

REFLEXIONES ACTUALES SOBRE ARTE Y CULTURA

VOLUMEN II

MÚSICA: TEORÍA, MUSICOLOGÍA
E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

COORDINADORES

Mauricio Beltrán Miranda
Cuauhtzin Alejandro Rosales Peña Alfaro
Alonso Hernández Prado
Guillermo Vargas Rodríguez



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE QUERÉTARO

REFLEXIONES ACTUALES SOBRE ARTE Y CULTURA

VOLUMEN II

MÚSICA: TEORÍA, MUSICOLOGÍA,
E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

COORDINADORES

Mauricio Beltrán Miranda
Cuauhtzin Alejandro Rosales Peña Alfaro
Alonso Hernández Prado
Guillermo Vargas Rodríguez



Coordinación de
Artes Ediciones
FACULTAD DE BELLAS ARTES



Imagen/Producción
Editorial
FACULTAD DE BELLAS ARTES



REFLEXIONES ACTUALES SOBRE ARTE Y CULTURA
VOLUMEN II. MÚSICA: TEORÍA, MUSICOLOGÍA E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

Mauricio Beltrán Miranda
Cuauhtzin Alejandro Rosales Peña Alfaro
Alonso Hernández Prado
Guillermo Vargas Rodríguez

Primera edición: noviembre 2021
D.R. © 2021 De los autores
D.R. © 2021 Universidad Autónoma de Querétaro
Cerro de las Campanas s/n
Centro Universitario, 76010
Santiago de Querétaro, México.
www.uaq.mx

Este libro fue dictaminado favorablemente conforme a los lineamientos editoriales del Comité Editorial de la Facultad de Bellas Artes

Concepto editorial: José Antonio Tostado
Portada: Andrea Amador
Diagramación: Cinthya Ibarra

Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons Atribución 2.5 México (CC BY 2.5). La presente obra puede ser utilizada con fines educativos, informativos y culturales siempre que se cite la fuente.
Editado en Querétaro, México

ISBN: 978-607-513-588-5



COMITÉ EDITORIAL

Dr. Eduardo Núñez Rojas

Dra. Cristina Medellín Gómez

Dra. Pamela Jiménez Draguicevic

Dr. Fabián Giménez Gatto

Dra. Alejandra Díaz Zepeda

Dr. Juan Granados Valdéz

M. en C. Silvia Pantoja Ruiz

Dr. Sergio Rivera Guerrero

Dr. León Felipe Barrón Rosas



DIRECTORIO

Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca
Rectora

Dr. Sergio Rivera Guerrero
Director de la Facultad de Bellas Artes

Mtro. José Olvera Trejo
Secretario Académico de la Facultad de Bellas Artes

M. en A. Salvador Guzmán Molina
Secretario Administrativo de la Facultad de Bellas Artes

Dra. Pamela Jiménez Draguicevic
Jefa de Investigación y Posgrado de la FBA

Dr. León Felipe Barrón Rosas
Coordinador de Artes Ediciones

M.D.E. José Antonio Tostado Reyes
Coordinador de imagen y diseño editorial FBA

ÍNDICE

Prólogo	8
<i>Cuauhtzin Alejandro Rosales Peña Alfaro</i>	
El Movimiento de Restauración del siglo XIX en México y su oposición a la secularización de la música sacra	14
<i>Antonio Moreno Pérez</i>	
Rescate histórico de la obra del compositor fray Francisco Martín de Crucelaeguí.....	32
<i>Alonso Hernández Prado</i>	
¿Y qué hacemos ahora con un millar de manuscritos musicales, resguardados en varios acervos mexicanos, ya catalogados?	45
<i>John G. Lazos</i>	
Transparencia y Plasticidad en la Orquestación de Carlos Chávez de la Chacona BuxWV 160.....	57
<i>Lizette Rocío Chapa Fuentes</i>	
Los cuartetos de cuerda de Silvestre Revueltas: un análisis estilístico y estructural (1ª parte).....	78
<i>Mauricio Beltrán Miranda</i>	
El taller de lenguaje musical como escenario para el desarrollo de la memoria.	102
<i>David Absalón Aguilar, Mario Alberto Vázquez Peralta</i>	

Música para ser creativos	115
<i>Guillermo Vargas Rodríguez, Daniel Vargas Rodríguez</i>	
Promoción de la música académica; una reflexión sobre los nuevos públicos	131
<i>Yolanda Montejano Hernández, Gabriel Rojas Pedraza</i>	
Los retos de la educación artística ante las sociedades de la información y el conocimiento.....	146
<i>Guillermo Villalobos Medina</i>	
Análisis y Consideraciones de la realidad social de la Licenciatura en Canto y su eficacia en el mercado laboral	154
<i>Solanye Caignet Lima</i>	
<i>Colaboradores:</i>	
<i>Raúl Villa Hernández, Elena Zolotova y Samuel Caleb Chavez Acuña</i>	
“Vidéocastel”. Reflexión sobre la práctica artística del performance con marionetas (Avances de investigación)	169
<i>Victor Gabriel Silva Morales</i>	
Formalizando la música y la arquitectura.....	183
<i>Guillermo Iván López Domínguez, José Antonio Arvizu Valencia</i>	

Prólogo

El arte es un proceso cultural e intelectual que va mucho más allá de la mera expresión o el sentir de quien lo produce. Es un medio de comunicación que emplea lenguaje simbólico y que necesita la interpretación del receptor para que el mensaje sea entendido por quien se enfrenta con la obra. Lo cierto es que este contenido simbólico se hace más complejo y más abstracto en el caso de la música, debido a que requiere de un acercamiento que inicia con lo sensorial y llega hasta lo analítico.

Como todo proceso intelectual, el arte también se piensa, se teoriza. Es necesario comprender los contextos teóricos, históricos, políticos y culturales para conocer las distintas propuestas artísticas que se realizan, así como entender que cada obra artística pertenece a un contexto específico. La reflexión sobre el arte ha acompañado la producción artística desde siempre, además, ha sido parte fundamental del quehacer artístico. Pensar a partir de lo que la obra ofrece es uno de los elementos primordiales en el arte. Hay que recordar la premisa de Leonardo da Vinci que plantea que la pintura va más allá de la mera manualidad, para convertirse en un proceso de pensamiento cuando dice: *“La pittura è cosa mentale”*. Esta implicación pone de manifiesto el carácter intelectual de la obra, más allá de la mera decoración. El artista como pensador también se verá representado en la *Escuela de Atenas* (1510-1511) de Rafael, donde representa precisamente a los grandes filósofos del pasado con los rostros –y tal vez, en gran medida, el carácter– de los artistas de su tiempo; se pone, pues, al artista a la altura del filósofo. Antes del Renacimiento, los teóricos que escribían sobre el arte como τέχνη (don, habilidad) eran sobre todo pensadores escolásticos, que lo asociaban al ámbito teológico y la relación divina. A partir del siglo XV, los artistas serían quienes piensen sobre el arte y, más allá de ello, el arte se volvería su propio tema de reflexión.

El siglo XVII verá el nacimiento de la Estética como una disciplina cuya idea original no era el estudio exclusivo de la obra de arte, sino de la percepción desde lo sensorial. Acuñada por Alexander Baumgarten en 1750 para definir una ciencia del

conocimiento sensible, la Estética fue derivando al análisis del arte a partir de valores canónicos y académicos que daría como consecuencia las llamadas Bellas Artes. Hoy esta concepción se ha ido superando –no sin problemas– y es posible hablar de la Estética no sólo como el estudio de la belleza, sino como la teorización del arte en un sentido mucho más complejo. También, ha sido una necesidad teorizar sobre el quehacer musical, desde los griegos hasta la época contemporánea. Esas reflexiones no sólo se plantean desde el punto de vista técnico, sino también teórico, retórico, simbólico y expresivo.

Este segundo volumen de *Reflexiones Actuales sobre Arte y Cultura* reúne algunos trabajos dentro del área de Música: Teoría, Musicología, Educación e Investigación Artística. Son trabajos de investigación dentro del ámbito del arte que resultan muy pertinentes y que aportan a la discusión artística y musical.

Antonio Moreno Pérez hace una reflexión sobre el proceso de secularización de la música sacra durante el movimiento de Restauración del siglo XIX en México. Su investigación se centra en la forma en que el Obispo de Querétaro, Rafael Sebas Camacho, el prbo. José Guadalupe Velázquez y Agustín González realizaron un movimiento que buscó hacer frente a la secularización de la música durante el siglo XIX. Sobre todo, se pone de relevancia la influencia de la música italiana y la pérdida de la regla canónica que existía en el canto gregoriano.

En este orden de ideas, Alonso Hernández Prado realiza una revalorización de la música del compositor Fray Francisco Martín de Crucelaeguí, quien fuera también organista y restaurador de órganos y que radicó en la Nueva España las últimas tres décadas de su vida. Sus composiciones, que se enmarcan en el estilo galante, se han mantenido a la sombra de otros compositores más conocidos e interpretados como Ignacio de Jerusalem o Manuel de Sumaya. Resulta esta investigación muy importante por el rescate histórico, bibliográfico y musical de este compositor para sacar a la luz sus obras y que puedan sonar de nuevo en las salas de concierto, tanto nacionales como en el extranjero.

Precisamente sobre ese punto, John G. Lazos plantea que, si bien se ha llevado a cabo un importante trabajo de rescate de compositores mexicanos, mucha de su

obra queda sólo catalogada y resguardada, pero no llega precisamente a las salas de concierto, lo que debería ser uno de los aspectos fundamentales de realizar estos rescates. En el caso particular, enmarcado en los festejos que se realizaron para conmemorar el Bicentenario de la Independencia de México, se interpretó música ya reconocible y popularizada dentro del ámbito de *lo mexicano*, donde se termina negando una enorme cantidad de obras que no están dentro de este corpus oficial. Lo más importante es que se está trabajando en el estudio y ejecución de algunas de estas obras que demuestran la riqueza del repertorio decimonónico.

Lizette Rocío Chapa Fuentes realiza un análisis de la orquestación realizada por Carlos Chávez de la *Chacona BuxWV 160*, compuesta originalmente por el organista y compositor del siglo XVII Dietrich Buxtehude, a partir de la pregunta sobre la manera en que Chávez logró, no sólo emular, sino preservar el sonido de un órgano del siglo XVII. Tomando como referencia a Arnold Schoenberg, Chapa Fuentes plantea que la claridad del contenido musical puede analizarse desde la individualización de un fragmento por medio del color del instrumento (plasticidad) y a través de la ecualización del ensamble en una agrupación homogénea (transparencia). Para ello, compara la pieza para órgano original con la orquestación de Chávez y estudia de qué forma se trabajan estos términos para adaptar la *Chacona* a un lenguaje del siglo XX.

Siguiendo con el análisis musical de compositores mexicanos, Mauricio Beltrán realiza un estudio sobre los cuartetos de cuerda de Silvestre Revueltas, desde un punto de vista estilístico y estructural. Revueltas no era un compositor ajeno a las manifestaciones musicales de su tiempo, por lo que de pronto, se pueden reconocer en su obra rasgos de construcción empleados por Alban Berg y Bela Bartók así como en la música tradicional mexicana. Además del uso de pasajes atonales y pandiatónicos que permite emplear la metodología de la teoría de clases de alturas o *pitch-class*, desarrollada por Milton Babbitt. Este estudio aporta más a la literatura teórica sobre la obra de Revueltas, pues estos cuartetos han sido poco analizados en comparación con otros trabajos del compositor de Durango. Como Mozart o Beethoven, Revueltas empleó el cuarteto de cuerdas para realizar experimentaciones atrevidas que no siempre fueron de fácil comprensión por el público.

Ya en el rubro de reflexión sobre educación, los maestros David Absalón Aguilar y Mario Alberto Vázquez Peralta plantean de qué manera el desarrollo de un taller de lenguaje musical ayudó al mejoramiento de la memoria musical. Se han realizado distintos estudios sobre la didáctica de la música, desde Montessori hasta Kodály y Dalcroze, quienes destacaron la importancia de la educación musical desde la niñez. De acuerdo a muchos de estos estudios, la educación musical ayuda a potenciar no sólo la memoria, sino la concentración; la habilidad para resolver problemas, fortalece el lenguaje y que, además, es de gran apoyo para la socialización de los niños, entre muchas otras aportaciones. Sobre todo, se pone énfasis en un perfil lúdico que mueva la motivación y la creatividad.

En ese mismo orden de ideas, Guillermo Vargas y Daniel Vargas plantean cómo la práctica musical impacta en la creatividad de estudiantes universitarios. Para ello, emplearon una muestra de estudiantes de carreras no musicales, pero cuyos programas tienen alguna asignatura musical curricular. Algo que resulta interesante es cómo la educación musical no sólo puede ser empleada para niños, sino también para estudiantes mayores, como parte de una formación integral pero que no necesariamente debe verse como complementaria, sino que debiera ser disciplinar y con el mismo valor que las demás materias curriculares; dados los beneficios con los que la música contribuye no sólo desde el punto de vista educativo, sino también en la vida cotidiana, y que al final, plantea un reto en los modelos educativos actuales.

Por otro lado, dentro del análisis en que el arte y la cultura son consumidas socialmente, Yolanda Montejano y Gabriel Rojas reflexionan acerca de qué manera la música académica es apropiada por los nuevos públicos, sobre todo con el uso del internet, las redes sociales y el *streaming* como la forma más común de acercarse a las propuestas musicales. Un asunto que se pone de manifiesto es cómo las redes sociales funcionan como una forma de autopromoción. Esto genera, en la mayoría de los casos, una buena cantidad de oferta de contenidos que se viralizan, pero son alternativas efímeras y sin contenido. La cuestión es cómo la academia va a repensar el uso de los medios digitales para que se tenga un acceso

igualitario y que se generen contenidos de calidad, que preserven las expresiones culturales que contribuyan a formar consumidores críticos.

