

The image shows the first few measures of the Trio I by Joseph Haydn. It is for Flute I, Flute II, and Cello. The tempo is marked 'Allegro moderato'. The Cello part (Виолончель) has a red oval highlighting a continuous eighth-note bass line (pedal point) in the first few measures, which serves as a harmonic base for the other instruments.

Primeros compases del primer *Trio de Londres* de Joseph Haydn, con la nota pedal en el bajo

En toda esta sonata se encuentran pasajes muy parecidos, mismos que serán señalados en su momento. Observemos a continuación cada uno de sus movimientos.

Allegro

Éste es un movimiento con una velocidad considerablemente alta. Su compás es de 4/4. Desde sus primeros compases se anuncia la tonalidad con acordes de tónica y dominante. Ya desde el octavo compás aparece la nota pedal en el bajo como soporte a la armonía:

The image shows the beginning of the first movement of the Grande Sonata by Fernando Sor. It is marked 'Allegro'. The first few measures (1-4) are circled in red, showing the tonic and dominant chords. From the eighth measure onwards, the bass line is circled in blue, indicating the appearance of a pedal point.

Acordes de tónica y dominante en el inicio del primer movimiento

Por lo general, el primer movimiento de toda sonata clásica consta de tres partes. A la primera se le puede llamar *exposición* y presenta dos temas contrastantes entre sí, pero con la particularidad de que el segundo aparece en el quinto grado de la tonalidad; a la segunda parte se le puede llamar *desarrollo* y presenta una serie de cambios armónicos en la obra, en este caso hace una modulación al relativo mayor del homónimo menor; la última parte se distingue porque en ella aparecen los dos temas de la primera parte, pero ahora ambos presentados en la tónica. El primer movimiento, pues, se presenta de la siguiente manera: A – B – A’.



Inicio del tema uno de la primera parte



Inicio del tema dos de la primera parte



Modulación al relativo mayor del homónimo menor



Inicio del tema uno dentro de la segunda parte



Inicio del tema dos de la segunda parte

Dentro del desarrollo también está la nota pedal distintiva de Haydn. Se puede apreciar que la nota pedal es un sol, mientras que la melodía aparece con un Lab, que es la tercera del acorde de Fam. Como ya había mencionado antes, la nota pedal no necesariamente pertenece a la armonía del compás:



Nota pedal en el desarrollo (al centro y abajo) y melodía (arriba)

Adagio

Éste es el movimiento lento de esta sonata. Tiene un compás de 6/8 y está escrito en do menor. Por lo regular, el segundo movimiento de una sonata está escrito en el homónimo menor (que es el caso), o bien, en el quinto grado, como lo es la *Sonata* (opus 15) de Giuliani:



Armadura de sol mayor en el inicio del *adagio* de la *Sonata* (opus 15) de Mauro Giuliani

El segundo movimiento tiene también las tres partes, como el primero; sin embargo, su exposición es diferente. En la primera parte, el tema uno se presenta en la tonalidad en que está escrita, y el segundo tema es presentado en el relativo mayor de dicha tonalidad, a diferencia del primer movimiento, en el que este segundo tema se presenta en el quinto grado:

Tema uno presentado en la tonalidad

Tema dos presentado en el relativo mayor de la tonalidad

El desarrollo de este movimiento se presenta a partir de un acorde de do mayor como dominante de fa menor para, después de varios compases de armonías enriquecidas por arpeggios, llegar a la tonalidad de sol mayor, pero como quinto grado de do menor.

Desarrollo con un do mayor como partida (arriba) y las armonías arpegiadas (al centro y abajo)

Algo muy parecido hace Sor con el desarrollo de su *Gran Solo* (Sonata, opus 14), con la diferencia de que allí los acordes no los presenta en arpeggios sino con las notas del acorde tocadas en tiempos de negras:



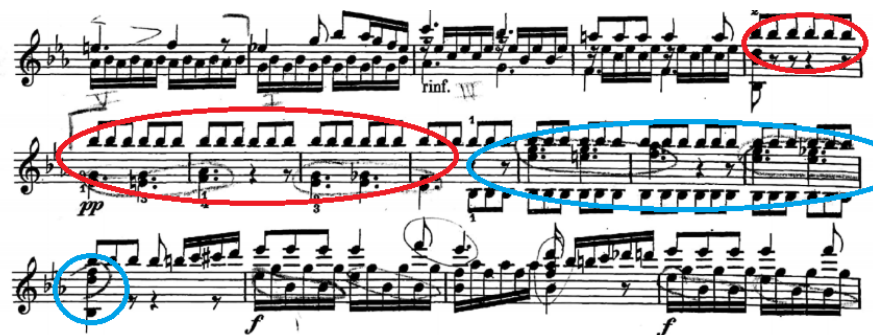
Fragmento del desarrollo de la *Sonata* (opus 14) de Fernando Sor. Aquí aparecen señalados, en primer lugar, el cambio de armadura y, enseguida, los acordes presentados en negras.

Por último, en la parte de la reexposición no presenta el tema uno de nuevo propiamente, pero sí el tema dos, ahora en la tonalidad menor:



Inicio del tema dos en la reexposición

De igual forma, la nota pedal característica de Haydn, que no necesariamente tiene que estar siempre en el registro grave, aparece en este segundo movimiento en el tema dos de la exposición y de la reexposición, pero ahora con la diferencia de que la nota pedal se duplica dos octavas abajo:



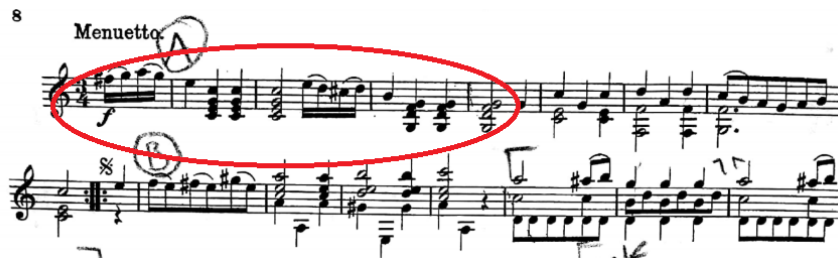
Nota pedal en el tema uno de la exposición (dos primeras marcas) y su repetición con la nota pedal duplicada dos octavas abajo (segundo par de marcas)



Nota pedal en el tema uno de la reexposición (primera marca) y su repetición con la nota pedal duplicada dos octavas abajo (marcas restantes)

Menuetto

Como todo *menuetto*, el de esta sonata tiene un compás de 3/4. Aquí se presentan dos temas contrastantes entre sí: el primero en do mayor y el segundo en la menor, que luego modula a Sol mayor; y por último aparece un tercer tema, denominado *trío*. De igual forma, hace su aparición la nota pedal característica de Haydn:



Primer tema



Segundo tema



Tercer tema, denominado *trío*



Nota pedal

Rondó

El rondó de cada sonata clásica tiene a ser el de mayor velocidad. Este último movimiento tiene mucho parecido con el de la *Partita III* de Bach, “Gavota y Rondó”. En esencia, en todo rondó la idea es tocar una sección A, luego tocar una sección B, repetir la sección A, para después presentar una sección C, repetir una vez más el tema A, etcétera. En el caso de esta obra, la estructura es así: A - B - A - C - A - D.

La sección A se presenta en do mayor, la sección B modula a sol mayor, la sección C modula a la menor y la sección D se presenta en la misma tonalidad que la A. Pero esta última sección en la misma partitura tiene anotada la palabra *Coda*, por lo que se podría pensar que esta sección no es parte del movimiento sino una sección de conclusión, no sólo del movimiento sino de toda la obra. También cabe mencionar que en este movimiento (e incluso en la coda) aparece la nota pedal al estilo de Haydn:



Inicio de la sección A

Two staves of musical notation. The first staff has a circled group of notes in the middle. The second staff has a circled group of notes at the beginning.

Inicio de la sección B

Two staves of musical notation. The first staff has a circled group of notes at the beginning. The second staff has a circled group of notes in the middle.

Inicio de la sección C

Two staves of musical notation. The first staff is labeled "Coda." and has a circled group of notes in the middle. The second staff has a circled group of notes in the middle. Dynamics include *p*, *dol.*, and *f*. A measure number "11" is visible on the right.

Inicio de la sección D (coda)

Two staves of musical notation. The first staff has a circled group of notes in the middle. The second staff has a circled group of notes at the beginning. Dynamics include *p* and *f*.

Nota pedal dentro de la sección



Coda y nota pedal dentro de la sección D

Análisis integral de la Sonata III

La sonata III de Manuel M. Ponce consta de tres movimientos: 1) *Allegro moderato*, 2) *Andante* (también conocido como *Song* o *Chanson*) y 3) *Allegro non troppo*. los dos primeros son presentados en la tonalidad de re menor y el tercero en el homónimo mayor. Aunque Ponce compuso esta sonata con tintes impresionistas y sin un cuarto movimiento, la *Sonata III* conserva aún varias características de la sonata clásica en cuanto a la estructura (como ocurre con la *Grande Sonata* de Sor), características que pronto señalaré. También es importante mencionar que la *scordatura* que exige es con la sexta cuerda en re.



Indicación de *scordatura*

Allegro moderato

Tal es la indicación de *tempo* para el primer movimiento. Su compás es de 4/4, y desde el comienzo se puede apreciar claramente el motivo central, que se escuchará en todo el primer movimiento. El motivo consta de dos compases. Hay un bajo *ostinato* en el primer tiempo de cada uno de estos compases. En los dos siguientes tiempos se tocan negras. En este punto, ambos compases son parecidos, pero su diferencia se hace patente en el cuarto tiempo. En el primer compás se tocan corcheas y en el segundo se toca

negra. Esta fórmula aparece por lo menos en los primeros cuatro compases, al igual que en otros pasajes, e incluso aparece con variantes en distintos pasajes:

Аппликатура А. Сеговии
Fingering by A. Segovia

I

M. ПОНСЕ
MANUEL M. PONSE

Allegro moderato

Motivo dentro de los primeros dos compases (indicado con la primera curva) y la repetición del mismo (segunda curva) y un bajo *ostinato* (marcas inferiores)

tranquillo

Motivo dentro de los primeros dos compases (primera curva), la variación del mismo señalado (segunda curva) y el *ostinato* en el registro agudo (marcas restantes)

Аппликатура А. Сеговии
Fingering by A. Segovia

I

M. ПОНСЕ
MANUEL M. PONSE

Allegro moderato

Bajo *ostinato* (curva) y variante del motivo en los compases 5-8 señalando los compases del motivo (marcas restantes)

En cuanto a la estructura, ésta es muy parecida a la del primer movimiento de la *Grande Sonata* de Fernando Sor. En este caso, junto con la presentación del motivo central, también se hace lo propio con el tema uno de la primera exposición. El tema dos de la misma exposición se presenta en el quinto grado de la tonalidad, pero no como mayor sino como menor. Cabe mencionar que el carácter de cada tema es muy singular y, por tato, contrastante:

Tema dos de la exposición

El desarrollo de este movimiento se realiza mediante el acorde dominante de re mayor, pero ahora se hace recurso de tresillos de corcheas al combinar el acorde con el motivo central:

Inicio del desarrollo con el acorde dominante sobre re (círculo arriba), parte del motivo central (curvas) y los tresillos de corchea (óvalo abajo)

En la reexposición el tema uno aparece una vez más en la tonalidad en la que apareció anteriormente, y el tema dos aparece no en el quinto grado menor sino en la tónica:

Tema uno en la reexposición



Tema dos en la reexposición

Andante

El segundo movimiento tiene compás de 6/8 y consta de tres partes: la primera con la indicación de *andante* y con una melodía tranquila en la parte aguda del registro que luego es imitada en el registro medio por otra voz; la segunda parte tiene la indicación de *vivo*, es con una modulación a re mayor y regresa a un *tempo* tranquilo con la indicación de *calmo*; la tercera parte repite la melodía imitada por otra voz, pero con un bajo que se va moviendo en torno a la armonía:



Inicio de la melodía (arriba) y su imitación (abajo)

The image shows three systems of musical notation for guitar. The first system is marked 'Vivo' and features a melodic line with blue ovals highlighting it. The second system is marked 'VII' and also has a blue oval highlighting a melodic line. The third system is marked 'Calmo' and 'p espress.', and includes various fingering numbers (1, 2, 3, 4) and a circled '3'.

Inicio del desarrollo con las indicaciones de *vivo* y *calmo*, y el pasaje en tonalidades de re mayor y su quinto grado

The image shows a single system of musical notation for guitar. A red curve is drawn above the melodic line, and a blue curve is drawn below it. The marking 'D molto espressivo' is visible at the bottom of the system.

Repetición de la melodía con su respectiva imitación (primera curva) y el movimiento del bajo (segunda curva)

Rondó

Así como Sor termina su *Grande Sonata* con un *rondó*, Ponce cierra también esta pieza con un movimiento que, aunque no tiene tal título, por su estructura se puede apreciar que cuenta con forma característica del *rondó*: se presenta la sección A, luego se toca la sección B, después se repite la sección A, seguida ahora de la sección C, etcétera. El orden de las secciones es la siguiente: A - B - A - C - A - D - A - E - A.

La sección A está en la tonalidad de re mayor. La sección B está en el quinto grado armónico del homónimo menor, es decir, la mayor. También es posible considerar que esta sección B tiene un la mixolidio como acorde de reposo,³ modo que es muy común en la popular música flamenca de España. La sección C está en la tonalidad de si menor, para luego modular a sol dórico y regresar a si menor antes de terminar dicha sección. La sección D está en la tonalidad de si bemol mayor y tiene una indicación de *meno mosso*. La sección E de este movimiento tiene una forma bastante peculiar: se presenta con una primera parte en re mixolidio y una segunda parte lenta.

3. Hablar de una tonalidad mayor o menor sería equivalente a hablar de los modos jónico y eólico, respectivamente.

Después se repite toda esta sección, pero ahora con la diferencia de que es en un la mixolidio, o sea que toda la sección es transportada nota por nota a una tonalidad nueva, culminando con un trémolo y un cambio de *tempo*, antes de que reaparezca por última vez la sección A:

Allegro non troppo

f *giocoso*

This system shows the beginning of the piece. The tempo is marked 'Allegro non troppo'. The first staff has a red oval highlighting a melodic phrase starting with a dotted quarter note followed by eighth notes. The second staff provides the bass line. The dynamic is *f* and the mood is *giocoso*.

Inicio de la sección A

This system continues the piece. The first staff has a red oval highlighting a melodic phrase. The second staff continues the bass line. The dynamic is *f*.

Inicio de la sección B

This system continues the piece. The first staff has a red oval highlighting a melodic phrase. The second staff continues the bass line. The dynamic is *f*.

Inicio de la sección C

Inicio de la sección D (abajo) y la indicación de un tempo menor (arriba)

Inicio de la primera parte de la sección D

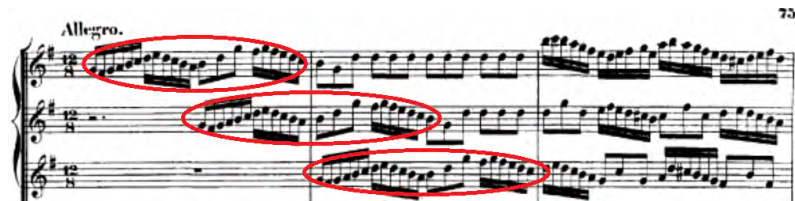
Inicio de la segunda parte de la sección D

Análisis integral del *Quinteto* (opus 143)

Esta pieza está conformada por el cuarteto clásico, que en el periodo clásico fue tan explorado por Haydn y varios de sus contemporáneos, procurando que la guitarra apareciese como instrumento solista, acompañado. Consta de cuatro movimientos: 1) *Allegro, vivo e schietto*, 2) *Andante mesto*, 3) *Scherzo allegro con spirito* y 4) *Finale: Allegro con fuoco*.

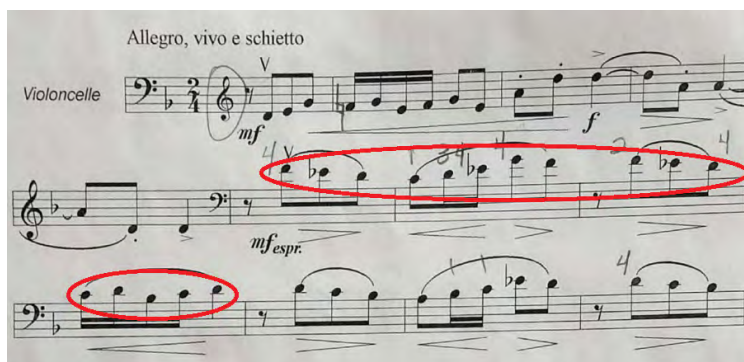
Allegro, vivo e schietto

El primer movimiento tiene un compás de 2/4 y presenta un acorde rasgueado como apertura, seguido de un excepcional discurso temático entre los instrumentos. En todo el movimiento se presentan tres temas principales, que son ejecutados por alguno de los instrumentos en distintos momentos y con un tejido contrapuntístico imitativo que se sucede de manera estrecha, algo similar a lo que se aprecia en el tercer movimiento del *Concierto de Brandeburgo número 3* (BWV 1048) de Johann Sebastian Bach:

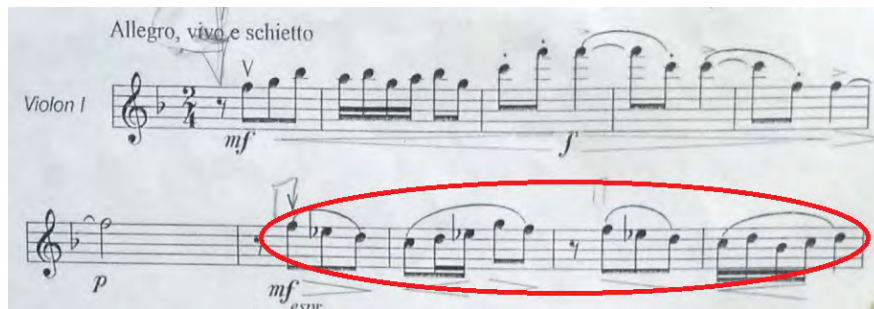


Inicio del tercer movimiento del *Concierto de Brandeburgo número 3*, con el tema presentado por el violín I e imitado por los violines II y III

Por su parte, Tedesco hace esta imitación en *stretto* con el tema 2 en el violín I y el violonchelo:

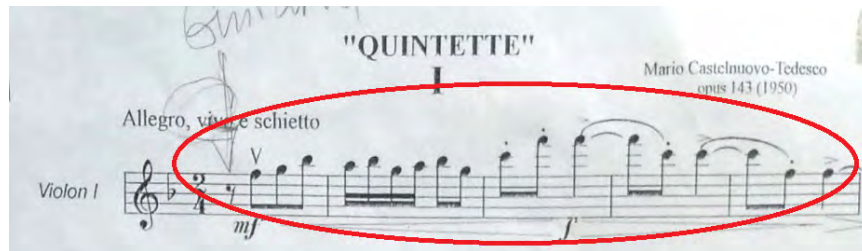


Inicio del tema 2 en el compás 6 de la parte del violonchelo



Inicio del tema 2 en el compás 7 de la parte del violín

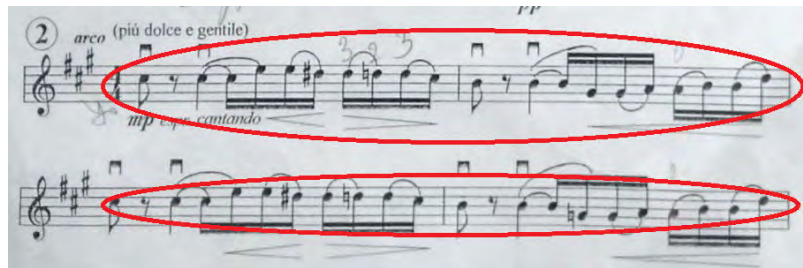
Estos tres temas también aparecen en distintas tonalidades y modos. Incluso se escuchan dos temas sonando al mismo tiempo en ciertos pasajes. Para poder identificar los temas de este primer movimiento, los he representado de la siguiente manera, con propósitos meramente ilustrativos:



Tema 1 en el violín



Tema 1 (arriba) y tema 2 (abajo) en el violonchelo



Tema 3 en el violín I

Aunque el movimiento empieza formalmente con el rasgueo de la guitarra y con varios acordes a manera de apoyo armónico para el cuarteto, el protagonismo de la guitarra empieza con acordes de IV⁷ y V⁷ sobre sol menor, para después ejecutar los temas 1 y 2. La célula rítmica de estos acordes hace alusión a cierto carácter de la música española, seguramente inspirada en la figura de Andrés Segovia, quien —recorremos— le encargó a Tedesco la creación del *Quinteto* (opus 143). Este tipo de obras tienen un carácter concertante: los primeros compases funcionan como introducción al diálogo protagonizado por el cuarteto y la guitarra, que aparecerá a partir de la cifra 1:

Musical score for guitar with three staves. The first staff has dynamics *f*, *mf*, *f*, and *f deciso*. The second staff has *mf* and *f*. The third staff has *espr.* and *mf*. Red circles highlight chord sequences in the first and second staves. A blue circle highlights a melodic phrase in the second staff. A yellow circle highlights a melodic phrase in the third staff. A circled '1' is above the first staff.

Acordes de IV⁷ y V⁷ sobre sol menor (primeras dos marcas),
tema 1 señalado (tercera marca) y tema 2 en la parte de la guitarra (marca final)

Esto también ocurre las siguientes veces en que aparece la misma secuencia de acordes, pero entonces modulando a Sib y con una variación en el tema 1:

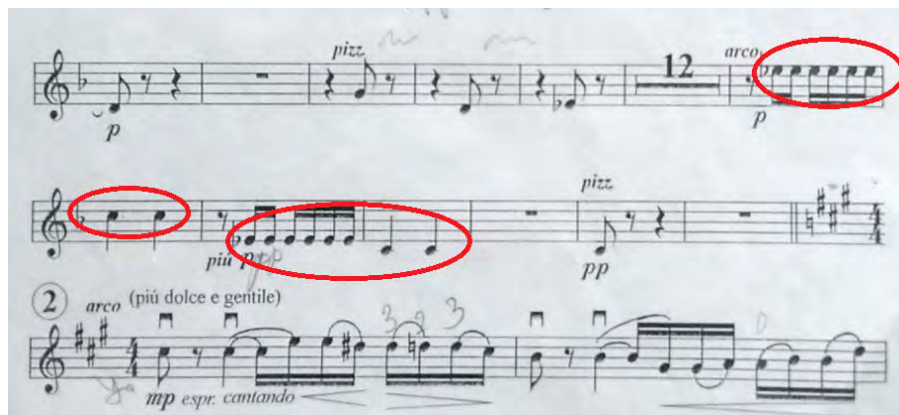
Musical score for guitar with three staves. The first staff has dynamics *mf*, *p*, *f*, and *f*. The second staff has *mf* and *f*. The third staff has a circled '5' and a '9' above a bar line. Red circles highlight chord sequences in the first and second staves. Blue and yellow circles highlight melodic phrases in the second and third staves.

Acordes de IV⁷ y V⁷ sobre sol menor (arriba), modulación a Sib señalado (segunda marca)
y tema 1 con su variación (marcas restantes)

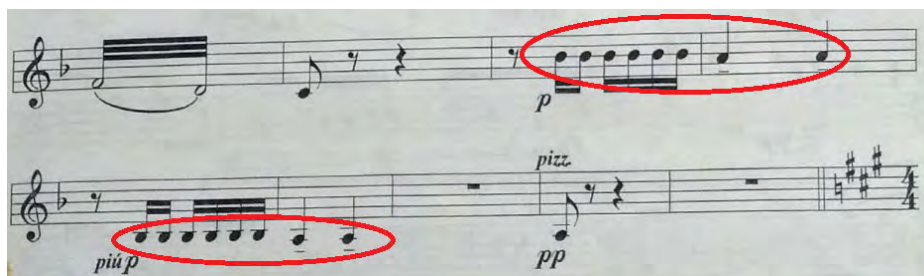


Acordes de IV⁷ y V⁷ sobre sol menor (arriba), modulación a Sib señalado (segunda marca) y tema 1 con su variación (marcas restantes)

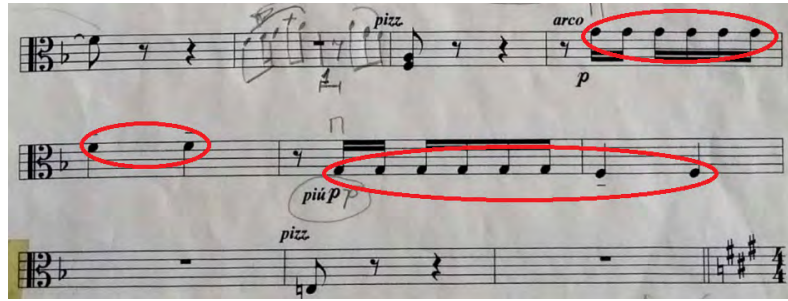
Esta célula rítmica también aparece en la parte del cuarteto del mismo primer movimiento, pero en diferentes grados. Además este tipo de células rítmicas son características de la música española y, aunque en la partitura no están escritas de la misma forma, Joaquín Turina utiliza este tipo de ritmos en el tercer movimiento de su *Sonata* (opus 61), al igual que Manuel de Falla en la *Danza del molinero*:



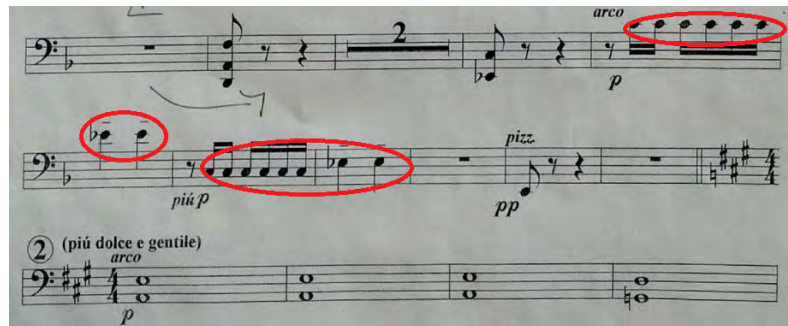
Célula rítmica en el violín I



Célula rítmica en el violín II



Célula rítmica en la viola



Célula rítmica en el violonchelo



Células rítmicas españolas en el tercer movimiento de la *Sonata* (opus 61) de Turina



Células rítmicas españolas en la *Danza del molinero* de De Falla

Así como el tema 1 tiene una ligera variación hacia el final, Tedesco usa el tema 2 como introducción hacia un bloque de escalas características de la música española, que a su vez sirve como introducción a la segunda ocasión en que la guitarra presenta el tema 3.

Handwritten annotations in the score include: *espr.* above the first measure, *(un poco agitato)* above the second measure, and *(Più dolce e gentile)* above the sixth measure. Dynamics include *mf*, *p*, *f*, and *mp assr.*

Inicio del tema 2 (primera marca), inicio del bloque de escalas españolas (segunda marca) e inicio del tema 3 presentado por la guitarra por segunda vez (tercera marca)

Aunque no tienen la misma conducción melódica, Joaquín Rodrigo usa este tipo de escalas españolas en el primer movimiento del *Concierto de Aranjuez*; también lo hace Manuel M. Ponce en el primer movimiento del *Concierto del sur* y en el tercer movimiento de la *Sonata III*:

Handwritten annotations include *cresc.* above the piano part and *f* at the end of the piano part. Red ovals highlight specific melodic phrases in the guitar part.

Escalas españolas en el primer movimiento del *Concierto de Aranjuez* de Joaquín Rodrigo



Escalas en el primer movimiento del *Concierto del sur* de Manuel M. Ponce

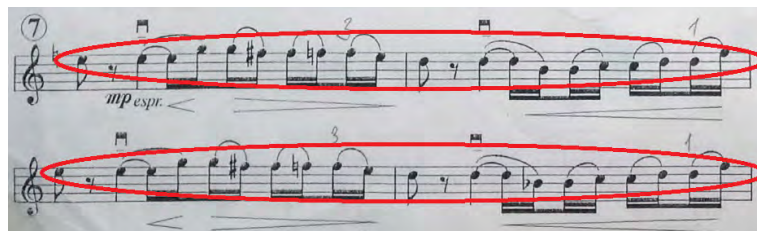


Escalas en la sección D del tercer movimiento de la *Sonata III* de Manuel M. Ponce

Tedesco se distingue por darle un uso espléndido a los temas. En su obra, los temas se pueden apreciar en distintos instrumentos, en distintas tonalidades, en diferentes *tempos*, etcétera. En la pieza que ahora nos ocupa, incluso se pueden apreciar el tema 2 en la guitarra y el tema 3 en el violín 1:



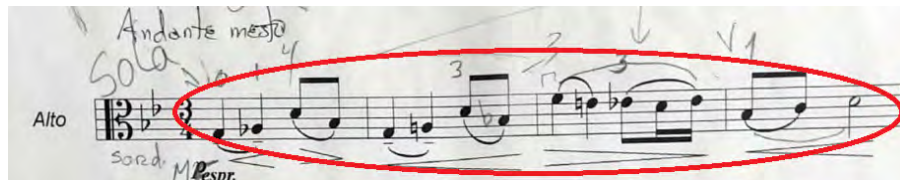
Inicio del tema 2 en el número 7 de ensayo de la guitarra



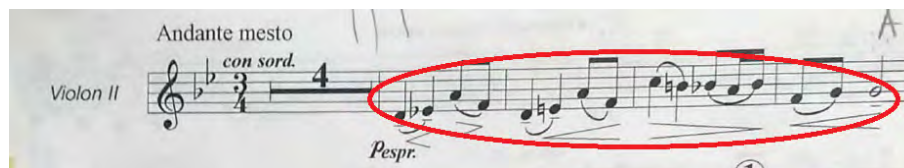
Inicio del tema 3 en el número 7 de ensayo del violín

Andante mesto

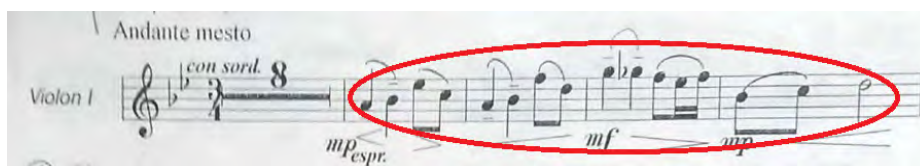
Este movimiento tiene un compás de 3/4 y cuenta con muchas características similares a las del primer movimiento, particularmente el tejido polifónico de los temas y el carácter español. En el inicio aparece un tema de cuatro compases en la viola, seguido por una imitación por parte del violín II, que a su vez es imitado por el violín I. Aunque la guitarra hace su aparición con el mismo tema cuatro compases después que el violín I, su protagonismo es más evidente por el acompañamiento armónico en la misma guitarra y porque el número de ensayo empieza justamente aquí, al igual que en el primer movimiento:



Tema en la viola



Tema en el violín II



Tema en el violín I



Tema en la guitarra (marca superior de cada par) y acompañamiento armónico (marca inferior de cada par)

Este mismo tema reaparece en la parte intermedia y a manera de conclusión del movimiento. Así mismo, como en el movimiento anterior, este tema es presentado en distintos modos y tonalidades a lo largo del movimiento, incluso con octavas en la misma guitarra:

⑥ *a tempo, ma un poco agitato*

Tema octavado en la guitarra

⑧ *Tempo I*

⑨ *f marc.*

Tema nuevamente octavado en la guitarra (primera marca) seguido del tema con acompañamiento armónico en la misma guitarra (marcas restantes)

a piacere

mormorando

rit. molto

(poco rit.) ⑩ *a tempo (calmo)*

p dolce

Última aparición del tema a manera de conclusión

En el caso de las escalas de carácter español, es importante mencionar que éstas tienen mayor presencia que en el movimiento anterior, pues allí sólo una sección tenía este tipo de escalas, mientras en este movimiento aparece una misma fórmula melódica que se va repitiendo en distintos registros con ligeras variaciones:

This musical score snippet consists of four staves of music. The first staff shows a melodic formula with a red oval around a specific phrase. The second staff shows the formula reappearing in a higher register, also circled in red. The third staff shows the formula in a lower register, circled in blue. The fourth staff shows the formula in a different register, also circled in blue. Dynamics include *mf*, *mp*, and *f*. A tempo marking 'Tempo I' is present in the third staff.

Presentación de la fórmula melódica (primeras dos marcas)
seguido de las reapariciones en diferentes registros (marcas restantes)

El hecho de que en el movimiento anterior se apreciaran más las células rítmicas por la velocidad, no quiere decir que en este segundo movimiento, que es más lento, no se pueda hacer lo mismo. Tedesco utiliza dos células rítmicas: una en donde se presentan tresillos de semicorchea en los dos primeros tiempos del compás, y otra en donde se presentan semicorcheas en el primer tiempo del compás. Esto produce la sensación de un carácter español, que desde luego no es accidental, pues el mismo Tedesco así lo indicó en una de sus anotaciones:

This musical score snippet shows a rhythmic cell consisting of a triplet of eighth notes in the first two beats of a measure. The cell is circled in red. Dynamics include *mp* and *mf*.

Célula rítmica con tresillos de semicorchea

This musical score snippet shows a rhythmic cell consisting of eighth notes in the first beat of a measure. The cell is circled in red. A tempo/mood instruction is provided: '5) un poco mosso (ma dolce e lontano, „Souvenir d'Espagne...“). Dynamics include *mf* and *p*.

Célula rítmica con semicorcheas e indicación del carácter deseado por el autor

Scherzo allegro con spirito

El tercer movimiento tiene un compás de 4/4. La introducción se presenta en el homónimo menor de la tonalidad real, con la aparición del tema principal de todo el movimiento en el violín I y II, y de una célula rítmica-melódica especial: de un compás que consta de un tiempo y medio de notas repetidas en corcheas y dos tiempos de escalas en corcheas. Esta célula rítmica aparece en todo el tercer movimiento, con ligeras variaciones en cada ocasión, y para fines prácticos le he dado el término de *escalas semi-dobles*:

Scherzo
Allegro con spirito alla marcia
senza sord. \checkmark (2) (2) pizz arco
Violon I
p sf p dolce

Inicio del tema principal en el violín I

Scherzo
Allegro con spirito alla marcia
senza sord. pizz arco
Violon II
p sf p dolce

Inicio del tema principal en el violín II

8
f mf
mp p
5

Escalas semi-dobles en la viola

La presentación formal del tema ocurre justo cuando la guitarra lo ejecuta, pero ahora en el homónimo mayor. No es coincidencia que en este punto también esté el número 1 de ensayo, igual que en los movimientos anteriores. Así mismo, la guitarra presenta también las escalas semi-dobles, pero con una cierta variación:

① *mf*

mf

Inicio del tema principal en la guitarra

f *mf*

mf

f *mf*

Escalas semi-dobles en la guitarra

Otro motivo musical es con el que empieza la guitarra en la introducción a manera de apoyo rítmico para el cuarteto, y que aparece en varios pasajes del tercer movimiento. Tedesco incluso lo usa para concluir este movimiento:

mf *mp*

mf

Motivo musical en la introducción

mf

f *mf*

Reaparición del mismo motivo musical



Reaparición del motivo musical en el final del tercer movimiento

Aunque el tercer movimiento tiene un carácter marcial, también cuenta con momentos que rompen con la rigidez rítmica. Esto se logra mediante un ritmo a-sincopado que se anuncia con antelación y toma fuerza en un pasaje único (en el sentido de que no se repite en algún otro momento de esta obra). Aparte del tiempo a-sincopado, el segundo compás de cada frase tiene un compás de 3/4, mientras que el primero, tercero y cuarto tienen un compás de 4/4:



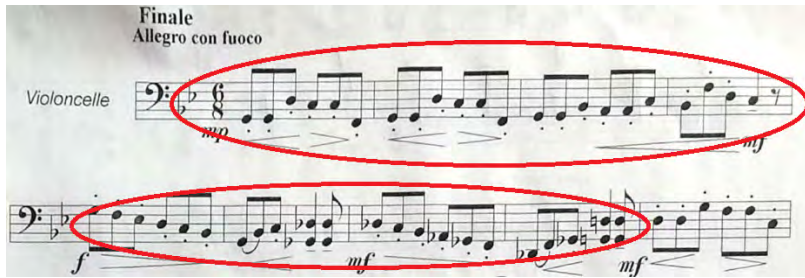
Antelación del ritmo a-sincopado



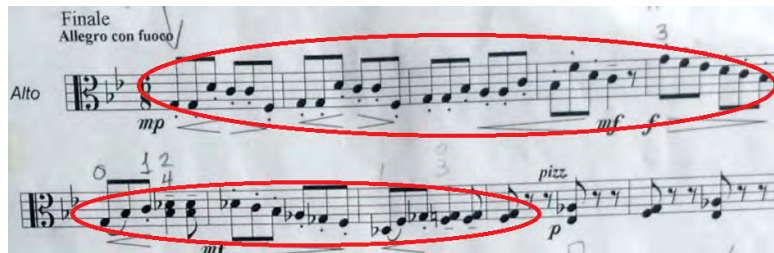
Pasaje único con el ritmo a-sincopado de la primera frase (marcas primera, segunda, cuarta y quinta) seguido de la segunda frase (marcas sexta, octava y novena) el mismo ritmo a-sincopado y el compás de 3/4 de cada frase (marcas tercera y séptima)

Finale: Allegro con fuoco

El último movimiento es con un compás de 6/8. Por la forma en que están presentados los temas, se puede observar que el movimiento tiene una forma muy similar a la del rondó, aunque el título no lo exprese. De entre todas los recursos de los que se vale Tedesco para esta obra, en este movimiento utiliza uno nuevo: la escala pentatónica, con la que elabora un tema A presentado primero en la viola y el violonchelo, que será repetido posteriormente con otros instrumentos, modos armónicos, registros e inclusive con alguna variación para darle paso a un tema nuevo:

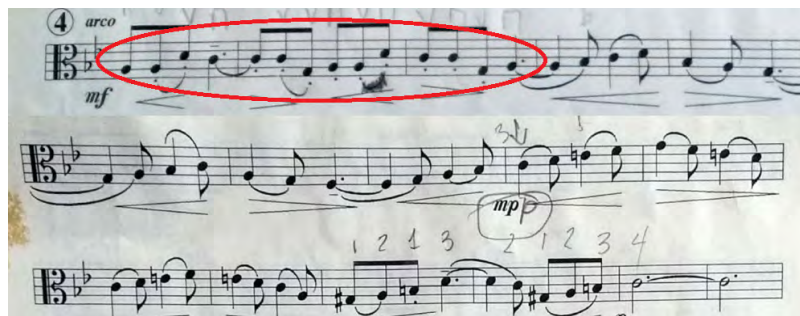


Inicio del tema A en el violonchelo

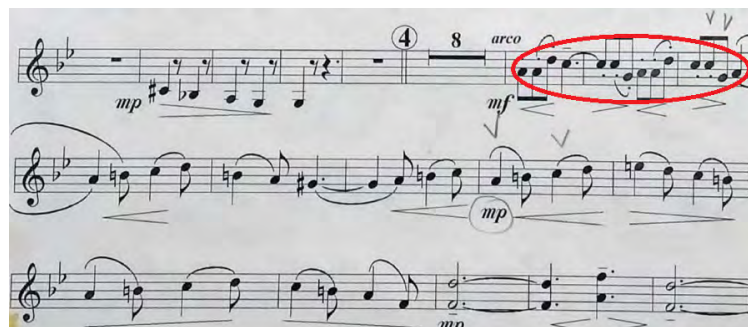


Inicio del tema A en la viola

El tema B es elaborado a manera de variación del tema A, presentado inicialmente por la viola e imitado en *stretto* por el violín II, el violín I y la guitarra, respectivamente:



Inicio del tema B en la viola a manera de variación del tema A



Inicio de la imitación del tema B en el violín II

A musical score for Violin I in G minor, 3/4 time. The first staff starts with a *mp* dynamic and a *pizz* marking. The second staff begins with a *mf* dynamic. A circled section in the second staff, starting at measure 14, shows a melodic line that imitates Theme B. A circled section in the first staff, starting at measure 14, shows a rhythmic pattern that also imitates Theme B. Handwritten annotations include a circled '4' above measure 14 and 'arco' written above the circled section in the first staff.

Inicio de la imitación del tema B en el violín I

A musical score for Guitar in G minor, 3/4 time. The first staff starts with a *mf* dynamic. A circled section in the first staff, starting at measure 5, shows a melodic line that imitates Theme B. The second staff shows a rhythmic accompaniment with a *espor.* marking.

Inicio de la imitación del tema B en la guitarra

El inicio del tema C es en los primeros compases una imitación del tema A en la viola, pero con una serie de acordes contrastantes rítmica y armónicamente por parte de la guitarra:

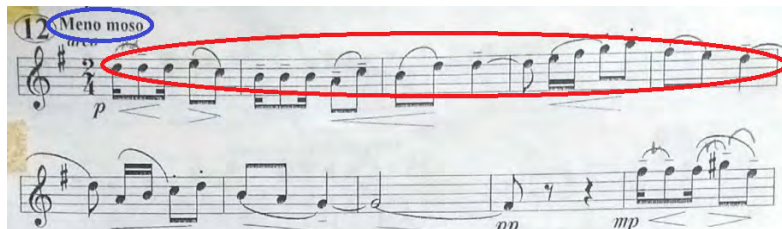
A musical score for Viola and Guitar in G minor, 3/4 time. The first staff is for Viola, starting with a *mf* dynamic. A circled section in the first staff, starting at measure 6, shows a melodic line that imitates Theme A. The second staff is for Guitar, starting with a *f* dynamic. It features a complex rhythmic and harmonic accompaniment with various fingerings and accents.

Inicio del tema C a manera de imitación del tema A

A musical score for Violin I and Guitar in G minor, 3/4 time. The first staff is for Violin I, starting with a *f* dynamic and a *con balanza* marking. The second and third staves are for Guitar, starting with a *mf* and *p* dynamic respectively. A circled section in the second staff shows a series of chords that contrast rhythmically and harmonically with the Viola's melody. Handwritten annotations include a circled '7' above the first staff and a circled '8' above the second staff.

Acordes contrastantes en la guitarra

El tema D tiene la característica de contar con un cambio de compás a 2/4 y la indicación de *meno mosso*. Justo en este pasaje, se puede apreciar un sección de escalas españolas en la guitarra muy similares a las del segundo movimiento:

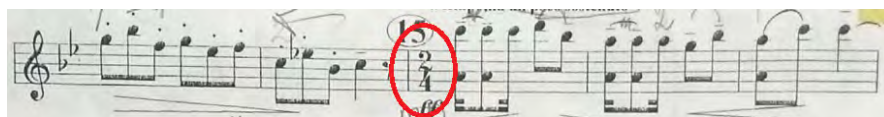


Indicación de *meno mosso* e inicio del tema D en el violín I

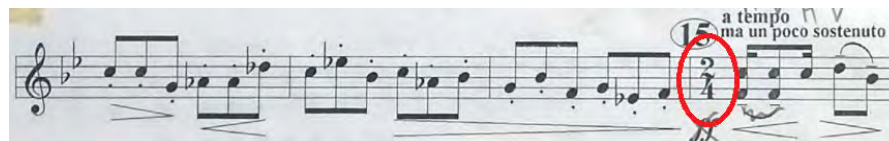


Inicio de la sección de escalas españolas en la guitarra

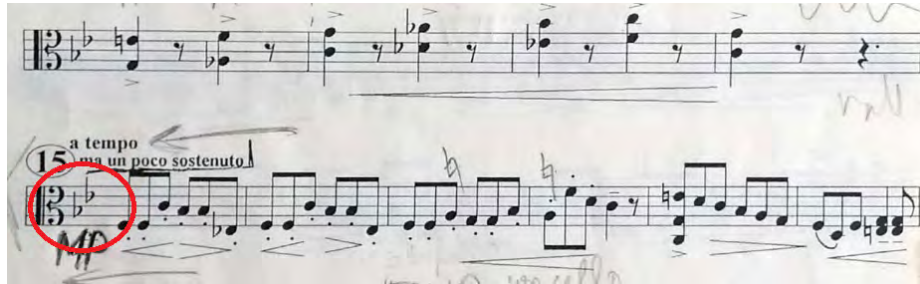
El mismo tema D reaparece con un *tempo*, un compás e indicaciones distintos a los que tuvo anteriormente. Quizá sea interesante mencionar que mientras en la partitura de los violines I y II —que son los que conducen la melodía— tienen un compás de 2/4, en cambio el resto de los instrumentos —que son los que llevan la armonía— tienen un compás de 6/8:



Indicación de 2/4 en el violín I



Indicación de 2/4 en el violín II



Compás de 6/8 por continuación de compases por obviedad en la viola

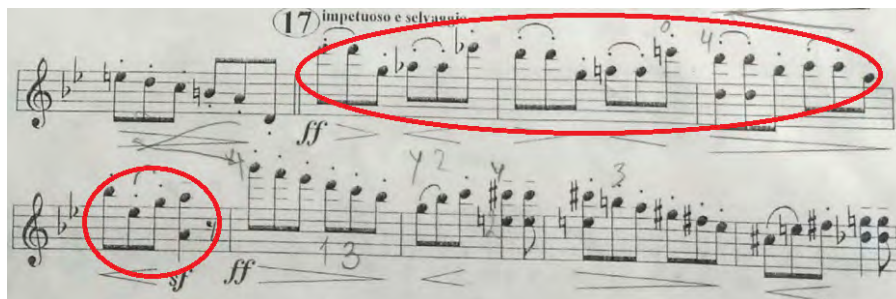


Compás de 6/8 por continuación de compases por obviedad en el violonchelo



Compás de 6/8 en la guitarra

A manera de coda, Tedesco utiliza pasajes del tema A y elementos rítmicos del C. Además, deja una indicación de *impetuoso e selvaggio*, con lo que el aumento de velocidad es necesario:



Inicio del mismo tema A en el violín



Elementos rítmicos del tema C en la guitarra



Indicación de impetuoso e selvaggio (wild) en la guitarra

Así como Bach utilizó la presentación en *stretto* de un tema en varios instrumentos, Tedesco también presentó en espejo el tema principal de este movimiento, justo antes del tema D, es decir, de manera muy similar a las ideas de Bach en sus *Catorce Cánones* (BWV 1087):



Pasaje original



Mismo pasaje invertido con el inicio del tema

Análisis integral de las *Cinco piezas para guitarra*

Cada una de las cinco piezas que integran esta obra de Piazzolla tiene un carácter muy distinto de las otras, pero la estructura de todas es, en general, la misma: se toca una sección A, luego una sección A'; después se repite la misma sección A y enseguida se presenta una sección B a manera de conclusión. Piazzolla utiliza esta forma para las cinco piezas, pero con la diferencia de que no comparten entre ellas la misma cantidad de compases por sección, es decir, cada sección (A, A' y B) tiene una cantidad diferente de compases en cada pieza, e incluso la sección B tiene parte de la sección A como una variante.

Si bien en una de estas piezas la sección A' es continuación de la sección A, en otras no lo es, y también en unas de estas piezas la sección B tiene un gran aporte musical, mientras en otras sirve más bien como conclusión de la pieza.

Por la manera en que están distribuidas las casillas de repetición, podríamos hablar también de sólo dos secciones por pieza: A y B, en donde se toca en primer lugar la sección A y luego se repite sólo la mitad o un fragmento de dicha sección, para después concluir con la sección B. A pesar de lo que acabo de decir, considero que es más exacto hablar de sección A y sección A', que de sección A y media sección A. Otra mención también importante es que en las partituras de esta obra ya aparece indicada la medida metronómica, a diferencia de las otras obras analizadas en este trabajo.

Campero

En esta pieza la velocidad es de una negra equivalente a 100 BPM. La fórmula que utiliza Piazzolla para toda la sección A es la siguiente: los dos primeros compases conforman una frase de seis tiempos, seguida de un último tiempo de reposo que se puede distinguir de lo anterior por ser éste de notas tocadas con armónicos, o bien, se puede ver todo esto como una frase de siete tiempos en donde el último tiempo sirve de reposo. Después de tocar estos dos compases, se repiten tal cual, por lo menos las primeras tres veces. En algunos casos la interpretación tendrá variaciones armónicas, melódicas o rítmicas en la repetición, y en otros casos no tendrá repetición. Por lo anterior, su compás tiene al principio la indicación de que es de 4/4; sin embargo, en el segundo compás cambia a 3/4, en el tercero vuelve a 4/4 y en el último vuelve a cambiar a 3/4, etcétera:

Presentación de la frase musical (curvas dos y cuatro)
seguida de su repetición (curvas restantes)

En el inicio de la sección A' aún permanece el fraseo de siete tiempos, pero que no seguirá por mucho, así como el descenso cromático de la primera nota de cada frase y, más adelante, aparece la indicación de milonga.

Al inicio de la sección A', la misma frase de siete tiempos (curvas)
y el cromatismo de la primera nota de cada frase (óvalos)

Indicación de milonga

La sección B inicia con un descenso cromático de acordes, una indicación de cambio de tiempo a 6/8 y otra indicación de conservación del *tempo* por corchea. En otras piezas, este cambio de compás implica cambiar un pulso de negra a negra con puntillo, lo que conlleva meter tres corcheas en cada pulso; en este caso no es así, pues la indicación de corchea igual a corchea nos indica que el tiempo de corchea no sufre cambios, pero el pulso sí. Matemáticamente hablando, si la negra equivalente a 100 BPM con un compás de 4/4, sufre un cambio de compás a 6/8 y, ahora, el pulso no es de negra sino de negra con puntillo; la corchea que era equivalente a 200 BPM ahora equivale a 300 BPM. En cambio, si la misma negra equivalente a 100 BPM sufre el mismo cambio de compás a 6/8, con la indicación de corchea igual a corchea la equivalencia de corchea a 200 BPM se tiene que respetar, a diferencia del pulso, que se habrá extendido una corchea más:

The image shows a musical score for Section B. The top staff features a series of chords with Roman numerals: CX, CIA, CVIII, CVII, CVI, CV, CIV, CIII, and CV. A yellow curve highlights a chromatic descent of these chords. A red oval marks the first measure with a '3' above it, and a blue oval marks the time signature change to 6/8. A 'ff' dynamic marking is present. The bottom staff continues the piece with various rhythmic patterns and dynamics like 'p' and 'ff'.

Al inicio de la sección B, la indicación de corchea igual a corchea (primer óvalo), el cambio de compás a 6/8 (segundo óvalo) y el descenso cromático de acordes (curva)

Romántico

El *tempo* de esta pieza es de una negra equivalente a 100 BPM y un compás de 4/4 que no cambia en todo el movimiento. El inicio de la sección A consta de un acorde y un bajo con duración de dos tiempos como soporte de una melodía en el registro agudo, que le seguirá otros cuatro tiempos a manera de reposo melódico. Esto forma así una primera frase, a la que le seguirá su repetición con una armonía y melodía una segunda abajo de donde empezaron. Este juego armónico es muy popular en el jazz: cuando sus piezas presentan un II-V-I de una armonía, suelen convertir el I en II y vuelven a hacer la misma progresión.

Piazzolla hace esta progresión armónica en todo el “Romántico”. El inicio de la sección A’ consta de una idea similar a la de la sección A, pero en tonalidades muy diferentes, ya que la sección A empieza en do sostenido menor y la sección A’ hace lo propio en do menor. La sección B inicia con un juego cromático de acordes y una nota pedal que acompaña una melodía descendente en el registro agudo, con una indicación de rítmico seguido de una melodía octavada ascendente en el registro medio:

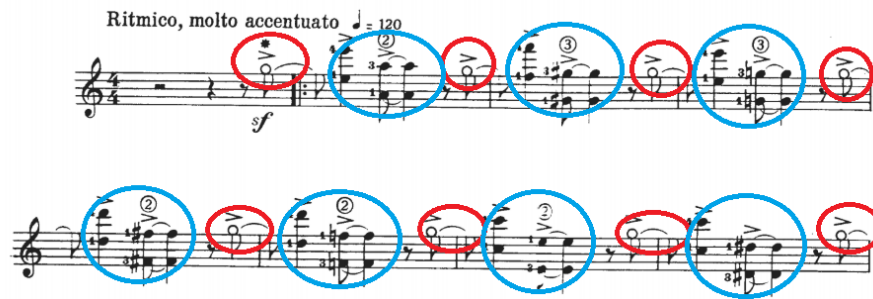
Al inicio de la sección A, el primer fraseo y el segundo

Al inicio de la sección A', el primer fraseo y el segundo

Al inicio de la sección B, la indicación de rítmico, la nota pedal y melodía descendente (primera curva) y la melodía octavada ascendente (segunda curva)

Acentuado

Este movimiento tiene una velocidad de una negra equivalente a 120 BPM y un compás de 4/4. La sección A inicia con percusión sobre la guitarra, alternándola con una melodía octavada en el registro agudo. La sección A' consta de un juego armónico un poco más elaborado y un discurso rítmico que se destaca por hacer arpegios en grupos de tres corcheas sobre el mismo compás de 4/4, causando un pulso a-sincopado, pero estable. La sección B tiene apenas un solo compás y funge como conclusión:



Al inicio de la sección A, la percusión sobre la guitarra (óvalos pequeños) y la melodía octavada (óvalos restantes)



En un pasaje de la sección A', los arpeggios agrupados en tres corcheas



Compás único de la sección B

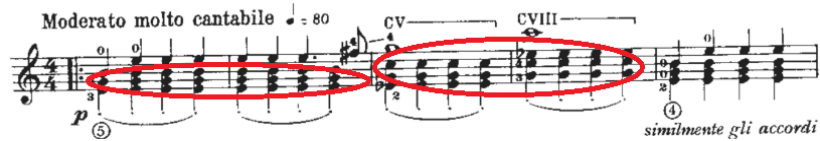
Tristón

La indicación de la velocidad de esta pieza es de una negra equivalente a 80 BPM y tiene un compás de 4/4. La idea central de este movimiento (al menos en las secciones A, A' y parte de la B) es presentar una melodía con poco movimiento en el registro agudo, acompañado de una armonía en la parte inferior del registro. Me parece interesante que, por el movimiento armónico en el registro grave, es la melodía lo que le da el soporte al acompañamiento, lo cual provoca que la armonía sea el elemento atractivo de este movimiento.

La sección A inicia con una armonía en mi menor que sin previo aviso modula a do menor, después regresa a mi menor y vuelve luego a modular, esta vez a si menor.

En la sección A' las modulaciones armónicas sin previo aviso no se hacen esperar. En los primeros compases se pueden apreciar las modulaciones, pero ahora partiendo del acorde de la menor y modulando a do sostenido menor, fa menor, si bemol menor, etcétera.

La sección B puede dividirse en tres partes: la primera, en donde sigue con la misma idea del acompañamiento, pero en sol menor modulando a mi bemol menor, re menor, do menor, la menor, etcétera; la segunda, en donde retoma la melodía de la primera sección y cromatismos en el registro grave; y la tercera, en donde vuelve a presentar la melodía y las modulaciones de la sección A, pero ahora con acordes arpegiados con duración de cuatro tiempos:



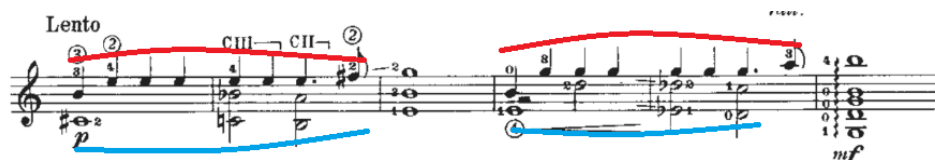
Al inicio de la sección A, la armonía modulando sin previo aviso



Al inicio de la sección A', la armonía modulando sin previo aviso



En la primera parte de la sección B, la modulación armónica sin previo aviso



Segunda parte de la sección B retomando la melodía de la sección A (curvas superiores) y los cromatismos en la en bajo (curvas inferiores)

Tercera parte de la sección B volviendo a retomar la melodía de la sección A (marcas horizontales) y la armonía de la misma sección A (marcas verticales)

Compadre

El *tempo* de esta pieza es de una negra equivalente a 120 BPM y tiene un compás de 4/4. En este movimiento, las secciones que propongo no están directamente vinculadas a las casillas de repetición como en los movimientos anteriores. La sección A termina justo antes de la indicación de *tempo deciso*, es decir, varios compases después de la indicación de primera casilla de repetición. Estos compases que se le añaden a la sección A después de la indicación de primer casilla de repetición, sirven para elaborar la sección B, con una cierta variación. Por ello es que le he dado otra estructura a ese movimiento, para poder explicarlo mejor. Las secciones que conforman este movimiento son las siguientes: A - B - A'.

Entonces, A es la sección que va desde el inicio y hasta la indicación de *tempo deciso*; enseguida comienza la sección B y lo hace en anacrusa. La sección A' consta de la repetición completa de la sección A, con una diferencia sustancial en un solo compás y en el acorde final:

Inicio de la sección A

Musical score snippet for the first repetition. The tempo is marked *Cantabile (con libertà)*. The music features a melodic line with various ornaments and a dynamic marking of *f* (forte). A red circle highlights a specific note in the upper register.

Casilla de primera repetición

Musical score snippet showing the end of section A and the start of section B. The tempo changes to *Tempo I deciso*. The music includes markings for *legato*, *f*, *CIII*, *rall.*, and *V*. A red circle highlights a note, and a blue circle highlights the *Tempo I deciso* marking.

Fin de la sección A e inicio de la sección B con las notas en anacrusa

Musical score snippet for the end of section A'. The tempo is marked *Lento*. The music includes markings for *f*, *p*, *rall.*, and *ff*. A red circle highlights a specific note in the lower register.

Fin de la sección A'



Comparación interpretativa

En este capítulo haré un registro de interpretaciones de guitarristas referenciales y señalaré sus características más importantes, con el propósito de enriquecer mi propia interpretación. En cada obra señalaré aspectos importantes por su estilo compositivo, para compararlos entre las distintas interpretaciones seleccionadas.

De cada una de las obras he escogido parámetros que son verificables en todas las interpretaciones, y parámetros propios de cada estilo compositivo. Así mismo, al final del apartado dedicado a cada uno de los movimientos he incluido una tabla comparativa en donde se muestran, en la primera columna, los parámetros que he escogido; en la fila superior, las iniciales de cada uno de los intérpretes; y, en los cuadros restantes, lo que, desde mi punto de vista, hacen los mismos intérpretes.

Análisis interpretativo de la *Partita III* (BWV 1006)

Para realizar una interpretación cercana a la concepción que Bach tenía de esta obra, he tomado en cuenta las ejecuciones de varios intérpretes, basándome en razones que atañen, unas, al aspecto general de la obra y, otras, a ciertas particularidades suyas, a las características de algún movimiento, por ejemplo, a las de la instrumentación o a las de la transcripción, etcétera.

Como esta obra fue pensada originalmente para violín, creo que es oportuno considerar la interpretación del violinista Itzhak Perlman (en adelante, IP) ya que las características de ambos instrumentos (el violín y la guitarra) son distintas y es necesario tener una idea de lo que se puede o no hacer en cada instrumento. En el caso particular del prelude, me parece acertado tomar en cuenta la interpretación de Aleksander Wilgos (AW), por ser él quien hizo la transcripción para guitarra de la versión orquestal del propio Bach. Puesto que, por razones de orden práctico que ya mencioné en el capítulo anterior, mi interpretación

no es del todo fiel a la transcripción de Wilgos, en ciertos pasajes del preludio opté por la transcripción de Frank Koonce. También creí necesario tomar en cuenta la interpretación de Hopkinson Smith (HS) en el laúd, ya que el propio Bach realizó una transcripción a este instrumento; así mismo la interpretación de los guitarristas Manuel Barrueco (MB), Tilman Hoppstock (TH) y Eduardo Fernández (EF), por su manejo de la parte ornamental de esta obra.

En el caso de esta obra, he decidido referirme sobre todo a los siguientes seis parámetros musicales:

A) *Tempo*. Este parámetro lo he señalado indicando los golpes por minuto (BPM, por sus siglas en inglés) a que va el pulso de cada interpretación. En algunos casos, el pulso es aproximado.

B) *Ornamentación*. Este parámetro lo he señalado con los siguientes términos: *alto*, para interpretaciones que añaden notas que no están dentro de la partitura desde la primera repetición, es decir, la primera vez que aparece el elemento; *medio*, para interpretaciones que añaden notas que sólo están en la partitura en la segunda repetición, es decir, la segunda vez que aparece el elemento; *sutil*, para ejecuciones que no añaden notas en ninguna repetición; y *una cuerda* o *dos cuerdas*, para las ejecuciones donde los trinos están, por supuesto, en una o dos cuerdas.

C) *Articulación*. Para analizar este parámetro he decidido tomar un pasaje de cada movimiento que será indicado en su momento. Según sea el caso, señalaré la articulación elegida por cada intérprete con los términos *sí* (para interpretaciones en que dicho pasaje tiene la articulación *staccato*) o *no* (para interpretaciones en que la articulación es *legato*).