Guillermo Villalobos continúa en este tenor al reflexionar sobre los retos de la educación artística ante las nuevas sociedades de la información y el conocimiento. Por ello, propone un análisis de los modelos tradicionales aplicados en las aulas de clase ante el uso de las nuevas tecnologías que pueden insertarse en nuevos modelos educativos, sobre todo, considerando el amplio campo que tienen para la creatividad, la innovación y trabajo autodidacta. Sin embargo, plantea la necesidad de cuestionarse el conservar las prácticas tradicionales o diversificar e innovar las prácticas docentes ante las nuevas tecnologías.

Otro asunto de interés es el planteamiento de la pertinencia de los programas educativos a nivel licenciatura ante las realidades sociales y laborales contemporáneas. Precisamente, los maestros Solanye Caignet Lima, Raúl Villa Hernández, Elena Zolotova y Samuel Caleb Chavez Acuña analizan la eficacia de la Licenciatura en Canto que se ofrece en distintas universidades y centros del país, así como la inserción de los egresados a un campo laboral que ofrece opciones distintas a su perfil. Su investigación profundiza en las necesidades y carencias de la enseñanza del canto y lo que realmente se oferta en el mercado laboral. Por ello, el artista que egresa debe ser pertinente, atento a la realidad y los cambios en el arte y los movimientos sociales, así como a las audiencias y los avances tecnológicos. A partir de ello, realizan propuestas que coadyuven a generar posibles soluciones de vinculación artística-social.

Los últimos trabajos de este interesante recorrido reflexivo plantean la idea de la transdisciplinariedad como elementos fundamentales de la producción artística contemporánea. Por un lado, Victor Gabriel Silva Morales desarrolla el concepto de "Vidéocastel", donde se analiza la intersección de la marioneta, las artes visuales, la multimedia y la interdisciplina. A partir de la intención de desprenderse del teatro tradicional de marionetas y la interacción de los participantes, elabora un performance escénico donde emplea la tecnología audiovisual. Este trabajo es, además, escrito a la manera de un diálogo, donde trata de hacer al lector parte de su investigación.

Por último, Guillermo Iván López Domínguez y José Antonio Arvizu Valencia reflexionan sobre la relación formal que ha habido entre la música y la arquitectura, partiendo del análisis que hiciera Iannis Xenakis en el cual, buscaba consolidar la idea del uso de procedimientos matemáticos que permitieran realizar un desarrollo musical más complejo. Por supuesto, la aparición de programas de cómputo permitió componer a partir de algoritmos en tiempo real. También se comenzó a atisbar estas mismas posibilidades en el proceso de desarrollo de espacios arquitectónicos a partir de programas computacionales específicos. Todo ello, abrió la posibilidad de construir puentes entre ambas disciplinas. Si bien una formalización a través de las matemáticas puede ser cuestionable, también puede ser la pauta de nuevas formas de construir y componer.

Los trabajos aquí presentados plantean interesantes reflexiones que hacen ver la pertinencia de las artes en “el mundo del pensar” y su relación con aspectos sociales, políticos y educativos. Todo esto ayuda a romper con los estereotipos de ver al arte en el mundo de la imaginación y el entretenimiento y, a la ciencia, en el plano terrenal y como único generador de conocimiento. Nuestro tiempo requiere una necesaria transdisciplina, un punto de encuentro entre distintos modos de hacer, pensar y reflexionar.

M. en A. Cuauhtzin Alejandro Rosales Peña Alfaro

Septiembre, 2021

El Movimiento de Restauración del siglo XIX en México y su oposición a la secularización de la música sacra

Antonio Moreno Pérez

Conservatorio de Música de Celaya

Resumen: Para Carl Dahlhaus (1989) el s. XIX fue un periodo donde se discutió extensamente sobre la decadencia y restauración de la música religiosa, debido a que, en gran parte del mundo católico, la música exhibía la mezcla de géneros religiosos y seculares. El descuido en la práctica del canto llano y la persistente e ineludible influencia de la ópera y de otras formas profanas en la música del culto ocasionaron que ciertos sectores de la Iglesia católica buscaran restaurar la “pureza” de la música religiosa (Jedin, 1978). Con este anhelo surgieron varios movimientos que se propusieron, por un lado, excluir los elementos modernos de la música por considerarlos profanos y, por el otro, elevar como modelo a seguir el canto gregoriano y la polifonía renacentista representada en la obra de Palestrina (Garratt, 2010).

De la misma manera que en Europa, en México la secularización de la música eclesiástica fue profunda (Carredano, 2010) y la respuesta de la Iglesia no se hizo esperar. Sin embargo, ignoramos los detalles de dicha reacción, puesto que “casi no sabemos nada de la música religiosa del S. XIX” (Miranda, 2013). Esta investigación aclara cómo el obispo de Querétaro, Rafael Sabas Camacho, en conjunto con el pbro. José Guadalupe Velázquez y Agustín González, conformaron un movimiento de restauración que buscó hacer frente a la secularización. Asimismo, explica las motivaciones y características de su ideología restauradora, los criterios musicales a los que se alinearon para crear obras apegadas a los valores católicos, y, finalmente, deja abierta la pregunta sobre cuál fue su relación con otros movimientos y expresiones artísticas de finales de siglo impulsados por la Iglesia.

Palabras clave: Secularización; Modernidad; música sacra; Querétaro; siglo XIX; Movimiento ceciliano

Introducción

Para la Iglesia católica el siglo XIX fue una época en la que realizó numerosos cambios dentro de sus prácticas y estructuras. Debió responder a las corrientes de pensamiento modernistas que minaron su poder e influencia en una sociedad cada vez más secularizada. Como reacción a estas circunstancias la Iglesia se convirtió durante el siglo XIX en una institución a la defensiva que aspiraba recuperar los espacios perdidos, así como su hegemonía (Lida, 2007, p. 1394). En este contexto de reorganización se encuentran distintos proyectos sociales, culturales, teológicos y artísticos que estuvieron orientados a lograr una mayor presencia de la Iglesia en un entorno secularizado.

En este periodo, la música sacra exhibía la mezcla de géneros religiosos y seculares; la persistente e ineludible influencia de la ópera y de otras formas profanas, así como el descuido en la práctica del canto llano, motivaron que ciertos sectores de la Iglesia católica buscaran restaurar la “pureza” propia de esta música (Jedin, 1978, p. 406). El anhelo de alcanzar la restitución de los elementos católicos se plasmó claramente en los proyectos de restauración emprendidos por los monjes de Solesmes y por los cecilianistas de Ratisbona. Se podría afirmar que dichos movimientos son muestra de cómo sectores de la jerarquía católica y algunos músicos le hicieron frente a la secularización que cada vez era más evidente dentro de la música eclesiástica.

Al mismo tiempo que en Europa, en México, la música destinada a los oficios católicos fue objeto de una marcada secularización que en su caso inició antes de la independencia (Carredano, 2010, p.125). La respuesta de la Iglesia y de otros actores no se hizo esperar. Casi al finalizar el siglo, en la ciudad de Querétaro surgió un movimiento de restauración inspirado en el Cecilianismo alemán, que podría ser la respuesta más visible en contra de la secularización de la música sacra en México (Campos, 1931). Sus miembros fundadores fueron Rafael Sabas Camacho, obispo de la ciudad, y los compositores Agustín González y José Guadalupe Velázquez, quien, además, era sacerdote.

Ambos músicos crearon un extenso corpus de obras de las cuales apenas si se conocen algunas. La música para los oficios religiosos de estos compositores, como el *Miserere* de González y la *Misa Ave María* de Velázquez, tiene una escritura exclusivamente vocal, con texturas homofónicas e imitativas y otras técnicas asociadas con el estilo de Giovanni Pierluigi da Palestrina. De ahí que su música se distinga de otras obras religiosas del periodo.

Con el objetivo de comprender por qué se buscó emular en nuestro país los movimientos restauradores europeos, es necesario describir las condiciones que presentaban las prácticas musicales religiosas del siglo XIX. En primer lugar, revisaremos cómo la Iglesia católica se enfrentó a la secularización y la modernidad en este siglo. Después describiremos los planteamientos restauradores del movimiento cecilianista alemán, el cual ejerció una influencia determinante en el movimiento de restauración mexicano. Para terminar, explicaremos las motivaciones de los miembros del movimiento y conoceremos cuáles fueron los criterios que tuvieron presentes para crear obras musicales apegadas a los valores católicos.

La oposición de la Iglesia a la secularización y la modernidad

En buena parte del siglo XIX el catolicismo se encontraba sumido en una profunda crisis política e institucional. Nuevas corrientes de pensamiento, como el positivismo, habían extendido por Europa una nueva concepción del mundo, más racional, que cuestionaba el papel y función de la Iglesia (De la Cuesta, 2004, p. 50). Esta nueva mentalidad, identificada bajo el concepto de modernidad, representaba para figuras como el papa Pío X (1835-1914) el “conjunto de todas las herejías” (Pío X, 1907). La secularización entendida como la “pérdida previsible de todo sentido religioso en una sociedad racional” es resultado de la modernidad y condujo a “la desaparición o marginalización de las estructuras de autoridad” de las iglesias (Blancarte, 2001, p. 851). Para la jerarquía católica esta situación debió ser muy delicada; ante esto se propuso resistir para después contraatacar, en palabras de Jean Meyer “nos encontramos pues con una Iglesia católica mucho más romana,

mucho más polémica, mucho más agresiva” (Meyer, 1999, p. 90). Su intención era evitar el avance de la secularización y alcanzar una restauración del poder eclesiástico.

El papado de León XIII (1810-1903) proporciona un modelo de la respuesta católica a la modernidad y la secularización. A diferencia de su antecesor, Pío IX (1792-1878), quien atacó de manera férrea todo lo moderno, León reconoció que la Iglesia no podía oponerse al progreso de la ciencia, el arte y la industria. Su atención se centró en distinguir las verdades que son esenciales e inmutables para la Iglesia, de aquellas otras que estaban abiertas al cambio (Kraynak, 2007, p. 529). Todo esto parece confirmar que la Iglesia católica tendió su base en la tradición, que, como sugiere Eric Hobsbawm y Terence Ranger, tiene como una característica esencial la invariabilidad (2002, p. 7). La inmutabilidad y la permanencia de la liturgia, los textos sagrados y los ritos le han otorgado a la Iglesia estabilidad a través de los tiempos, por esta razón se entiende que gran parte de las reformas eclesiásticas han procurado el retorno o la recuperación de la tradición (García, 2010, p. 24).

El pontificado de León fue ejemplo de ello, la Iglesia de su tiempo se identificó por su carácter restaurador e histórico al encontrar en su pasado los fundamentos de la institución. Para el papa, la Iglesia medieval era el modelo a imitar, pues fue en ese tiempo cuando el poder eclesiástico tuvo su mayor esplendor, así mismo, encontró en la filosofía de Santo Tomás el fundamento principal de su propuesta teológica. La Iglesia del último cuarto del siglo XIX no se limitó a rechazar la modernidad. El afán de recuperar el poder eclesiástico que alguna vez tuvo la llevó a pretender la restauración y la asimilación de lo tradicional.

Los movimientos restauradores: el movimiento ceciliano alemán

Por lo que se refiere a la música, no es de extrañar que el papa León XIII mostrara su preocupación por la secularización de la música sagrada. Sus reformas impulsaron y apoyaron a algunos de los movimientos que surgieron en varias ciudades

europeas, encaminados a alcanzar la restauración. Fueron dos de estos movimientos los que principalmente lograron tener mayor proyección. Uno de ellos surgió en Francia bajo la dirección de los monjes de la abadía de Solesmes y centró su atención en el resurgimiento de la práctica del canto gregoriano, con base en principios que consideraron como auténticos (Bergeron, 1998). Mientras tanto, el segundo movimiento tuvo lugar en Alemania, donde músicos y religiosos católicos de Múnich y Ratisbona, agrupados en lo que se conoce como el movimiento cecilianista, buscaron el retorno de las prácticas musicales que consideraban tradicionales y exclusivas de la Iglesia; por ello, sus tareas se concentraron en la recuperación del canto eclesiástico, pero, sobre todo, en la revitalización del interés en la música de Palestrina y en su emulación por los compositores del siglo XIX (Garratt, 2010, p.1).

La recepción de estas propuestas ha diferido con el paso de los años. Durante el último cuarto del siglo XIX y hasta antes de la publicación del *motu proprio* en 1903, la música católica se regía bajo los principios alemanes, mismos que habían sido aprobados por el papa León XIII en 1883. En cambio, los planteamientos de los monjes de Solesmes, aprobados por el papa Pío X en 1903, se han mantenido vigentes hasta ahora como las normas oficiales para la práctica del canto gregoriano (Schnorr, 2004).

Con el propósito de identificar los aspectos del movimiento alemán que se encuentran en los planteamientos restauradores de Camacho, González y Velázquez, revisaremos con mayor detalle el movimiento cecilianista alemán.

A lo largo de todo el siglo XIX, en Alemania, las discusiones sobre la música eclesiástica adquirieron gran intensidad y el debate desembocó en la fundación del movimiento cecilianista, nombrado así por estar consagrado en honor de Santa Cecilia. Este movimiento sostenía que la invasión de las culturas musicales de aquel siglo en la Iglesia había provocado que los valores de sencillez, seriedad y espiritualidad de la música sacra quedaran relegados. Por lo tanto, sus principales objetivos fueron recuperar y reintroducir esos valores en los oficios religiosos.

Entre los antecedentes del movimiento cecilianista están las actividades emprendidas por Carl Proske (1794–1861) (López Calo, 2006, p.582). Como vicario

de coro de la antigua capilla de Ratisbona, se propuso formar un repertorio de obras polifónicas para uso de los músicos eclesiásticos. Proske realizó una serie de investigaciones en los archivos de la Capilla Sixtina, en Roma, y recopiló un importante acervo de al menos siete volúmenes con obras estrictamente vocales y polifónicas. Como resultado de su trabajo de investigación, publicó en 1853 el primer volumen de su *Musica Divina*. En la introducción plasmó una idea básica para emprender una reforma de la música sacra: “reinstalar la verdadera música católica” en la liturgia en lugar de las obras modernas, que reflejan “las profanas atracciones de una dictadura artística”, ajena a la Iglesia (Garratt, 2010, p.141).