D) *Movimiento agógico*. Con este parámetro lo que es de interés destacar es la dirección agógica de cada intérprete, por lo que he usado los términos *alto*, *medio* y *sutil*, para los diferentes niveles de dirección agógica.

E) *Repeticiones en las partituras*. Para los movimientos en que este criterio es aplicable, los términos que he usado son: *sin repeticiones*, para interpretaciones que omitan las repeticiones que están indicadas dentro de la partitura; *repetición intermedia*, para interpretaciones donde sólo una de las dos secciones es repetida; y *repeticiones completas*, para interpretaciones que hagan las repeticiones como están en las partituras.

F) *Calidad del sonido* (en el caso de guitarristas). A sabiendas de que el sonido puede ser afectado por el equipo y el lugar en el que fue grabado, es necesario distinguir la calidad sonora de los

guitarristas. Para ello, he usado los términos *brillante* (para interpretaciones en las que se escucha un sonido luminoso), *oscuro* (para interpretaciones con un sonido opaco) y *equilibrado* (para interpretaciones con un sonido intermedio entre los dos anteriores). Todo esto bajo el entendimiento de que con el término *sonido* hacemos referencia al elemento sonoro denominado *timbre*, y que para muchos guitarristas es meramente subjetivo. Mi interpretación de estos términos es desde el punto de vista acústico, según el cual un sonido brillante o luminoso es aquel en donde se pueden escuchar los armónicos agudos de una cuerda, mientras un sonido opaco u oscuro es aquel en donde se pueden apreciar los armónicos graves de una cuerda. El término *equilibrado* lo uso para denotar las interpretaciones en donde se pueden escuchar ambos sonidos en distintos pasajes.

El hecho de que haya elegido estos parámetros para comparar las interpretaciones no quiere decir que mis juicios sean una verdad absoluta, y el hecho de que alguna interpretación tenga diferente rango que otra interpretación en alguno de los parámetros tampoco quiere decir que aquella no tenga valor interpretativo. Por último, en caso de que no haya compatibilidad entre alguno de estos parámetros con la interpretación de alguno de estos movimientos, aparecerá *NA*, o sea *No Aplica*.

Preludio

A) El *tempo* presentado por los diferentes intérpretes van desde los 84 BPM hasta los 130. El orden de menor a mayor es el siguiente: HS, AW, MB, EF, IP y TM. Aunque la velocidad no es el aspecto protagonista de este movimiento, me parece interesante que muchos violinistas lo ejecutan a una gran velocidad, llegando hasta los 140 BPM. Por su parte, TH está muy cerca de esos parámetros.

B) Las nulas repeticiones impiden que este parámetro sea evaluado en el apartado de ornamentos presentados por repeticiones. En el otro apartado, la elección de hacer el único trino en una cuerda es algo que comparten todos los intérpretes.

C) El pasaje que he seleccionado para comparar la articulación es el que va del compás 17 al 28, ya que allí la última nota de cada tiempo suele tener una articulación diferente en cada intérprete. En el caso de los intérpretes que he elegido, los que sí hacen una articulación de *staccato* son IP, HS y MB, mientras que los que no hacen esta articulación y, en cambio, ejercen una articulación en *legato* son TH, AW y AF:



Notas del prelude con la posibilidad de ser articuladas

D) Me resulta interesante el hecho de que la interpretación con menor *tempo*, la de HS, es también la que tiene mayor nivel de movimiento agógico. Como ya mencioné, el valor que se le da a la velocidad en este primer movimiento es meramente subjetivo y puede pasar a segundo plano por otros factores. El único que se mantiene con un nivel medio es AW, mientras que IP, TH, MB y EF mantienen un nivel sutil.

E) El parámetro de las repeticiones no aplica en este movimiento.

F) El sonido por parte de EF y de TH es equilibrado, ya que en sus interpretaciones se escucha una gran gama de timbres. Por su parte, AW tiene un sonido oscuro, y MB un sonido brillante. Hay que tomar en cuenta que la grabación de MB es en vivo y no muy reciente, por lo que no tiene la misma calidad de audio que tienen las de los demás.

Preludio	IP	HS	TH	AW	MB	EF
<i>Tempo</i>	130 BPM	84 BPM	130 BPM	85 BPM	105 BPM	110 BPM
Ornamentación	NP/Una cuerda	NP/Una cuerda	NP/Una cuerda	NP/Una cuerda	NP/Una cuerda	NP/Una cuerda
Articulación	Sí	Sí	No	No	Sí	No
Movimiento agógico	Sutil	Alto	Sutil	Medio	Sutil	Sutil
Repeticiones	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Calidad del sonido	NA	NA	Equilibrado	Oscuro	Brillante	Equilibrado

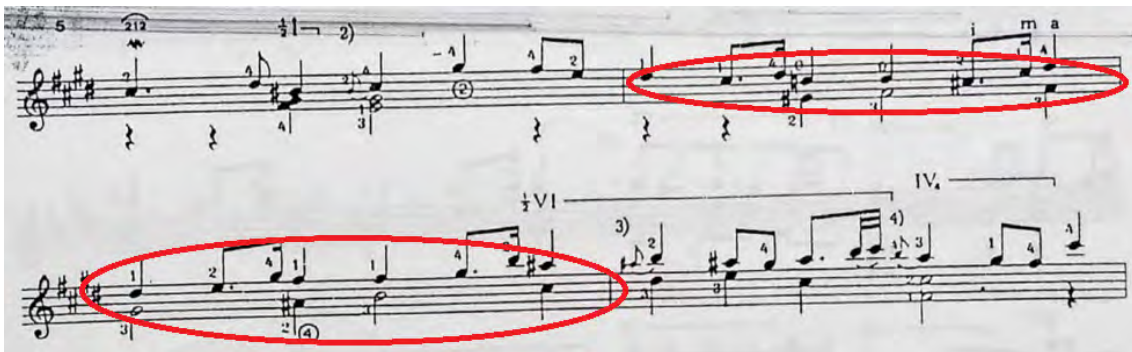
Tabla comparativa del *Preludio*

Loure

A) En el segundo movimiento hay una gran variedad de *tempos* por parte de los intérpretes ya que sus interpretaciones van desde los 65 BPM hasta los 100. El orden de menor a mayor es el siguiente: IP, TH, MB, HS, y EF.

B) La interpretación con mayor *tempo*, la de EF, es la que tiene mayor ornamentación. Sin embargo, tanto HS como TH y MB tienen un alto nivel de ornamentación. Por su parte, IP presenta un nivel medio.

C) En cuanto a la articulación, el pasaje a comprar es el de los compases 6 y 7, ya que es un pasaje que se presta a ejecutar con *staccato*. En este parámetro quienes hacen dicha articulación son HS y MB.



Notas que se pueden articular en los compases 6 y 7

D) En el caso del parámetro del movimiento agógico, HS, MB y EF son quienes tienen un alto nivel, mientras que IP y TH tienen un nivel medio.

E) El único que no hace repeticiones es TH. Por su parte, HS hace repeticiones completas mientras que IP, MB y EF hacen repeticiones intermedias.

F) En este parámetro se puede observar la variedad de sonidos por parte de los intérpretes: TH con un sonido oscuro, MB con un sonido brillante y EF con un sonido equilibrado.

Loure	IP	HS	TH	MB	EF
Tempo	65 BPM	75-85 BPM	70-75 BPM	75 BPM	90-100 BPM
Ornamentación	Medio/Una cuerda	Alto/Una cuerda	Alto/Una cuerda	Alto/Una cuerda	Alto/Una cuerda
Articulación	No	Sí	No	Sí	No
Movimiento agógico	Medio	Alto	Medio	Alto	Alto
Repeticiones	Repeticiones intermedias	Repeticiones completas	Sin repeticiones	Repetición intermedia	Repeticiones intermedias
Calidad del sonido	NA	NA	Oscuro	Brillante	Equilibrado

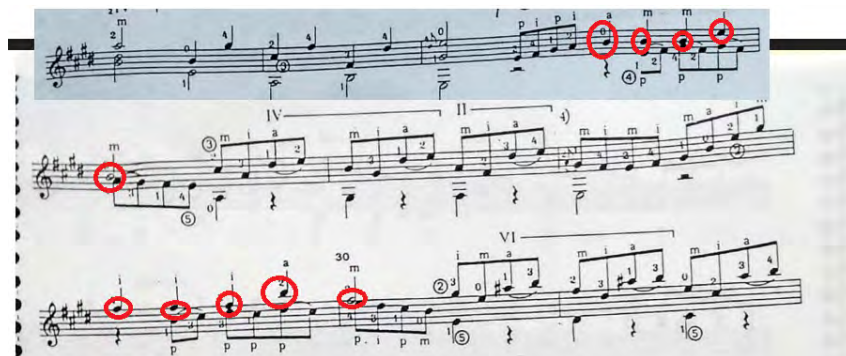
Tabla comparativa del *Loure*

Gavota y Rondó

A) En este movimiento se pueden apreciar *tempos* muy similares pues van desde los 70 BPM a los 80. En orden de menor a mayor, son IP, HS, TH, MB y EF.

B) Cabe mencionar que las interpretaciones de MB y ED son las más ornamentadas, por lo que les he asignado un nivel alto, al igual que a HS, cuya interpretación se acerca en ornamentación a las de aquéllos. Por su parte, TH tiene un nivel medio, mientras que el nivel de IP es sutil.

C) En el caso de la articulación, he seleccionado el pasaje que va del compás 25 al 30, ya que en él existe la posibilidad de articular las notas superiores:



Notas superiores con la posibilidad de ser articuladas

D) Con respecto al movimiento agógico, únicamente IP tiene un nivel medio, mientras que HS, TH, MB y EF presentan un nivel alto.

E) Todos hace repeticiones completas.

F) En cuanto a la calidad del sonido, en este movimiento todas las interpretaciones tienen los mismos valores que en el anterior.

<i>Gavota y Rondó</i>	IP	HS	TH	MB	EF
<i>Tempo</i>	70 BPM	75 BPM	75 BPM	75 BPM	80 BPM
Ornamentación	Sutil/Una cuerda	Alto/Una cuerda	Medio/Una cuerda	Alta/Una cuerda	Alta/Una cuerda
Articulación	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Movimiento agógico	Medio	Alto	Alto	Alto	Alto
Repeticiones	Repeticiones completas	Repeticiones completas	Repeticiones completas	Repeticiones completas	Repeticiones completas
Calidad del sonido	NA	NA	Oscuro	Brillante	Equilibrado

Tabla comparativa de *Gavota y Rondó*

Menuets I y II

A) En el caso del *tempo*, encontramos una amplia gama de velocidades por parte de los intérpretes, que van desde los 115 BPM hasta 165. De menor a mayor, se ordenan de la siguiente manera: HS, TH, MB, IP y EF.

B) Quienes presentan un nivel alto de ornamentación son HS, MB, y EF. Por su parte, TH presenta un nivel medio, e IP un nivel sutil.

C) En el caso de este movimiento, he elegido los acordes del compás 7 para comparar la articulación que hace cada intérprete. Quienes hacen la articulación en *staccato* son IP, MB y EF.



Acordes con la posibilidad de ser articuladas

D) Todos presentan un alto nivel de movimiento agógico.

E) Quienes hacen repeticiones completas son IP, HS, y EF, mientras que TH y MB hacen repeticiones intermedias.

F) La calidad del sonido llega a ser un poco más homogénea, en comparación con la de los movimientos anteriores. MB y EF se presentan con un sonido equilibrado, mientras que TH mantiene su sonido oscuro.

Menuets I y II	IP	HS	TH	MB	EF
Tempo	130 BPM	115 BPM	120 BPM	120 BPM	165 BPM
Ornamentación	Sutil/Una cuerda	Alta/Una cuerda	Medio/Una cuerda	Alta/Una cuerda	Alta/una cuerda
Articulación	Sí	No	No	Sí	Sí
Movimiento agógico	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
Repeticiones	Repeticiones completas	Repeticiones completas	Repeticiones intermedias	Repeticiones intermedias	Repeticiones completas
Calidad del sonido	NA	NA	Oscuro	Equilibrado	Equilibrado

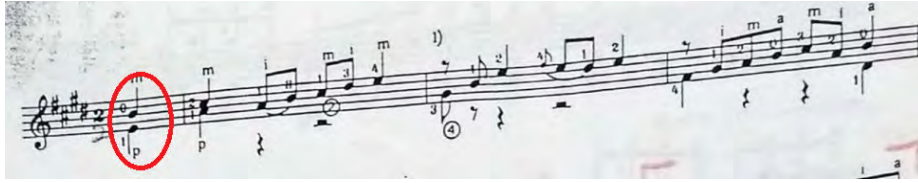
Tabla comparativa de los *Menuets I y II*

Bourré

A) También en este movimiento podemos observar muy similares: van desde los 85 BPM hasta los 100. De menor a mayor, el orden es el siguiente: HS, MB, TH, EF e IP.

B) Quienes presentan una ornamentación sutil son IP, HS y TH, mientras que MB y EF presentan una ornamentación media.

C) En el caso de este movimiento, el pasaje que he escogido para comprar la articulación es el inicio de la anacrusa, ya que cabe la posibilidad de articular dicho pasaje haciendo *staccato*. Todos los intérpretes analizados hacen esta articulación.



Notas al principio del movimiento con la posibilidad de ser articuladas

D) Todas las interpretaciones presentan un alto nivel de movimiento agógico.

E) TH es el único que hace repeticiones intermedias, mientras que IP, HS, MB y EF hacen repeticiones completas.

F) En cuanto a este parámetro, se puede apreciar que TH y MB presentan un sonido equilibrado, mientras que EF presenta uno brillante.

Bourré	IP	HS	TH	MB	EF
<i>Tempo</i>	100 BPM	85 BPM	95 BPM	85 BPM	95 BPM
Ornamentación	Sutil/NA	Sutil/NA	Sutil/NA	Media/Una cuerda	Media/una cuerda
Articulación	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Movimiento agógico	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
Repeticiones	Repeticiones completas	Repeticiones completas	Repeticiones intermedias	Repeticiones completas	Repeticiones completas
Calidad del sonido	NA	NA	Equilibrado	Equilibrado	Brillante

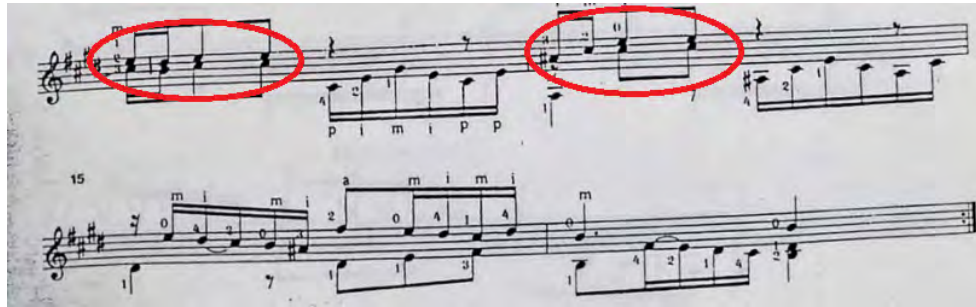
Tabla comparativa del *Bourré*

■ **Gigue**

A) El *tempo* presentado por parte de los intérpretes es un tanto variado: van desde los 55 BPM hasta los 80. De menor a mayor, el orden es el siguiente: HS, TH, EF, MB y IP.

B) Quienes tienen un nivel medio de ornamentaciones son HS y EF, mientras que IP, MB y TH tienen un nivel sutil de ornamentaciones.

C) En cuanto al tercer parámetro, he decidido seleccionar los compases 13 y 15 para comprar la articulación de los intérpretes, ya que el contraste entre las notas graves y agudas se puede respaldar con la articulación en *staccato*. Quienes hacen esta articulación son IP, TH, MB y EF, mientras que HS es el único que no.



Notas con la posibilidad de ser articuladas

D) Todas las interpretaciones tienen un nivel alto de movimiento agógico.

E) El único que no hace repeticiones es TH, mientras que el resto hace repeticiones completas.

F) En todas las interpretaciones, la calidad del sonido en este movimiento es la misma que la del primero.

Gigue	IP	HS	TH	MB	EF
<i>Tempo</i>	80 BPM	55 BPM	65 BPM	68 BPM	65 BPM
Ornamentación	Sutil/NA	Medio/Una cuerda	Sutil/NA	Sutil/NA	Media/Una cuerda
Articulación	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Movimiento agógico	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
Repeticiones	Repeticiones completas	Repeticiones completas	Sin repeticiones	Repeticiones completas	Repeticiones completas
Calidad del sonido	NA	NA	Oscuro	Equilibrado	Brillante

Tabla comparativa de la *Gigue*

Por último, antes de la modulación a la mayor, existe un pasaje que se presta para añadir notas en el bajo, pues en él las voces superiores ejecutan un relleno armónico, por lo que el pasaje presentado por mí ha quedado con los cambios que señalo a continuación:



Pasaje original



Pasaje con notas en el bajo

De esta manera, la frase de las voces superiores queda por compás, mientras que la frase de la voz grave es de dos compases.

Análisis interpretativo de la *Grande Sonata* (opus 22)

Para el caso de esta obra, he decidido considerar los mismos parámetros que en la obra anterior, pero redefiniendo algunos, eliminando el de la ornamentación y agregando otro. De tal modo que los parámetros a comparar son los siguientes:

A) *Tempo*. Este parámetro lo he señalado indicando la cantidad de BPM a la que va el pulso de cada interpretación. En algunos pasajes los BPM son aproximados.

B) *Articulación*. Para este parámetro he decidido tomar un pasaje de cada movimiento que será indicado en su momento. Según sea el caso, señalaré la articulación elegida por cada intérprete con los términos *sí* (para interpretaciones en que el pasaje tenga la articulación *staccato*) y *no* (para interpretaciones en que la articulación es *legato*).

C) *Movimiento agógico*. Con este parámetro lo que es de interés destacar es la dirección agógica de cada intérprete, por lo que he usado los términos *alto*, *medio* y *sutil*, para los diferentes niveles de dirección agógica.

D) *Repeticiones en las partituras*. Para los movimientos en que este criterio es aplicable, los términos que he usado son: *sin repeticiones*, para interpretaciones que omitan las repeticiones que están indicadas dentro de la partitura; *repetición intermedia*, para interpretaciones donde sólo una de las dos secciones es repetida; y *repeticiones completas*, para interpretaciones que hagan las repeticiones como están en las partituras.

E) *Calidad del sonido*. A sabiendas de que el sonido puede ser afectado por el equipo y el lugar en el que fue grabado, es necesario distinguir la calidad sonora de los guitarristas. Para ello, he usado los términos *brillante* (para interpretaciones en las que se escucha un sonido luminoso), *oscuro* (para interpretaciones con un sonido opaco) y *equilibrado* (para interpretaciones con un sonido intermedio entre los dos anteriores). Todo esto bajo el entendimiento de que con el término *sonido* hacemos referencia al elemento sonoro denominado *timbre*, y que para muchos guitarristas es meramente subjetivo. Mi interpretación de estos términos es desde el punto de vista acústico, según el cual un sonido brillante o luminoso es aquel en donde se pueden escuchar los armónicos agudos de una cuerda, mientras un sonido opaco u oscuro es aquel en donde se pueden apreciar los armónicos graves de una cuerda. El término *equilibrado* lo uso para denotar las interpretaciones en donde se pueden escuchar ambos sonidos en distintos pasajes.

F) *Contraste de semi-frase*. En este parámetro he utilizado los términos *sí* (para interpretaciones donde es posible escuchar un contraste dinámico, tímbrico, agógico, etcétera, en una frase donde el motivo musical se repite inmediatamente después de haberse finalizado) y *no* (para las interpretaciones se abstengan de hacer esto).

De esta obra, he seleccionado las interpretaciones de los siguientes guitarristas: John Williams (JW), Simeon Simov (SS), Vuk Dragičević (VD) y Adam Holzman (AH).

Allegro

A) Acerca del *tempo*, se puede decir que hay una homogeneidad en la velocidad de las distintas interpretaciones seleccionadas: van desde los 120 BPM hasta los 140. El orden de menor a mayor es el siguiente: VD, JW, AH y SS.

B) Para el parámetro de la articulación, he elegido los acordes finales, ya que éstos algunos intérpretes los tocan haciendo una articulación en *staccato*, mientras otros lo hacen en *legato*. De los intérpretes seleccionados, quienes hacen la articulación en *staccato* son SS, VD y AH; sólo JW no realiza esta articulación.



Acordes finales del movimiento

C) En cuanto al movimiento agógico, todos tienen un alto nivel.

D) JW SS y VD no hacen repeticiones completas; sólo AH las hace.

E) Respecto al parámetro de la calidad del sonido, únicamente JW presenta un sonido oscuro; SS, VD y AH presentan uno equilibrado.

F) Para observar los contrastes de semi-frase, he elegido un pasaje de cuatro compases que se repite inmediatamente. En este caso, quien sí presenta un contraste de cualquier índole es VD, mientras que JW, SS y AH no.



Semi-frase señalada

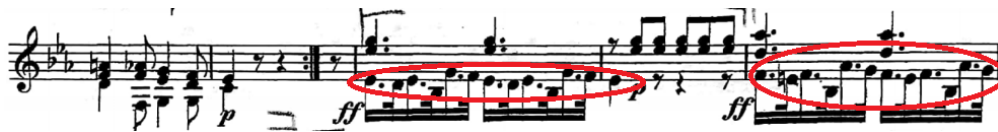
Allegro	JW	SS	VD	AH
Tempo	130 BPM	140BPM	120 BPM	130 BPM
Articulación	No	Sí	Sí	Sí
Movimiento agógico	Alto	Alto	Alto	Alto
Repeticiones	Sin repeticiones	Sin repeticiones	Sin repeticiones	Repeticiones completas
Calidad del sonido	Oscuro	Equilibrado	Equilibrado	Equilibrado
Contraste de semi-frase	No	No	Sí	No

Tabla comparativa del *Allegro*

Adagio

A) Al igual que en el movimiento anterior, también en éste se puede apreciar una homogeneidad en la velocidad de las interpretaciones, pues ésta va desde los 80 BPM hasta los 95. El orden de menor a mayor es el siguiente: VD, SS, JW y AH.

B) Para revisar el parámetro de la articulación en este movimiento, he elegido las notas en el bajo de la modulación a mi bemol. Aunque en un principio mencioné que la comparación sería si se hacía *staccato* o *legato*, en este caso he considerado en cambio si los intérpretes hacen o no la negra con puntillo más larga de lo que indica la partitura, dicho de otro modo, si hacen o no el denominado *puntillo francés*. Quienes hacen esto son SS, VD y AH; sólo JW no lo hace.



Notas sujetas a comparación en la modulación a mi bemol

C) Todos los intérpretes presentan un alto nivel de movimiento agógico.

D) En cuanto a las repeticiones, quienes sí las hacen completas son JW y AH, no así SS y VD.

E) Respecto al parámetro de la calidad del sonido, puede decirse que se encuentran las mismas características que en el movimiento anterior.

F) Para revisar los contrastes de semi-frase, he elegido un pasaje de doce compases en el que se puede apreciar que la segunda parte es una repetición de la primera, sólo que con un bajo octavado. Quienes hacen un contraste de cualquier índole son SS, VD y AH; JW es la única excepción.



Semi-frase señalada (primeras dos marcas) y el bajo octavado en la segunda semi-frase (marca restante)

Adagio	JW	SS	VD	AH
Tempo	90 BPM	85 BPM	80 BPM	95 BPM
Articulación	No	Sí	Sí	Sí
Movimiento agógico	Alto	Alto	Alto	Alto
Repeticiones	Repeticiones completas	Sin repeticiones	Sin repeticiones	Repeticiones completas
Calidad del sonido	Oscuro	Equilibrado	Equilibrado	Equilibrado
Contraste de semi-frase	No	Sí	Sí	Sí

Tabla comparativa del *Adagio*

Menuetto

A) Respecto al *tempo* se puede observar que la velocidad varía mucho de una interpretación a otra: va desde los 125 BPM hasta los 170. Además no es uniforme en todos los casos: SS presenta un cambio de tempo hacia el tema tres, denominado *Trío*, llegando a los 210 BPM. El orden de menor a mayor velocidad es el siguiente: JW, SS, AH y VD.

B) Para revisar la articulación en las distintas interpretaciones, he elegido las notas octavadas, ya que hay quienes hacen una articulación y quienes hacen otra. Los que realizan la articulación *staccato* son SS, VD y AH; sólo JW no la hace.



Notas octavadas a sujetas a comparación

C) Todas las interpretaciones presentan un nivel alto en el movimiento agógico.

D) En cuanto a las repeticiones, se observa que JW y AH presentan repeticiones completas, mientras que SS y VD presentan repeticiones intermedias.

E) Sobre la calidad del sonido, todos los intérpretes presentan los mismos resultados que en los movimientos anteriores.

F) Para analizar los contrastes de semi-frase, he elegido un pasaje en el que se puede observar la imitación del motivo anterior. Quienes hacen un contraste de cualquier índole son SS y VD; JW y AH no hacen ningún tipo de contraste.



Frase con el motivo repetido en los compases consecuentes

Menuetto	JW	SS	VD	AH
Tempo	125 BPM	150-210 BPM*	170 BPM	160 BPM
Articulación	No	Sí	Sí	Sí
Movimiento agógico	Alto	Alto	Alto	Alto
Repeticiones	Repeticiones completas	Repeticiones intermedias	Repeticiones intermedias	Repeticiones completas
Calidad del sonido	Oscuro	Equilibrado	Equilibrado	Equilibrado
Contraste de semi-frase	No	Sí	Sí	No

Tabla comparativa del *Menuetto*

Rondó

A) Se puede observar que en este movimiento de nuevo hay proximidad entre las velocidades de los distintas interpretaciones: van desde los 100 BPM hasta los 110. El orden de menor a mayor velocidad es el siguiente: SS, VD, AH y JW.

B) Para estudiar el parámetro de la articulación, he elegido un pasaje similar al del movimiento anterior: de notas octavadas, ya que hay intérpretes que hacen una articulación, e intérpretes que hacen otra: VD y AH presentan la articulación en *staccato*, mientras que JW y SS no.



Notas octavadas a sujetas a comparación

C) Al igual que en los movimientos anteriores, todos los intérpretes presentan un nivel alto de movimiento agógico.

~~D) Respecto a las repeticiones, he notado que JW, SS y VD presentan repeticiones intermedias, mientras que AH no sólo presenta repeticiones completas sino que además hace repeticiones que no están indicadas en la partitura.~~

E) Las interpretaciones elegidas para este análisis presentan la misma calidad de sonido que en los movimientos anteriores.

F) Para revisar los contrastes de semi-frase, he elegido un pasaje en el que se puede observar la imitación del motivo anterior, tal como hice para el movimiento previo a éste. Todos los intérpretes hacen algún tipo de contraste.



Frase con el motivo repetido en los compases consecuentes

Rondó	JW	SS	VD	AH
<i>Tempo</i>	110 BPM	100 BPM	100 BPM	105 BPM
Articulación	No	No	Sí	Sí
Movimiento agógico	Alto	Alto	Alto	Alto
Repeticiones	Repeticiones intermedias	Repeticiones intermedias	Repeticiones intermedias	Repeticiones completas
Calidad del sonido	Oscuro.	Equilibrado	Equilibrado	Equilibrado
Contraste de semi-frase	Sí	Sí	Sí	Sí

Tabla comparativa del *Rondó*

Análisis interpretativo de la *Sonata III*

Para analizar distintas interpretaciones de esta obra, también he decidido tomar la mayoría de los parámetros considerados en el análisis de las interpretaciones de las obras anteriores. Esta vez he eliminado algunos y redefinido otros. Los parámetros a comparar, pues, son los siguientes:

A) *Tempo*. Este parámetro lo he señalado indicando los golpes por minuto (BPM) a la que va el pulso de cada interpretación. En la mayoría de los casos, la cifra es aproximada, en especial en el tercer movimiento.

B) *Articulación*. Para este parámetro he decidido tomar un pasaje de cada movimiento que será indicado en su momento. Según sea el caso, señalaré la articulación elegida por cada intérprete con los términos *sí* (para interpretaciones en que el pasaje tenga la articulación *staccato*) y *no* (para interpretaciones en que la articulación es *legato*).

C) *Movimiento agógico*. Con este parámetro lo que es de interés destacar es la dirección agógica de cada intérprete, por lo que he usado los términos *extra alto*, *alto*, *medio* y *sutil*, para los diferentes niveles de dirección agógica.

D) *Repeticiones en las partituras*. Para los movimientos en que este criterio es aplicable, los términos que he usado son: *sin repeticiones* (para interpretaciones que omitan las repeticiones que están indicadas dentro de la partitura) y *repeticiones completas* (para interpretaciones que hagan las repeticiones como están en las partituras).

E) *Calidad del sonido*. A sabiendas de que el sonido puede ser afectado por el equipo y el lugar en el que fue grabado, es necesario distinguir la calidad sonora de los guitarristas. Para ello, he usado los términos *brillante* (para interpretaciones en las que se escucha un sonido luminoso), *oscuro* (para interpretaciones con un sonido opaco) y *equilibrado* (para interpretaciones con un sonido intermedio entre los dos anteriores). Todo esto bajo el entendimiento de que con el término *sonido* hacemos referencia al elemento sonoro denominado *timbre*, y que para muchos guitarristas es meramente subjetivo. Mi interpretación de estos términos es desde el punto de vista acústico, según el cual un sonido brillante o luminoso es aquel en donde se pueden escuchar los armónicos agudos de una cuerda, mientras un sonido opaco u oscuro es aquel en donde se pueden apreciar los armónicos graves de una cuerda. El término *equilibrado* lo uso para denotar las interpretaciones en donde se pueden escuchar ambos sonidos en distintos pasajes.

F) *Contraste tímbrico*. De cada movimiento, he escogido un pasaje en el que sea posible hacer un cambio tímbrico, ya sea por razones armónicas, melódicas, rítmicas, de dinámica o de *tempo*. Los términos que he usado para indicar el desempeño de las interpretaciones en este parámetro son *sí* (para las que hacen algún contraste) y *no* para (las que se abstienen de ello).

Para el análisis de esta obra he decidido comparar las interpretaciones de los siguientes guitarristas: Álvaro Pierri (AP),⁴ Andrés Segovia (AS), Oscar Ghiglia (OG), Tilman Hoppstock (TH) y Paolo Pegoraro (PP).

4. Su interpretación sólo me ha permitido estudiar los dos primeros movimientos.

Allegro moderato

A) El *tempo* no sólo varía entre las interpretaciones analizadas, sino que además lo hace al interior de cada una de ellas, particularmente entre las frases de este movimiento y también de los otros dos. Las medidas a continuación ofrecidas son sólo aproximadas. De menor a mayor velocidad, el orden es el siguiente: AP,OG, PP, AS y TH.

B) Para comparar la articulación de una y otra interpretación, he escogido un pasaje donde una sección de acordes se repite al siguiente compás, pero con un par de notas diferentes. Quienes sí hacen la articulación *staccato* son AS y PP, mientras que AP, OG y TH se abstienen de ello.



Acordes con la posibilidad de hacer la articulación en *staccato*.

C) Sólo AP presenta un nivel extra alto de movimiento agógico, mientras que AS, OG, TH y PP presentan un nivel alto de movimiento agógico.

D) Todas las interpretaciones presentan una calidad de sonido equilibrado, con excepción de AP, cuya interpretación tiene un sonido más contundente.

E) Para analizar el contraste tímbrico, he escogido el mismo pasaje que en el parámetro de la articulación, ya que éste presenta un cambio armónico muy interesante. Todos los intérpretes realizan dicho contraste tímbrico.

<i>Allegro moderato</i>	AP	AS	OG	TH	PP
<i>Tempo</i>	105 BPM	130 BPM	125 BPM	135 BPM	125 BPM
Articulación	No	Sí	No	No	Sí
Movimiento agógico	Extra alto	Alto	Alto	Alto	Alto
Repeticiones	Repeticiones completas	Repeticiones completas	Repeticiones completas	Repeticiones completas	Repeticiones completas
Calidad del sonido	Equilibrado	Equilibrado	Equilibrado	Equilibrado	Equilibrado
Contraste tímbrico	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Tabla comparativa del *Allegro moderato*

Andante

A) Con el *tempo* de este movimiento pasa algo muy similar a lo que pasa con el del anterior, y por ello los BPM mencionados a continuación también son sólo aproximados. El orden de menor a mayor velocidad es el siguiente: OG, TH, PP, Ap y AS.

B) Sobre la articulación en este movimiento, se observa que todos los intérpretes presentan la articulación en *legato*, por lo que este parámetro no aplica.

C) Con el movimiento agógico también aquí pasa algo similar al del movimiento anterior: AP presenta un nivel extra alto mientras que el resto un nivel alto.

D) Todos las interpretaciones exhiben una calidad de sonido equilibrado. Sin embargo, como en el movimiento anterior, la calidad de sonido de la interpretación de AP es más contundente.

E) A fin de comparar el contraste tímbrico de las distintas interpretaciones, he escogido un pasaje en donde aparece la indicación *vivo* para cambiar el *tempo* y el carácter, un movimiento en el que además se puede hacer un cambio de timbre. Quienes en su respectiva interpretación hacen dicho contraste son AP, AS, TH y PP; sólo OG se abstiene.



Pasaje del cambio de *tempo* con las notas cuyo timbre se puede cambiar

Andante	AP	AS	OG	TH	PP
<i>Tempo</i>	105 BPM	115 BPM	90 BPM	100 BPM	100 BPM
Articulación	NA	NA	NA	NA	NA
Movimiento agógico	Extra alto	Alto	Alto	Alto	Alto
Calidad del sonido	Equilibrado	Equilibrado	Equilibrado	Equilibrado	Equilibrado
Contraste tímbrico	Sí	Sí	No	Sí	Sí

Tabla comparativa del *Andante*

Rondó

A) Con el *tempo* de este movimiento pasa algo similar a lo que pasa con el de los movimientos anteriores. Por lo tanto, también aquí las cifras de BPM son solamente aproximadas. El orden de menor a mayor velocidad es el siguiente: PP, OG, AS y TH.

B) Para el análisis de la articulación, he escogido los dos primeros compases con los que empieza el tercer movimiento, ya que los acordes de cada compás tienen la posibilidad de ser articulados en *staccato*, lo cual, por cierto, beneficia al carácter de la obra. Pese a ello, de los intérpretes revisados aquí, el único que hace la articulación en *staccato* es AS, mientras que OG, TH y PP se abstienen.

III



Acordes iniciales del movimiento

C) Todas las interpretaciones tienen un alto nivel de movimiento agógico.

D) Así mismo, todas las interpretaciones tienen una calidad de sonido equilibrado.

E) Para revisar los contrastes tímbricos, he escogido el inicio de la sección C. Todos los intérpretes realizan dicho contraste.



Al inicio de la sección C, las notas a contrastar

Rondó	AP	AS	OG	TH	PP
Tempo	NA	105 BPM	100 BPM	110 BPM	95 BPM
Articulación	NA	Sí	No	No	No
Movimiento agógico	NA	Alto	Alto	Alto	Alto
Calidad del sonido	NA	Equilibrado	Equilibrado	Equilibrado	Equilibrado
Contraste tímbrico	NA	Sí	Sí	Sí	Sí

Tabla comparativa del Rondó

Análisis interpretativo del *Quinteto* (opus 143)

Para analizar esta obra, he escogido las interpretaciones de Stephan Schmidt (SS), Andrés Segovia (AS) y Emanuele Buono (EB). Los parámetros que he escogido para comparar son los siguientes:

A) *Tempo*. Este parámetro lo he señalado indicando los golpes por minuto (BPM) a la que va el pulso de cada interpretación.

B) *Articulación*. Para este parámetro he decidido tomar un pasaje de cada movimiento que será indicado en su momento. Según sea el caso, señalaré la articulación elegida por cada intérprete con los términos *sí* (para interpretaciones en que el pasaje tenga la articulación *staccato*) y *no* (para interpretaciones en que la articulación es *legato*).

C) *Movimiento agógico*. Con este parámetro lo que es de interés destacar es la dirección agógica de cada intérprete, por lo que he usado los términos *alto*, *medio* y *sutil*, para los diferentes niveles de dirección agógica.

E) *Calidad del sonido*. A sabiendas de que el sonido puede ser afectado por el equipo y el lugar en el que fue grabado, es necesario distinguir la calidad sonora de los guitarristas. Para ello, he usado los términos *brillante* (para interpretaciones en las que se escucha un sonido luminoso), *oscuro* (para interpretaciones con un sonido opaco) y *equilibrado* (para interpretaciones con un sonido intermedio entre los dos anteriores). Todo esto bajo el entendimiento de que con el término *sonido* hacemos referencia al elemento sonoro denominado *timbre*, y que para muchos guitarristas es meramente subjetivo. Mi interpretación de estos términos es desde el punto de vista acústico, según el cual un sonido brillante o luminoso es aquel en donde se pueden escuchar los armónicos agudos de una cuerda, mientras un sonido opaco u oscuro es aquel en donde se pueden apreciar los armónicos graves de una cuerda. El término *equilibrado* lo uso para denotar las interpretaciones en donde se pueden escuchar ambos sonidos en distintos pasajes.

F) *Carácter español*. Para analizar este parámetro he tomado en cuenta pasajes donde se puede resaltar algún elemento musical (como la melodía, el ritmo, la armonía, etcétera) para darle al momento un carácter con influencia española, ya sea mediante rasgueos, *glissandos*, ligados, etcétera.

<i>Allegro, vivo e schietto</i>	SS	AS	EB
Tempo	120 BPM	110 BPM	120 BPM
Articulación	No	No	No
Movimiento agógico	Alto	Alto	Alto
Calidad del sonido	Equilibrado	Equilibrado	Oscuro
Carácter español	Sí	Sí	Sí

Tabla comparativa del *Allegro, vivo e schietto*

Andante mesto

A) En este movimiento la velocidad es muy parecida en las interpretaciones revisadas. SS y AS presentan una velocidad de 45 BPM, mientras que EB lo hace apenas 5 BPM arriba.

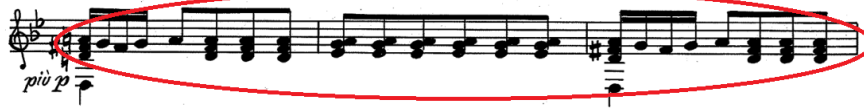
B) A fin de analizar la articulación, he escogido un pasaje donde varios acordes se presentan en corcheas, pasaje que los tres intérpretes ejecutan con una articulación en *staccato*.

Acordes que se pueden a ejecutar con articulación en *staccato*

C) El movimiento agógico es alto en las tres interpretaciones analizadas.

D) Respecto a la calidad del sonido, en este movimiento ocurre lo mismo que en el anterior: las interpretaciones de SS y AS presentan un sonido equilibrado, mientras que la de EB muestra un sonido oscuro.

E) Para revisar el posible carácter español en las interpretaciones de este movimiento, he escogido un pasaje de acordes que se pueden destacar con el mentado carácter, pasaje que, también como ocurre en el movimiento anterior, los tres intérpretes destacan cumpliendo la posibilidad del estilo español.



Sección de acordes que se pueden resaltar

Andante mesto	SS	AS	EB
Tempo	45 BPM	45 BPM	50 BPM
Articulación	Sí	Sí	Sí
Movimiento agógico	Alto	Alto	Alto
Calidad del sonido	Equilibrado	Equilibrado	Oscuro
Carácter español	Sí	Sí	Sí

Tabla comparativa del *Andante mesto*

Scherzo allegro con spirito

A) Igual que en las interpretaciones de los movimientos anteriores, en las de éste se presentan velocidades similares. SS y AS hacen sus sendas interpretaciones a una velocidad de 130 BPM, mientras que EB la hace a 145 BPM.

B) Para el estudio de la articulación en las interpretaciones de este movimiento, he escogido el inicio del tema principal para la guitarra. Allí todos los intérpretes presentan una articulación en *staccato*, por lo menos en algunas de las notas.



Inicio del tema principal para la guitarra

C) Tal como ocurre en las interpretaciones de los movimientos anteriores, también en las tres interpretaciones de éste el movimiento agógico es alto.

D) A diferencia de lo ocurrido en las interpretaciones de los movimientos anteriores, el sonido de las tres interpretaciones de este movimiento es equilibrado.

E) Para estudiar el posible carácter español en este movimiento, he seleccionado el pasaje donde aparecen las escalas semi-dobles. Allí AS y EB resaltan las escalas, mientras que SS se abstiene de hacerlo.



Escalas semi-dobles que se pueden destacar

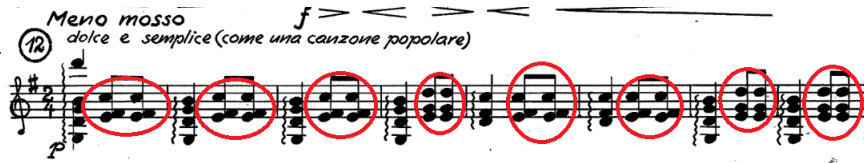
Scherzo allegro con spirito	SS	AS	EB
Tempo	130 BPM	130 BPM	145 BPM
Articulación	Sí	Sí	Sí
Movimiento agógico	Alto	Alto	Alto
Calidad del sonido	Equilibrado	Equilibrado	Equilibrado
Carácter español	No	Sí	Sí

Tabla comparativa del *Scherzo allegro con spirito*

Finale: Allegro con fuoco

A) En comparación con lo que pasa las interpretaciones de los movimientos anteriores, en las de éste se puede apreciar una diferencia importante entre las velocidades presentadas por los intérpretes. De menor a mayor velocidad, el orden es el siguiente: AS, EB y SS.

B) Para el análisis de la articulación, he escogido el inicio del tema D. SS y AS ejecutan este pasaje con una articulación en *staccato*, mientras que EB se abstiene de hacerlo.

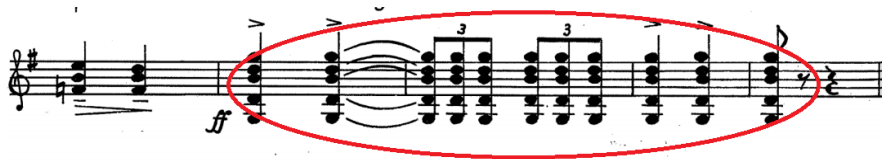


Inicio del tema D con las notas que se pueden tocar en *staccato*

C) Igual que en las interpretaciones de los movimientos anteriores, en las de éste el movimiento agógico es alto.

D) El estudio de la calidad del sonido, revela que en las tres interpretaciones el sonido es equilibrado.

E) Para analizar el posible carácter español, he escogido el grupo de acordes que aparecen al final del movimiento. Los tres intérpretes destacan este fragmento mediante rasgueos que hacen patente el carácter español.



Acordes al final del movimiento

<i>Finale: Allegro con fuoco</i>	SS	AS	EB
<i>Tempo</i>	140 BPM	115 BPM	135 BPM
Articulación	Sí	Sí	No
Movimiento agógico	Alto	Alto	Alto
Calidad del sonido	Equilibrado	Equilibrado	Equilibrado
Carácter español	Sí	Sí	Sí

Tabla comparativa del *Finale: Allegro con fuoco*

Análisis interpretativo de las *Cinco piezas para guitarra*

Para el análisis de esta obra, he escogido las interpretaciones de los siguientes guitarristas latinoamericanos: Pablo Márquez (PM), Roberto Aussel (RA) y Víctor Villadangos (VV). Los parámetros que he escogido para hacer la comparación son los siguientes:

A) *Tempo*. Aunque en esta obra aparece indicada la velocidad deseada mediante la equivalencia de negra en BPM, este parámetro lo he señalado indicando los golpes por minuto a los que va el pulso de cada interpretación. En algunos casos, la cifra es aproximada.

B) *Articulación*. Para este parámetro he decidido tomar un pasaje de cada movimiento que será indicado en su momento. Según sea el caso, señalaré la articulación elegida por cada intérprete con los términos *sí* (para interpretaciones en que el pasaje tenga la articulación *staccato*) y *no* (para interpretaciones en que la articulación es *legato*).

C) *Movimiento agógico*. Con este parámetro lo que es de interés destacar es la dirección agógica de cada intérprete, por lo que he usado los términos *alto*, *medio* y *sutil*, para los diferentes niveles de dirección agógica.

D) *Calidad del sonido*. A sabiendas de que el sonido puede ser afectado por el equipo y el lugar en el que fue grabado, es necesario distinguir la calidad sonora de los guitarristas. Para ello, he usado los términos *brillante* (para interpretaciones en las que se escucha un sonido luminoso), *oscuro* (para interpretaciones con un sonido opaco) y *equilibrado* (para interpretaciones con un sonido intermedio entre los dos anteriores). Todo esto bajo el entendimiento de que con el término *sonido* hacemos referencia al elemento sonoro denominado *timbre*, y que para muchos guitarristas es meramente subjetivo. Mi interpretación de estos términos es desde el punto de vista acústico, según el cual un sonido brillante o luminoso es aquel en donde se pueden escuchar los armónicos agudos de una cuerda, mientras un sonido opaco u oscuro es aquel en donde se pueden apreciar los armónicos graves de una cuerda. El término *equilibrado* lo uso para denotar las interpretaciones en donde se pueden escuchar ambos sonidos en distintos pasajes.

E) *Consistencia rítmica de fraseo*. Para el análisis de este parámetro he seleccionado algún pasaje de cada pieza con el que sea posible comparar el nivel de consistencia rítmica en frases que están

conformadas por más de dos compases; el pasaje también ha de presentar la misma célula rítmica en cada una de las frases. Según sea el caso, aquí otorgo los términos *sí* (para las interpretaciones que tienen dicha consistencia) y *no* (para las que no la tienen, por supuesto). La consistencia no la busco entre lo que está escrito en la partitura y lo que ejecuta cada intérprete ni entre lo que cada intérprete presenta, sino en la agógica en rítmica que el intérprete ejecuta en cada compás.

Campero

A) Se puede observar cierta semejanza en la velocidad de las tres interpretaciones de este movimiento: mientras PM y VV ejecutan a la velocidad de 110 BPM, RA lo hace a una velocidad de 95 BPM.

B) Para observar la articulación, he escogido un pasaje en el que se puede presentar una articulación en *staccato* hacia el final de una frase. Aunque no en todas las notas se presenta dicha articulación, es notorio que los tres intérpretes hacen uso de esta articulación en algunas de las notas.

The image shows a musical score for a piece titled 'Campero'. It consists of two staves of music in 4/4 time. The top staff contains measures CIX, CVIII, and CVII. The bottom staff contains measures CV, CVII, and CVI. Several notes are circled in red, indicating they are prone to staccato articulation. The score includes various musical notations such as dynamics (p, mf), articulation marks (accents), and fingering numbers (1, 2, 3, 4, 5).

Notas propensas a ejecutar en *staccato*.

C) Respecto al movimiento agógico, se puede decir que el nivel de los tres intérpretes es alto.

D) Sobre la calidad de sonido, el de los tres intérpretes es equilibrado.

E) Para el análisis de la consistencia rítmica de fraseo, he escogido el inicio de la sección B, pues allí se presenta una célula rítmica que reaparece en los siguientes compases. Es importante mencionar que cada intérprete tiene su propia consistencia rítmica de fraseo.



Célula rítmica en la sección B

Campero	PM	RA	VV
Tempo	110 BPM	95 BPM	110 BPM
Articulación	Sí	Sí	Sí
Movimiento agógico	Alto	Alto	Alto
Calidad del sonido	Equilibrado	Equilibrado	Equilibrado
Consistencia rítmica de fraseo	Sí	Sí	Sí

Tabla comparativa del *Campero*

Romántico

A) También en las interpretaciones de este movimiento se observa cierta homogeneidad en la velocidad. De menor a mayor velocidad, el orden es el siguiente: RA, VV y RM.

B) Para el análisis de la articulación, he escogido sólo las notas octavadas al inicio de la sección B. VV, a diferencia de los otros dos intérpretes, es el único que no hace dicha articulación.



Notas que se pueden ejecutar en *staccato*

C) Respecto al movimiento agógico, se puede afirmar que todos los intérpretes tienen un nivel alto.

D) Tras observar la calidad de sonido, se puede decir que el sonido de las tres interpretaciones es, en general, equilibrado.

E) Para el estudio de la consistencia rítmica de fraseo, he escogido el mismo pasaje utilizado para comparar la articulación, pero ahora he señalando la frase en conjunto. Los tres intérpretes presentan una consistencia rítmica en dicho pasaje.



Célula rítmica al inicio de la sección B

<i>Romántico</i>	PM	RA	VV
Tempo	105 BPM	95 BPM	100 BPM
Articulación	Sí	Sí	No
Movimiento agógico	Alto	Alto	Alto
Calidad del sonido	Equilibrado	Equilibrado	Equilibrado
Consistencia rítmica de fraseo	Sí	Sí	Sí

Tabla comparativa del *Romántico*

Acentuado

A) Entre las interpretaciones de este movimiento se puede observar una variedad de velocidades muy interesante. RA presenta una velocidad de 115 BPM; VV lo hace a una velocidad de 130 BPM; y PM a 140 BPM.

B) Para el estudio de la articulación, he escogido la parte de los bajos que aparece en el inicio de la sección A. Aunque en un principio mencioné que la comparación sería si se hacía *staccato* o *legato*,

en este caso he considerado en cambio si los intérpretes hacen la articulación con ligados o si hacen pulsadas. Según corresponda, aquí uso el término *sí* (para las interpretaciones donde se hacen las notas ligadas) o *no* (para quienes se abstengan de ello). Únicamente PM ejecuta estas notas pulsadas, mientras que RA y VV realizan ligados.

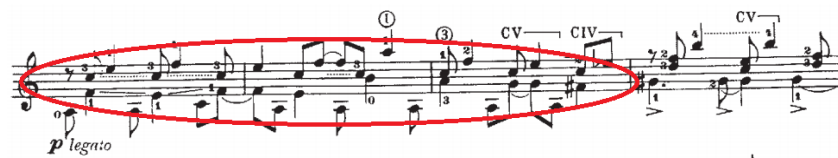


Notas en el registro grave al inicio de la sección

C) Únicamente RA presenta un nivel medio de movimiento agógico, mientras que PM y VV presentan un nivel alto.

D) Sobre la calidad de sonido, las tres interpretaciones tienen en general un sonido equilibrado.

E) Para el análisis de la consistencia rítmica de fraseo, he escogido una parte de la sección A', donde se puede apreciar una célula rítmica que consta de tres corcheas sin que cambie el pulso. En la interpretación de dicho pasaje, los tres intérpretes presentan una consistencia rítmica de fraseo.



Frase de tres compases con una célula rítmica de tres corcheas

Acentuado	PM	RA	VV
Tempo	140 BPM	115 BPM	130 BPM
Articulación	No	Sí	Sí
Movimiento agógico	Alto	Medio	Alto
Calidad del sonido	Equilibrado	Equilibrado	Equilibrado
Consistencia rítmica de fraseo	Sí	Sí	Sí

Tabla comparativa del *Acentuado*

Tristón

A) En cuanto al *tempo* del cuarto movimiento, se puede apreciar cierta homogeneidad de la velocidad entre las tres interpretaciones elegidas. De menor a mayor velocidad, el orden es el siguiente: RA, VV y PM.

B) Sobre la articulación de este movimiento, se debe mencionar que en todo él es importante mantener la continuidad de las notas, por lo que el objeto de comparación es todo el movimiento. Ninguno de los tres intérpretes presenta articulaciones en *staccato*.

C) Tras el análisis del movimiento agógico, se puede observar que PM presenta un nivel medio, mientras que RA y VV presentan uno alto. Es curioso que PM sea quien lo ejecuta con una velocidad más elevada.

D) Sobre la calidad de sonido, se puede decir que en general el sonido de las tres interpretaciones es brillante.

E) Para el análisis de la consistencia rítmica de fraseo, he escogido una sección de acordes que están agrupados en tres corcheas con el bajo. En la ejecución del momento elegido, los tres intérpretes presentan una consistencia rítmica.



Sección de acordes agrupados en tres corcheas

Tristón	PM	RA	VV
<i>Tempo</i>	80 BPM	65 BPM	75 BPM
Articulación	No	No	No
Movimiento agógico	Medio	Alto	Alto
Calidad del sonido	Brillante	Brillante	Brillante
Consistencia rítmica de fraseo	Sí	Sí	Sí

Tabla comparativa del *Tristón*

Compadre

A) En cuanto al *tempo* de este último movimiento, también se puede apreciar cierta semejanza en la velocidad de las tres interpretaciones: RM y VV ejecutan a 130 BPM, mientras que RA lo hace a 120 BPM.

B) Para el estudio de la articulación, he escogido las notas acentuadas al inicio de la sección B. Allí los tres intérpretes hacen su ejecución con la articulación *staccato*.



Notas acentuadas al inicio de la sección B

C) Respecto al movimiento agógico, se puede señalar que las tres interpretaciones presentan un nivel alto.

D) El sonido que presenta la interpretación de RA es brillante, mientras que el de las interpretaciones de PM y VV es equilibrado.

E) Para el análisis de la consistencia rítmica de fraseo, he escogido un pasaje donde se puede apreciar una célula rítmica en varios compases. Allí la rítmica de fraseo que presentan los tres intérpretes es consistente.



Célula rítmica en varios compases

Compadre	PM	RA	VV
<i>Tempo</i>	130 BPM	120 BPM	130 BPM
Articulación	Sí	Sí	Sí
Movimiento agógico	Alto	Alto	Alto
Calidad del sonido	Equilibrado	Brillante	Equilibrado
Consistencia rítmica de fraseo	Sí	Sí	Sí

Tabla comparativa del *Compadre*

Referencias

- ALCÁZAR, M. & Ponce, M. M. (2000). *Obra completa para guitarra de Manuel M. Ponce: De acuerdo a los manuscritos originales*. Conaculta.
- ALTAMIRA, I. R. (2017). *Historia de la guitarra y los guitarristas españoles*. Editorial Club Universitario.
- ANDRADE, J. (s. f.). *La guitarra de concierto: Diferentes enfoques para un nuevo concepto*. Consultado en https://www.academia.edu/6417846/La_guitarra_de_concierto_Diferentes_enfoques_para_un_nuevo_concepto
- AZZI, M. S. (2000). *Le grand tango: La vida y la música de Astor Piazzolla*. BID.
- CABOVERDE, E. (s. f.). *A Graduate Guitar Recital Consisting of Works by Leo Brouwer and Mario Castelnuovo-Tedesco with Extended Program Notes*.
- SÁNCHEZ USON, M. J., Carvajal, J. & Liob, M. (2016). *Música e identidades: Una lectura interdisciplinaria*. Plaza y Valdés.
- Sociedad de Autores y Compositores de México (s. f.). *Manuel M. Ponce*. Consultado en <http://www.sacm.org.mx/Informa/Biografia/08009>
- VAZQUEZ, C. (s. f.). *Manuel M. Ponce y el piano*. Heterofonía 79.
- WOLFF, C., Castañeda, A. L. & Andrés, R. (2008). *Johann Sebastian Bach: El músico sabio*. Ma Non Troppo.

Análisis de tres piezas del ciclo de *La bella molinera* de Franz Schubert y Wilhelm Müller

Notas al programa presentadas por **Jesús Omar Ramos Vega**

Asesor. *Doctor Eric Augusto De la Rosa Priego*

Introducción

El presente trabajo consiste en un análisis de tres piezas pertenecientes al ciclo de *La bella molinera* (*Die Schöne Müllerin*), un análisis que incluye la revisión del contexto tanto histórico como artístico en el que surgió esta obra, la revisión de las vidas de sus autores, y de la manera en que éstos reflejaron en *La bella molinera* los ideales del naciente movimiento romántico.

El *Lied* ha llegado a considerarse por muchos artistas uno de los géneros vocales más bellos que existen debido a que en él se unen la poesía y la música. Es por ello que aquí se pretende explorar sus orígenes, sus ideas y contexto. Si bien este proyecto no tiene la intención de hacer un análisis a profundidad, sí tiene el objetivo de promover una escucha atenta, una lectura consciente de los textos y, considerando las circunstancias en las que surgen la música y los poemas que componen este ciclo, poder entender mejor y en consecuencia acercarse más a sus autores, así como a los ideales que compartieron pues, como se abordará más adelante, se trata de una época en la que se rompen los moldes artísticos establecidos por el periodo clásico, y a mi juicio esa actitud de ruptura es admirable.

Comenzaremos conociendo el contexto histórico, del cual revisaremos los cambios sociales, económicos y políticos que se vivieron durante ese periodo; seguiremos con las características de la corriente del romanticismo, en la cual el *Lied* alcanzó su madurez; analizaremos en que consiste la forma del *Lied*, sus orígenes y variantes; también conoceremos la vida de los autores, por supuesto, así como el contexto en que crearon sus obras, particularmente el ciclo de *La bella molinera*; veremos de manera general la historia que nos cuenta el ciclo, su procedencia y su contenido; finalmente revisaremos los textos y la partitura de las piezas escogidas, que nos servirán para escuchar y entender mejor los mensajes y emociones que éstas transmiten.

La revolución industrial fue otro gran cambio de mediados del siglo XVIII.³ Miles de personas comenzaron a migrar de los campos hacia las ciudades, buscando trabajo en las grandes fábricas; el poder dejó de ser de la aristocracia y los terratenientes, para pasar a manos de los capitalistas, los comerciantes y fabricantes. Surgió una clase media, y como consecuencia los obreros buscaban avanzar para convertirse en gerentes, lo que derivaría en mayores beneficios para sus familias. Por ende, hubo una mayor alfabetización y aumentó la demanda de medios escritos (libros, revistas y periódicos), pues la gente quería mantenerse informada sobre el mundo actual, además estos medios les daban acceso a la ilustración y al entretenimiento.

A principios del siglo XIX comenzaron a aparecer las huellas de la revolución francesa,⁴ con la inminente abolición de las monarquías, la exigencia de constituciones escritas, la aparición del sufragio, los derechos civiles y una economía de libre mercado.

El romanticismo

Fue durante el siglo XIX que en el arte occidental se desarrolló el periodo romántico, el cual llegó a ser tratado como un culto caracterizado por el amor a la naturaleza y la admiración por el hombre genuino. Para 1820 este “amor al arte” se hizo aún más pronunciado, y adquirió un tono antisocial.

La libertad individual se convirtió entonces en el punto central de la corriente. Después de diseminarse por Europa, cada país tuvo su propia forma particular de romanticismo, que se proyectó en las distintas formas artísticas.

La literatura se enfocó en el pasado medieval, las tradiciones, los cantares de gesta y el folclore. Destacan en este ámbito figuras como la de Lord Byron, Víctor Hugo, Alejandro Dumas, Goethe, Gustavo Adolfo Bécquer, entre otros. En las artes plásticas predominó el dibujo, el interés por la naturaleza y los grandes acontecimientos políticos. En la arquitectura apenas hubo alguna novedad, aunque a mediados del siglo el uso de materiales como el hierro, el cemento y el vidrio abrió nuevas perspectivas en el desarrollo de la construcción. La escultura estuvo influenciada por la pintura y se centró sobre todo en la construcción de monumentos cívicos.

La música llegó a convertirse en la forma más representativa de los ideales románticos, caracterizándose por composiciones íntimas y humanas, menor preocupación por la forma externa, pero no así por la inspiración y la expresividad, a las que se les daba gran importancia. En la música romántica predominan

3. Fue la transición de una sociedad de agricultores a una sociedad de producciones industriales, tal fue su impacto, que produjo un gran cambio en la vida de las personas, principalmente en Inglaterra.

4. El más grande de los frutos, resultado de este movimiento, fue la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, en 1789.

estilos melódicos de mayor riqueza, el enriquecimiento armónico, la búsqueda de contrastes musicales, la atención especial al folclor y a las melodías populares (actitud que terminaría conduciendo hacia el nacionalismo), la preferencia por la forma instrumental sobre la vocal, y preferencia sobre el piano y el violín, la recuperación de instrumentos como el arpa y la guitarra, etcétera.

Entre las principales formas de música de este periodo, destacan el preludio (pieza de corta duración escrita principalmente para piano), la bagatela (también corta y escrita para piano), el estudio (obra breve cuyo motivo va adquiriendo mayor dificultad), el *impromptu* (obra no sujeta a ninguna norma y abierta a la improvisación), el nocturno (composición tranquila y sentimental), el *Lied* (canción culta, refinada e íntima), la sinfonía (adaptada a los ideales románticos), la música programática (compuesta para transmitir una idea o mensaje, mediante un programa que sirve de argumento) y el poema sinfónico (de un solo movimiento, que desarrolla musicalmente un argumento).

Podemos resumir la corriente romántica con la siguiente frase de Charles Baudelaire: “Decir la palabra *romanticismo* es decir el arte moderno, esto es intimidad, espiritualidad, color, aspiración hacia el infinito, expresados por todos los medios disponibles para las artes”.