Proske influyó fuertemente a Franz Xaver Witt (1834–1888), fundador de la *Asociación general alemana de Santa Cecilia* de Ratisbona, otra de las asociaciones que conformaron el movimiento. Su fama y gran proyección fuera de Alemania se debió, en gran medida, a que entre sus miembros se encontraban importantes músicos y compositores como Franz Liszt. Desde su creación en 1869, promovió el estilo “correcto” de la música eclesiástica, basado en el canto llano y en el estilo de Palestrina (Garratt, 2010, p.144). La asociación de Ratisbona, en voz de su fundador, refrendó el importante papel de la música en la liturgia católica; ésta debía corresponder en su forma y contenido a las emociones que buscaba fomentar y debería, en su opinión, despertar en el oyente sentimientos religiosos. Conforme a esto, cuando la música es noble, sublime y piadosa, purifica al oyente. Si por el contrario, la música fuera trivial, vulgar o lasciva, el sentimiento inducido en el oyente tendría similares características. Las ideas de Witt coincidían con quienes pensaban que la música sacra había sido corrompida debido al arraigado gusto por la ópera, así como por el hecho de no existir una clara distinción entre el género sacro y el secular (Damian, 1984, p.3). Sus críticas alcanzaron la obra de J. Haydn y W. A. Mozart, ya que su música secular y sacra —diría el músico alemán— mostraban características similares y ello les restaba valor litúrgico (Garratt, 2010, p.147).

La influencia de Witt en la siguiente generación de cecilianistas es evidente; uno de sus sucesores fue el sacerdote alemán Michel Haller (1840–1915). Él representa una versión más radical y dogmática del movimiento, sus obras se apegan al

estilo de Palestrina de manera casi literal. Haller reafirmó e impulsó las prácticas musicales que incluían el canto gregoriano y que rechazaban cualquier aspecto de la estética y de la composición musical contemporánea, como el cromatismo. En su opinión, la música eclesiástica debía ser puramente diatónica (Garratt, 2010, p.162-163).

Un evento determinante para la difusión de los planteamientos del movimiento fue la fundación en 1874 de la Escuela de Música Sacra de Ratisbona, pues en ella se formaron compositores y organistas eclesiásticos no sólo de Europa, sino también de América. Esta institución contó desde su inicio con el firme apoyo de Witt y de Franz Liszt.

A partir de su inauguración, el músico y sacerdote Franz Xaver Haberl (1840–1910) tomó la conducción del movimiento. Haberl planteó nuevas tareas para alcanzar la restauración. Una de ellas fue la publicación, siempre con el aval del papa León XIII, de dos ambiciosos proyectos editoriales: la obra completa de Palestrina y la edición *Medicea* que consistía en el *Gradual* y el *Antifonal*, originalmente publicados por la prensa Medicea en Roma alrededor de 1614. Con el primer proyecto pretendía proveer a los compositores coetáneos de los modelos necesarios para crear obras sacras, además de proporcionarle a los coros eclesiásticos música para solemnizar los oficios religiosos. En cuanto al segundo, buscó que los cantantes religiosos tuvieran acceso al canto eclesiástico en su versión restaurada por los cecilianistas. Esta edición se elaboró a partir de lo que ellos consideraban como fuentes antiguas, originales y auténticas, razón por la cual contó con la aprobación de León XIII y se convirtió en la edición autorizada dentro de la Iglesia por cerca de treinta años.

En el historial de sus tareas editoriales se encuentra la publicación del *Magister Choralis*, manual sobre el canto gregoriano, del propio Haberl, que alcanzó una amplia difusión y que sería utilizado como un texto teórico por los miembros del movimiento. A través de sus publicaciones, el cecilianismo logró difundir fuera de Alemania sus principios restauradores. Como prueba de ello encontramos que el manual de Haberl fue conocido en México poco tiempo después de su publicación

y probablemente aportó elementos para el surgimiento del movimiento de restauración de la música sacra en nuestro país.

Los miembros del movimiento ceciliano participaron activamente dentro de las discusiones sobre la música eclesiástica de su tiempo. Su postura estuvo claramente definida por un carácter restaurador. Sus esfuerzos se concentraron en recuperar la tradición. En este punto coincidieron con la visión del papa León XIII; rechazaron la modernidad y buscaron el retorno de los aspectos del pasado que le dieron gloria a la Iglesia. Musicalmente hablando, los cecilianistas se centraron en dos puntos: recuperar el canto eclesiástico y revivir la música de Palestrina a través de la emulación de su estilo. Su presencia en México se hizo palpable mediante el movimiento de restauración que surgió a finales del siglo XIX.

El movimiento de restauración del siglo XIX en México

En México el proceso de secularización tomó mayor fuerza con la promulgación de las Leyes de Reforma. La separación Iglesia–Estado, la nacionalización de los bienes del clero, la supresión de las órdenes religiosas y la libertad de culto fueron algunas de las disposiciones que lesionaron el poder eclesiástico. Otras, como la concesión de los templos nacionalizados a miembros de iglesias protestantes o sacerdotes cismáticos, fueron consideradas como serios agravios contra la institución clerical (Dussel, 1985, p.234). La reacción de la Iglesia provino principalmente de los obispos mexicanos y tuvo una posición que ha sido calificada como tradicionalista, “porque se apegaban y defendían con pasión la tradición y la disciplina eclesiástica” (García, 2010, p.24). De igual modo, en el ámbito musical, la respuesta a la secularización vendría principalmente de la jerarquía católica y apuntaría al retorno de los valores tradicionales que creyeron perdidos o amenazados.

No obstante, en periodos como el virreinal, la Iglesia tuvo un mayor dominio sobre la música. En este periodo, la gran mayoría de los músicos estaban vinculados a la Iglesia en una u otra forma, ya fuera como maestros de capilla, organistas, cantores o ministriles. Estas condiciones se irían modificando al correr del tiempo y

las actividades de los músicos eclesiásticos se complementarían con otras de carácter secular (Enríquez, 2014, p.102). El hecho de que los músicos se convirtieran en “artistas libres”, debido en parte a sus necesidades económicas, favoreció sin duda al establecimiento de nuevas exigencias estéticas (Mayer Serra, 1941, p.68).

Ya en el pleno siglo XIX, la innegable secularización que había experimentado el repertorio sacro dio lugar a la promulgación de diversas disposiciones eclesiásticas oficiales —edictos, circulares y otros documentos— que tenían como propósito regular las prácticas musicales. Sin embargo, muchas de ellas resultaron infructuosas en su intento de frenar la introducción de elementos seculares en las iglesias. Conforme avanzó el siglo, el escenario musical atravesó distintos cambios, se desplazó hacia el salón musical y el teatro, espacios que más tarde dominarían buena parte del panorama musical mexicano (Miranda, 2001, p.91). Estos ámbitos fueron, por lo demás, determinantes en la conformación del repertorio litúrgico decimonónico, en tanto que ejercieron una importante influencia en los músicos y en la música eclesiástica.

El peso del salón en el ámbito religioso se puede notar particularmente con la introducción en la iglesia de ciertos géneros “salonescos” como el vals, la mazurca, el *schotish*, las galopas, las contradanzas, el minué, las *allemandas* y otros sonos populares. En los diarios de la primera década del s. XIX es posible encontrar noticias que ilustran la presencia de música del salón en los espacios eclesiásticos. Sirva de ejemplo una curiosa noticia aparecida en 1813 en el *Diario de México*. El autor de la nota deja ver su indignación después de escuchar a un organista de una iglesia de la Ciudad de México interpretar toda suerte de piezas musicales bailables dentro del templo a la hora del *salve*. Estas piezas, “[...] un wals, lleno de retozones, de juguetillos arbitrarios, y cargado, por decirlo así, de *chirimoyas*!” (Mayer Serra, 1941, p.63), habrían sustituido a las notas habituales del *salve*. En opinión del indignado informante, esta música habría distraído y escandalizado a los fieles que asistían en ese momento a la ceremonia debido a su inminente origen secular (Mayer Serra, 1941, p. 63).

Las autoridades del arzobispado reprobaron enérgicamente aquellas prácticas de los organistas que se habían vuelto una costumbre y que consistían en mezclar “con las composiciones permitidas [por la Iglesia] otras sonatas no sólo profanas sino torpes” (Vera, 1887b, p.94). Un edicto de 1813 de la Catedral metropolitana ordenaba a todos los organistas, bajo pena de excomunión, evitar la ejecución de “las tocatas o sones propias de los teatros y bailes profanos” dentro y fuera de los oficios divinos (Vera, 1887b, p.94).

Además del salón, el teatro también influyó las prácticas musicales en la Iglesia. En distintos documentos eclesiásticos se señalaba y condenaba la presencia de los géneros teatrales en el templo. En un edicto del arzobispado publicado en 1866, se prohibía “la música y el canto de las óperas y otras piezas teatrales” pues “lejos de recoger el alma y llenarla de santos pensamientos, [...] la arrastran al mundo fango de las pasiones y de los vicios que excitan y provocan” (Vera, 1887a, p.573). A pesar de estas prohibiciones y de las fuertes consecuencias que podría atraer el empleo de géneros profanos en los templos, los músicos, incluyendo a los compositores más importantes de ése tiempo, adoptaron sin problemas los recursos musicales originados en el teatro.

El estilo teatral y operístico gozó de gran aceptación entre los músicos eclesiásticos, no obstante, existieron otros grupos que se oponían férreamente a la mezcla de lo sacro y lo profano. Una de las voces más críticas fue Gustavo E. Campa (1863–1934). En su artículo “La Música Religiosa en México” de 1899, el compositor y maestro del conservatorio nacional describió con detalle el grado de secularización que se había alcanzado en la música religiosa:

Hemos escuchado recientemente —dicho sea en nuestro apoyo— en uno de los santuarios más favorecidos, la ejecución coreada por los fieles, del concertante de Trovador metamorfoseado en irrespetuosas Letanías! En otro, de cuyo nombre no queremos acordarnos, tuvimos el placer de escuchar el Intermezzo de Caballería Rusticana místicamente transformado en extática Elevación, y no una, sino muchas ocasiones el episodio más tierno del Santo Sacrificio, comentado con los marciales acordes de nuestro Himno Nacional! (Campa, 1902, p.33-34)

Campa lamentaba que la música eclesiástica hubiera sido influenciada no sólo por la ópera italiana, sino también por la zarzuela, y esperaba que esta situación fuera revertida a través de una reforma a favor de la música religiosa.

Tal era la situación en México que, al igual que en Europa, a mediados del siglo XIX comenzó a gestarse un movimiento que buscaría la restauración de la música sacra. Uno de sus principales promotores sería Rafael Sabás Camacho y García (1826–1908), a la postre obispo de Querétaro. Siendo canónigo penitenciario de la Catedral de Guadalajara, en 1878 publicó su *Disertación sobre la importancia del canto gregoriano*. En esta obra expresó su inconformidad por el descuidado estado en el que se encontraba la práctica del canto gregoriano, también se mostró molesto por el empleo en los templos de música “de un estilo muy vulgar y bajo” (Camacho, 1878, p.5).

Camacho propuso restaurar las prácticas musicales de la Iglesia por medio de la revaloración del canto eclesiástico, el cual, a pesar de su ininterrumpida presencia en los templos, se había conservado bajo circunstancias inapropiadas. De acuerdo a Camacho, su práctica distaba mucho de la manera correcta, puesto que el modo de interpretarlo era “arbitrario” e “improvisado” al no sujetarse a ningún libro o por encontrarse mezclado con una música ajena a la iglesia. La descripción que hizo de estas circunstancias no dejan duda de cuál era su percepción sobre el problema:

Se usan improvisaciones hechas de momento, tanto por los cantores, como por los Sacerdotes en lo que les corresponde, sin sujetarse a tono o regla alguna, ni usar libros anotados. Todavía más: el canto y música figurada, que se usa generalmente en nuestros templos es, o de un estilo muy vulgar y bajo, o cuando no, enteramente profano, mundano y teatral. (Camacho, 1878, p. 6)

Al parecer estas circunstancias eran bastante comunes, pues tanto los fieles como los sacerdotes estaban ya habituados a este “desorden y anarquía” y aceptaban

tales prácticas. Camacho señaló a los sacerdotes mexicanos como los principales responsables de esta situación pues habían fallado en su obligación de cuidar el canto. A pesar de su negligencia, los sacerdotes eran quienes debían dar solución al problema (Camacho, 1878, p.6). La ansiada reforma implicaba necesariamente la preparación musical del clero y la generalización de la práctica del canto gregoriano con los criterios más modernos. Para avanzar en este sentido se plantearon dos objetivos básicos: demostrar la importancia del canto gregoriano como un elemento de la liturgia y destacar la necesidad de contar con los libros de canto adecuados para el oficio religioso.

Unos años después de publicar su *Disertación*, en 1885, fue nombrado obispo de Querétaro, desde esta posición buscó realizar la restauración de la música sacra. Como obispo, una de sus primeras acciones dentro de este campo consistió en patrocinar la única traducción al español del *Magister Choralis*, de Franz Xaver Haberl. En la época de su obispado, la ciudad de Querétaro contaba con una intensa vida musical que incluía funciones operísticas y religiosas, además de las actividades musicales del ámbito privado y popular. En algunos periódicos de la época es posible encontrar referencias a funciones “religiosas” organizadas por músicos aficionados locales, donde se presentaban obras como *Las Siete Palabras* de Saverio Mercadante (1795–1870) y el *Stabat Mater* de Rossini; conviene subrayar que estas obras no eran bien vistas por los restauradores europeos debido a su enorme carga dramática.

Camacho consideró conveniente enviar al pbro. José Guadalupe Velázquez (1856-1920) a la Escuela de Música Sacra de Ratisbona, para que perfeccionara su técnica, ensanchara sus horizontes musicales y conociera los fundamentos restauradores de los cecilianistas con la finalidad de implantarlos en México. Ya en Europa se le uniría Agustín González (1864–1927). Ambos ingresaron en 1888 a esa institución y entre sus profesores tuvieron a F. Haberl y M. Haller, los principales ideólogos cecilianistas.