Autores

Johann Ludwig Wilhelm Müller

Nació en Dessau, Alemania, en 1794 y falleció de un ataque al corazón en la misma ciudad en 1827. Fue miembro de la Sociedad Berlinesa para la Lengua Alemana y de la Academia Berlinesa de las Ciencias. Frecuentó los círculos de la época e hizo amistad con escritores como Goethe y los hermanos Grimm.

Hijo de un sastre, se educó en la universidad de Berlín, donde dedicó sus estudios a la filosofía y la historia. Alrededor de 1813 y 1814 fue voluntario de las fuerzas armadas de Prusia en el levantamiento contra Napoleón. Después de participar en varias batallas, volvió en 1814 a sus estudios en Berlín. Entre 1817 y 1819, viajó por el sur de Alemania y por Italia, luego de lo cual, en 1820, publicó su libro *Roma, el hombre y la mujer romanos* (*Rom, Römer und Römerinne*).

Volvió a su natal Dessau como profesor de lenguas antiguas y se desempeñó como bibliotecario en la recién fundada Biblioteca Ducal. Su trabajo de filosofía hizo grandes aportes a varias enciclopedias. Tradujo varios libros, y quizá el más importante de sus trabajos escolares sea la monumental *Biblioteca de los poetas alemanes del siglo XVII*, la cual está compuesta por diez volúmenes. Sin embargo, su fama se debe a otros trabajos, pues antes que nada era un poeta.

En 1821 publicó los *Poemas póstumos de los papeles de un músico viajero* (*Gedichte aus den Hinterlassenen Papieren eines Reisenden Waldhornisten*) y en el mismo año publicó también las *Canciones griegas* (*Griechenlieder*), libro en el cual retrató la simpatía del pueblo alemán por Grecia, país que en ese entonces sostenía una guerra contra Turquía para independizarse. Las *Canciones griegas* despertaron la indignación de los turcos, pero al mismo tiempo los admiradores griegos de Lord Byron⁵ donaron mármol para levantarle un monumento a Müller en Londres; por su parte, el parlamento griego envió una carga de mármol *pentelicano* hacia Alemania, con el cual se le erigió un segundo monumento, en su natal Dessau.

Pero de todas las obras de Müller, quizás las más conocidas sean *La bella molinera* y *El viaje de invierno* (*Winterrise*), obras que cautivaron al oído y el corazón del compositor Franz Schubert, quien decidió inmortalizarlas en la música.

Franz Schubert

Nacido en 1797 en Himmelpfortgrund, Austria, Franz Peter Schubert demostró a temprana edad sus dotes musicales, pues aún siendo un niño tocaba el piano, el violín, el órgano y además era un excelente cantante. Su familia fue quien cultivó su amor por la música, pues su padre y su hermano mayor lo iniciaron en los estudios musicales.

Después de estudiar un tiempo en *Stadkontiv*, una escuela que se dedicaba a educar a jóvenes para cantar en la capilla de la corte imperial, obtuvo en 1808 una beca que le aseguró un lugar en el coro de la capilla de la corte. Se desempeñó allí sin abandonar sus estudios con Antonio Salieri⁶ ni sus prácticas de coro y piano. Sin embargo, en 1812 Schubert perdió la voz, lo que lo forzó a abandonar sus estudios. Después de seguir estudiando por tres años con Salieri y por presiones familiares, comenzó a trabajar como maestro en un colegio de Viena y como asistente en la escuela que dirigía su padre.

Mientras trabajaba, se dedicó a la composición musical. Entre 1813 y 1815 demostró ser un prolífico escritor de *Lieder*, cuartetos de cuerda, piezas para piano, sinfonías, además de óperas, pues por entonces compuso una ópera en tres actos.

En 1818 decidió abandonar la enseñanza para dedicarse por completo a la composición. Fue en ese entonces que tuvo lugar el estreno público de su *Obertura italiana en do mayor*. Schubert comenzó a hacerse enormemente popular, gracias al éxito de su opereta *Los hermanos gemelos* (*Die Zwillingsbrüder*) y

5. Lord Byron (Londres, 1788 – Grecia, 1824). Poeta inglés que participó y murió en el campo de batalla durante la guerra de Grecia contra Turquía.

6. Antonio Salieri (Legano, 1750 – Viena, 1825) fue un compositor y pedagogo italiano, que es también conocido por su supuesta rivalidad con Mozart.

de obras posteriores, como las *Variaciones sobre una canción francesa en mi menor*, la *Sonata en si bemol mayor* y otras composiciones que estrenó en los años siguientes.

Fue entre 1821 y 1822 que su fortuna empezó a cambiar, pues comenzó a vender su música por suscripción, cosa que con el tiempo le produjo problemas económicos y problemas con sus amistades. Para empeorarlo todo, además por aquel tiempo contrajo la sífilis. Fue durante este periodo que musicalizó los ciclos de *La bella molinera* y de *El viaje de invierno*. Pero ninguna de estas piezas, ni ninguna otra de las que compuso en el mismo periodo, le trajo la fortuna que se merecía y necesitaba para pagar sus deudas. Fue a partir de 1826, tras una serie de eventos (entre los que destacan la muerte de Beethoven y su nuevamente creciente popularidad) que Schubert alcanzó por fin la riqueza y el reconocimiento que tanto necesitaba.

Después de su muerte, su genio musical fue aún más reconocido, gracias sobre todo a la versatilidad y la abundancia de sus composiciones. Sus piezas vocales ascienden a más de quinientas.⁷ “Artista lírico, admiró profundamente el trabajo de Beethoven, tanto que le era imposible saludarlo cuando ambos se encontraban en las calles de Viena. Probó que sus obras eran magistrales, influenciando a compositores posteriores como Brahms, Schumann y Hugo Wolf” (Biography.com Editors, 2014).

Los Lieder

Donde mueren las palabras, nace la música.

William Shakespeare

La palabra *Lied* (plural: *Lieder*) no tiene una traducción literal a nuestro idioma, sin embargo, el significado más aproximado que podemos darle hoy en día es el de ‘canción’. Si bien Schubert no fue el inventor de esta palabra, ni el creador de este género, podemos estar seguros de que fue el primero de todos en componer obras maestras dentro de esta forma vocal.

La canción folclórica (*Volkslied*) es el principal antecedente de esta forma musical. Generalmente es de cuatro estrofas y de rima A – B – A – B. La canción folclórica es estrófica, lo cual implica que la música es idéntica para cada una de las estrofas.

En este género la música debía respetar la soberanía del texto; sin embargo, cuando se consuma la forma del *Lied*, se hace evidente la gran unión entre ambas partes. Esta fusión llega a su máxima expresión con el trabajo de Schubert, pues en él es admirable cómo la música se adapta al poema y al tono general del mismo, así mismo los recursos de la voz y el piano refuerzan los efectos del texto.

7. Se han contabilizado 1500 obras en total, de las cuales aproximadamente 630 son canciones para voz solista y piano.

Si bien Mozart, Haydn y Beethoven tuvieron entre sus composiciones algunos *Lieder*, ninguno de ellos trascendió. Sólo Schubert llegó a componerlos tan prolíficamente. Varias reseñas en medios impresos de la época coinciden en lo mismo: Schubert está rompiendo con las normas establecidas del clasicismo y está dotando a la canción folclórica de atractivos y novedosos atributos, reflejo de los ideales del romanticismo. Al respecto, una nota publicada en un periódico de Leipzig en 1824 dice lo siguiente:

El señor Franz Schubert no escribe realmente canciones y no tiene el deseo de hacerlo... más bien compone trabajos vocales, muchos tan libres que uno podría llamarlos tal vez caprichos o fantasías. Con ese propósito en mente, los poemas, la mayoría nuevos pero de calidad altamente variable, están bien escogidos y su traducción en música es digna de elogio; casi con total acierto el compositor logra arreglar todo y cada detalle de acuerdo con la idea del poeta. Pero la ejecución es mucho menos exitosa pues trata de compensar la falta de unidad, de orden y de claridad mediante excentricidades poco o nada motivadas y frecuentemente con un tratamiento descontrolado. Sin unidad, orden y regularidad no es posible que pueda producirse una obra de arte. Sin ellos, sólo podrán resultar cosas atrevidas y grotescas.

Gracias al trabajo de Schubert, podemos ver en el *Lied* la primera forma romántica realmente consolidada, un ejercicio artístico que satisface la necesidad tan romántica de musicalizar un texto de gran contenido lírico y dramático.

Fueron las grandes innovaciones implementadas en la canción folclórica las que dieron origen a las diferentes variantes del *Lied*:

- A – A – A o A – A' – A'': denominado *Lied* estrófico, porque repite la misma melodía, a veces apenas con una pequeña variación en cada una de las estrofas.
- A – B – A: en estos *Lieder* la primera y la última estrofa tienen la misma música con una sección central diferente.
- A – B – A – C – A: en este caso el *Lied* tiene una forma similar al rondó, que consta de una melodía que se repite después de cada estrofa contrastante.

Causó mucha sorpresa el uso de novedosos recursos armónicos por parte de los compositores románticos. En ocasiones modulaban para terminar en una tonalidad diferente a la inicial, contrariando así las expectativas del oyente. A este recurso se le llamó eventualmente *tonalidad progresiva*⁸ y sería implementado sobre todo por compositores como Liszt y Wagner.

8. Forma compositiva donde una pieza no termina en la tonalidad en la que comenzó, sino que avanza a un final en diferente tonalidad.

Durante el siglo XVIII el piano tenía principalmente la función de apoyar la voz, para proporcionarle una armonía, en pocas palabras, su función principal era la de acompañamiento. En la obra de Schubert, sin embargo, el piano asciende al nivel de la voz; allí el piano se convierte incluso en el responsable de establecer todo el tono del *Lied*, lo cual le permite generar diferentes sensaciones, sin limitarse a crear, pues, un simple fondo para la voz. El instrumento puede así generar una imagen mental del paisaje y el clima interior del personaje, en ocasiones presentándonos a ambos al mismo tiempo, lo que los ingleses llamarían *Landscape* o *Innerscape*: la representación del mundo exterior y del interior.

Otra de las grandes características del *Lied* es la aparición en él de los poetas románticos, lo cual ocurrió hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX. Se sostiene que Schubert no trabajaba con poemas de calidad. Sin embargo, esto no pone en duda la cultura literaria con la que contaba, además es difícil encontrar un compositor anterior a él que iguale su comprensión y apreciación de la poesía. Podemos destacar a Goethe entre sus escritores predilectos, pues Schubert compuso setenta y cuatro canciones basadas en su trabajo, pero es importante confirmar también que Schubert se ocupó de poemas menores, como los de Wilhelm Müller.

El ciclo

Los poemas cuentan la historia de un joven que, siguiendo la corriente de un arroyo, llega a casa de una molinera. Ahí el joven solicita trabajo e intenta cortejar a la muchacha en múltiples ocasiones, obteniendo únicamente su rechazo. Después la molinera demuestra su interés por un cazador vestido de verde, color por el cual el joven viajero en adelante siente afecto y al mismo tiempo aversión, pues le ha obsequiado a la molinera una cinta del mismo color, con la cual adornaba su laúd. Los poemas describen el estado de ánimo del joven, como su entusiasmo, su enamoramiento, su inocencia, su ilusión y también su desilusión, su fragilidad, y hasta su atracción por la muerte. La historia termina con una canción de cuna cantada por el arroyo, que ahora ofrece al joven descanso y consuelo después de que este se quedara “dormido” entre sus aguas, lo cual sugiere que se suicidó. No obstante, Pujalte nos hace la siguiente advertencia:

El ciclo se presta a varias interpretaciones más allá de un cuento, pues a pesar de que nos cuenta la historia del joven, mientras transcurre la narración no podemos distinguir la realidad de la ficción, pues la vida real y la imaginación del joven se mezclan múltiples veces haciéndonos dudar de lo que pasa realmente.

Los poemas se publicaron en 1820, al ser incluidos en la antología *77 poemas póstumos de los papeles de un músico viajero (Sieben und siebenzig Gedichte aus den hinterlassenen Papieren eines reisenden Waldhornisten)*. Fue hasta 1823 que Schubert leyó dichos poemas y se enamoró de ellos, al identificarse quizá con la figura del caminante (aunque Schubert pocas veces se movió de los alrededores de Viena). Es probable también que se haya sentido atraído por la figura del agua, que es otro personaje importante en muchos de los *Lieder* de Schubert.

Cito a continuación un fragmento de una nota redactada por López, que repasa cierta representación del ciclo en su totalidad:

Die schöne Müllerin es una obra doliente, plenamente romántica, con final, si se nos permite el oxímoron, dulcemente trágico. Su desarrollo va desde la alegría y el optimismo de la primera canción, *Das Wandern* (“¡El camino es el placer del molinero, / el camino!” son sus dos primeros versos), que continúa en las siguientes: *Wohin?* (¿adónde?) anuncia la aparición del alegre arroyuelo (*Bachlein*) que conduce al molino; en *Halt!* (¡alto!), el caminante ve, en efecto, “relucir un molino / en medio de los alisos”; y en *Danksagung an der Bach* da las gracias al arroyo por ello: su última estrofa dice “Buscaba algún trabajo / y de sobra lo he encontrado; / bastante para mis brazos / y más para el corazón”. El joven protagonista se ha enamorado de la bella molinera, hija del amo, quien, al final de la jornada, *Am Feierabend*, felicita a los trabajadores, “y la amada muchacha / nos desea a todos unas buenas noches”. Como vemos, los cinco primeros *Lieder* tienen una estructura coherentemente narrativa y esperanzadora.

Fernández Rueda, en pie, con su sola gestualidad y su bella voz de tenor lírico, acompañado admirablemente por Schoonderwoerd, modula, matiza, transmite todos esos gratos sentimientos (es obvio decir que los sobretítulos son una gran ayuda): en ocasiones retardando, en otras musitando, o con un animado *crescendo* (en *¡alto!*: “Y el sol, con qué claridad / ilumina todo el cielo!”); incluso repite los primeros versos del *Lied* 5, a fin de acentuar la expresividad (“¡Desearía tener mil / brazos para trabajar!”).

Pero prosigue la historia, ya no tan feliz: en la sexta canción, *El curioso*, el joven expresa sus dudas; dice que no le pregunta a las flores, porque no es jardinero, ni a las estrellas, que están muy altas, sino al “arroyuelo querido” si “¿será un sí, será un no?”: “*Sag, Bachlein, liebt sie mich?*” (“¿Me ama ella?”). Y en la séptima expresa su impaciencia (*Ungeduld*), que se va haciendo desesperada en la octava, *Morgengruss* (“saludo matinal”), porque la bella le vuelve su hermosa cabecita. Ya la novena respira resignación: *Vergiss, vergiss mein nicht!* (“¡No me olvides, no me olvides nunca!”), para estallar en la décima (su título lo dice todo: *Tränenregen*, “Lluvia de

lágrimas”). Y los intérpretes, nunca mejor dicho, siguen interpretando: no en vano el tenor tiene una sólida experiencia operística.

El *Lied* 11 es un grito de rebeldía dirigido al arroyo: *Mein!* (“¡La adorada molinera es mía!”); el 12 y el 13 tratan de encontrar consuelo en el laúd del enamorado, y en su cinta verde. Pero el 14, *Der Jäger* (“El cazador”) representa la “poderosa virilidad” preferida por la muchachita; en el 15, el tormento de los celos, mezclado con un inútil orgullo, se lanza ya en contra del arroyo: ambos son cantados con un inquietante y magistral *accelerando* sumamente expresivo. A partir de ahí todo se precipita hacia el final: el instinto de muerte, la fantasía de la tumba con flores, se reflejan en *El amado color* y *El odioso color* (números 16 y 17), y en el 18, *Las flores secas*, todo está consumado: el enamorado se arroja al arroyo y, en la penúltima canción, el joven y su compañero constante (en la alegría, la esperanza, la duda, los celos, la vida y su acabamiento) cantan alternadamente, mientras al enamorado le llega la Muerte. El último *Lied*, tras una muy sabia larga pausa, lo canta solo el agua amiga, porque el muchacho yace muerto en su seno: el inolvidable *Des Baches Wiegenlied*, “La canción de cuna (mejor, La nana) del arroyo” (“¡Duerme en paz, duerme en paz!”, comienza, y termina con un “Gute Nacht, gute Nacht!” que se cierra con “La luna llena sale, / la niebla se disipa, / y el cielo allá en lo alto ¡cuán inmenso es!”: *wie ist er so weit!*)

Otro rasgo a destacar del ciclo y que encaja con Schubert, es la subjetividad. Müller especifica en su prólogo que existe un solo personaje: el joven viajero, pues aunque el arroyo hable hacia el final del ciclo, esto no lo convierte en un personaje más. Con esta excepción, conocemos la historia únicamente a través de los pensamientos del joven, subjetividad que fue reforzada por Schubert al eliminar el prólogo y el epílogo del producto final. Además, el compositor eliminó tres poemas más del ciclo por razones no esclarecidas.

Schubert trabajó en la creación de este ciclo en 1823. En esa misma época pasó un tiempo en el hospital, después de haberle sido diagnosticada una enfermedad que con toda seguridad era sífilis. Sus escritos de aquella época retratan íntegramente el dolor y la soledad, productos de su enfermedad. No es de extrañar que Schubert empatizara con el desamparo del joven, con su desilusión, su inocencia perdida, sus pensamientos suicidas o con la estrecha relación entre el amor y la muerte que éste representa. Como bien dice Pujalte:

Los poemas por sí solos invitan al lector a escuchar el ciclo, dando vida a una obra maestra en la que las palabras de Müller se funden con las melodías de Schubert o viceversa. La cuestión es que es a partir de este momento que ambos trabajos quedan unidos para siempre.

Como ya se ha mencionado, el ciclo nos cuenta la historia de un joven que experimenta diversas emociones tras encontrarse con una joven molinera de la cual se enamora. De todo el ciclo, he seleccionado tres piezas para el presente análisis. En mi opinión, las tres piezas aludidas son las que mejor resumen los principales estados de ánimo por los que el joven atraviesa durante el ciclo: el amor, los celos y el despecho. Aclaro de antemano que para este análisis he usado una versión para barítono.⁹

Der Neugierige (El curioso)

Der Neugierige

(Orig. H dur)

Langsam

Ich fra - ge kei - ne

Du-me, ich fra - ge kei - nen Stern; sie kön - nen mir al - le nicht sa - gen, was

ich er - führ so gern. Ich bin jauchkein Gärtner, die Ster - nesteh zu hoch; mein

Bäch - lein will ich fragen, ob mich mein Herz be - log.

Sehr langsam

Escrito en la tonalidad de sol mayor (original en si mayor) a un compás de 2/4 y con *tempo langsam* (despacio); a juicio de Rapado, se presta para representar una escena teatral, pues la pieza se puede reducir a: una introducción, un *recitativo*, y un *aria* de estructura A – B – A’.

Los primeros cuatro compases sirven como introducción, para dar inicio a la melodía vocal con la anacrusa del cuarto compás. Después de la introducción pianística, en el pequeño *recitativo*, la melodía de la primera frase se repite nuevamente con una variación al final (cc. 5 – 20):

Después de una transición (cc. 21 y 22), un cambio de compás (3/4) y de *tempo (sehr langsam* o muy despacio), comienza la parte del *aria* de estructura A – B – A’. La parte A (cc. 23 – 32) es con anacrusa.

9. Gesänge für eine Singstimme mit Klavierbegleitung Band 1: Ausgabe für Alt oder Bass (pp. 2 y 4–61). Leipzig: Edition Peters, No. 20c, n. d. (circa 1910). Plate 9434.

Bäch-lein will ich fragen, ob mich mein Herz be - log.

Schr langsam
Bäch - lein meiner Lie - be, wie bist du heut so stumm! Will
ppp
ja nur Kl - nes wis - sen, ein Wörtchen um und um, ein

Edition Peters 9424

Wörtchen um und um. „Ja, heißt das ei - ne Wörtchen, das andre heißt:

Bäch-lein will ich fragen, ob mich mein Herz be - log.

Schr langsam
Bäch - lein meiner Lie - be, wie bist du heut so stumm! Will
ppp
ja nur Kl - nes wis - sen, ein Wörtchen um und um, ein

Edition Peters 9424

Wörtchen um und um. „Ja, heißt das ei - ne Wörtchen, das andre heißt:

La parte B (cc. 33 - 40) también es con anacrusa.

Wörtchen um und um. „Ja, heißt das ei - ne Wörtchen, das andre heißt:

„Nein,“ die bei - den Wörtchen schließen die gan - ze Welt mir ein, die
cresc.
p

bei - den Wörtchen schließen die gan - ze Welt mir ein.
cresc.
ppp

Bäch - - lein meiner Lie - be, was bist du wunder - lich! Will's

23

Wörtchen um und um. „Ja,“ heißt das ei-ne Wörtchen, das andre heißt:
 „Nein,“ die bei-den Wörtchen schließen die gan-ze Welt mir ein, die
 bei-den Wörtchen schließen die gan-ze Welt mir ein.
 Bäch-lein meiner Lie-be, was bist du wunder-lich! Will's

Al final nuevamente hay una transición para volver a la tonalidad original de sol (cc. 41 y 42). Nuevamente vuelve a repetirse la melodía y la anacrusa de la parte A, añadiendo al final una variación para concluir (cc. 43 – 51), Y llegar al final (cc. 52 – 55).

bei-den Wörtchen schließen die gan-ze Welt mir ein.
 Bäch-lein meiner Lie-be, was bist du wunder-lich! Will's
 ja nicht weiter sa-gen, sag, Bächlein, liebt sie mich? sag,
 Bächlein, liebt sie mich?

En la sección que se definió como una especie de *recitativo*, el joven parece expresar su impotencia para responder sus dudas sobre lo que la molinera podría sentir por él. Enseguida, en la parte A de lo que definimos como una especie de *aria*, el joven acude al arroyo para plantear la pregunta. En la parte B, el joven ofrece dos posibles respuestas: sí y no, y como éstas pueden traerle felicidad o sufrimiento respectivamente, musicalmente es muy notoria la preocupación del caminante cuando se plantea la respuesta negativa. Finalmente, llegamos a la parte A' en la que el joven finalmente le pregunta al arroyo “¿Me ama ella?”. A continuación se muestra el texto original y la traducción del mismo:

Der Neugierige

Ich frage keine Blume,
Ich frage keinen Stern,
Sie können mir alle nicht sagen,
Was ich erfürh so gern.

Ich bin ja auch kein Gärtner,
Die Sterne stehn zu hoch;
Mein Bächlein will ich fragen,
Ob mich mein Herz belog.

O Bächlein meiner Liebe,
Wie bist du heut so stumm?
Will ja nur eines wissen,
Ein Wörtchen um und um.

Ja heißt das eine Wörtchen,
Das andre heißet Nein,
Die beiden Wörtchen schließen
Die ganze Welt mir ein.

O Bächlein meiner Liebe,
Was bist du wunderlich!
Will's ja nicht weitersagen,
Sag, Bächlein, liebt sie mich?

El curioso

Nada pregunto a las flores,
Nada a las estrellas;
Nada pueden decirme
De lo que yo quiero saber.

No soy jardinero,
Las estrellas están demasiado altas;
Quisiera preguntar a mi arroyuelo
Si mi corazón se engaña.

Oh arroyuelo, amor mío,
¿Por qué estás hoy tan silencioso?
Sólo quiero saber una cosa,
Una palabra nada más.

Esa palabra puede ser “sí”,
Puede ser “no”,
En una u otra
Está contenido todo el mundo.

¡Oh arroyuelo de mi amor,
Qué maravilloso eres!
No se lo diré a nadie,
Dime, arroyuelo, ¿me ama ella?

Der Jäger (El cazador)

Esta pieza es en la tonalidad de la menor armónica (original do menor armónico) a un compás de 6/8, con *tempo geschwind* (rápido) y de estructura A – A. Los primeros cuatro compases (con anacrusa al principio) nos presentan el motivo principal y sirven como introducción. Después se repite al centro a modo de transición.

El motivo principal se nos presenta en la primera frase del texto y vuelve a repetirse en la siguiente (cc. 5 – 12) siempre comenzando con una anacrusa desde el compás anterior.

Geschwind

1. Was

mf staccato

1. sucht denn der Jä - ger am Mühl - bach hier? bleib, tro - tzi - ger Jä - ger, in
 2. bes - ser, du ble - best im Wä - lde da - zu und lie - best die Mäh - len und

dei - nem Be - vier! hier gibt es kein Wild zu ja - gen für dich, hier
 Müll - ler in Ruh. Was tau - gen die Fisch - lein im grü - nen Ge - zweig? was

wohnt nur ein Reh - lein, ein zah - mes, für mich. Und willst du das zärt - li - che
 will denn das Kieh - horn im bläu - li - chen Teich? drum blei - be, du tro - tzi - ger

Otra vez se nos presenta una nueva melodía (cc. 13 - 16) con anacrusa en el compás anterior.

del-nem Re-vier! hier gibt es kein Wild zu ja-gen für dich, hier
 Müll-ler in Ruh. Was tau-gen die Fisch-lein im grü-nen Ge-zweig? was
 wohnt nur ein Reh-lein, ein zah-mes, für mich. Und willst du das zärt-li-che
 will denn das Eich-horn im bläu-li-chen Teich? drum blei-be, du tro-tzi-ger
 Reh-lein sehn, so laß dei-ne Büch-sen im Wal-de stehn, und
 Jä-ger, im Hain, und laß mich mit mei-nen drei Räk-tern al-lein; und

Edition Peters DARA

Geschwind

1. Was
mf staccato *p*

1. sucht denn der Jä-ger am Mühl-bach hier? bleib, tro-tzi-ger Jä-ger, in
 2. bes-ser, du ble-best im Wal-de da-zu und lie-Best die Müh-len und

del-nem Re-vier! hier gibt es kein Wild zu ja-gen für dich, hier
 Müll-ler in Ruh. Was tau-gen die Fisch-lein im grü-nen Ge-zweig? was
 wohnt nur ein Reh-lein, ein zah-mes, für mich. Und willst du das zärt-li-che
 will denn das Eich-horn im bläu-li-chen Teich? drum blei-be, du tro-tzi-ger

En la siguiente frase (cc. 17 - 20) se añade una nueva melodía.

laß dei - ne klaf - fen - den Hun - de zu Haus, und laß auf dem Hor - ne den
 willst mei - nem Schätzchen dich ma - chen be - liebt, so wis - se, mein Freund, was ihr

Saus und Braus, und sche - re vom Kin - ne das strup - pi - ge Haar, sonst
 Herz - chen be - trübt: Die E - ber, die kom - men zu Nacht - aus dem Hain und

scheut sich im Gar - ten das Reh - lein für - wahr, und sche - re vom Kin - ne das
 bre - chen in ih - ren Kohl - gar - - ten ein, und tre - ten und wüh - len her -

strup - pi - ge Haar; sonst scheut sich im Gar - ten das Reh - lein für - wahr.
 um in dem Feld; die E - ber, die schie - ße, du Jä - - ger - held!

laß dei - ne klaf - fen - den Hun - de zu Haus, und laß auf dem Hor - ne den
 willst mei - nem Schätzchen dich ma - chen be - liebt, so wis - se, mein Freund, was ihr

Saus und Braus, und sche - re vom Kin - ne das strup - pi - ge Haar, sonst
 Herz - chen be - trübt: Die E - ber, die kom - men zu Nacht - aus dem Hain und

scheut sich im Gar - ten das Reh - lein für - wahr, und sche - re vom Kin - ne das
 bre - chen in ih - ren Kohl - gar - - ten ein, und tre - ten und wüh - len her -

strup - pi - ge Haar; sonst scheut sich im Gar - ten das Reh - lein für - wahr.
 um in dem Feld; die E - ber, die schie - ße, du Jä - - ger - held!

Se termina con una nueva repetición de la última melodía, empezando con anacrusa (cc. 21 - 28). Y nuevamente aparece el motivo en el piano, a modo de final.

The image displays two systems of a musical score. Each system consists of a piano introduction (left) and a vocal entry (right). The piano parts are in G major and 3/4 time, featuring a rhythmic motif of eighth notes. The vocal parts are in G major and 3/4 time, with lyrics in German. The first system's lyrics are: "Saus und Braus, und sche-re vom Kin-ne das strup-pi-go Haar, sonst Herz-chen be-trübt: Die E-ber, die kom-men zu Nacht aus dem Hain und schaut sich im Gar-ten das Reh-lein für-wahr, und sche-re vom Kin-ne das bre-chen in ih-ren Kohl-gar-ten ein, und tre-ten und wüh-len her-". The second system's lyrics are: "strup-pi-go Haar; sonst schaut sich im Gar-ten das Reh-lein für-wahr, um in dem Feld; die E-ber, die schie-ße, du Jä-ger-held!". Both systems conclude with a piano coda that repeats the eighth-note motif. The publisher is Edtton Peters.

El texto se puede leer completo en dos versos y tanto la música como las palabras retratan a la perfección el sentimiento de frustración e impotencia del joven cuando aparece en escena el cazador, último personaje del ciclo y en quien el joven ve un rival por el cariño de la molinera. Incluyo a continuación el texto, que como mencioné, es corto y refleja el sentimiento de amenaza que siente el joven por el cazador.

Der Jäger

Was sucht denn der Jäger am Mühlbach hier?
Bleib, trotziger Jäger, in deinem Revier!
Hier gibt es kein Wild zu jagen für dich,
Hier wohnt nur ein Rehlein,
ein zahmes, für mich,
Und willst du das zärtliche Rehlein sehn,
So laß deine Büchsen im Walde stehn,
Und laß deine klaffenden Hunde zu Haus,
Und laß auf dem Horne den Saus und Braus,
Und schere vom Kinne das struppige Haar,
Sonst scheut sich im Garten
Das Rehlein fürwahr.
Doch besser, du bliebest im Walde dazu
Und liebest die Mühlen und Müller in Ruh.
Was taugen die Fischlein im grünen Gezweig?
Was will den das Eichhorn im bläulichen Teich?
Drum bleibe, du trotziger Jäger, im Hain,
Und laß mich mit meinen drei Rädern allein;
Und willst meinem Schätzchen
dich machen beliebt,
So wisse, mein Freund,
was ihr Herzchen betrübt:
Die Eber, die kommen zur Nacht aus dem Hain
Und brechen in ihren Kohlgarten ein
Und treten und wühlen herum in dem Feld:
Die Eber, die schieß, du Jägerheld!

El Cazador

¿Qué vienes a buscar en el molino, cazador?
¿Quédate en tus cotos, cazador altanero!
Aquí no hay ningún fiero jabalí que cazar,
Tan sólo hallarás a mi dulce y tierna gacela.
Si quieres verla deja tu arma en el bosque,
encierra tus perros ladrones en casa,
y no hagas sonar ruidosa tu trompa de caza
y despoja tu rostro de su desgreñada barba;
si no, mi gacela huirá
Espantada del jardín.
Mejor sería que permanecieses
en tus bosques
y no turbaras la paz
Del molino y su molinero.
¿Qué haría la ardilla en el verde ramaje?
¿Qué harían los pececillos
En las azuladas aguas del estanque?
Retírate cazador, a tus bosques
y déjame sólo con mis tres ruedas;
y si quieres hacerte grato a mi amada,
sabe, amigo mío,
lo que entristece su corazón:
los jabalíes, que destrozan su huerto
Al salir por la noche de entre la maleza.
¡A éstos son los que debes perseguir y matar,
Valiente cazador!

Trocke Blumen (Flores secas)

La última pieza seleccionada es en la tonalidad de si menor armónico (original mi menor armónico) a un compás de 2/4 con *tempo ziemlich langsam* (bastante lento) y de estructura A – B. El acorde de si menor nos sirve como introducción y se repite al menos durante los dos primeros compases todo el tiempo, en forma de corcheas. Aparece la primera frase con anacrusa, se repite con una pequeña variación al final (cc. 3 – 14). Viene a continuación un pequeño puente (cc. 15 – 16).

54

18.
Trockne Blumen

(Orig. E moll)
Ziemlich langsam

Ihr Blüm-lein al-le, die sie mir gab, euch
soll man le-gen mit mir ins Grab. Wie seht ihr al-le mich an so weh, als
ob ihr wüßtet, wie mir ge-scheh? Ihr Blüm-lein al-le, wie weh, wie blaß? ihr
Blüm-lein al-le, wo von so naß? Ach, Trä-nen ma-chen nicht
mal ein-grün, ma-chen to-te Lie-be nicht wie-der blühn, und Lenz wird kom-men, und

Otra vez se repite la melodía de la primera frase, ahora con algunas variaciones más notorias, también con una en el final (cc. 17 – 28).

soll man le-gen mit mir ins Grab. Wie seht ihr al-le mich an so weh, als ob ihr wür-det, wie mir ge-scheh? Ihr Blüm-lein al-le, wie weik, wie blad? Ihr Blüm-lein al-le, wo-von so naß? Ach, Trä-nen ma-chen nicht mit-er-grün-machen to-te Lie-be nicht wie-der blühen, und Lenz wird kom-men-dad

soll man le-gen mit mir ins Grab. Wie seht ihr al-le mich an so weh, als ob ihr wür-det, wie mir ge-scheh? Ihr Blüm-lein al-le, wie weik, wie blad? Ihr Blüm-lein al-le, wo-von so naß? Ach, Trä-nen ma-chen nicht mit-er-grün-machen to-te Lie-be nicht wie-der blühen, und Lenz wird kom-men-dad

Wün-ter wird gehn, und Blüm-lein werden im Ora-se stehn, und Blüm-lein lie-gen in mei-nem Grab, die Blüm-lein al-le, die sie mir gab, Und wenn sie wandeln am Hü-gel vor-bei und donkt im Her-zen der

Después se produce un cambio de tonalidad (de si menor a si mayor) y la nueva frase que se nos presenta con anacrusa (cc. 31 – 38) se repite una vez más (cc. 40 – 47).

mei - nem Grab, die Blüm - lein al - le, die sie mir gab.

Und wenn sie wand - elt am Hü - gel vor - bei und denkt im Her - zen der

meint' es treu! dann, Blüm - lein al - le, her - aus, her - aus! der

Mai ist kommen, der Win - ter ist aus. Und wenn sie wand - elt am

Edlön Peters

9124

mei - nem Grab, die Blüm - lein al - le, die sie mir gab.

Und wenn sie wand - elt am Hü - gel vor - bei und denkt im Her - zen der

meint' es treu! dann, Blüm - lein al - le, her - aus, her - aus! der

Mai ist kommen, der Win - ter ist aus. Und wenn sie wand - elt am

Edlön Peters

9124

La frase final abarca desde la mitad de la frase anterior hasta donde concluye la melodía vocal, comenzando con anacrusa (cc. 48 - 51). Para terminar, sólo queda el acompañamiento, que poco a poco se va atenuando y nuevamente regresa a la tonalidad menor (cc. 54 - 57).

Blüm - lein al - le, her - aus, her - aus! der Mai ist kom - men, der

Win - ter ist aus, dann, Blüm - lein al - le, her - aus, her - aus! der

Mai ist kom - men, der Win - ter ist aus.

Blüm - lein al - le, her - aus, her - aus! der Mai ist kom - men, der

Win - ter ist aus, dann, Blüm - lein al - le, her - aus, her - aus! der

Mai ist kom - men, der Win - ter ist aus.

Edlön Peters

9124

El carácter de marcha fúnebre resalta el sentimiento de muerte y melancolía presentes en el texto. El caminante expresa su dolor, que expresa a través de metáforas, como la imagen de las flores marchitas y secas. En la mayor parte de los versos el joven se lamenta de que las flores van muriendo por mucho que él llora para intentar regarlas con sus lágrimas, y de cómo la primavera está llegando a su fin, todo esto mientras la tonalidad predominante en el piano es la de mi menor.

Hacia los versos finales con sus respectivas repeticiones, la tonalidad cambia: parece surgir la esperanza, pues el joven comienza a hablar de los recuerdos que de él tendrá la molinera cuando vaya ésta a visitar su tumba y sobre cómo las flores volverán a surgir al terminar el invierno. Sin embargo, al terminar el discurso, vuelve a imponerse la tonalidad menor a modo de presagio del trágico final que se aproxima.

Trockne Blumen

Ihr Blümlein alle,
die sie mir gab,
Euch soll man legen
mit mir ins Grab.
Wie seht ihr alle
mich an so weh,
Als ob ihr wüßtet,
Wie mir gescheh!

Ihr Blümlein alle,
Wie welk, wie blaß?
Ihr Blümlein alle,
Wovon so naß?

Ach, Tränen machen
Nicht maiengrün,
Machen tote Liebe
Nicht wieder blühn.

Und Lenz wird kommen,
und Winter wird gehn,
Und Blümlein werden
Im Grase stehn.

Und Blümlein liegen
in meinem Grab,
Die Blümlein alle,
Die sie mir gab.

Und wenn sie wandelt
am Hügel vorbei
Und denkt im Herzen:
Der meint' es treu!

Dann, Blümlein alle,
heraus, heraus!
Der Mai ist kommen,
Der Winter ist aus.

Flores Secas

Todas las flores
que ella me dio
deseo que me acompañen
A la tumba.
¡Qué apenadas
me contemplan
como si supieran
Lo que me pasa!

¡Pobres florecillas,
Qué marchitas y qué pálidas!
Pobres florecillas,
¿Cómo es que estáis tan húmedas?

¡Ay, las lágrimas no os harán brotar
con el verdor de mayo
ni lograrán revivir florecido
El amor muerto!

Llegará la primavera
y pasará el invierno,
la hierba se llenará
De flores.

Y en la tumba
me acompañarán todas,
todas las florecillas
Que ella me dio.

Y cuando pase
por allí cerca,
le recordará el corazón
¡Qué fiel me fue!

Entonces, florecillas,
¡Surgid, brotad!
Llegó mayo,
Murió el invierno.

Conclusión

A medida que fuimos revisando el periodo romántico, hablamos del culto al arte, de la admiración por las emociones y por el hombre genuino. En consonancia con estas actitudes, este ciclo representa algunos de esos ideales, ya presentes desde la escritura de Müller y corroborados más tarde por la música de Schubert. Cada cual en sus respectivo ámbito y con su propia interpretación del momento histórico que vivía, pero encontrando en el otro más de una semejanza espiritual.

A Müller lo marcaron sus vivencias en el campo de batalla contra Napoleón y su sentir sobre la guerra de Grecia contra Turquía; así mismo, los múltiples conocimientos adquiridos durante su tiempo como bibliotecario, sus estudios de la filosofía y su talento natural como escritor.

En Schubert encontramos sus grandes dotes musicales, que se ven traducidas en las diferentes composiciones instrumentales y vocales. Allí se encuentra su estilo singular, su adaptación a lo romántico, y de manera más específica, sus momentos de terror, desesperación y tristeza, como bien lo demuestran algunos de los *Lieder* que conforman este ciclo.

Müller nos lleva a sentir las dudas y la pasión propias del amor (*Der Neugierige*), nos hace percibir la frustración, los celos y la desesperación de perder al ser amado (*Der Jäger*) y nos hace dolernos, angustiarnos y perder la esperanza al sentir el rechazo (*Trockne Blumen*).

Schubert, por otro lado, crea una melodía lenta, íntima y dulce para experimentar los sentimientos de amor; más adelante juega con la inestabilidad armónica para hacernos sentir la duda que nuestro personaje experimentó al preguntarse si era o no correspondido (*Der Neugierige*); después nos hace sentir asustados, angustiados y molestos, con una melodía rápida y contundente (*Der Jäger*). Finalmente termina con una pieza con sabor a marcha fúnebre, lenta, triste, que si bien hacia el final se pinta de esperanza, nuevamente vuelve a sumergirnos en una profunda tristeza (*Trockne Blumen*).

Der Neugierige es una de mis piezas favoritas de la obra, ya que desde mi punto de vista cumple con el objetivo de retratar las dudas y sentimientos del protagonista. El joven se pregunta si la molinera

corresponderá a sus sentimientos, y es justo después de surgir esta pregunta que recurre a la ayuda del arroyo para contestar la interrogante (como ocurre en la mayor parte del ciclo).

En *Der Jäger* el texto y la música me parecen los más divertidos del ciclo, pues evocan la imagen de la rabieta de algún personaje de dibujos animados: furioso, frustrado y agitando los puños al aire mientras a la distancia recrimina al cazador por intentar robarle su “presa”.

Trockne Blumen me parece una canción bellísima para llegar a la recta final de la obra pues, después de ser rechazado y sentir una profunda desesperanza, el joven nos prepara para lo que será el trágico desenlace del ciclo. Si bien hay momentos en los que parece que el joven se repondrá de la amarga experiencia, hacia el final vuelve a invadirlo el sentimiento de tristeza, de dolor y de muerte con que inició el *Lied*.

Después de realizar esta investigación y este análisis, creo firmemente que la obra refleja las convicciones del romanticismo pues, a lo largo de la historia que se nos narra en el ciclo, en el público crece la idea de que es difícil separar la realidad de los pensamientos del joven. Desde mi punto de vista el ciclo puede representar fielmente el lado más íntimo, emocional y pasional del hombre genuino.

Referencias

- Acantilado (2020). *Wilhelm Müller*. Recuperado de <http://www.acantilado.es/persona/wilhelm-muller/>
- Biography.com Editors (2014). *Franz Schubert Biography*. Recuperado de <https://www.biography.com/artist/franz-schubert>
- HA! Historia Arte (s. f.). *Romanticismo*. Recuperado de <https://historia-arte.com/movimientos/romanticismo>
- LÓPEZ LÓPEZ, J. L. (20 de diciembre de 2019). *La bella molinera: el arroyo, del amor a la última nana*. En [mundoclasico.com](https://www.mundoclasico.com/articulo/33022/La-bella-molinera-el-arroyo-del-amor-a-la-%C3%BAultima-nana). Recuperado de <https://www.mundoclasico.com/articulo/33022/La-bella-molinera-el-arroyo-del-amor-a-la-%C3%BAultima-nana>
- LOZANO, J. J. (2004). *El Despotismo Ilustrado*. En [claseshistoria.com](http://www.claseshistoria.com/antiguoregimen/politicadespotismo.htm). Recuperado de <http://www.claseshistoria.com/antiguoregimen/politicadespotismo.htm>
- MORALES, A. (s. f.). *Ilustración*. En [TodaMateria.com](https://www.todamateria.com/ilustracion/). Recuperado de <https://www.todamateria.com/ilustracion/>
- PUJALTE, S. (13 de abril de 2015). *La bella Molinera o Morir de Amor*. En [codalario.com](https://www.codalario.com/la-bella-molinera/opinion/la-bella-molinera-o-morir-de-amor_3040_32_7762_0_1_in.html). Recuperado de https://www.codalario.com/la-bella-molinera/opinion/la-bella-molinera-o-morir-de-amor_3040_32_7762_0_1_in.html
- RAPADO, E. (mayo de 2002). *Los ciclos de Lieder de Schubert*. En [filomúsica.com](http://filomusica.com/filo28/elirapa.html). Recuperado de <http://filomusica.com/filo28/elirapa.html>
- REDAL, E. J. (2006). *La enciclopedia del estudiante: Música*. Buenos Aires: Santillana.
- . *La enciclopedia del estudiante: Historia Universal*. Buenos Aires: Santillana.
- Rockwell Museum, N. (2018). *Late 18th Century*. Recuperado de <https://www.illustrationhistory.org/history/time-periods/late-18th-century>
- URIARTE, J. M. (2019). *Ilustración*. Recuperado de <https://www.caracteristicas.co/ilustracion/>
- VALENCIA, R. D. (2011). *Poesía y Música en las canciones de Schubert*. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/001299611a7b6c7601cd4>
- VV. AA. (2020). *History of Europe*. En *Encyclopedia Britannica*. Recuperado de <https://www.britannica.com/topic/history-of-Europe/Early-19th-century-philosophy>
- WARNER, C. D. et al. (1917). *Library of World's Best Literature, An Anthology in Thirty Volumes*. Nueva York: Warner Library Co.

La danza de la Muerte:

pieza para cuarteto de guitarras

Composición de gran formato presentada por **Hans Varela Espino**

Asesores. *Doctor Gonzalo de Jesús Castillo Ponce y Maestro Francisco Javier Muro Guevara*

Presentación

La presente serie de cuartetos está basada en dos fuentes. La primera de ellas la conforman los grabados de Hans Holbein (1497-1543) que llevan por nombre *La danza de la Muerte*: un conjunto de imágenes realizadas con el propósito de advertirles a las personas lo que les espera tras la muerte si ceden a las tentaciones terrenales. En esos grabados la muerte aparece representada como un esqueleto que semeja la sombra inseparable de los hombres en sus diversas actividades, una imagen bastante convencional salvo porque ésta además nos invita a bailar.

En 1538 estos grabados aparecieron impresos por primera vez en forma de libro. Pronto fueron editados en varios países del continente europeo. Cada una de las xilografías que componen *La danza de la Muerte*, aparece acompañada por un cuarteto de versos que hace referencia al final de la vida. El conjunto de imágenes muestra algunos de los peores rasgos de la sociedad y la época de Hans Holbein: varios tipos humanos, desde luego los menos edificantes, puestos en situaciones cotidianas, exhibiendo sus actitudes características, su vestimenta habitual, sus objetos familiares.

Holbein representa la insolencia, la acusación abierta, el espanto, la hostilidad, en suma vicios humanos que él, como artista de la corte, procuraba evitar. Todo se convierte en una exhibición del terror y, por tanto, en una invitación a la reflexión, a la toma de consciencia. Durante el Renacimiento, las danzas macabras —como expresiones artísticas— eran un medio del cual se valían los artistas para criticar a la sociedad. Dichas danzas ya habían sido usadas desde años anteriores, aunque con mucha menor frecuencia, y desde temprano fue plasmado por distintas disciplinas, pero sobre todo por pintores y escritores. El azote de la peste negra, la pobreza y la guerra fueron factores que de pronto hicieron populares a las danzas macabras.

La segunda fuente en que se basan los cuartetos que ahora presentamos es la compuesta por varios versos extraídos de distintos sonos de la música popular mexicana, tal como aparecen en la recopilación de Juan Meléndez de la Cruz. Allí encontramos textos elaborados bajo formas líricas clásicas, como la décima espinela, en especial, que los españoles trajeron a América desde el siglo XVI.

Los poemas escritos al estilo de la décima espinela han sido muy populares en algunas regiones de México, quizá gracias a que se han musicalizado, como ya se hacía desde antes en fiestas conocidas como *fandangos* o también *huapangos*. En estas fiestas tradicionales las décimas espinelas aparecían durante una especie de intermedio lírico- musical: a la mitad de un son, se abría un espacio para que el *versador*, que podía ser cualquier asistente, dijera algunos versos.

Dentro del huapango o fandango, según fuera la costumbre de la región, los músicos, cantadores y bailadores eran los principales encargados de decir los versos; pero no siempre ellos eran los autores de los versos dichos, sino que los tomaban de poetas dedicados a componer casi exclusivamente décimas, razón por la cual se les ha llamado *decimeros*.

Al iniciar la fiesta, se tocaba un son tradicional, seguido de un huapango intercalado con la variedad de formas musicales: polkas, valeses, pases dobles, etcétera. Cada huapango (pues desde luego esta palabra no sólo designa a la fiesta sino también a un estilo musical) tenía su forma peculiar de bailarse y tocarse. En algunos casos, los bailadores tenían la preferencia, tal como en ciertos sones parecen orientados a destacar la participación de los *versadores*. Con el paso de los años, el oficio en algún momento ya tradicional de los *decimeros* cayó en desuso, o más bien fue absorbido por los músicos, quienes empezaron a cantar y a componer, además, claro, de tocar.

Desde el siglo XVI la décima espinela ha formado parte de la literatura y la música hispanoamericanas. Diversas fuentes le atribuyen al músico y poeta Vicente Espinel (1550-1624) la creación de esta forma en específico de ahí su nombre, por supuesto. Consiste en la unión de diez versos octosílabos con cuatro rimas entrelazadas de la siguiente manera: el primer verso hace rima con el cuarto y con el quinto; el sexto rima con el séptimo y con el décimo, mientras el octavo y el noveno riman entre sí. En resumen, su estructura sigue la forma A-B-B-A-A-C-C-D-D-C.

Las cuartetos, las quintillas, las sextillas, las octetas y las décimas tienen una relación muy estrecha con la música tradicional mexicana. Muchos de los versos utilizados como complemento del presente proyecto musical pertenecen a alguna de estas formas literarias, y han sido extraídos de la música popular del estado de Veracruz; el resto son de autores de décimas de denuncia o de crítica política, conocidas como “décimas comprometidas”. Fue a fines de la Revolución Mexicana cuando aparecieron las primeras décimas comprometidas, al menos así lo indican los registros. La ambición de los gobernantes tanto nacionales como extranjeros había desencadenado la rebelión de pueblos enteros. Los de Veracruz no fueron la excepción, y así lo demuestran sus décimas comprometidas, en las que se expresa la inconformidad de los pobladores veracruzanos.

A lo largo de los años, la tradición decimera de México ha tenido bastantes manifestaciones en diversos estados de la república, no sólo en Veracruz; sin embargo, sólo se volvió una tradición en la región huasteca, la cual abarca zonas de Hidalgo, San Luis Potosí, Veracruz y Tamaulipas. En esta región todavía

hay algunos poetas, ahora ya muy ancianos, que pese a ello recuerdan con lucidez que la integración de las décimas en la música de las fiestas se realizaba sobre todo entre 1930 y 1950. Las décimas que han sido tomadas para nuestro trabajo fueron escritas en los últimos cincuenta años.

Casi todos los cuartetos están escritos sobre el modo menor, principalmente el acorde con séptima (m7) y menor con séptima y quinta bemol (m7b5). En algunos trato de imitar la música modal y otros estilos, como el serialismo, cada uno por separado. Por último, quiero aclarar que algunos movimientos de este grupo son adaptaciones de canciones que cito en la partitura y, otras, están influenciadas por el son, el swing y el rock.

Referencias

- Asociación Cultural del Tamoanchan (2012). *Diálogos decimales de la huasteca*. México: Mosaico Popular.
- GOIA, T. (2002). *Historia del jazz*. Traducción de Paul Silles. México: Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ AZUARA, C. (2003). *Huapango. El son huasteco y sus instrumentos en los siglos XIX y XX*. México: Ciesas / Colsan: Programa de Desarrollo Cultural de la Huasteca.
- HERRERA, E. *Teoría musical y armonía moderna*. Editorial Antoni Bosch.
- HOLBEIN, H. (1981). *La danza de la Muerte*. México: Premia Editora.
- MELÉNDEZ DE LA CRUZ, J. (2004). *Más de cien versos para sones jarochos*. México.
- PÉREZ MONTFORT, R. *La décima comprometida en el sotavento veracruzano. Un recorrido desde la Revolución hasta nuestros días*. México: Ciesas.



Composición de gran formato presentada por **Hans Varela Espino**

Asesores. *Doctor Gonzalo de Jesús Castillo Ponce y Maestro Francisco Javier Muro Guevara*

La danza de la Muerte

1

Me despido de estas tierras,
las que me vieron crecer;
si a los recuerdos te aferras,
bien podrías tú comprender
de las cosas que me alegran
que libre vine a nacer.

♩=240

1

2

3

4

p

p

f

p

f

p

⑥ =D todas las piezas

9

f

p

p

f

p

15

f

f

f

f

♩=120

20

p

26

f

31

rall.

p

35 $\text{♩} = 80$

f

f

f

f

38

p

p

p

p

arm t. 12

2

Sobre las olas del mar
van y vienen las espumas;
con ellas te haría un collar,
pero todas se esfuman.

♩=100

1

p

2

p

3

p

4

p

3

mf

mf

arm. traste 12

arm. traste 12

mf

mf

5

mf

mf

mf

mf

7

7

p

p

p

arm. traste 12

p

p

Detailed description: This system contains measures 7 and 8. It features four staves. The first staff has a treble clef and a key signature of one flat. It begins with a piano (*p*) dynamic and contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The second staff has a treble clef and contains a similar melodic line. The third staff has a treble clef and contains a bass line with chords and some sixteenth-note patterns. The fourth staff has a bass clef and contains a bass line with chords. A hairpin crescendo is shown between measures 7 and 8. The instruction "arm. traste 12" is written above the third staff in measure 8.

9

9

arm. traste 12

Detailed description: This system contains measures 9 and 10. It features four staves. The first staff has a treble clef and a key signature of one flat. It begins with a piano (*p*) dynamic and contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The second staff has a treble clef and contains a similar melodic line. The third staff has a treble clef and contains a bass line with chords and some sixteenth-note patterns. The fourth staff has a bass clef and contains a bass line with chords. A hairpin crescendo is shown between measures 9 and 10. The instruction "arm. traste 12" is written above the third staff in measure 9.

11

11

f

f

f

f

Detailed description: This system contains measures 11 and 12. It features four staves. The first staff has a treble clef and a key signature of one flat. It begins with a forte (*f*) dynamic and contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The second staff has a treble clef and contains a similar melodic line. The third staff has a treble clef and contains a bass line with chords and some sixteenth-note patterns. The fourth staff has a bass clef and contains a bass line with chords. A hairpin crescendo is shown between measures 11 and 12. The instruction "arm. traste 12" is written above the third staff in measure 11.

♩=90

1

mf

arm.t 12 arm.t 12 arm.t 7 arm.t 7 arm.t 12 ② arm.t 7 arm.t 12 arm.t 12

2

mf

arm.t 12 ⑤ arm.t 7 arm.t 7 arm.t 12 arm.t 12 arm.t 7 arm.t 12

3

mf

arm.t 12 arm.t 12 arm.t 5 arm.t 5 arm.t 7 arm.t 7 arm.t 5

4

p

5

arm.t 12 arm.t 12 arm.t 7 arm.t 7 arm.t 12 ② arm.t 7 arm.t 12 arm.t 12

arm.t 12 ⑤ arm.t 7 arm.t 7 arm.t 12 arm.t 12 arm.t 7 arm.t 12

arm.t 12 arm.t 12 arm.t 5 arm.t 5 arm.t 7 arm.t 7 arm.t 5

9

f

f

f

f

4

No vemos solución
a tanto diario problema;
todo se vuelve un dilema,
enredijo y confusión.

Siguen sin resolución
vicios, carencias y mal;
va arreciando el temporal
sin nada resolutivo:
estancado e inactivo,
el ambiente nacional.

(Rivera Ávila: 1988)

♩=226

1

2

3

4

f *p* *p* *f* *p*

Detailed description: This system contains measures 1 through 6. It features four staves. The first staff has a dynamic of *f* at the start and *p* later. The second staff has a dynamic of *p*. The third staff has a dynamic of *p*. The fourth staff has a dynamic of *f* at the start and *p* later. The music consists of various rhythmic patterns and melodic lines.

7

f *p* *f* *p* *f* *p* *f* *p*

Detailed description: This system contains measures 7 through 12. It features four staves. The first staff has a dynamic of *f* at the start and *p* later. The second staff has a dynamic of *f*. The third staff has a dynamic of *f*. The fourth staff has a dynamic of *f*. The music continues with complex rhythmic and melodic structures.

13

f *f* *f* *f*

Detailed description: This system contains measures 13 through 18. It features four staves. The first staff has a dynamic of *f*. The second staff has a dynamic of *f*. The third staff has a dynamic of *f*. The fourth staff has a dynamic of *f*. The music concludes with strong rhythmic and melodic patterns.

18

The image shows a musical score for four staves, likely for a piano. The music is in 7/8 time. The first staff contains a melodic line with eighth and quarter notes. The second and third staves provide harmonic accompaniment with chords and moving lines. The fourth staff features a more active bass line with eighth notes. Dynamics are marked with *p* (piano) and *f* (forte). A *rall.* (rallentando) marking is present at the end of the piece. The score includes repeat signs and a final double bar line.

5

Morena tierra sembrada
por la injusticia y el dolor;
mirando al sol acostada,
del pueblo trabajador,
te besa el surco mojada.

♩=99

1

2

3

4

p *f*

p *f*

p

p

Measures 1-4: Four staves of music in 3/4 time. The first staff has a treble clef. The second and third staves have treble clefs. The fourth staff has a bass clef. Dynamics include *p* (piano) and *f* (forte). A key signature change to one flat occurs at the end of measure 4.

5

Measures 5-9: Continuation of the four-staff piece. The first staff continues with eighth-note patterns. The second staff has dotted rhythms. The third staff features block chords. The fourth staff continues with eighth-note patterns. A key signature change to two flats occurs at the end of measure 9.

10

1. 2.

f

f

Measures 10-14: Continuation of the four-staff piece. Measures 10-11 are marked with a first ending bracket. Measures 12-13 are marked with a second ending bracket. Dynamics include *f* (forte). A key signature change to three flats occurs at the end of measure 14.

14

The musical score consists of four staves. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It contains a melodic line of eighth notes, with a repeat sign after the third measure and a final measure containing a half note with a fermata. The second staff also has a treble clef and contains a similar melodic line of eighth notes, with a repeat sign after the third measure and a final measure with a half note and a fermata. The third staff has a treble clef and contains a series of chords, with a repeat sign after the third measure and a final measure with a complex chord structure. The fourth staff has a treble clef and contains a bass line of eighth notes, with a repeat sign after the third measure and a final measure with a half note and a fermata.

♩ = 66
natural

1
2
3
4

p *mf* *p* *dolce* *mf* *p*

3

p *mf* *p* *mf* *p* *mf* *p*

5

p *f* *metalico* *f* *metalico* *f* *metalico* *f* *metalico* *f*

7

Musical score for measures 7-8. The score consists of four staves. The top three staves are in treble clef, and the bottom staff is in bass clef. Measure 7 starts with a piano (*p*) dynamic and features a melodic line in the first staff with a slur and a crescendo leading to a forte (*f*) dynamic. The second and third staves provide harmonic support. Measure 8 continues the melodic line in the first staff, with dynamics of *f*, *p*, and *f*. The bottom staff shows a bass line with dynamics of *p*, *f*, and *p*.

9

Musical score for measures 9-10. The score consists of four staves. Measure 9 features a melodic line in the first staff with dynamics of *p*, *f*, and *p*. The second and third staves provide harmonic support. Measure 10 continues the melodic line in the first staff, with dynamics of *f* and *p*. The bottom staff shows a bass line with dynamics of *p*, *f*, and *p*. The word "natural" is written above the first staff in measure 10.

11

Musical score for measures 11-13. The score consists of four staves. Measure 11 features a melodic line in the first staff with dynamics of *f* and *p*. The second and third staves provide harmonic support. Measure 12 continues the melodic line in the first staff, with dynamics of *f* and *p*. The bottom staff shows a bass line with dynamics of *f* and *p*. The word "dolce" is written above the first staff in measure 12. Measure 13 continues the melodic line in the first staff, with dynamics of *p* and *dolce*. The bottom staff shows a bass line with dynamics of *f* and *p*.

7

Estaba la muerte en cueros,
sentada en un taburete,
en un lado estaba el pulque
y en el otro el aguardiente.

♩=105

1

2

3

4

Dynamic markings: *p*, *f*, *p*, *f*, *p*, *f*

Measures 1-5 of a 4/4 piece. The score consists of four staves. Staff 1 (treble clef) has a half rest in measure 1, followed by quarter notes G4, A4, B4, C5, and a half note G4. Staff 2 (treble clef) has quarter notes G4, A4, B4, C5, and a half note G4. Staff 3 (treble clef) has a half rest in measure 1, followed by quarter notes G4, A4, B4, C5, and a half note G4. Staff 4 (bass clef) has a continuous eighth-note pattern: G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4.

6

Measures 6-10. Staff 1: quarter notes G4, A4, B4, C5, and a half note G4. Staff 2: quarter notes G4, A4, B4, C5, and a half note G4. Staff 3: quarter notes G4, A4, B4, C5, and a half note G4. Staff 4: continuous eighth-note pattern: G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4.

11

arm. t 12

arm. t 12

arm. t 7

arm. t 12

Measures 11-14. Staff 1: quarter notes G4, A4, B4, C5, and a half note G4. Staff 2: quarter notes G4, A4, B4, C5, and a half note G4. Staff 3: quarter notes G4, A4, B4, C5, and a half note G4. Staff 4: continuous eighth-note pattern: G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4.

8

La madre en su triste pena
sigue guardando silencio,
mientras que la prensa oculta
los desmanes del gobierno;
sigue esperando, esperando
del estudiante el regreso,
aunque en sus entrañas sabe
que al estudiante preso
lo tiraron a golpes
soldados y granaderos.
(Aroche Parra: 1972)

♩=99

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

12

Musical score for measures 12-15. The score consists of four staves. The first staff has a melodic line with a trill-like figure at the beginning. The second and third staves have a similar melodic line. The fourth staff is a bass line with a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include *p* and *f* markings.

16

Musical score for measures 16-19. The score consists of four staves. The first three staves have a melodic line with a trill-like figure at the beginning. The fourth staff is a bass line with a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include *f* and *p* markings.

20

Musical score for measures 20-23. The score consists of four staves. The first three staves have a melodic line with a trill-like figure at the beginning. The fourth staff is a bass line with a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include *f* markings.