Las primeras actividades musicales que realizaron a su regreso a México se ajustaron a los principios restauradores. El 10 de abril de 1891, como parte de la

ceremonia conmemorativa por el 184 aniversario de la muerte de Juan Caballero y Ocio, constructor del acueducto de la ciudad de Querétaro, Velázquez dirigió un orfeón con el que interpretó obras de Franz Witt y de otros compositores no identificados (*Periódico Oficial del Gobierno del Estado: La Sombra de Arteaga*, 1891, p.7).

Los orfeones, muy populares en el ámbito religioso europeo durante el siglo XIX, serían empleados en contadas ocasiones por músicos mexicanos antes de 1890. En cambio, dichos ensambles ocuparon un lugar fundamental en el quehacer musical de los restauradores queretanos y se convirtieron en uno de sus elementos distintivos. La introducción de los orfeones en la iglesia iba en sentido opuesto a la costumbre, duramente criticada por el clero, de emplear orquestas y coros en los templos durante las ceremonias religiosas más solemnes:

Ese coro [el orfeón queretano] ha concluido en Querétaro para siempre, y por fortuna, con esas misas y esos *Tedeums* de factura enteramente profana, *berreados*, más bien que cantados, el estruendoso y desagradables sonar de clarinetes gangosos, pistones trepidantes, huecos tamborazos y platillos y inarmónicos. Ya no se siente uno transportado a la ópera ni a la zarzuela con aquellas *cavatinas* y *rondós* llenos de gorgoritos y de *fioriture* inconducentes. Los *laudamus* policromos de Luna, con solos de flauta y escalitas de violín ya no volverán a profanar la nave sacra. (*La Sombra de Arteaga*, Caballero, 1894, p. 149)

No obstante, como podría esperarse, estos cambios en las prácticas musicales despertaron tanto opiniones favorables como severas críticas. Algunos lamentaron la introducción de los orfeones y la exclusión de la orquesta. Para ellos la presencia del orfeón, la “coyotera de la catedral”, como la llamaban, había sido la causa de que no asistieran a las funciones religiosas: “Desde que la coyotera del Padre Velázquez ha reemplazado a la orquesta, ya no se puede ir a misa a Catedral” (*La Sombra de Arteaga*, Caballero, abril 29, 1894).

Por otra parte, el movimiento de restauración comenzó una nueva etapa con la fundación de la Escuela de Música Sagrada de Querétaro, la primera de este tipo en

el país, el 18 de febrero 1892. En aquella ocasión, Velázquez pronunció un emotivo discurso en el que detalló las motivaciones, los propósitos y las acciones del movimiento. Una razón para emprender la restauración fue que “bellezas intrusas e indignas por teatrales y desenvueltas” y “productos ruines del industrialismo” habían sustituido en los templos a la música divina gracias a que sus “bulliciosas y alegres notas” habían cautivado a los oídos de los creyentes (Velázquez, 1892, p.13).

Por todo esto, el propósito del movimiento consistió en “restablecer las obras clásicas de música sagrada en su lugar propio y de honor” (Velázquez, 1892, p.13). Pero, ¿cuáles eran las obras que debían restablecerse?, ¿qué aspectos las distinguían de aquellas que debían excluirse del templo? Como podríamos esperar, su respuesta tuvo grandes coincidencias con la propuesta del movimiento cecilianista. Para Velázquez no había duda de que la obra de Palestrina y el canto gregoriano constituían los modelos a seguir por los compositores católicos. La necesidad de retornar a ciertas prácticas musicales del pasado o de recuperar la obra y el estilo de un compositor de siglos atrás definió el carácter restaurador del movimiento.

El músico queretano buscó resaltar las coincidencias entre el movimiento mexicano y los europeos. Cabe preguntarnos si el propósito de señalar este vínculo se debía en parte a la conciencia que tendría Velázquez de la resistencia que habría de enfrentar el movimiento y de que al señalar la “universalidad” podrían sortear los obstáculos que se les presentaran:

Pero no estaremos solos en el campo de los restauradores de la música de la Iglesia; en el antiguo mundo nos dan poderoso ejemplo y enseñanza, entre otras, las Escuelas de Ratisbona y de Bruselas, las grandes Asociaciones de Santa Cecilia de Alemania y de Italia; y en nuestra patria, no escasean distinguidos Maestros, que opinan como nosotros, y jóvenes entusiastas, que, por fortuna, comienzan a desprenderse de preocupaciones vulgares. (Velázquez, 1892, p.14)

En cuanto a las acciones que se debían emprender, Velázquez exhortó a todos los católicos mexicanos, que por obligación debían contribuir, a realizar los esfuerzos necesarios para llevar a cabo la impostergable reforma de la música de la iglesia:

Y ya es tiempo, Señores, que los artistas católicos, a quienes un cristiano neto y puro les alienta y enfervoriza, trabajen por su arte y por su fe, y que sus melodías suban desde el pie de los altares, y trasciendan, como la plegaria del pueblo creyente, hasta lo alto de los cielos, en suave consonancia, por espirituales y castas, con la música de los Tronos y dominaciones. (Velázquez, 1892, p.14)

Queda pendiente determinar cuánta resonancia tuvo el exhorto para realizar la restauración. Los miembros más visibles del movimiento continuaron desde sus posiciones difundiendo la reforma. Camacho, como obispo de Querétaro; Velázquez, desarrollando una carrera como maestro, compositor y director de coros entre la ciudad de Querétaro y México; y González, con actividades en Morelia y la capital queretana. Sus obras, que levantaron airadas polémicas durante su época al ser acusadas por algunos de anacrónicas, muestran elementos composicionales que se relacionan directamente con los postulados cecilianos alemanes, tales como: la escritura *a capella* y en *stilo antico*. Además de estos aspectos de técnica musical, los dos compositores queretanos difundieron en el país el repertorio renacentista palestriniano, así como la propuesta del Cecilianismo de interpretación del canto llano. Es claro que la creciente secularización de la música sacra en México fue una de las principales motivaciones para iniciar la reforma de la música eclesiástica. Todos estos elementos hasta aquí revisados relacionan al movimiento de restauración de la música sacra con el discurso del papa León XIII en contra de la modernidad y a favor de la tradición, así como con el movimiento ceciliano alemán. Por tanto, su presencia constituye un anticipo del *Motu Proprio* de Pío X en nuestro país y despierta preguntas sobre si la Iglesia mexicana impulsó el movimiento de restauración junto con otras expresiones artísticas, por ejemplo, la arquitectura neogótica, como parte de su programa en oposición a la modernidad y con el afán de recuperar el esplendor que en algún momento tuvo.

Referencias

- BERGERON, K. (1998). *Decadent enchantments: the revival of Gregorian chant at Solesmes*. Berkeley: University of California Press.
- BLANCARTE, R. J. (2001). "Laicidad y secularización en México". *Estudios Sociológicos*, 19(57), pp. 851.
- CABALLERO, M. (1894, 29 abril). "El Nacional de viaje: carta quinta". *Periódico Oficial del Gobierno del Estado: La Sombra de Arteaga*, pp.148-149
- CAMACHO, R. S. (1878). *Disertación sobre la importancia del canto gregoriano*. Guadalajara: Ant. Imp. de Rodríguez.
- CAMPA, G. E. (1902). *Artículos y críticas musicales*. México: A. Wagner y Levien.
- CAMPOS, R. M. (1931). "La Schola cantorum de Querétaro y música sacra". *Anales Del Museo Nacional De Arqueología, Historia Y Etnografía*, (7).
- CARREDANO, C. (2010). *La música en Hispanoamérica en el siglo XIX*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- DAHLHAUS, C., y Robinson, J. B. (1989). *Nineteenth-century music*. Berkeley: University of California Press.
- DAMIAN, R. (1984). *A historical study of the caecilian movement in the United States* (Tesis doctoral). Catholic University of America, Washington.
- DE LA CUESTA, I. F. (2004). "Ponente: La Reforma Del Canto Gregoriano En El Entorno Del "Motu Proprio" De Pío X". *Revista De Musicología*, 27(1), pp. 43-75.
- DUSSEL, E. (1985). *Historia general de la Iglesia en América Latina*. Tomo V. Salamanca: Sígueme.
- ENRÍQUEZ, L. (2014). *De música y cultura de la Nueva España y el México Independiente: testimonios de innovación y pervivencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas.
- GARCÍA, M. E. (2010). *Poder político y religioso: México siglo XIX*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- GARRATT, J. (2010). *Palestrina and the German romantic imagination: interpreting historicism in nineteenth-century music*. Cambridge: Cambridge University Press.

- HOBBSBAWM, E., y Ranger, T. (2002). *La Invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- JEDIN, H. (1978). *Manual de historia de la Iglesia: La Iglesia entre la adaptación y la Resistencia*. Tomo VIII. Barcelona: Herder.
- KRAYNAK, R. (2007). "Pope Leo XIII and the Catholic Response to Modernity". *Modern Age*, 49(4), pp. 527-537.
- LIDA, M. (2007). "La Iglesia católica en las más recientes historiografías de México y Argentina. Religión, modernidad y secularización". *Historia Mexicana*, 56(4), p. 1394
- LÓPEZ-CALO, J. (2006). "Hilarión Eslava (1807-1878), precursor del Cecilianismo en España". *Príncipe de Viana*, 67(238), pp. 577-608. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2070757>.
- MAYER-SERRA, O. (1941). *Panorama de la música mexicana: desde la independencia hasta la actualidad*. México: Colegio de México.
- MEYER, J. A. (1999). *Historia de los cristianos en América Latina: siglos XIX y XX*. Ciudad de México: Editorial Jus.
- MIRANDA, R. (2001). *Ecos, alientos y sonidos: ensayos sobre música mexicana*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2013). "Identidad y cultura musical en el siglo XIX". En Miranda, R., y Tello, A. (Coord.). (2013). *La musica en los siglos XIX y XX*. Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Pío X, (1907, 8 septiembre). Pascendi Dominici Gregis (8 de septiembre de 1907) | PIUS X. Recuperado de http://www.vatican.va/content/pius-x/es/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_19070908_pascendi-dominici-gregis.html
- SCHNORR, K. (2004). "Ponente: El Cambio De La Edición Oficial Del Canto Gregoriano De La Editorial Pustet / Ratisbona A La De Solesmes En La Época Del 'Motu Proprio'" *Revista De Musicología*, 27(1), pp. 197-209.
- "SOLEMNES HONRAS". (1891, 12 abril). *Periódico Oficial del Gobierno del Estado: La Sombra de Arteaga*, p. 7

- VELÁZQUEZ, J. G. (1892). *Discurso leído en la Escuela de Música Sagrada con motivo de la inauguración de la misma verificada por el Ilmo, y Rmo. Sr. Obispo de la Diócesis el día 18 de febrero de 1892*. Querétaro: Imprenta de la escuela de artes.
- VERA, F. H. (Comp.). (1887). *Colección de Documentos Eclesiásticos de México*. Tomo II. Amecameca: Imprenta del Colegio Católico,
- ____ (Comp.). (1887). *Colección de Documentos Eclesiásticos de México*. Tomo III. Amecameca: Imprenta del Colegio Católico.

Rescate histórico de la obra del compositor fray Francisco Martín de Crucelaeguí

Alonso Hernández Prado

Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen: Fray Francisco Martín de Crucelaeguí (1737-1791) fue un sacerdote franciscano, compositor, organista y restaurador de órganos originario del País Vasco (España), que radicó en la Nueva España durante sus tres últimas décadas de vida. Gracias a su nombramiento como prelado general de la orden franciscana y organista de la Catedral Metropolitana de la Ciudad de México, dispuso de la maquinaria burocrática franciscana para escribir y estrenar una considerable producción de música sacra, misma que posiblemente difundió a la par de su desempeño como restaurador de órganos en la Basílica de Guadalupe, en el Templo de San Francisco de Celaya, Guanajuato y en las catedrales de Puebla de los Ángeles y de la Ciudad de Durango.

A la fecha, su producción musical no ha sido difundida nacional ni internacionalmente, quizá porque los musicólogos no la consideran suficientemente trascendente en comparación con la de otros compositores del virreinato como son Ignacio Jerusalem, Manuel de Sumaya, Francisco López Capillas o Hernando Franco.

La presente ponencia, a manera de informe de avance de investigación, tiene como objetivo presentar y difundir entre la comunidad artística y el público en general la obra de un autor que, por su calidad, bien vale la pena ser tomado más en cuenta.

Palabras clave: Crucelaeguí; compositor; Nueva España; música sacra

Antecedentes

El conocimiento que hoy en día tenemos de Fray Francisco Martín de Crucelaeguí se debe a que fue organista, compositor, organero y prelado general de la orden franciscana. Este último nombramiento puede corroborarse gracias a los documentos que resguarda el Archivo Histórico “Dr. Eusebio Dávalos Hurtado”, del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), ubicado en el Museo Nacional de Antropología, en la Ciudad de México (véase Figura 1) y que a la letra dice:

Yo Fray Francisco Martín de Crucelaegui, Prelado General, ex Custodio de la mencionada provincia, Ministro Provincial, y Presidente actual de la Congregación, lo que en ello se dispone, determina y establece, confirma profundamente la autoridad que se me ha encomendado, en virtud de la ley, estatutos y privilegios de Nuestra Orden; suscribo la institución y elección legítima de estos cargos, conjunto a los Padres Definidores, que tal institución y elección se aprueba y se firma bajo el signo mayor de Nuestro Oficio. S.P.N.S [Nuestro Seráfico Padre San] Francisco de México. Asamblea publicada el día doce, mes de Julio en el año mil setecientos noventa y cuatro del Señor.

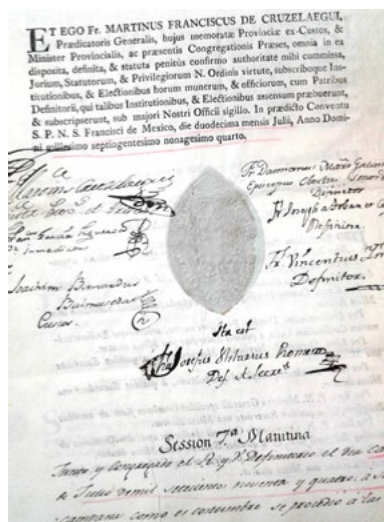


Figura 1 Documento firmado por Crucelaeguí, franja intermedia lado izquierdo (Archivo Histórico “Dr. Eusebio Dávalos Hurtado”, INAH).

En el documento que reproduce la Figura 1 es posible apreciar las firmas de los hermanos superiores de las distintas provincias de la Nueva España, donde había presencia de la orden religiosa a la que pertenecía Crucelaeguí. El acta fue fechada el 12 de julio de 1794, lo cual contradice la información de las biografías sobre el compositor, que establecen como el año de su muerte.

El archivo del INAH también atesora edictos (Figura 2) expedidos por Crucelaeguí, lo que pone de manifiesto la importancia jerárquica de su investidura y la intensa actividad administrativa que, podemos inferir, debió ocupar buena parte en sus actividades cotidianas.



Figura 2 Lista de nómina de las señoras religiosas (Archivo Histórico "Dr. Eusebio Dávalos Hurtado", INAH).

No obstante lo anterior, la memoria de este clérigo ha trascendido hasta nuestros días más por el ámbito musical que por el institucional, y es esta faceta, la del Cru-

celaeguí músico, la que motivó mi interés por la actual investigación, puesto que el autor dejó un legado de 24 composiciones, esparcidas en los lugares donde iba siendo requerido por su habilidad como organero, a lo largo y ancho de la Nueva España. En estas páginas comparto con ustedes tanto el proceso como mis hallazgos de investigación, enmarcados en el terreno del *rescate histórico*.

Dos biografías publicadas brindan información sobre Crucelaeguí, la del *Diccionario de Música en México*, coordinado por Gabriel Pareyón, y la del *Catálogo de obras de la Catedral de Puebla* de Aurelio Tello, Dalila Franco y Abel Maní Andrade. Ambas publicaciones coinciden en que el fraile se desempeñó como organista entre 1770 y 1784 en la Nueva España. Cabe mencionar que algunas de sus composiciones están fechadas con el año 1770, lo que nos permite suponer que fueron escritas antes de su llegada al Nuevo Mundo.

Crucelaeguí contaba con el escenario ideal para desarrollar al máximo su talento en tierras mexicanas, ya que era español peninsular, sacerdote franciscano, prelado general de la Orden, organista de la Catedral Metropolitana y un diestro organero.

El lugar y el momento histórico que le tocó vivir no estaba exento de complicaciones; atestiguó la expulsión de los jesuitas del reino español, el efecto geopolítico que detonaron las revoluciones francesa y estadounidense en el continente americano, las reformas borbónicas, la Inquisición, una epidemia de cólera y, en este convulso contexto, la antesala de la Independencia de México.

Los biógrafos de Crucelaeguí concuerdan en su habilidad como organero, lo cual ratifica la confianza que los encargados de las catedrales e iglesias de la Nueva España depositaron en su persona para evaluar, restaurar y afinar los órganos. Quizá esto posibilitó que esparciera sus composiciones en las catedrales de la Ciudad de México, Puebla, Durango y Oaxaca, así como en el Colegio de las Vizcaínas, la Basílica de Guadalupe y en el templo de San Francisco en Celaya, Guanajuato. Incluso existen registros de su música en el archivo de la catedral de Lima, Perú, aunque tal vez el arribo de sus obras a esas latitudes se explique por motivos diferentes, pues no existe registro de una posible visita del sacerdote al Perú.

Por tradición y responsabilidad, en el escalafón del organigrama musical los organistas se encontraban (y encuentran) por debajo del maestro de capilla; sin embargo, Lourdes Turrent, sin referirse específicamente a Crucelaeguí, describe que:

La presencia del organista fue indispensable desde el primer momento [del desarrollo de la música polifónica musical], puesto que el órgano acompañaba el canto llano y la polifonía. Debía improvisar contrapuntos sobre el canto llano, así como sobre el figurado (polifónico). También interpretaba a solo las famosas tocatas (que se diferenciaban de las cantatas porque estas últimas eran piezas cantadas). El organista debía tener el instrumento a punto.” (Turrent, 2013, p.41)

Turrent pone en evidencia que el organista contaba con un alto nivel musical y los conocimientos suficientes para dar mantenimiento a los órganos, atributos que se adecuan al perfil profesional de Crucelaeguí. Por otro lado, también describe que “en las catedrales no se interpretaban ‘obras de arte’ con el único fin de disfrutarlas (el arte por el arte). Estas ‘obras de arte’ sonoras eran el medio a través del cual se cumplía un precepto” (Turrent, 2013, p.34) y, bajo este precepto, los maestros de capilla y organistas componían y estrenaban sus obras. El maestro de capilla no siempre era el compositor de las obras que se interpretaban en el templo, como es el caso de Crucelaeguí, quien no ostentó el puesto de maestro de capilla.

Estilo y producción musical

Respecto a la herencia y el estilo musical que imperaba en la época en que Crucelaeguí realizó sus composiciones, el director de orquesta y musicólogo Nikolaus Harnoncourt (especialista en interpretar las obras en estricto apego a la época en que fueron creadas, incluso utilizando instrumentos originales) apunta en su libro *El diálogo musical. Reflexiones sobre Monteverdi, Bach y Mozart* que:

A partir del clasicismo vienés nos parece natural que las composiciones estén instrumentadas hasta el más mínimo detalle. Esto determina que el compositor no sólo determina el contenido puramente musical de la obra, sino también la impresión sonora de la ejecución. [...] Cuanto más se retrocede en el tiempo, más escasas y vagas se vuelven las indicaciones. [...] Estas escasas indicaciones, sin embargo, de ningún modo implican que normalmente fuera del todo indiferente con qué instrumento se tocaba una composición. (Harnoncourt, 2003, p.14)

Si bien lo anterior refuerza la teoría de que a partir del romanticismo los compositores fueron muy puntuales en el instrumento y las indicaciones necesarias para lograr la sonoridad requerida, nos remite al hecho de que en la Nueva España, y de manera señalada en tiempos de Crúcelaeguí, los maestros de capilla estaban superditados a los instrumentistas, de quienes disponían para la ejecución de sus obras.

Cabe destacar que las obras de Crúcelaeguí se caracterizaban por una reducida orquestación y escasas indicaciones, probablemente debido a la carencia de estudios formales del compositor, al desconocimiento de lo que en su tiempo ya se estaba componiendo, o a una intención deliberada por conservar un estilo sobrio, en pro de resaltar el texto de las obras (véase Figura 3). Harnoncourt también nos ilustra al respecto:

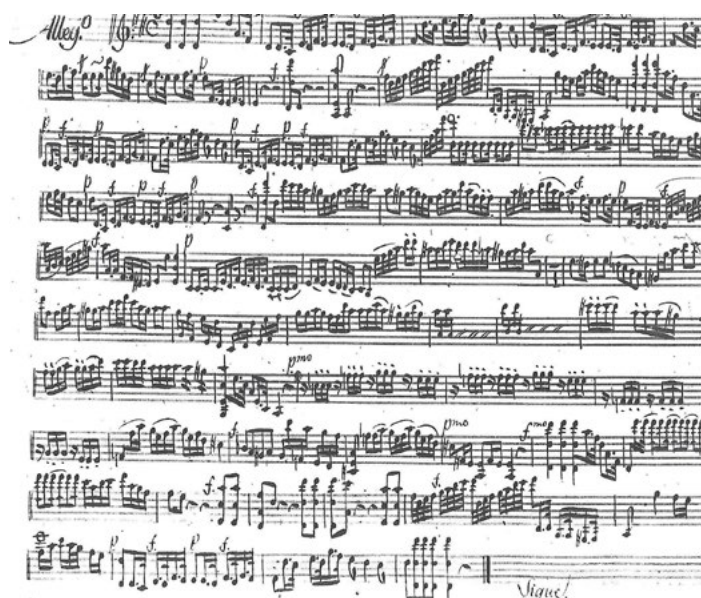


Figura 3 *Partitura de fray Martín de Crucelaegui*

Los teóricos eruditos, con desprecio, hacían caso omiso de toda la práctica musical profana, pero también para la música sacra erigieron un sistema dogmático puramente teórico, una especie de teoría con finalidad absoluta en sí misma, sin relación con la práctica. La mayor parte de las indicaciones en la ejecución no se ponía por escrito [como ocurre en la música de Crucelaegui], y eso ha supuesto para nosotros una equívoca preponderancia de la teoría frente a la práctica de la tradición escrita. (Harnoncourt, 2003, p.16).

Crucelaegui escribió música sacra dentro de las siguientes vertientes: *misa, Dixit Dominus, Laudate Dominus*, magnificat, *Beatus Vir, Te Deum*, himno y alabado. El catálogo y apéndice biográfico de compositores novohispanos publicado por Aurelio Tello, Dalila Franco y Abel Andrade (2015) nos dice que:

En algunos inventarios de los siglos XVIII y XIX de los libros de coro de la catedral de México se mencionan dos misas suyas [Crucelaegui], una para San Felipe Neri y otra

sin denominación. Sus obras se localizan en las catedrales de México —quince expedientes—, Puebla —a menos 9— y Durango —partes de acompañamiento de una misa de sexto tono—. La Misa de sexto tono para los días de primera clase de la colección Sánchez Garza también se encuentra en tres expedientes de la Catedral de México. Hay veintiún obras suyas en el archivo de la Basílica de Santa María de Guadalupe. Al Colegio de las Vizcaínas pertenece el himno *O Gloriosa Virginum* a 8 voces, cuyo acompañamiento de órgano realizó Antonio Valle, maestro de capilla de la catedral de México durante el siglo XIX. La edición facsimilar de la partitura del salmo *Laudate Dominum*, en cuya portada se le menciona como “misionero apostólico”, se publicó en la enciclopedia *La música de México*. El Alabado *Oh admirable sacramento* a 4 voces con violines, trompas y continuo se conserva en la catedral de Lima. (Tello, et al, 2015, p. 468)

Las composiciones de Crucelaeguí quedan enmarcadas dentro del estilo galante. En el volumen 4 de *La Música en España e Hispanoamérica*, Leonardo Waisman apunta que “una segunda generación del estilo galante incluye, en México, a Antonio Juanas (c. 1755-post. 1818), José Manuel Aldana (1758-1810), fray Martín Francisco de Crucelaeguí (c. 1743-1791), y Manuel Delgado (1770-c. 1818)” (Waisman, 2014, p.620).

La instrumentación de sus composiciones se ajusta perfectamente a la descripción que Lucero Enríquez expone en el volumen II del *Catálogo de obras de música del Archivo del Cabildo Catedral Metropolitano de México*:

En el repertorio del siglo XVIII, predomina tanto la repartición de ocho voces en dos coros (de los cuales el segundo suele tener función de *ripieno*) como la presencia de partes escritas para instrumentos de cuerda como el violín, o de aliento como el corno. La adición de partes para flauta, oboe, clarinete y timbales a obras de este periodo, durante el siglo XIX, fue un recurso que se empleó con frecuencia para modernizar el repertorio de salmos que continuaban en uso. (Enríquez, et al, 2015, p.47)

Por su parte, Gabriel Pareyón consigna que:

El musicólogo Thomas Stanford nos dice que “su estilo musical [de Crucelaeguí] es singular: parece seguir una tradición que arrancó de antecedentes en el siglo XIV en el género italiano battaglia. En sus obras llama la atención el empleo constante de los arpeggios, que en el estilo battaglia estarían imitando los toques de clarines de guerra; los acompañamientos en el estilo de bajo de Alberti, propios de la música italiana de fines del siglo XVIII; y una notación rítmica de valores y signos mensurales muy conservadores que, después de todo, se traducen a elementos muy familiares, como por ejemplo, el minuet. También emplea pasajes de rico desarrollo contrapuntístico. La buena calidad demostrada en su música parece ser constante...(Pareyón, 2007, p.295)

Adicionalmente, en los años sesenta del siglo XX, Robert Stevenson capturó en microfilmes las partituras resguardadas en las catedrales de México y Puebla. Igual que los documentos históricos, estos microfilmes (véase Figura 4) están resguardados en el Archivo Histórico en Micropelícula Antonio Pompa y Poma del INAH en el Museo Nacional de Antropología e Historia, en el Bosque de Chapultepec, en la Ciudad de México. Los microfilmes se encuentran a disposición de los interesados en realizar investigaciones como la que aquí se presenta.



Figura 4 Microfilme de partitura de Crucelaeguí en el Archivo Histórico en Micropelícula Antonio Pompa y Poma, INAH.

Entorno biográfico

Existen registros de que Crucelaeguí realizó un par de veces el viaje transcontinental, que en esos tiempos era mucho más complicado de lo que es hoy en día, como lo describe José Luis Martínez en su libro *Pasajeros de Indias*. Si algún religioso pretendía cruzar el Atlántico: “existían también prescripciones especiales. Para que se autorizara su viaje, debían tener instrucciones formales de sus superiores, además de la licencia normal de las autoridades” (Martínez, 1983, p.37). Es curioso que a los religiosos se les diera un trato especial; la corona solventaba la implicación económica y viajaban con lo puesto, o su equipaje consistía en su biblioteca particular, pero cabe señalar que:

la tripulación, tanto de naos de guerra como comerciales, estaba provista de todo lo necesario para el viaje y aún le sobrara. En cambio, los pasajeros debían llevar cuanto necesitasen para su persona y alimentación, salvo el agua, de la que los proveía parca y malamente el barco. (Martínez, 1983, p.59)

Crucelaeguí pudo haber sido uno de los muchos europeos que se vieron atraídos para venir a la Nueva España, quizá, en su caso, a sabiendas del vacío que se creó cuando Ignacio Jerusalem dejó el cargo de maestro de capilla pocos años antes de su muerte, situación que allanaba y liberaba el terreno para estrenar e interpretar obras en la Catedral Metropolitana. Las composiciones que de esto se derivan —si bien hay registros de que fueron intervenidas y probablemente interpretadas en el siglo XIX—, han quedado relegadas del repertorio de la música virreinal.