23

Musical score for measures 23-24. The score consists of four staves. The top staff has a treble clef and contains two measures of music with a slur over a group of notes and an accent (>) over the final note. The second staff has a treble clef and contains two measures of music with a slur over a group of notes and a flat (b) below the final note. The third staff has a bass clef and contains two measures of music with a flat (b) below the first note. The bottom staff has a bass clef and contains two measures of music with a flat (b) below the first note.

25

Musical score for measures 25-27. The score consists of four staves. The top staff has a treble clef and contains three measures of music with a slur over a group of notes and a dynamic marking of *p* (piano) and *f* (forte). The second staff has a treble clef and contains three measures of music with a slur over a group of notes and a dynamic marking of *p* and *f*. The third staff has a bass clef and contains three measures of music with a dynamic marking of *p* and *f*. The bottom staff has a bass clef and contains three measures of music with a dynamic marking of *p* and *f*.

9

Si tú también me decías
que la muerte me llamó;
la muerte no me ha llegado:
el que la espera soy yo.

♩ = 75

1 *p* *f*

2 *p* *f*

3 *p* *f*

4 *p* *f*

Detailed description: This system contains measures 1 through 6. The tempo is marked as quarter note = 75. The music is in 3/4 time and G major. The first staff (treble clef) starts with a piano (*p*) dynamic and a melodic line that becomes fortissimo (*f*) in measure 4. The second staff (treble clef) has a piano (*p*) dynamic in measure 2 and fortissimo (*f*) in measure 4. The third staff (treble clef) has a piano (*p*) dynamic in measure 2 and fortissimo (*f*) in measure 4. The fourth staff (bass clef) has a piano (*p*) dynamic in measure 2 and fortissimo (*f*) in measure 4.

7

p

p

p

p

Detailed description: This system contains measures 7 through 11. The music continues with a piano (*p*) dynamic throughout. The first staff (treble clef) features a melodic line with eighth notes. The second staff (treble clef) has a melodic line with dotted quarter notes. The third staff (treble clef) has a melodic line with eighth notes. The fourth staff (bass clef) has a bass line with dotted quarter notes.

12

f

f

f

f

Detailed description: This system contains measures 12 through 15. The music continues with a fortissimo (*f*) dynamic throughout. The first staff (treble clef) features a melodic line with eighth notes. The second staff (treble clef) has a melodic line with dotted quarter notes. The third staff (treble clef) has a melodic line with eighth notes. The fourth staff (bass clef) has a bass line with dotted quarter notes.

18

Musical score for measures 18-21. The score consists of four staves. The first staff has a treble clef and contains a melodic line starting in measure 19 with a piano (*p*) dynamic. The second staff has a treble clef and contains a melodic line starting in measure 18 with a piano (*p*) dynamic. The third staff has a treble clef and contains a melodic line starting in measure 18 with a piano (*p*) dynamic. The fourth staff has a treble clef and contains a melodic line starting in measure 18 with a piano (*p*) dynamic.

22

Musical score for measures 22-25. The score consists of four staves. The first staff has a treble clef and contains a melodic line starting in measure 22 with a forte (*f*) dynamic. The second staff has a treble clef and contains a melodic line starting in measure 22 with a forte (*f*) dynamic. The third staff has a treble clef and contains a melodic line starting in measure 22 with a forte (*f*) dynamic. The fourth staff has a treble clef and contains a melodic line starting in measure 22 with a forte (*f*) dynamic.

10

Yo fui a la revolución
a luchar por el derecho
de sentir sobre mi pecho
una gran satisfacción.
Pero hoy vivo en rincón
cantándole a mi amargura
pero con la fe segura
y cantándole al destino
que es el hombre campesino
nuestra esperanza futura

♩=85

dolce

1

p *dolce*

2

p *dolce*

3

p *dolce*

4

p *dolce*

4

natural *p* *dolce*

natural *mf* *ponticello* *p*

natural *mf* *ponticello* *p*

natural *mf* *natural* *p*

mf *p*

Detailed description: This is a musical score for a string quartet, consisting of four staves. The time signature is 5/4. The tempo is marked as quarter note = 85. The score is divided into two systems. The first system (measures 1-4) features a melodic line in the first staff, with the second and third staves providing harmonic support. The second system (measures 4-7) shows a change in texture, with the first staff playing chords and the other three staves playing more active lines. Dynamics include *dolce* (softly), *p* (piano), *mf* (mezzo-forte), and *ponticello* (ponticello). The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic hairpins.

10

Musical score for measures 10-12. The score consists of four staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one flat (B-flat). The second staff is a treble clef with a key signature of one flat. The third staff is a treble clef with a key signature of one flat. The bottom staff is a bass clef with a key signature of one flat. The music features a mix of chords and melodic lines.

13

ponticello

$\text{♩} = 60$ dolce

Musical score for measures 13-15. The score consists of four staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one flat. The second staff is a treble clef with a key signature of one flat. The third staff is a treble clef with a key signature of one flat. The bottom staff is a bass clef with a key signature of one flat. The music features a mix of chords and melodic lines. The tempo is marked $\text{♩} = 60$ and the dynamics are *dolce*. The word *ponticello* is written above the second staff in measure 14. The word *natural* is written above the bottom staff in measure 15. The time signature changes from 4/4 to 3/4 in measure 14.

16

dolce

arm.t.12

Musical score for measures 16-19. The score consists of four staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one flat. The second staff is a treble clef with a key signature of one flat. The third staff is a treble clef with a key signature of one flat. The bottom staff is a bass clef with a key signature of one flat. The music features a mix of chords and melodic lines. The dynamics are *dolce*. The word *arm.t.12* is written above the second staff in measures 16, 17, 18, and 19.

20

mf

mf

arm.t.12

mf

Detailed description: This system contains measures 20 through 23. It features four staves. The top staff has a treble clef and a key signature of one flat. The second staff has a treble clef and a key signature of one flat, with 'arm.t.12' markings. The third staff has a treble clef and a key signature of one flat. The bottom staff has a bass clef and a key signature of one flat, with 'mf' markings.

24

arm.t.12

arm.t.12

arm.t.12

arm.t.12

Detailed description: This system contains measures 24 through 27. It features four staves. The top staff has a treble clef and a key signature of one flat. The second staff has a treble clef and a key signature of one flat, with 'arm.t.12' markings. The third staff has a treble clef and a key signature of one flat. The bottom staff has a bass clef and a key signature of one flat.

28

$\text{♩} = 100$ ponticello

f

ponticello.

arm.t.12

natural

f

f

Detailed description: This system contains measures 28 through 31. It features four staves. The top staff has a treble clef and a key signature of one flat, with a tempo marking of quarter note = 100 and the instruction 'ponticello'. The second staff has a treble clef and a key signature of one flat, with 'f', 'ponticello.', and 'arm.t.12' markings. The third staff has a treble clef and a key signature of one flat, with 'natural' and 'f' markings. The bottom staff has a bass clef and a key signature of one flat, with 'f' markings.

31

1.

This system contains measures 31, 32, and 33. It features four staves. The top staff has a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). It begins with a first ending bracket labeled '1.' over measures 32 and 33. The second staff also has a treble clef and contains eighth-note patterns. The third staff has a treble clef and contains block chords with a key signature of one flat. The fourth staff has a treble clef and contains a bass line with eighth notes.

34

This system contains measures 34, 35, 36, and 37. It features four staves. The top staff has a treble clef and a key signature of one flat, ending with a double bar line and a 4/4 time signature. The second staff has a treble clef and contains eighth-note patterns. The third staff has a treble clef and contains block chords with a key signature of one flat. The fourth staff has a treble clef and contains a bass line with eighth notes.

38

2.

This system contains measures 38, 39, 40, and 41. It features four staves. The top staff has a treble clef and a key signature of one flat, beginning with a second ending bracket labeled '2.' over measures 38 and 39. The second staff has a treble clef and contains eighth-note patterns. The third staff has a treble clef and contains block chords with a key signature of one flat. The fourth staff has a treble clef and contains a bass line with eighth notes.

The musical score consists of four staves. The first staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature. It features a sequence of chords and a melodic line with a slur. The second staff is also in treble clef with a common time signature, containing a melodic line with a slur and a 'natural' annotation above a note. The third staff is in treble clef with a key signature of one sharp and a common time signature, showing a sequence of chords. The fourth staff is in treble clef with a common time signature, featuring a sequence of chords. Time signature changes are indicated by vertical lines with the new time signature (2/4, 3/4, 5/4, 4/4) written below the staff.

1. = 70

1 *f*

2 *f*

3 *f*

4 *f*

Detailed description: This system contains measures 1 through 5. The tempo is marked as quarter note = 70. The music is in 6/8 time. Staff 1 has a melodic line starting with a quarter rest, followed by eighth notes: G4, A4, Bb4, C5, D5, E5, F5, G5. Staff 2 has a bass line with quarter notes: G2, Bb2, C3, D3, E3, F3, G3. Staff 3 has a bass line with quarter notes: G2, Bb2, C3, D3, E3, F3, G3. Staff 4 has a bass line with quarter notes: G2, Bb2, C3, D3, E3, F3, G3. Dynamics include *f* (forte) in all staves.

6 *p*

p

p

p

Detailed description: This system contains measures 6 through 10. The music is in 6/8 time. Staff 1 has a melodic line starting with a quarter note G4, followed by eighth notes: A4, Bb4, C5, D5, E5, F5, G5. Staff 2 has a bass line with quarter notes: G2, Bb2, C3, D3, E3, F3, G3. Staff 3 has a bass line with quarter notes: G2, Bb2, C3, D3, E3, F3, G3. Staff 4 has a bass line with quarter notes: G2, Bb2, C3, D3, E3, F3, G3. Dynamics include *p* (piano) in all staves.

11 *f*

f

f

f

Detailed description: This system contains measures 11 through 15. The music is in 6/8 time. Staff 1 has a melodic line starting with a quarter note G4, followed by eighth notes: A4, Bb4, C5, D5, E5, F5, G5. Staff 2 has a bass line with quarter notes: G2, Bb2, C3, D3, E3, F3, G3. Staff 3 has a bass line with quarter notes: G2, Bb2, C3, D3, E3, F3, G3. Staff 4 has a bass line with quarter notes: G2, Bb2, C3, D3, E3, F3, G3. Dynamics include *f* (forte) in all staves.

Musical score for four staves, measures 16-20. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The music features a variety of rhythmic patterns and dynamics. A crescendo hairpin is present in measures 17 and 18. Dynamics *p* (piano) and *f* (forte) are indicated. The first staff contains a melodic line with eighth and quarter notes. The second staff features chords and rests. The third staff has a melodic line with eighth and quarter notes. The fourth staff contains a bass line with quarter and eighth notes.

12

Iba de izquierda a derecha
persiguiendo una pasión;
le dijo: apaga esa mecha.
Cupido en contestación:
el amor es una flecha
que traspasa el corazón.

♩ = 80

natural

1

mf *p* *mf* *p* *mf* *p* *mf*

natural

2

dolce *mf* *p* *natural* *mf* *dolce* *p*

3

p

4

Percusión / Pulgar Mano derecha / hasta el compas 10.

p

4

p *mf* *p* *mf*

natural *mf* *dolce* *p*

6

p *mf* *p* *mf*

natural *mf* *dolce* *p*

8

8

p *mf* *p* *mf*

natural *mf* *dolce* *p* *mf*

Measures 8 and 9 of a musical score. The system consists of four staves. The top staff has a treble clef and contains a melodic line with dynamics *p*, *mf*, *p*, and *mf*. The second staff has a treble clef and contains a melodic line with dynamics *mf*, *dolce*, *p*, and *mf*. The third staff has a treble clef and contains a melodic line with dynamics *natural*, *mf*, *dolce*, *p*, and *mf*. The bottom staff has a bass clef and contains a bass line with chords and single notes.

10

10

p *mf* *p*

natural *p* *mf* *p*

natural

Measures 10 and 11 of a musical score. The system consists of four staves. The top staff has a treble clef and contains a melodic line with dynamics *p*, *mf*, and *p*. The second staff has a treble clef and contains a melodic line with dynamics *p*, *mf*, and *p*. The third staff has a treble clef and contains a melodic line with dynamics *natural*, *p*, *mf*, and *p*. The bottom staff has a bass clef and contains a bass line with chords and single notes, including a *natural* marking.

12

12

cresc. *f*

cresc. *f*

cresc. *f*

cresc. *f*

Measures 12 and 13 of a musical score. The system consists of four staves. The top staff has a treble clef and contains a melodic line with a *cresc.* marking and a *f* dynamic. The second staff has a treble clef and contains a melodic line with a *cresc.* marking and a *f* dynamic. The third staff has a treble clef and contains a melodic line with a *cresc.* marking and a *f* dynamic. The bottom staff has a bass clef and contains a bass line with a *cresc.* marking and a *f* dynamic.

14

Y un ventarrón de protesta
soñé que se levantaba
y que por fin enterraba
a este animal que apesta.

♩=99

1

2

3

4

p

p

p

p

Measures 1-4 of a musical score in 4/4 time. The score consists of four staves. Staves 1, 2, and 3 are in treble clef, and staff 4 is in bass clef. The tempo is marked as ♩=99. The music begins with a rest in all staves. In measure 1, staves 1, 2, and 3 enter with a melody starting on a quarter rest, followed by eighth and quarter notes. Staff 4 provides a bass line with a quarter rest, followed by a chord of G4, B4, D5, and F5. The dynamic marking *p* (piano) is present in all staves.

5

mf

mf

mf

Measures 5-8 of the musical score. In measure 5, staves 1, 2, and 3 have rests, while staff 4 has a quarter rest followed by a chord of G4, B4, D5, and F5. In measure 6, all staves have a melody. Staff 1 has a half note G4. Staff 2 has a melody of quarter notes. Staff 3 has a melody of quarter notes. Staff 4 has a bass line of quarter notes. The dynamic marking *mf* (mezzo-forte) is present in all staves.

10

mf

Measures 9-12 of the musical score. In measure 9, staves 1, 2, and 3 have a melody, while staff 4 has a quarter rest followed by a chord of G4, B4, D5, and F5. In measure 10, all staves have a melody. Staff 1 has a melody of quarter notes. Staff 2 has a melody of quarter notes. Staff 3 has a melody of quarter notes. Staff 4 has a bass line of quarter notes. The dynamic marking *mf* is present in all staves.

15

Musical score for measures 15-17. The score consists of four staves. The first staff has a whole rest in measure 15 and a half note G4 in measure 16, marked with a forte *f* dynamic. The second staff has a half note G4 in measure 15, a quarter note A4 in measure 16, and a quarter note B4 in measure 17, marked with a forte *f* dynamic. The third staff has a half note G4 in measure 15, a quarter note A4 in measure 16, and a quarter note B4 in measure 17, marked with a forte *f* dynamic. The fourth staff has a whole rest in measure 15, a half note G4 in measure 16, and a whole rest in measure 17, marked with a forte *f* dynamic.

18

Musical score for measures 18-21. The score consists of four staves. The first staff has a half note G4 in measure 18, a quarter note A4 in measure 19, and a quarter note B4 in measure 20, marked with a forte *f* dynamic. The second staff has a half note G4 in measure 18, a quarter note A4 in measure 19, and a quarter note B4 in measure 20, marked with a forte *f* dynamic. The third staff has a half note G4 in measure 18, a quarter note A4 in measure 19, and a quarter note B4 in measure 20, marked with a forte *f* dynamic. The fourth staff has a whole rest in measure 18, a half note G4 in measure 19, and a whole rest in measure 20, marked with a forte *f* dynamic.

♩=110 *rall.* ♩=80

1 *p* *f*

2 *p* *f*

3 *p* *p*

4 *p* *p*

5

9 1. 2. *f*

14

Musical score for measures 14-17. The score consists of four staves. The top two staves are treble clefs, and the bottom two are bass clefs. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). Measures 14-17 feature a complex melodic line in the upper staves with frequent triplets and a steady accompaniment in the lower staves. The music is in a minor mode.

18

Musical score for measures 18-22. The score consists of four staves. The top two staves are treble clefs, and the bottom two are bass clefs. The key signature has two flats. Measures 18-22 feature a complex melodic line in the upper staves with frequent triplets and a steady accompaniment in the lower staves. The music is in a minor mode. Dynamics markings include *p* (piano) and *f* (forte) with hairpins. A fermata is present over the final note of measure 22.

23

Musical score for measures 23-26. The score consists of four staves. The top two staves are treble clefs, and the bottom two are bass clefs. The key signature has two flats. Measures 23-26 feature a complex melodic line in the upper staves with frequent triplets and a steady accompaniment in the lower staves. The music is in a minor mode.

Musical score for four staves, measures 26-30. The notation includes treble clefs, notes, rests, and dynamic markings such as *p*. The score is written in a system with four staves. The first staff contains a melodic line with notes on G4, A4, B4, and C5. The second staff contains a similar melodic line with notes on F4, G4, A4, and B4. The third staff contains a complex texture with many notes, including some with accidentals. The fourth staff contains a melodic line with notes on E3, F3, G3, and A3. Dynamic markings *p* are present in measures 28 and 30 across all staves.

$\text{♩} = 120$

1

Musical score for measures 1-5, four staves. The music is in 5/4 time. Staff 1: Treble clef, notes with dynamics *p* and *f*, and fingerings ①, ③, ③, ③. Annotations: arm.t. 12, arm.t. 7, arm.t. 12, arm.t. 7, arm.t. 12, arm.t. 7, arm.t. 12, arm.t. 7. Staff 2: Treble clef, notes with dynamics *f*. Staff 3: Treble clef, notes with dynamics *f*. Staff 4: Treble clef, notes with dynamics *p* and *f*, and fingerings ④, ⑤. Annotations: arm.t. 12, arm.t. 7, arm.t. 12, arm.t. 7, arm.t. 12, arm.t. 7, arm.t. 12, arm.t. 7.

Musical score for measures 6-8, four staves. The music is in 5/4 time. Staff 1: Treble clef, notes with dynamics *p*. Staff 2: Treble clef, notes with dynamics *p*. Staff 3: Treble clef, notes with dynamics *p* and *f*. Staff 4: Treble clef, notes with dynamics *p* and *f*.

Musical score for measures 9-11, four staves. The music is in 5/4 time. Staff 1: Treble clef, notes with dynamics *f* and *p*. Staff 2: Treble clef, notes with dynamics *f* and *p*. Staff 3: Treble clef, notes with dynamics *f* and *p*. Staff 4: Treble clef, notes with dynamics *f* and *p*.

12

Musical score for measures 12-14. The system consists of four staves. Measure 12 starts with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a common time signature. The first staff contains a melodic line with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a dynamic marking of *f*. The second staff contains a rhythmic accompaniment with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a dynamic marking of *f*. The third staff contains a rhythmic accompaniment with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a dynamic marking of *f*. The fourth staff contains a rhythmic accompaniment with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a dynamic marking of *p*.

15

Musical score for measures 15-17. The system consists of four staves. Measure 15 starts with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a common time signature. The first staff contains a melodic line with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a dynamic marking of *p*. The second staff contains a rhythmic accompaniment with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a dynamic marking of *p*. The third staff contains a rhythmic accompaniment with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a dynamic marking of *p*. The fourth staff contains a rhythmic accompaniment with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a dynamic marking of *f*.

18

Musical score for measures 18-20. The system consists of four staves. Measure 18 starts with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a common time signature. The first staff contains a melodic line with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a dynamic marking of *p*. The second staff contains a rhythmic accompaniment with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a dynamic marking of *f*. The third staff contains a rhythmic accompaniment with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a dynamic marking of *p*. The fourth staff contains a rhythmic accompaniment with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a dynamic marking of *f*.

♩ = 120

1
natural
mf *p*

2
natural
p *mf*

3
pizz
p *mf* *p*

4
dolce
p *f* *ponti*

4
mf *p* *mf*

mf *p dolce* *mf*

7
p *mf*

p *mf*

mf *p* *mf* *dolce*

mf *p*

2

10

rall.

The musical score consists of four staves. The first staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It begins with a dotted quarter note on G4, followed by a quarter note on A4, a dotted quarter note on B4, a quarter note on C5, a quarter note on B4, a quarter note on A4, a dotted quarter note on G4, a quarter note on F#4, a quarter note on E4, a quarter note on D4, and a dotted half note on C4. The second staff has a treble clef and begins with a quarter rest, followed by a quarter note on B4, a dotted quarter note on A4, a quarter rest, a quarter note on G4, a dotted quarter note on F#4, a quarter note on E4, a quarter note on D4, a quarter note on C4, and a dotted half note on C4. The third staff has a treble clef and begins with a quarter rest, followed by a quarter note on B4, a quarter rest, a dotted quarter note on A4, a quarter rest, a dotted quarter note on G4, a quarter rest, a dotted quarter note on F#4, a quarter rest, a dotted quarter note on E4, a quarter rest, a dotted quarter note on D4, a quarter note on C4, and a dotted half note on C4. The fourth staff has a treble clef and begins with a quarter note on C4, a quarter note on B4, a quarter note on A4, a quarter note on G4, a quarter note on F#4, a quarter note on E4, a quarter note on D4, a quarter note on C4, a quarter note on B4, a quarter note on A4, a quarter note on G4, a quarter note on F#4, a quarter note on E4, a quarter note on D4, and a dotted half note on C4. Dynamics include *p* (piano) at the start of the third staff, *f* (forte) above the second staff, *f* (forte) above the third staff, *f* (forte) above the fourth staff, and *f* (forte) below the fourth staff. The word "natural" is written above the third staff. The word "ponti" is written below the fourth staff. The tempo marking "rall." is at the top.

♩=100

1

2

3

4

p *f* *p* *f*

p *f* *p* *f*

p *f* *p* *f*

p

Detailed description: This system contains measures 1 through 4. It features four staves. Staves 1, 2, and 3 are in treble clef, and staff 4 is in bass clef. The time signature is 4/4. The music consists of quarter notes and half notes. Dynamic markings *p* and *f* are placed below the notes in measures 1, 2, 3, and 4. The notes in measures 1 and 2 are whole notes, while in measures 3 and 4 they are half notes. The notes in measure 4 have a sharp sign (#) above them.

5

p

p

p

p

Detailed description: This system contains measures 5 through 8. It features four staves. Staves 1, 2, and 3 are in treble clef, and staff 4 is in bass clef. The time signature is 4/4. The music consists of eighth and sixteenth notes. Dynamic markings *p* are placed below the notes in measures 5, 6, 7, and 8. The notes in measure 5 have a flat sign (b) above them.

9

mf

p *mf*

mf

mf

Detailed description: This system contains measures 9 through 12. It features four staves. Staves 1, 2, and 3 are in treble clef, and staff 4 is in bass clef. The time signature is 4/4. The music consists of eighth and sixteenth notes. Dynamic markings *mf* and *p* are placed below the notes in measures 9, 10, 11, and 12. The notes in measure 9 have a flat sign (b) above them. A fermata is placed over the notes in measure 12.

13

13

f

f

f

f

Musical score for measures 13-15. The score consists of four staves. The first staff (treble clef) begins with a dynamic marking of *f* and contains eighth-note patterns. The second staff (treble clef) has a dynamic marking of *f* and contains quarter notes. The third staff (treble clef) has a dynamic marking of *f* and contains quarter notes. The fourth staff (bass clef) has a dynamic marking of *f* and contains eighth-note patterns.

16

16

p

f *mf*

p *f* *mf*

p *f* *mf*

p *f* *mf*

Musical score for measures 16-18. The score consists of four staves. The first staff (treble clef) has a dynamic marking of *p* and contains eighth-note patterns, with dynamic markings *f* and *mf* appearing in the final two measures. The second staff (treble clef) has a dynamic marking of *p* and contains quarter notes, with dynamic markings *f* and *mf* appearing in the final two measures. The third staff (treble clef) has a dynamic marking of *p* and contains quarter notes, with dynamic markings *f* and *mf* appearing in the final two measures. The fourth staff (bass clef) has a dynamic marking of *p* and contains eighth-note patterns, with dynamic markings *f* and *mf* appearing in the final two measures.

19

A una joven su rosal
ya se le andaba secando;
ayer se lo fui a regar
y hoy le amaneció floreando.

♩=99

1

p *mf* *p* *arm.t.12* ①

p *mf* *p*

p

p

5

mf

mf

mf

mf

8

p *mf*

arm.t.12 ① *p* *mf*

p

p

12

arm.t.12 ①

p *mf*

p *mf*

mf

mf

16

arm.t.12 ⊕

p *mf*

p *mf*

p

p

20

arm.t.12 ①

p *mf*

mf *p* *mf*

mf

mf

23

Musical score for four staves, measures 23-26. The score is written in treble clef with a key signature of one flat (B-flat). The dynamics are marked as *p*, *mf*, and *f*. The notation includes quarter notes, eighth notes, and chords. The first three staves are melodic lines, and the fourth staff is a bass line. The music progresses through four measures, with dynamics increasing from *p* to *f* over the course of the passage.

♩ = 90

1 *p*

2 *p*

3 *p*

4 *p*

Musical score for measures 1-2, four staves. The time signature is 12/8. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The tempo is marked as ♩ = 90. The dynamics are marked as *p* (piano) for all staves. The notation includes quarter notes, eighth notes, and rests.

3 *f*

f

f

f

Musical score for measures 3-4, four staves. The dynamics are marked as *f* (forte) for all staves. The notation includes quarter notes, eighth notes, and rests.

6 *p*

p

p

p

Musical score for measures 6-7, four staves. The dynamics are marked as *p* (piano) for all staves. The notation includes quarter notes, eighth notes, and rests.

10

Musical score for measures 10-13. The score consists of four staves. The top two staves are treble clefs, and the bottom two are bass clefs. The music features a melodic line in the upper staves and a harmonic accompaniment in the lower staves. The key signature has one flat (B-flat). The tempo is marked with a '7' (seventh note). The dynamics are marked with 'p' (piano).

14

Musical score for measures 14-16. The score consists of four staves. The top two staves are treble clefs, and the bottom two are bass clefs. The music features a melodic line in the upper staves and a harmonic accompaniment in the lower staves. The key signature has one flat (B-flat). The dynamics are marked with 'f' (forte). There are repeat signs in measures 14 and 15.

17

Musical score for measures 17-19. The score consists of four staves. The top two staves are treble clefs, and the bottom two are bass clefs. The music features a melodic line in the upper staves and a harmonic accompaniment in the lower staves. The key signature has one flat (B-flat). The dynamics are marked with 'p' (piano). There are first and second endings indicated by '1.' and '2. cresc....' above the staves.

20

The image shows a musical score for four staves, numbered 20. The notation is as follows:

- Staff 1 (Treble Clef):** Measures 20-23 contain notes: G4 (quarter), Bb4 (quarter), Bb4 (quarter), D5 (quarter), and a half-note chord of Bb4 and D5. A fermata is placed over the final chord.
- Staff 2 (Treble Clef):** Measures 20-23 contain notes: Bb4 (quarter), G4 (quarter), G4 (quarter), Bb4 (quarter), and a half-note chord of Bb4 and D5. A fermata is placed over the final chord. A dynamic marking *f* is placed above the final chord.
- Staff 3 (Treble Clef):** Measures 20-23 contain chords: Bb4-G4 (quarter), Bb4-G4 (quarter), Bb4-G4 (quarter), Bb4-G4 (quarter), and a half-note chord of Bb4 and D5. A fermata is placed over the final chord. A dynamic marking *f* is placed below the final chord.
- Staff 4 (Bass Clef):** Measures 20-23 contain notes: Bb3 (quarter), Bb3 (quarter), Bb3 (quarter), Bb3 (quarter), and a half-note chord of Bb3 and G3. A fermata is placed over the final chord. A dynamic marking *f* is placed below the final chord.

5

♩=110

1

2

3

4

Measures 1-3 of a musical score in 7/4 time. The tempo is marked as quarter note = 110. The score consists of four staves. Staff 1 (treble clef) starts with a piano (*p*) dynamic and features a melodic line with accents. Staff 2 (treble clef) has a piano (*p*) dynamic and contains a melodic line with some rests. Staff 3 (treble clef) has a piano (*p*) dynamic and contains a melodic line with some rests. Staff 4 (treble clef) has a piano (*p*) dynamic and contains a bass line with eighth notes.

4

Measures 4-6 of a musical score in 7/4 time. The score consists of four staves. Staff 1 (treble clef) starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and features a melodic line with accents. Staff 2 (treble clef) has a mezzo-forte (*mf*) dynamic and contains a melodic line with some rests. Staff 3 (treble clef) has a mezzo-forte (*mf*) dynamic and contains a melodic line with some rests. Staff 4 (treble clef) has a mezzo-forte (*mf*) dynamic and contains a bass line with eighth notes.

7

Measures 7-9 of a musical score in 7/4 time. The score consists of four staves. Staff 1 (treble clef) has dynamics *p*, *mf*, *p*, *mf*, *p*, *mf*, *p*. Staff 2 (treble clef) has dynamics *p*, *mf*, *p*, *mf*, *p*, *mf*, *p*. Staff 3 (treble clef) has dynamics *p*, *mf*, *p*, *mf*, *p*, *mf*, *p*. Staff 4 (treble clef) has dynamics *p*, *mf*, *p*, *mf*, *p*, *mf*, *p*.

A musical score for four staves, likely a piano and three voices. The score is written in treble clef and consists of three measures. The first measure is marked *mf* (mezzo-forte). The second measure is marked *p* (piano). The third measure is marked *mf*. The first three staves have a melodic line with various note values and rests. The fourth staff has a bass line with a similar rhythmic pattern. The dynamics *mf*, *p*, and *mf* are placed below the staves, with a hairpin crescendo leading into the *mf* section and a hairpin decrescendo leading into the *p* section.

22

Pensando en suerte santa,
de mi fortuna no me quejo.
Quisiera volverme planta
para no morirme de viejo
porque la muerte me espanta.

♩ = 99

1 *natural* *ponticello* *dolce* *natural*

2 *mf natural* *p ponticello* *dolce mf* *p natural*

3 *mf natural* *p ponticello* *mf dolce* *p natural*

4 *natural mf* *ponticello p* *dolce mf* *natural p*

3 *mf* *ponticello* *p* *natural*

mf *ponticello* *dolce p* *natural*

mf *p ponticello*

5 *mf natural* *dolce* *natural* *ponticello*

mf ponticello *p natural* *mf p* *ponticello*

mf ponticello *dolce p* *natural* *mf p* *ponticello*

mf natural *p ponticello* *natural* *ponticello p*

mf *p* *mf* *p*

2

8

dolce *natural*

mf *natural* *p* *ponticell*

mf *dolce* *natural* *p* *ponticello*

mf *natural* *p* *dolce*

10

dolce *natural*

mf *natural* *p*

dolce *mf* *natural* *p*

mf *ponticell* *p* *natural*

12

mf *f*

mf *f*

mf *f*

mf *f*

♩=115

dolce

1 *p* *mf* *p* *mf* *p* *mf* *p*

2 *natural* *p* *natural*

3 *p*

4 *pizz* *p*

4 *mf* *p*

6 *natural* *f* *f* *pontichello* *f* *pontichello*

8

Musical score for measures 8-9. The first staff contains a melodic line with slurs and accents. The second staff features a triplet of eighth notes. The third staff has a rhythmic accompaniment of eighth notes. The fourth staff shows a bass line with chords.