Además de estos viajes, entre los grandes acontecimientos históricos sucedidos durante la vida de Crucelaeguí, uno significativo fue la expulsión de la orden de los jesuitas del Reino español, hecho que debió consternar a las otras órdenes religiosas. La expulsión de la Compañía de Jesús se dio después de que el rey Carlos III logró sofocar un levantamiento en su contra, insurrección motivada por la excesiva carga tributaria que España imponía a la población de la Nueva Es-

paña para solventar su guerra contra Inglaterra y Holanda, y que representaba un enorme desgaste económico para la población. Una investigación solicitada por el monarca apuntó a los jesuitas como principales sospechosos de la autoría intelectual del levantamiento, debido a su declarada obediencia al papa antes que al rey, provocando que en 1767 más de mil hermanos fueran expulsados del Reino, tanto en la Península como en las colonias. El abrupto éxodo fue causa de la muerte de muchos de ellos, debido a las precarias condiciones en que los trasladaron con destino final al Vaticano.

Otro suceso importante de la época fueron las Reformas Borbónicas, rechazadas por la Iglesia católica, incluso “muchos obispos decidieron no implementar las reformas que emanaron de las plumas de los ministros reales” (García, 2010, p.232). Esto, aunado a la invasión napoleónica en España, fue determinante para el estallido de la guerra de Independencia. Un dato que no debe perderse de vista es que las Reformas obtuvieron recursos económicos de la Iglesia, no sin el respectivo repudio de los fieles.

Cuando los curas, obispos y otras autoridades eclesiásticas pedían a los miembros de la grey que contribuyeran con un donativo o préstamo para defender a la monarquía, los fieles respondían más por un interés social y espiritual que por lealtades políticas o administrativas. (Marichal, 1999, p.143)

A pesar de las limitaciones económicas recién mencionadas, la Catedral Metropolitana pudo sostener el coro y la orquesta, y Crucelaeguí los tuvo a su disposición para estrenar e interpretar sus composiciones.

Una última acotación antes de concluir. Resulta interesante recordar el papel de la Santa Inquisición en la cotidianidad de la Nueva España “como resultado del Primer Concilio de la Iglesia de Nueva España en 1555, en que se examinaron los sermones en lenguas indígenas para revisar su ortodoxia y traducción adecuada” (Greenleaf, 1969, p.135). Y esto viene a cuento porque probablemente Crucelaeguí formó parte del Santo Oficio y, si éste fue el caso y sin demeritar su calidad como

compositor, su autoridad pudo verse acrecentada y todos los involucrados, incluyendo las autoridades catedráticas, los cantantes y los músicos, pudieron haber mostrado la mejor disposición para interpretar sus obras, aunque lo anterior no deja de ser una suposición.

Conclusión

Cuando llega a nosotros información sobre la existencia de un compositor del que no tenemos antecedentes acudimos a las publicaciones especializadas en la búsqueda de su biografía, de no encontrarla, de manera automática, dudamos de la importancia o calidad compositiva del músico en cuestión. Olga Picún propone que simplemente no ha llegado el turno al susodicho compositor para que algún musicólogo enfoque en él su tiempo y atención. Lo anterior nos remite a Fray Francisco Martín de Crucelaeguí, quien a la fecha se mantiene a la sombra de otros consagrados compositores de la Nueva España, como la del mencionado Ignacio Jerusalem.

El *rescate histórico* se encarga de reconstruir biografías, analizar, publicar y colocar en su justa dimensión la obra de los compositores e intérpretes. Musicólogos como Otto Mayer-Serra, Robert Stevenson, Aurelio Tello, Olga Picún y un largo etcétera han contribuido significativamente a sacar del olvido y recuperar a los compositores mexicanos, pero queda mucha tarea y una extensa lista de compositores que nos corresponde atender, para que de nuevo su música suene en las salas de conciertos tanto en México como en el extranjero.

Archivos consultados

- Archivo Histórico en Micropelícula Antonio Pompa y Pompa. Subdirección de Documentación. Biblioteca Nacional de Antropología e Historia. Instituto Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México.

- Biblioteca Nacional de Antropología e Historia “Dr. Eusebio Dávalos Hurtado”. Instituto Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México.

Referencias

- ENRÍQUEZ, L., Davies, D. E. y Cherñavsky, A. (2015). *Catálogo de Obras de Música del Archivo del Cabildo Catedral Metropolitano de México*, vol. 2. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Estéticas.
- GARCÍA, C. (2010). *Las reformas borbónicas, 1750-1808*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GREENLEAF, R. (1969). *La Inquisición en Nueva España. Siglo XVI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HARNONCOURT, N. (2003). *El diálogo musical. Reflexiones sobre Monteverdi, Bach y Mozart*. Barcelona: Espasa Calpe.
- Marichal, C. (1999). *La bancarrota del virreinato, Nueva España y las finanzas del gobierno español, 1780-1810*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARTÍNEZ, J. (1983). *Pasajeros de Indias, viajes trasatlánticos en el siglo XVI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PAREYÓN, G. (2007). *Diccionario enciclopédico de la música en México. Volumen 2*. México: Universidad Panamericana.
- TELLO, A., Franco, D. y Andrade, A. M. (2015). *Catedral de Puebla, catálogo y apéndice de compositores novohispanos. Libros de Polifonía Hispana*. Puebla: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional de Bellas Artes, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Puebla.
- TURRENT, L. (2013). *Rito, música y poder en la Catedral Metropolitana, México, 1790-1810*. México: El Colegio de México en coedición con Fondo de Cultura Económica.
- WAISMAN, L. (2014). “La música en la América Española”. En J. M. Leza (Ed.), *Historia de la Música en España e Hispanoamérica*, vol. 4 (pp. 556-652). México: Fondo de Cultura Económica.

¿Y qué hacemos ahora con un millar de manuscritos musicales, resguardados en varios acervos mexicanos, ya catalogados?

John G. Lazos

Investigador independiente

Resumen: Dentro del ámbito de concierto, entendemos por música mexicana aquellos sonidos referentes al periodo del nacionalismo, de compositores cuyas obras nos son fácilmente reconocibles. Basta recordar la obra que cerró la noche más popular del año del Bicentenario. Ahora que, por extensión, resulta que dicho constructo termina por negar cualquier otro corpus musical. Por ejemplo, fue durante el siglo XIX cuando los filarmónicos de entonces transitaron del ámbito religioso al secular para difundir sus publicaciones, fundar los conservatorios y organizar los conciertos, las bases musicales que hoy nos definen. Aun así, los recuentos de aquel periodo nos son prácticamente desconocidos.

Durante los últimos quince años he catalogado más de un millar de obras resguardadas en varios acervos mexicanos. Por los usos, las marcas y las anotaciones en los manuscritos musicales podemos confirmar que se vivió, durante la primera mitad de los orígenes de la nación, un periodo vasto y rico en su producción musical. Sin embargo, los sonidos de aquellos días nos siguen siendo ajenos. Por eso mi interés en exponer algunas obras y hablar de sus circunstancias, para que, sobre todo, tentativamente, puedan ser re-interpretadas en un futuro próximo.

La premisa es acercarse a estos sonidos decimonónicos para asombrarnos de aquello que los músicos de entonces tuvieron que hacer para adaptarse mediante sus talentos al turbulento periodo que fue el México independiente.

Palabras claves: Música mexicana; Bicentenario; manuscrito musical; catálogo; acervo

Introducción

Nunca fue un asunto de presupuesto, por esto no faltaron los onerosos fuegos pirotécnicos ni los coreografiados efectos especiales que, en la muy publicitada noche del grito, mantuvieron animado al público en el Zócalo capitalino, como a todos aquellos que siguieron la fiesta a la distancia. Pero esta no fue la típica celebración de la noche más popular que se festeja año con año en México; nos referimos, en particular, al denominado año del Bicentenario. En este armado del constructo ideológico nada se dejó al azar. Había que aprovechar cada elemento del gran evento para validar una fecha contemporánea y su contexto, más que recordar otra basada en sus propios argumentos.

Como era de esperarse, en este entramado subjetivo, el elemento sonoro, es decir, la música, tuvo un papel esencial. La pregunta es retórica, ¿cuál fue la obra musical empleada para cerrar este magno espectáculo? Si fuera preciso retomar algunos de los sonidos que mejor representan el colectivo que identifica lo mexicano, el número de obras que atienden a estas específicas características, dentro del ámbito clásico, se cuentan, digamos, con una mano. No hay que ir muy lejos para deducir que la obra en cuestión fue la *Sinfonía India* (1936) de Carlos Chávez. Independientemente de lo que pueda definir y comprender el que una obra musical conjuge lo europeo en su forma y elementos precolombinos en su contenido, una máxima es evidente, los sonidos de la obra de Chávez representan enteramente el periodo nacionalista; movimiento que tuvo sus orígenes en el siglo XX y cuyas secuelas siguen vigentes. El *Danzón No. 2* (1994) de Arturo Márquez es el ejemplo más reciente.

En esta instancia todo quedó circunscrito a la esfera de los medios y no de los fines. Es decir, la obra con la que culminó de manera intencionalmente catártica la noche del grito, representó directamente, siendo este el propósito, los sentimientos del nacionalismo. La celebración del Bicentenario, una fecha que preveía en la superficie honrar los orígenes de una nación, fue un simple marco que sirvió para justificar una postura (usualmente ha sido así, pero el festejo del 2010 nos sirve

como caso ejemplar). En este episodio era determinante apelar al lado emocional con los sonidos que mejor se identifican, en lugar de sugerir el mundo sonoro que tuvo lugar en el México del siglo XIX, un asunto que seguramente no habrá sido ni siquiera planteado.

Dentro de esta oportunista lógica, si se quiere ver así, para saber en dónde nos encontramos al respecto, habría que considerar que, dentro de nuestro ámbito de estudios musicales, el periodo que más desconocemos y que continúa prácticamente ausente ha sido, evidentemente, el XIX. Sobre todo, durante la primera parte de este siglo, cuando se fueron gestando los sonidos en los orígenes de la nación. Estos eran los tiempos en que una sociedad emergente solicitaba dentro del ámbito musical las primeras lecciones, las primeras publicaciones, los primeros conservatorios y conciertos, aquellas actividades que han sido las bases seculares de nuestros días. Cuando uno revisa dicho periodo, no puede más que asombrarse de todo lo que los músicos de entonces tuvieron que hacer para adaptarse mediante sus talentos al turbulento periodo que fue el México independiente.

Esto de suplantarse la música de un periodo por otro no se debe a que los filarmónicos, como se hacían llamar entonces, no dejaran rastro de su oficio; todo lo contrario. Sin embargo, los factores que nos han mantenido ajenos al siglo XIX son parte del constructo sonoro que define qué es aquello que representa el imaginario de lo mexicano y que, por extensión, niega todo el repertorio que no reproduce tal imagen, que es un número vasto de obras, estas mismas determinantes.

En cuanto a lo dicho hasta ahora, no hay ninguna novedad. Sí hay, en cambio, señales de un giro en la tendencia cuando contamos con una serie de catálogos que refieren al contenido musical, la mayoría en formato de manuscrito, que albergan varios acervos mexicanos. Para continuar, hay que entender primeramente qué es un catálogo musical, ya que, al igual que las apariencias, suscribirlo en alguna portada no garantiza su contenido. Independientemente de que el proceso de la creación o producción de un catálogo musical sea tedioso y meticuloso, el principio de dicho documento referente es dar una idea clara y precisa del contenido musical de un acervo o archivo.

Uno de los primeros reportes sobre lo que resguardan los acervos en México se

remonta a mediados de la década de los 50, cuando Robert Stevenson escribiera su artículo para el primer número de la revista *Fontes*. En su "Reporte, comunicaciones y planes" no debería de sorprender que hablara sobre México, dado que había publicado dos años antes, en 1952, su todavía influyente libro *Music in Mexico. A Historical survey*. En su reporte, Stevenson remarca que la mejor colección de obras polifónicas se encontraba precisamente en Puebla (Stevenson, 1954). El listado de siete páginas, el cual el estadounidense asume como el *Catálogo del Archivo Musical de la Catedral de Puebla*, comprende 36 compositores de los cuales sólo seis son identificados como locales, ya sea por adopción o como naturales.

En 1955, Stevenson publica sobre su más reciente visita a la Catedral Metropolitana de la Ciudad de México. Lo primero que uno piensa es que habrá sido un extraordinario privilegio contemplar los manuscritos de entre los siglos XVIII y XIX, que resguarda la principal catedral del país y que casi nadie, hasta entonces, había podido ver, mucho menos consultar. En la sumaria definición de este acervo dos palabras sobresalen: papeles sueltos. El investigador estadounidense se extraña al no poder ubicar los códices que apenas unos años atrás habían estado en posesión de las autoridades religiosas (Stevenson, 1955). El musicólogo muestra un interés particular por el Códice Valdés, en donde se encuentran los conocidos cantos marianos *Sancta Mariae. In ilhuicac cihuapille* y *Dios Itlazo nantziné*, cerrando otra vez su nota con un listado de diez músicos mexicanos. A manera de preámbulo, hago un breve paréntesis para comentar que el último músico mencionado en el escrito de Stevenson es Antonio Gómez, identificado por sus *Maitines de San Felipe de Jesús*, obra dedicada al primer mártir canonizado en México y cuya capilla se encuentra simbólicamente al fondo del corredor del Evangelio.

Este breve recuento continúa con otros dos investigadores norteamericanos, Lincoln B. Spiess y Thomas Stanford, quienes a mediados de los años sesenta tuvieron la difícil tarea de microfilmear aquellos papeles sueltos con la encomienda de no sacarlos del diminuto cuarto al cual habían sido trasladados. Sus primeras observaciones aparecieron en *Preliminary Information Concerning Certain Mexican Musical Archives* en 1966. Tres años después salió otro adelanto, prácticamente

bajo el mismo título, en *An Introduction to Certain Musical Mexican Archives*, con algunos datos sobre Antonio Gómez al que presentan como maestro de capilla hacia mediados del siglo XIX y a quien consideraban como uno de los compositores más prolíficos de su época. Además de haber contribuido como autor con piezas musicales, Spiess y Stanford comentan que Gómez trabajó en, por lo menos, tres métodos musicales, teoría, voz y piano, pero que, a pesar de algunos interesantes experimentos para dos órganos, este músico carecía de imaginación (Spiess y Stanford, 1969).

Ahora sabemos que el susodicho Gómez no fue maestro de capilla de la Catedral Metropolitana como tampoco el autor de los tres métodos mencionados. Aunque sí consideramos, por otro lado, que fue un prolífico y ecléctico compositor. Ahora bien, sobre el asunto de su imaginación, esto es debatible.

Hubo que esperar hasta el año 2002 para que el mismo Stanford pudiera terminar de revisar los miles de imágenes en los microfilms, algo que se antoja infinitamente tedioso, para dar a conocer finalmente su extenso *Catálogo de los acervos musicales de las catedrales metropolitanas de México y Puebla de la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia y otras colecciones menores*. Para muchos que apenas comenzábamos en estos terrenos, éste fue nuestro primer acercamiento a la memoria sonora de entre los siglos XVI y XIX. Me interesa aquí traer el comentario, que no puede pasarse por alto, del propio Stanford, quien al final de la introducción concluye que hasta donde él tiene conocimiento:

[...] los archivos musicales de las catedrales de la Ciudad de México y la de Puebla son los más vastos del mundo hispano hablante, más grandes, aún, que cualquiera de la misma España (Stanford, 2002, XVI).

¿Será cierto? Si existe tanta música en solamente dos iglesias de las más significativas, imaginemos entonces, si cabe, lo que hay en el resto de los espacios religiosos y seculares a lo largo del territorio que alguna vez fuera la Nueva España y que continuó hasta entrado el México independiente, en donde el fenómeno del

sonido tuvo una participación relevante. Habría también que considerar que lo que alguna vez existió como documento musical haya sobrevivido hasta hoy en día y que en algún momento tendríamos la posibilidad de acceder y consultar el archivo (tema de otra discusión). Tal vez, sólo tal vez, nos identificaríamos con otro mundo sonoro. Pero esto es solo una mera sugestión. Sigamos.

No muy lejos de la iglesia más importante del país se encuentra otro significativo templo, la Basílica de Guadalupe. En ella hay cerca de cinco mil obras, como lo suscribe el *Archivo musical: catálogo* publicado en el 2006 por Lidia Guerberof. Su capilla musical fue tardía en comparación con la Catedral. Su capilla fue fundada en 1772, y en cuanto a ella, Javier Marín nos enfatiza sobre la relevancia de este archivo al sugerir que contiene cerca de un 80% de copias únicas, que no se encontrarían en otros lugares y cuyos autores, mexicanos y europeos, fueron decimonónicos. Todavía hay labor de investigación que hacer en este acervo y Marín nos lo recuerda al decir que “es necesario realizar un estudio sobre la formación y contenido del Archivo Musical” (Marín, 2009, 188).

Afortunadamente, hemos podido observar un cambio en la manera de preservar los documentos musicales. Y en este caso, un servidor ha tenido algo que ver. Todo comenzó gracias a una crisis existencial. Corría el año 2004, cuando indagando sobre algún tema para estudiar di por un golpe de suerte con una serie de papeles sueltos en el Archivo Histórico Diocesano de la Catedral de San Cristóbal de Las Casas, en Chiapas. La premisa en aquel momento era básica; como fue planteado al director de entonces, había que ordenar, identificar, clasificar, digitalizar y hacer un catálogo siguiendo las categorías ya establecidas por el Repertorio Internacional de Fuentes Musicales (en francés como RISM, *Répertoire International de Sources Musicales*).

Fundada en 1952, RISM es un organismo sin fines de lucro en cuya base de datos recopila cerca del millón y medio de entradas musicales libres para su consulta. Esto es posible gracias a la colaboración de individuos en todo el mundo que buscan rescatar sus propias tradiciones musicales. Antes de mi incorporación a este organismo, había en su base de datos 48 entradas representando a México.

Si este número parece una caricatura, sobre todo para una tradición milenaria a la que le sobran argumentos propios, es porque lo es. Hoy en día hay más de mil entradas, que ya es una gran diferencia, al representar once acervos religiosos y seculares; sin embargo, no hay que echar las campanas al vuelo. Sigue siendo un número muy por debajo de lo que podría ser, pero ahora es una muestra más veraz de lo existente.

Regresando a la Catedral de San Cristóbal, al año siguiente, en el 2005, con la encomienda de organizar su discreto acervo musical. De entre los papeles sueltos, en buen estado y prácticamente completos, fueron apareciendo partes para voz y varios instrumentos. En cosa de días, teníamos sobre la mesa central del archivo once manuscritos musicales de la pluma de cinco compositores que vivieron hacia finales del periodo de la Nueva España y parte del México independiente. Éste fue uno de esos momentos de iluminación. La obra que atrajo inmediatamente mi atención fueron unos maitines. Sus casi quinientos folios para cuatro voces solistas, coro, gran orquesta y órgano era una invitación que no podía evitarse. El nombre, totalmente desconocido hasta entonces, decía en su detallada portada: “JOSEAGOMEZ”.

Así que había que investigar quién era este Gómez, y vaya que lo fui encontrando. José Antonio Gómez y Olguín (1805-1876) fue, hasta que se diga lo contrario, el filarmónico más prolífico dentro del ámbito sacro y secular del siglo XIX mexicano. Sobre su vida y obra ya hemos hablado en otras ocasiones. Aquí haremos referencia a su catálogo musical.

Entre el descubrimiento de sus maitines en Chiapas y la búsqueda de más obras suyas, como de otras fuentes de primera mano, una realidad muy distinta empezó a vislumbrarse de la que había sido redactada desde finales del siglo XIX, y hasta no hace mucho, en la historiografía de la música en México. Empero, este recuento bibliográfico había, en la gran mayoría, basado su información en fuentes secundarias. Que quede claro, en nuestra memoria sonora, el manuscrito fue el medio principal en donde el quehacer musical se escribió, se copió y se transmitió, entre los siglos XVI y XIX.

Un manuscrito musical es, vaya la redundancia, un documento en papel natural escrito a mano, pero no es cualquier papel y menos cualquier mano. El papel natural bien conservado puede sobrevivir los embates del tiempo. Claro, el asunto tiene que ver más allá de recordar que cada escrito a mano es un simple documento, este es una copia única e irrepetible. Esto quiere llanamente decir que si algo sucediera al manuscrito, ya sea por olvido o negligencia, las cuales son posibilidades latentes, no hay nada que pueda hacerse para recuperar los sonidos y estos habrán sido relegados al olvido.

Un catálogo musical puede hacer una diferencia en cuanto al contenido de un acervo; además del catálogo, un archivo propio es un espacio que se caracteriza por tener un horario fijo, personal que asiste y un espacio para investigar. Por eso se dice aquí “acervo”, en contraste con “el archivo”, que suele ser la excepción en nuestro medio.

Lo que existe sobre la memoria sonora en México entre los siglos XVI y XIX se encuentra repartida entre catedrales, basílicas, conventos y parroquias, por un lado, como conservatorios, bibliotecas, museos y colecciones privadas, por el otro. Sólo una ínfima parte de esta memoria ha sido clasificada. En su gran mayoría, el acceso, ya no se diga la consulta, es simplemente el primer obstáculo a resolver. En cada caso, según mi experiencia personal, hay que entablar un diálogo directo con la persona responsable del acervo (básicamente, nos referimos al que tiene la llave). Si el permiso es concedido, diplomacia y paciencia son virtudes que hay que constantemente probar, hay que buscar financiamiento, que hoy en día se cuenta en números regresivos. Si se corre con suerte, hay que regresar al lugar y trabajar *in situ* metódicamente ya que, como suele ser la costumbre, los papeles están literalmente sueltos, sin pies ni cabeza.

En este medio, el que sabe, sabe. Aurelio Tello, quien ha dedicado gran parte de su oficio y generosidad en rescatar y difundir música hispanoamericana, sobre todo en México, no puede ser más claro al respecto. Lo que él ha contribuido, nos dice, es sólo un grano en ese arenal que busca revalorar el acervo musical, un patrimonio de alto valor, pero que es al mismo tiempo:

[...] una llamada de atención para los investigadores, las instituciones y los ciudadanos para que apoyen la continuación de estos estudios o propicien la apertura de otros nuevos. (Tello, 2013)

El inesperado caso de Gómez demostró una evidente necesidad, la de organizar nuestra memoria sonora para, mediante el catálogo, tener la posibilidad de acceder a ella y de estudiarla. No hablamos todavía siquiera de interpretar este millar de obras. Como vemos, son varios los pendientes que tenemos a la mano. El título de este artículo parte de la actividad que he realizado y probablemente sea momento de aproximarse a lo que en sus días fue el mundo sonoro de entonces, con otra postura a este todavía desconocido repertorio que es para nosotros.

Este millar de obras mencionadas están libres para su consulta. Están dispuestos en cada uno de los espacios en los que he podido visitar y catalogar, como entrada individual, ya sea en la base de datos de RISM, o en catálogo descargable en formato PDF. Soy de la idea de que el catálogo musical como libro, en formato duro, por más relevante que pueda ser, tiene sus limitantes ; es un documento que tiene un costo y por ello una limitada difusión. Además, la ventaja que el formato PDF ofrece, en comparación con la versión dura, es la facilidad de buscar dentro del documento mismo.

Hasta el momento he podido catalogar los siguientes acervos, respectivamente los números de obras, la gran mayoría siendo manuscritos, seguidos de su sigla en RISM:

- Archivo Histórico Diocesano de la Catedral de San Cristóbal de las Casas, Chiapas: 13 obras. Sigla en RISM: MEX-SCah
- Archivo Histórico de la Parroquia del Sagrario de Tulancingo, Hidalgo: 176 obras. Sigla en RISM: MEX-Tahc
- Archivo Musical de la Parroquia de San Cristóbal Suchixtlahuaca, Oaxaca: 87 obras. Sigla en RISM: MEX-SCSamp
- Archivo Musical de la Parroquia de Santiago Chazumba, Oaxaca: 127 obras. Sigla en RISM: MEX-SCHamp

- Catedral Metropolitana de la Ciudad de México: 66 obras. Sigla en RISM: MEX-Mc
- Archivo Histórico de la Basílica de Guadalupe: 11 obras. Sigla en RISM: MEX-Mahbg
- Archivo de la Catedral Metropolitana de Guadalajara: 4 obras. Sigla en RISM: MEX-Gcm
- Fondo Reservado del Conservatorio Nacional de Música, Ciudad de México: 12 obras. Sigla en RISM: MEX-Mcnm
- Archivo Musical del Conservatorio de Música “José Guadalupe Velázquez”, Santiago de Querétaro: 6 obras. Sigla en RISM: MEX-SQamc
- Archivo Histórico José María Basagoiti Noriega del Colegio de San Ignacio de Loyola de Vizcaínas: 433 obras. Sigla en RISM: MEX-Mahn (además, este acervo cuenta con 162 títulos impresos que no aparecen en esta base de datos, pero sí en su respectivo catálogo).

En este escueto listado de archivos, obras y siglas, hay dos catálogos en particular a los que quisiera atraer la atención. En parte, porque estos dos documentos referentes siguen una idea fija de cómo considero que debe ser un catálogo musical acorde a nuestro contexto. Sí, sigo las clasificaciones exigidas por RISM, pero también incluyo un elemento esencial, una imagen del documento original. “José Antonio Gómez y Olguín (1805-1876) y su Catálogo musical: Un acercamiento a la práctica musical del México decimonónico [English introduction included]”, publicado por el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA) (México, 2016); y en “Catálogo del Acervo Musical del Colegio de Vizcaínas (AMCV): La memoria sonora de los colegios femeninos en México entre los siglos XVI-XIX [Introducción en español y en inglés]”, también publicado por el FONCA (México, 2019), son los dos catálogos que siguen el mismo principio. En la entrada de cada ficha hay una representación visual del manuscrito, o impresa, que da una dimensión de profundidad e identidad a cada obra. Como se puede ver, cada documento es distinto, algunos tienen un gran detalle fino en su portada o dibujo, otros son de una austera

simpleza en su presentación, no obstante queda en evidencia que no hay dos que sean iguales.

El primero, el de Gómez, representa el corpus musical de, como mencioné arriba, probablemente el filarmónico más activo en el siglo XIX. El segundo, Colegio de Vizcaínas, forma parte de tres institutos femeninos activos desde los tiempos de la Nueva España hasta el periodo independiente; respectivamente como el Colegio de Niñas de Nuestra Señora de Caridad (1548), el de San Miguel de Belén (1686) y el Real Colegio de San Ignacio de Loyola o Aránzazu (1767). Estas obras, más de 700, y los acervos que representan ya están listos para su consulta y estudio. Ahora, el objetivo es que parte de este repertorio pueda ser reinterpretado en un futuro próximo.

Por eso la premisa ahora es acercarse a aquellos sonidos desde una perspectiva distinta a la actual, en donde ya conocemos de antemano sus desenlaces. Me refiero, y una vez más atrayendo a cuento el caso del Bicentenario, cualquier obra proveniente del México del siglo XIX, insisto, desde su primera parte, va a ser recibida con cierta incredulidad. Los sonidos de este periodo nos son completamente ajenos y por ello habrá que ser pacientes, como fue el caso con los villancicos novohispanos o los cantos marianos mencionados, para que entre los intérpretes y el público busquemos cómo eran aquellos sonidos con nuestros oídos contemporáneos.

Como primicia, finalmente comento que entre los meses de octubre y diciembre del presente, tendré una residencia en la ciudad de Morelia. El motivo de esta residencia es simple: seleccionar, ensayar, entablar un diálogo entre investigadores e intérpretes para finalmente ejecutar algunas obras del millar que ya han sido catalogadas. Entonces y sólo entonces, empezaremos a darnos cuenta de cuáles eran los sonidos decimonónicos.