10

dolce

p *mf* *p* *mf* *p*

p *natural* *pizz*

p

Musical score for measures 10-12. The first staff includes dynamic markings *p*, *mf*, *p*, *mf*, *p* and the word *dolce*. The second staff has a dynamic marking *p*. The third staff has markings *natural* and *pizz*. The fourth staff has a dynamic marking *p*.

13

mf *p* *mf*

Musical score for measures 13-15. The first staff includes dynamic markings *mf*, *p*, and *mf*. The second staff has a dynamic marking *mf*. The third staff has a dynamic marking *mf*. The fourth staff has a dynamic marking *mf*.

15

p *f* *p*

f *p*

f *p*

f *natural* *p*

Detailed description: The image shows a musical score for four staves, measures 15 through 18. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a common time signature. Measure 15 contains a melodic line with a slur over the first four notes and a crescendo leading to a *p* dynamic. Measure 16 features a series of sixteenth notes with accents, followed by a slur and a crescendo leading to a *f* dynamic. Measure 17 starts with the instruction *pontichello* and contains a half note followed by a slur and a crescendo leading to a *p* dynamic. Measure 18 continues with a half note, a slur, and a crescendo leading to a *p* dynamic. The second staff has a treble clef and a common time signature. Measure 15 has a half note, a slur, and a crescendo leading to a *f* dynamic. Measure 16 has a half note, a slur, and a crescendo leading to a *p* dynamic. Measure 17 has a half note, a slur, and a crescendo leading to a *f* dynamic. Measure 18 has a half note, a slur, and a crescendo leading to a *p* dynamic. The third staff has a treble clef and a common time signature. Measure 15 has a quarter note, a slur, and a crescendo leading to a *f* dynamic. Measure 16 has a quarter note, a slur, and a crescendo leading to a *p* dynamic. Measure 17 has a quarter note, a slur, and a crescendo leading to a *f* dynamic. Measure 18 has a quarter note, a slur, and a crescendo leading to a *p* dynamic. The fourth staff has a treble clef and a common time signature. Measure 15 has a quarter note, a slur, and a crescendo leading to a *f* dynamic. Measure 16 has a quarter note, a slur, and a crescendo leading to a *p* dynamic. Measure 17 has a quarter note, a slur, and a crescendo leading to a *f* dynamic. Measure 18 has a quarter note, a slur, and a crescendo leading to a *p* dynamic. The word *natural* is written above the first note of measure 18.

24

La inútil revolución,
con su caudal de propósitos,
con los seres expósitos,
carente de protección.

Vamos en vacilación,
errando en un mundo aparte.

Con reglas de otra parte
trae la globalización.

Y somos en la función
tristes títeres sin arte.

(Fernando Méndez Cantú: 2012)

♩=105 dolce

Fernado Mendez Cantu(2012)

Musical score for measures 1-3. The score consists of four staves. The first staff (treble clef) begins with a dynamic marking of *p*. The second and third staves (treble clef) begin with dynamic markings of *p* and *dolce*. The fourth staff (treble clef) begins with a dynamic marking of *p*. The music is in 4/4 time and features a mix of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals.

Musical score for measures 4-6. The score consists of four staves. The first staff (treble clef) continues the melodic line. The second and third staves (treble clef) continue the accompaniment. The fourth staff (treble clef) continues the bass line. The music maintains the 4/4 time signature and dynamic level.

Musical score for measures 7-9. The score consists of four staves. The first staff (treble clef) begins with a dynamic marking of *f* and the instruction *ponticello*. The second, third, and fourth staves (treble clef) also begin with a dynamic marking of *f* and the instruction *ponticello*. The music is in 4/4 time and features a mix of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals.

10

natural

natural

natural

This block contains the first two measures of the musical score. It consists of four staves. The top staff is a treble clef with a melodic line. The second and third staves are also treble clefs with chordal accompaniment. The bottom staff is a bass clef with a bass line. The word "natural" is written above the first staff in three locations. Measure numbers 10 and 11 are indicated at the beginning of the first and second staves respectively.

12

arm.t. 12

p

arm.t. 7

p

arm.t. 12

p

p

This block contains the last two measures of the musical score. It consists of four staves. The top staff is a treble clef with a melodic line. The second and third staves are also treble clefs with chordal accompaniment. The bottom staff is a bass clef with a bass line. The word "arm.t." is written above the first staff in two locations. The dynamic marking *p* (piano) is written below the second and third staves in two locations. Measure numbers 12 and 13 are indicated at the beginning of the first and second staves respectively.

25

Si el vino para mí fuera
diariamente el desayuno,
con gusto me lo bebiera
sin ponerle pero alguno.

♩=105

accel.

♩=120

1

p *f*

2

p *f*

3

p

4

p

5

11

17

Musical score for measures 17-22. The system consists of four staves. The top two staves are treble clefs, and the bottom two are bass clefs. The music features a melodic line in the upper staves and a complex accompaniment in the lower staves, including chords and arpeggios. A fermata is present over the first measure of the top staff.

23

Musical score for measures 23-28. The system consists of four staves. The top two staves are treble clefs, and the bottom two are bass clefs. The music continues with a melodic line and accompaniment. A fermata is present over the first measure of the top staff.

29

Musical score for measures 29-34. The system consists of four staves. The top two staves are treble clefs, and the bottom two are bass clefs. The music continues with a melodic line and accompaniment. A fermata is present over the first measure of the top staff.

34

rall. ♩=99

A musical score consisting of four staves. The first two staves are in treble clef, and the last two are in bass clef. The score begins with a measure containing a whole note chord with a fermata. The second measure contains a whole note chord with a fermata. The third measure contains a whole note chord with a fermata. The fourth measure contains a whole note chord with a fermata. The fifth measure contains a whole note chord with a fermata. The sixth measure contains a whole note chord with a fermata. The seventh measure contains a whole note chord with a fermata. The eighth measure contains a whole note chord with a fermata. The ninth measure contains a whole note chord with a fermata. The tenth measure contains a whole note chord with a fermata. The eleventh measure contains a whole note chord with a fermata. The twelfth measure contains a whole note chord with a fermata. The thirteenth measure contains a whole note chord with a fermata. The fourteenth measure contains a whole note chord with a fermata. The fifteenth measure contains a whole note chord with a fermata. The sixteenth measure contains a whole note chord with a fermata. The seventeenth measure contains a whole note chord with a fermata. The eighteenth measure contains a whole note chord with a fermata. The nineteenth measure contains a whole note chord with a fermata. The twentieth measure contains a whole note chord with a fermata. The score is marked with *p* (piano) and *f* (forte) dynamics. The tempo is marked *rall.* (rallentando) and the metronome marking is ♩=99.

26

El sueño, el arte, la ciencia:
atributos que el humano,
para un desarrollo sano,
ha recibido de herencia;
son galas en las que advierte
y asimila cuanto puede,
pues anhela que al fin quede
algo de vida en su muerte.

(Fernando Méndez Cantú: 2012)

11

ponticello
f
ponticello
f
ponticello
f
ponticello
f

Detailed description: This system contains measures 11, 12, and 13. It features four staves. The first staff has a treble clef and a key signature of one flat. The second staff has a treble clef and a key signature of one flat. The third staff has a treble clef and a key signature of one flat, with notes beamed in groups of four. The fourth staff has a bass clef and a key signature of one flat. The word 'ponticello' is written above the first and third staves, and the dynamic 'f' is written below the second and fourth staves.

14

Detailed description: This system contains measures 14 and 15. It features four staves. The first staff has a treble clef and a key signature of one sharp. The second staff has a treble clef and a key signature of one sharp. The third staff has a treble clef and a key signature of one sharp, with notes beamed in groups of four. The fourth staff has a bass clef and a key signature of one sharp.

16

f
f
f
f

Detailed description: This system contains measures 16, 17, and 18. It features four staves. The first staff has a treble clef and a key signature of one sharp. The second staff has a treble clef and a key signature of one sharp. The third staff has a treble clef and a key signature of one sharp, with notes beamed in groups of four. The fourth staff has a bass clef and a key signature of one sharp. The dynamic 'f' is written below the first, second, third, and fourth staves.

27

Si yo me llego a morir,
tristes se quedan los llanos;
y les digo a mis hermanos
que es todito mi sentir:
que me coman los gusanos.

♩=95

1

2

3

4

f

f

p

p

p

4

5

6

7

8

p

p

p

p

7

9

10

11

12

p

p

p

p

10

Musical score for measures 10 and 11. The score consists of four staves. The first staff (treble clef) contains a melodic line with eighth notes and a half note. The second staff (treble clef) contains a similar melodic line with some chromaticism. The third staff (treble clef) contains a melodic line with eighth notes and a half note. The fourth staff (treble clef) contains a bass line with chords and eighth notes. There are dynamic markings (trapezoids) under the first and second staves.

12

poco rall.

Musical score for measures 12, 13, and 14. The score consists of four staves. The first staff (treble clef) contains a melodic line with eighth notes and a half note. The second staff (treble clef) contains a melodic line with half notes. The third staff (treble clef) contains a melodic line with eighth notes and a half note. The fourth staff (treble clef) contains a bass line with chords and eighth notes. The tempo marking "poco rall." is written above the first staff with a dashed line extending to the end of the system. There are dynamic markings (trapezoids) under the first and third staves.

28

Algo de vida es su muerte,
es anhelo del que sabe
usar con tesón la llave
para hacer y hacerse fuerte;
sin embargo, ya se advierte
por el rumbo del olvido
un lamento entristecido
del que se va para siempre,
dejando siempre latente
todo por lo que ha vivido
(Fernando Méndez Cantú: 2012)

9

The image shows a musical score for four staves, numbered 9. The notation is as follows:

- Staff 1 (Treble Clef):** Measure 9: G4, A4, B4, C5. Measure 10: B4, A4, G4, F4. Measure 11: E4, D4, C4, B3. Measure 12: A3, G3, F3, E3. Dynamics: *p* at the start of measure 11, *f* at the start of measure 12.
- Staff 2 (Treble Clef):** Measure 9: Bb4, C5. Measure 10: Bb4, A4, G4, F4. Measure 11: E4, D4, C4, B3. Measure 12: A3, G3, F3, E3. Dynamics: *p* at the start of measure 11, *f* at the start of measure 12.
- Staff 3 (Treble Clef):** Measure 9: G4, F4, E4, D4. Measure 10: C4, B3, A3, G3. Measure 11: F3, E3, D3, C3. Measure 12: B2, A2, G2, F2. Dynamics: *p* at the start of measure 11, *f* at the start of measure 12.
- Staff 4 (Treble Clef):** Measure 9: G4, F4, E4, D4. Measure 10: C4, B3, A3, G3. Measure 11: F3, E3, D3, C3. Measure 12: B2, A2, G2, F2. Dynamics: *p* at the start of measure 11, *f* at the start of measure 12.

♩.66

1

2

3

4

f

f

f

f

Detailed description: This system contains measures 1 through 5. It features four staves. The top staff (treble clef) has a melodic line with eighth and sixteenth notes, starting on a whole note and moving through various intervals. The second staff (treble clef) has a similar melodic line, often in parallel motion with the first. The third staff (treble clef) has a more active melodic line with eighth notes. The bottom staff (bass clef) provides a steady accompaniment of dotted half notes. The dynamic marking *f* (forte) is placed at the beginning of each of the four staves.

6

p

p

p

p

Detailed description: This system contains measures 6 through 10. The notation continues across the four staves. The top three staves show a continuation of the melodic patterns, with some chromatic movement. The bottom staff continues with dotted half notes. The dynamic marking *p* (piano) is placed at the beginning of each of the four staves.

11

Detailed description: This system contains measures 11 through 15. The notation continues across the four staves. The top three staves show a continuation of the melodic patterns, with some chromatic movement. The bottom staff continues with dotted half notes.

16

Musical score for measures 16-18, consisting of four staves. The notation includes various rhythmic values and accidentals (flats) across all staves.

19

Musical score for measures 19-22, consisting of four staves. This section includes dynamic markings: *f* (forte) and *p* (piano). The notation features chords, slurs, and various rhythmic values.

♩=95

1 *f* *p*

2 *f* *p*

3 *f* *p*

4 *f* *p*

3

6 *f* *f* *f* *f*

9

The image shows a musical score for four staves, numbered 9. The music is written in a key with one flat (B-flat) and a 3/4 time signature. The score consists of four staves, each with a treble clef. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one flat. The music is divided into four measures. The first measure is marked *p* (piano) and features a series of eighth notes. The second measure is marked *f* (forte) and features a series of eighth notes. The third measure is marked *p* and features a series of eighth notes. The fourth measure is marked *f* and features a series of eighth notes. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. The first staff has a treble clef and a key signature of one flat. The second staff has a treble clef and a key signature of one flat. The third staff has a treble clef and a key signature of one flat. The fourth staff has a treble clef and a key signature of one flat. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. The first staff has a treble clef and a key signature of one flat. The second staff has a treble clef and a key signature of one flat. The third staff has a treble clef and a key signature of one flat. The fourth staff has a treble clef and a key signature of one flat.

♩=99

1

2

3

4

p *f*

p *f*

p *f*

p *f*

Detailed description: This system contains measures 1 through 6 of a four-part musical score in 4/4 time. The top two staves (1 and 2) feature melodic lines with slurs and accents, marked with *p* and *f*. The bottom two staves (3 and 4) provide harmonic support with chords and moving bass lines, also marked with *p* and *f*.

7

p

p

p

Detailed description: This system contains measures 7 through 12. The top staff (1) has a melodic line with a *p* dynamic marking. The second staff (2) continues the melody with some rests. The third staff (3) has a *p* dynamic marking. The bottom staff (4) continues the bass line.

13

f

f

f

f

Detailed description: This system contains measures 13 through 16. All four staves (1, 2, 3, and 4) are marked with a forte (*f*) dynamic. The top two staves (1 and 2) show more active melodic movement, while the bottom two staves (3 and 4) continue the harmonic accompaniment.

17

Musical score for measures 17-20, consisting of four staves. The notation includes treble clefs, a key signature of one sharp (F#), and various rhythmic values such as eighth, quarter, and half notes. Slurs and accents are used throughout the passage.

21

Musical score for measures 21-24, consisting of four staves. This section includes dynamic markings: *p* (piano) and *f* (forte). The notation features treble clefs, a key signature of one sharp, and various rhythmic values. Slurs and accents are present. The piece concludes with a double bar line.

32

Y ahora sí lloren, poblanas,
corazones de alhelí,
que me quieren dar muerte
porque yo no soy de aquí;
y si acaso no volviera,
lloren, jóvenes, por mí.

19 poco rall.

The musical score consists of four staves. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one flat. It contains measures 19 through 24. Dynamics are marked as *f*, *mf*, *f*, and *p*. The second staff continues the melodic line with dynamics *f* and *p*. The third staff features a melodic line with dynamics *f* and *p*. The fourth staff provides a bass line with dynamics *f* and *p*. It includes markings for *ponticello* and *natural* articulation. The tempo marking *poco rall.* is positioned at the top right of the page.

♩=100

dolce

1

2

3

4

natural *mf*

p *natural* *mf*

p *natural* *mf*

p *natural* *mf*

Detailed description: This block contains the first three measures of a four-staff musical score in 7/4 time. The top staff (1) has a treble clef and a key signature of one flat. It starts with a whole rest, followed by a dotted half rest, and then a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5, quarter note B4, quarter note A4, quarter note G4. The second staff (2) has a treble clef and starts with a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5, quarter note B4, quarter note A4, quarter note G4, quarter note F#4. The third staff (3) has a treble clef and starts with a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5, quarter note B4, quarter note A4, quarter note G4, quarter note F#4. The fourth staff (4) has a bass clef and starts with a quarter note G3, quarter note A3, quarter note B3, quarter note C4, quarter note B3, quarter note A3, quarter note G3, quarter note F#3. Dynamics include *natural* and *mf* markings.

4

p *mf* *p*

p *mf* *p* *mf*

p *mf* *p*

p *mf* *p*

Detailed description: This block contains measures 4-6. Measure 4 starts with a dynamic marking of *p*. Measure 5 has *mf* and *p* markings. Measure 6 has *p* and *mf* markings. The music continues with various rhythmic patterns and dynamics across the four staves.

7

mf *f* *mf*

mf *f* *mf*

mf *f* *mf*

mf *f* *mf*

Detailed description: This block contains measures 7-9. Measure 7 starts with a dynamic marking of *mf*. Measure 8 has *f* and *mf* markings. Measure 9 has *mf* markings. The music continues with various rhythmic patterns and dynamics across the four staves.

10

The image shows a musical score for four staves, numbered 10. The notation is as follows:

- Staff 1 (Treble Clef):** Measures 10-11: quarter notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. Measure 12: quarter note G5, quarter rest, quarter note G4. Measure 13: quarter note G4. Dynamics: *p* (measures 10-11), *f* (measures 11-12), *p* (measure 12), *pp* (measure 13).
- Staff 2 (Treble Clef):** Measures 10-11: quarter notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. Measure 12: quarter note G5, quarter rest, quarter note G4. Measure 13: quarter note G4. Dynamics: *p* (measures 10-11), *f* (measures 11-12), *p* (measure 12), *pp* (measure 13).
- Staff 3 (Treble Clef):** Measures 10-11: quarter notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. Measure 12: quarter note G5, quarter rest, quarter note G4. Measure 13: quarter note G4. Dynamics: *p* (measures 10-11), *f* (measures 11-12), *p* (measure 12), *pp* (measure 13).
- Staff 4 (Treble Clef):** Measures 10-11: quarter notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. Measure 12: quarter note G5, quarter rest, quarter note G4. Measure 13: quarter note G4. Dynamics: *p* (measures 10-11), *f* (measures 11-12), *p* (measure 12), *pp* (measure 13).

♩=105

dolce

Musical score for measures 1-6. The score is in 3/4 time and consists of four staves. The first staff (treble clef) begins with a repeat sign and a *p* dynamic, followed by a *mf* dynamic. The second staff (treble clef) begins with a *pizz* dynamic and a *mf* dynamic. The third staff (treble clef) features arpeggiated chords with dynamics *p* and *mf*, and includes markings for *arm. t.7* and *arm. t.12*. The fourth staff (treble clef) begins with a *pizz* dynamic and a *mf* dynamic. The word *dolce* is written above the first two staves.

7

Musical score for measures 7-12. The score continues with four staves. The first staff (treble clef) has dynamics *p*, *mf*, *p*, and *mf*. The second staff (treble clef) has dynamics *p*, *mf*, *p*, and *mf*. The third staff (treble clef) has dynamics *p*, *mf*, *p*, *mf*, and includes markings for *arm. t.7* and *arm. t.12*. The fourth staff (treble clef) has dynamics *p*, *mf*, *p*, and includes markings for *pizz* and *natural*.

13

Musical score for measures 13-18. The score continues with four staves. The first staff (treble clef) has dynamics *p*, *mf*, *p*, and *mf*. The second staff (treble clef) has dynamics *p*, *mf*, *p*, and *mf*. The third staff (treble clef) has dynamics *p*, *mf*, *p*, and *mf*. The fourth staff (treble clef) has dynamics *p*, *mf*, *p*, and *mf*.

Musical score for four staves, measures 17-20. The score includes dynamics (f, p), glissando markings, and articulation symbols.

Staff 1: Treble clef, four measures of half notes. Dynamics: *f*, *p*, *f*, *p*.

Staff 2: Treble clef, four measures of half notes. Dynamics: *f*, *p*, *f*, *p*. Includes glissando markings (*gliss.*) on the second and fourth measures.

Staff 3: Bass clef, four measures of half notes. Dynamics: *f*, *p*, *f*, *p*. Includes glissando markings (*gliss.*) on the second and fourth measures.

Staff 4: Bass clef, four measures of half notes. Dynamics: *f*, *f*. Includes articulation symbols (circles) on the first and third measures.

35

Si lo que queda en mi cuerpo
luego que yo haya partido
le sirve al que no ha podido
ver las flores de su huerto,
si sus oídos han muerto
y no escucha mi canción
y no late el corazón
ante labios de mujer,
pónganme todo en su ser.
La vida es una ilusión.

(Arturo Mendoza Rangel: 2012)

Arturo Mendoza Rangel (2012)

$\text{♩} = 100$

1

2

3

4

5

9

arm.t.12

13

Musical score for measures 13-16. The system consists of four staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature. It features a melodic line with a trill in measure 13, followed by eighth-note patterns and triplets in measures 14 and 15. The second staff is also in treble clef, mirroring the first staff with triplets and eighth-note patterns. The third staff is in bass clef, providing harmonic support with chords and single notes. The fourth staff is in bass clef, providing a bass line with eighth notes. Measure 16 contains a repeat sign.

17

Musical score for measures 17-20. The system consists of four staves. The top staff continues the melodic line with eighth-note patterns and triplets. The second staff continues with eighth-note patterns and triplets. The third staff continues with chords and single notes. The fourth staff continues with eighth notes. Measure 20 contains a repeat sign.

21

Musical score for measures 21-24. The system consists of four staves. The top staff features a melodic line with eighth-note patterns and a dynamic marking of *p* (piano) at the end of the measure. The second staff continues with eighth-note patterns and a dynamic marking of *p*. The third staff continues with eighth-note patterns and a dynamic marking of *p*. The fourth staff continues with chords and single notes, ending with a melodic flourish in measure 24.

25

Musical score for measures 25-27. The score consists of four staves. The first three staves are in treble clef, and the fourth is in bass clef. The music features a melodic line in the upper staves and a bass line in the lower staves. Dynamics include *f* (forte) and *p* (piano). The key signature has one sharp (F#).

28

Musical score for measures 28-31. The score consists of four staves. The first three staves are in treble clef, and the fourth is in bass clef. The music features a melodic line in the upper staves and a bass line in the lower staves. Dynamics include *f* (forte) and *p* (piano). The key signature has one sharp (F#).

36

Señora, por su animal
anda el mío que se tropieza;
si se llegan a encontrar,
imagínese qué belleza;
gusto que se va a llevar
de los pies a la cabeza.

♩=99

1

2

3

4

4

6

7

9

9

The musical score consists of four staves, numbered 9 to 12. The first three staves are in treble clef, and the fourth is in bass clef. The music is written in a key with one sharp (F#). The first two measures (9 and 10) are marked *p* (piano), and the next two measures (11 and 12) are marked *f* (forte). The score includes various note values, slurs, and accents. The first staff has a series of quarter notes with accents, followed by a half note and a quarter note. The second staff has a series of quarter notes with accents, followed by a half note and a quarter note. The third staff has a series of quarter notes with accents, followed by a half note and a quarter note. The fourth staff has a series of eighth notes with accents, followed by a half note and a quarter note.

♩ = 66

1

2

3

4

4

5

6

7

7

8

9

10

10

Musical score for measures 10-12. The score consists of four staves. The first staff has a treble clef and contains a rapid sixteenth-note run. The second staff has a treble clef and contains a melodic line with some rests. The third staff has a treble clef and contains a melodic line. The fourth staff has a bass clef and contains a bass line with a 'pizz..' marking. Dynamics include a 'p' (piano) marking with a hairpin.

13

Musical score for measures 13-15. The score consists of four staves. The first staff has a treble clef and contains a melodic line with dynamics 'f' (forte) and 'p' (piano) with a hairpin. The second staff has a treble clef and contains a melodic line with a 'pp' (pianissimo) marking. The third staff has a treble clef and contains a melodic line with rests. The fourth staff has a bass clef and contains a bass line with a 'p' (piano) marking. Dynamics include 'f', 'p', and 'pp' with hairpins.

16

Musical score for measures 16-18. The score consists of four staves. The first staff has a treble clef and contains a melodic line with dynamics 'p' (piano) and 'f' (forte) with hairpins. The second staff has a treble clef and contains a melodic line with dynamics 'p' and 'f' with hairpins. The third staff has a treble clef and contains a melodic line with a 'pizz..' marking. The fourth staff has a bass clef and contains a bass line with a 'pizz..' marking. Dynamics include 'p', 'f', and 'pizz..' with hairpins.

19

Musical score for measures 19-21. The score consists of four staves. The first two staves are in treble clef, and the last two are in bass clef. The key signature has one sharp (F#). Measure 19 features a complex rhythmic pattern with many sixteenth notes. Measure 20 continues this pattern. Measure 21 has a dynamic marking of *f* and a similar rhythmic pattern. The bass staff has a *pizz.* marking in measure 20.

22

poco rit.

Musical score for measures 22-24. The score consists of four staves. The first two staves are in treble clef, and the last two are in bass clef. The key signature has one sharp (F#). Measure 22 starts with a *poco rit.* marking. The first staff has a half note with a sharp sign. The second staff has a half note with a sharp sign. The third staff has a half note with a sharp sign. The fourth staff has a half note with a sharp sign. Measure 23 has a dynamic marking of *f* and a *p* marking with a hairpin. The first staff has a half note with a sharp sign. The second staff has a half note with a sharp sign. The third staff has a half note with a sharp sign. The fourth staff has a half note with a sharp sign. Measure 24 has a dynamic marking of *f* and a *p* marking with a hairpin. The first staff has a half note with a sharp sign. The second staff has a half note with a sharp sign. The third staff has a half note with a sharp sign. The fourth staff has a half note with a sharp sign.

38

Desgraciados los que viven en el mundo
siempre llenos de adversidades:
por muchos bienes que te abunden,
la muerte a cada uno lo visitará.

♩=99

1

2

3

4

p *f* *p* *f* *p* *f*

Detailed description: This system contains measures 1 through 5. It features four staves. The first staff has rests for measures 1-3 and then a melodic line in measures 4-5. The second staff has rests for measures 1-3 and then a melodic line in measures 4-5. The third staff has a melodic line in measures 1-2 and rests for measures 3-5. The fourth staff has a melodic line in measures 1-2 and rests for measures 3-5. Dynamics *p* and *f* are indicated at various points.

6

p *p* *p* *p*

Detailed description: This system contains measures 6 through 9. The time signature changes to 5/4. All four staves have melodic lines. Dynamics *p* are indicated in all staves.

10

mf *f* *mf* *f* *mf* *f* *mf* *f*

Detailed description: This system contains measures 10 through 13. The time signature changes to 3/4. All four staves have melodic lines. Dynamics *mf* and *f* are indicated in all staves.

13

Musical score for measures 13-16. The score is written for four staves. The first two staves are in treble clef, and the last two are in bass clef. The time signature is 3/4, which changes to 4/4 at measure 14. The music features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes. Dynamics include *mf* (mezzo-forte).

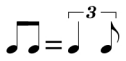
17

Musical score for measures 17-20. The score is written for four staves. The first two staves are in treble clef, and the last two are in bass clef. The time signature is 3/4, which changes to 4/4 at measure 18. The music features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes. Dynamics include *p* (piano) and *f* (forte). A crescendo and decrescendo are indicated by hairpins.

39

Anoche te vi pasar
por la esquina de mi sueño
y me pareció pequeño
el mundo para soñar,
porque quería ser tu dueño.

♩ = 95



1

p 3 *gliss.* *f* 3

2

p 3 *f* 3 *p*

3

p *p*

4

p *p*

4

p *f* 3 *p*

f 3 *p* *f* 3

7

f *arm.t 12* 3 *arm.t 12* 3 3

f 3 *p*

3 3 *p*

11

Musical score for measures 11-13. The score consists of four staves. Measure 11 features a piano (*p*) chord in the first staff and a triplet of eighth notes in the second staff. Measure 12 features a forte (*f*) chord in the first staff and a triplet of eighth notes in the second staff. Measure 13 features a forte (*f*) chord in the first staff and a triplet of eighth notes in the second staff. The key signature has one sharp (F#) and one flat (Bb). The time signature is 3/4.

14

Musical score for measures 14-16. The score consists of four staves. Measure 14 features a piano (*p*) chord in the first staff and a triplet of eighth notes in the second staff. Measure 15 features a piano (*p*) chord in the first staff and a triplet of eighth notes in the second staff. Measure 16 features a piano (*p*) chord in the first staff and a triplet of eighth notes in the second staff. The key signature has one sharp (F#) and one flat (Bb). The time signature is 3/4. The word *rall.* is written above the first staff in measure 14.

40

El fandango es desafío
al mundo de represión,
es libertad de expresión,
voluntad del pueblo mío,
es el agua del rocío
sobre el zacate del llano,
es palo fino serrano,
que tiene poder y gracia
de ser una democracia
accesible al ciudadano.

(Huidobro: 1995)

♩=66

1

2

3

4

f

f

f

f

Detailed description: This system contains measures 1 through 5. The music is in 6/8 time with a key signature of two flats. The first staff (treble clef) plays a continuous eighth-note melody. The second staff (treble clef) has rests in measures 1-2, then enters with a melody in measure 3. The third staff (treble clef) has rests in measures 1-2, then enters with a chordal accompaniment in measure 3. The fourth staff (treble clef) has rests in measures 1-2, then enters with a bass line in measure 3. Dynamics of *f* are marked in measures 3, 4, and 5.

6

p

Detailed description: This system contains measures 6 through 10. The first staff continues the eighth-note melody. The second staff continues its melody, with a *p* dynamic marking in measure 10. The third staff continues the chordal accompaniment. The fourth staff continues the bass line.

11

f

p

p

p

Detailed description: This system contains measures 11 through 15. The first staff continues the eighth-note melody, with a *f* dynamic marking in measure 11. The second staff continues its melody, with a *p* dynamic marking in measure 11. The third staff continues the chordal accompaniment, with a *p* dynamic marking in measure 11. The fourth staff continues the bass line, with a *p* dynamic marking in measure 11.



Miríadas de la música. Antología de resonancias en los trabajos recepcionales de la Unidad Académica de Artes de la UAZ,
se terminó de imprimir el 30 de abril de 2021 en los talleres de Integra.
Arista número 2086, colonia Villaseñor, 44600, Guadalajara, Jalisco, México.

La edición constó de 150 ejemplares.

Policromía Servicios Editoriales S. de R. L. de C. V.
Calle Escuela Normal número 401-1, colonia Sierra de Álica,
98050 Zacatecas, Zacatecas, México.
www.sepolicromia.com
policromiaediciones@gmail.com

Cuidado de edición:
Yolanda Alonso, coordinación editorial
Mónica Borrego, diseño editorial
Adolfo Luévano, corrección