Referencias

- MARÍN, J. (2009). "La difusión del repertorio español en la Colegiata de Guadalupe de México (1750-1800)". *Revista de Musicología*, 32(1), pp. 177-209.
- CARRIOZOSA, P. (2013) "Tello: la Catedral de Puebla, ejemplo único de continuidad musical en más de 4 siglos" en *La Jornada de Oriente*. Versión electrónica. Consultado 17 d marzo de 2021. En <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/tello-la-catedral-de-puebla-ejemplo-unico-de-continuidad-musical-en-mas-de-4-siglos/>
- SPIESS, L. B. y Stanford, T. E. (1969). *An Introduction to Certain Mexican Musical Archives*. Detroit: Information Coordinators.
- STANFORD, T. E. (2002). *Catálogo de los acervos musicales de las catedrales metropolitanas de México y Puebla de la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia y otras colecciones menores*. México: Instituto de Antropología e Historia.
- STEVENSON, R. (1954). "Sixteenth and seventeenth century resources in Mexico (Part I)". *Fontes Artis Musicae*, 1 (2), pp. 68-78.
- _____. (1955). "Sixteenth and seventeenth century resources in Mexico (Part II)". *Fontes Artis Musicae*, 2(1), pp. 9-15.

Transparencia y Plasticidad en la Orquestación de Carlos Chávez de la *Chacona BuxWV 160*¹

Lizette Rocío Chapa Fuentes
Conservatorio de Música de Celaya

Resumen: Si Carlos Chávez al orquestar la *Chacona BuxWV 160* no pretendía emular el efecto de un órgano del siglo XVII, sino de preservarla en una composición para las salas de concierto del s. XX, entonces ¿cómo logro que una pieza para órgano del siglo XVII sonara como una composición para orquesta del s. XX? La respuesta yace en el análisis de la orquestación en términos de las propiedades y funciones de los timbres, ejercicio que Jeffrey Dethorne propuso en su artículo “Colorful Plasticity and Equalized Transparency: Schoenberg’s Orchestration of Bach and Brahms” (2014). Dethorne utiliza las categorías de análisis que Schoenberg presentó en *Style and Idea* (1975) donde argumenta que el manejo de los timbres en una composición representa uno de los factores para lograr la claridad del contenido musical, ya sea desde la individualización de un fragmento por medio del color del instrumento (plasticidad), o a través de la ecualización del ensamble en una agrupación homogénea (transparencia). Entonces, al comparar ciertos pasajes de la obra para órgano con la orquestación de Chávez podremos interpretar los propósitos tras el uso de plasticidad o transparencia en la adaptación de la *Chacona BuxWV 160*, lo cual permite apreciar la función de cada *solo* o *tutti*, como parte de la interacción de los elementos que contribuyen a la transmisión de las ideas musicales. Los resultados del análisis por transparencia y plasticidad facilitan la comprensión del carácter de las variaciones, las texturas y el contrapunto. Además, el estudio de la orquestación en dichos términos podría contribuir a la investigación de la técnica de orquestación de Carlos Chávez.

Palabras clave: Dietrich Buxtehude; Jeffrey Dethorne; Arnold Schoenberg; *chacona*; orquestación; timbre

¹ Todas las transcripciones de este capítulo son creación de la autora.

Introducción

Una adaptación es también una interpretación y podemos conocerla a través del estudio de las decisiones que un compositor toma al recontar las ideas musicales que alguna vez otro compositor plasmó. Tal es el caso de la orquestación que hizo Carlos Chávez (1899-1978) de la *Chacona para órgano BuxWV 160* de Dietrich Buxtehude (1637-1707), a la cual nos podemos aproximar desde los conceptos de plasticidad y transparencia generados por Arnold Schoenberg (1874-1951), sobre todo con la finalidad de estudiar las propiedades de los timbres orquestales y sus funciones dentro del diseño estructural de la obra.

En la primera parte conoceremos la historia tanto de la *Chacona BuxWV 160* como de la orquestación, con el propósito de dimensionar el alcance de las intenciones de Chávez al componerla, más allá de los objetivos que él declaró. Después, continuaremos con la definición de los términos de Schoenberg para adquirir las bases que nos permitirán estudiar un ejemplo de análisis de orquestación por Jeffrey Dethorne, quien adaptó los conceptos de plasticidad y transparencia a técnicas para analizar las orquestaciones del mismo Schoenberg y otros compositores. Una vez discutidas las estrategias propuestas por Dethorne, nos concentraremos en el análisis de ejemplos de la orquestación de la *Chacona*, en particular, la relación del tipo de orquestación con las texturas y división formal, para mostrar cómo el uso de los timbres orquestales facilita la transmisión de las ideas musicales, entre ellas, la interpretación de Chávez del discurso de Buxtehude.

Buxtehude y Chávez

El origen de la orquestación de la *Chacona BuxWV 160* no es una historia sobre autenticidad, sino de cómo la genialidad del organista y compositor, Dietrich Buxtehude, sobrevivió a la negligencia por medio del rescate de su obra. Entonces, para comprender el motivo por el que Chávez decidió brindar una dimensión orquestal a la *Chacona BuxWV 160* es necesario narrar el origen y estado de la composición para órgano.

Dietrich Buxtehude nació en Helsingborg, Dinamarca (actualmente Suecia), por lo cual era conocido como el “Gran Danés” (Buszin, 1937, p. 465-467). A la fecha no existe una cronología oficial de la obra de Buxtehude debido a la escasez de partituras autógrafas —de 287 obras sólo siete documentos originales sobreviven (Snyder, 2007, p.314-318)—. Sin embargo, los manuscritos que perduran son copias producidas en el tiempo de Buxtehude, como es el caso de la Chacona BuxWV 160, que pertenece al Círculo-Bach ya que la copia fue producida del material recopilado durante el convivio de Johann Sebastian Bach (1685-1750) con Buxtehude en Lübeck. A Johann Christoph Bach (1671-1721) se le atribuye la autoría de la copia manuscrito de la Chacona que forma parte del Andreas-Bach-Buch, una colección cuya fecha de realización es 1705-1713 y actualmente yace en la Städtische-Bibliothek-Musikbibliotheken de Leipzig (Snyder, 2007, p. 323-355). Pero no fue sino hasta 1875 que se publicaría la primera edición moderna de las composiciones para órgano de Buxtehude, gracias al poder de persuasión de Johannes Brahms (1833-1897), quien, a través de recomendaciones y elogios sobre las obras con ostinato de Buxtehude, convenció al musicólogo Philipp Spitta (1841-1894) de emprender dicha labor (p. 238).

En cuanto a la orquestación de Chávez, el estreno ocurrió el 24 de septiembre de 1937, con la Orquesta Sinfónica de México bajo su dirección. Durante ese período, el compositor también organizó presentaciones alrededor de la República, dirigidas a trabajadores y niños cuyo acceso a las salas de concierto fuera restringido (Parker, 2005). Estas presentaciones de divulgación coinciden con su perfil como educador, además de la corriente didáctica en boga durante los años treinta y cuarenta, que consistía en “rescatar” obras de compositores poco grabados o incluidos en los programas de las orquestas mexicanas (Alcaraz, 1978). Por lo cual no es de extrañarse que las orquestaciones de Chávez basadas en otras composiciones pertenezcan a este lapso: la Chacona en mi menor de Dietrich Buxtehude (1937), el Himno Nacional Mexicano de Jaime Nunó (1941), y el Concierto en Sol menor, op. 6 no. 1 de Antonio Vivaldi (1943) (Parker, 2005).

Ahora bien, ¿por qué escogió la *Chacona* para órgano de Buxtehude? El 16 de septiembre de 1978 la revista *Proceso* publicó la nota de José Antonio Alcaraz sobre el inicio del Homenaje Nacional a Carlos Chávez, unas semanas después de su muerte. En ella, Alcaraz reflexiona sobre el hecho de que la transcripción de Chávez de la *Chacona BuxWV 160* de Dietrich Buxtehude tuviera el privilegio de inaugurar el evento. La respuesta a sus inquietudes la encontró en los escritos de Chávez, albergados en las notas al programa del concierto de estreno y en sus comentarios sobre la primera grabación de la *Chacona* (1967). Si leemos en conjunto las citas textuales, según el orden de Alcaraz, surge ante nosotros el ahínco de Chávez por preservar en las salas de concierto esta obra para órgano, pues su valor artístico muestra la genialidad de uno de los máximos exponentes de la escuela organística del norte de Alemania, quien, en el gusto del público, había sido eclipsado por uno de sus alumnos: Johann Sebastian Bach. Es así que el propósito didáctico de Chávez no sólo implica la ampliación del repertorio canónico de la música de concierto en México, sino también la valoración de la obra y figura de Buxtehude.

No pretendo obtener el efecto de un órgano del siglo XVII. Tampoco imitar, con una orquesta sinfónica, lo que sucede cuando Buxtehude es tocado en un órgano del Siglo XX. Simplemente quise poner a la disposición de la Sala de Conciertos, en nuestra propia época, una pieza de música extremadamente bella que, de otro modo, estaría confinada casi al olvido. (Alcaraz, 1996, p. 138)

Transparencia y plasticidad

Con el propósito de acercarnos a los conceptos de transparencia y plasticidad, es necesario revisar las reflexiones de Arnold Schoenberg sobre los timbres orquestales, reflexiones que forman parte de los escritos “The Future of Orchestral Instruments” (1924) e “Instrumentation” (1931), que se encuentran recopilados en *Style and Idea* —en el prefacio de la edición por el sesenta aniversario de la publicación de esta colección de ensayos y artículos, Joseph Auner aclara que Schoenberg

publicó la primera recopilación un año antes de su muerte, en 1950, pero más tarde se hizo otra recopilación extendida que sería publicada hasta 1975; los textos mencionados en esta ponencia pertenecen a la edición de 1975, sobre la cual se basa la edición conmemorativa—. De acuerdo a Schoenberg, el manejo de las voces que integran el sonido de una orquesta debería aspirar al equilibrio encontrado en el cuarteto de cuerdas, donde cuatro ejecutantes pueden realzar o camuflar su participación a través de la graduación de registros y posibilidades instrumentales, muy a pesar de que el ensamble sólo cuente con tres colores distintos —violín, viola y violonchelo— (Schoenberg, 1975a, p. 330). Entonces, la orquesta ideal es un cuarteto de cuerdas hipotético que consta de ocho colores instrumentales, donde los miembros de las distintas familias son agrupados dependiendo de su timbre y registro como se puede observar en la tabla 1 (p. 331).

Si bien es una organización conveniente para administrar los timbres disponibles, sobresalen dos omisiones; tanto las violas como las percusiones no figuran en la lista. En el caso de las percusiones, se podría asumir su integración a los grupos de instrumentos de registro tipo *piccolo* y tipo contrabajo (sin considerar los objetos adaptados como instrumentos musicales de altura incierta), caso contrario al de las violas, porque su distribución recae en la incertidumbre debido a la ausencia de un parámetro claro, un índice de registro que pudiera relacionarlas, ya sea con la categoría de Violín II o Viola. El nombre de la columna Viola, por sí solo, no implica la inclusión del instrumento como se puede observar con los violines, los cuales fueron ubicados específicamente en la categoría de Violín II.

Una vez definidos los elementos del cuarteto de cuerdas hipotético, es momento de estudiar las dos estrategias recomendadas por Schoenberg para transmitir con claridad una idea musical: la orquestación transparente y la orquestación plástica. Ambas son maneras de usar los timbres instrumentales y están fundamentadas en la contemplación integral de la obra, es decir, que los cambios de orquestación entre transparente y plástica tienen un propósito estructural, ya sea la articulación de conexiones entre motivos, división de secciones formales, o hasta la identificación y relación entre funciones armónicas (Dethorne, 2014, p. 121-122). Sin

embargo, antes de avanzar con la definición de las orquestaciones, resulta importante recordar la fascinación de Schoenberg por la pintura, ya que un porcentaje considerable de sus explicaciones en los textos dependen de la comparación con el uso de los recursos plásticos para generar luz y oscuridad, a través de la graduación del brillo de los colores; en el contexto musical, la mezcla de los timbres orquestales (Schoenberg, 1975a, p. 334).

Tabla 1 Organización por colores instrumentales de la orquesta ideal de Schoenberg

Cuarteto de cuerdas hipotético	Violín I	Violín II	Viola	Violonchelo
Instrumentos orquestales	Instrumentos de registro tipo <i>piccolo</i>	Maderas agudas Metales agudos Violines	Maderas graves Metales graves Violonchelos	Instrumentos de registro tipo contrabajo

Empecemos con la orquestación transparente. Para Schoenberg la transmisión de las ideas musicales por medio de un sonido orquestal homogéneo es reminiscencia de la ejecución de un *fortissimo* en el órgano, porque sólo la unión simultánea de varios timbres puede producir ese matiz en el instrumento (Schoenberg, 1975b, p. 324). Lo mismo ocurre en la orquesta, donde el realce de la parte de cualquier instrumento en una obra tiene más posibilidades de sobresalir mediante la duplicación con timbres de otras familias que con la suma de otro a tril a la sección (Schoenberg, 1975a, p. 332).

Pero el uso de la orquestación transparente (o transparencia) no se restringe a la búsqueda de cambios de matiz, ya que Schoenberg también menciona la transparencia como el recurso ideal para las texturas contrapuntísticas (Schoenberg, 1975a, p. 334-335), debido a que la neutralización de la discriminación auditiva

por color permite la apreciación igualitaria de las líneas, impidiendo que la predominancia de alguna confunda al oyente con la textura homofónica. Esto no quiere decir que la duplicación para crear timbres compuestos vaya de la mano con la transparencia o la textura polifónica, pues Schoenberg contempla también casos en los cuales la individualización parcial de las voces resulta necesaria, sobre todo en ejemplos donde la conducción de las voces podría confundirse, ya sea por la cercanía de las alturas en el contorno melódico de cada una de las partes, o por efecto del uso de un ensamble homogéneo, cuyos integrantes pertenecen a la misma familia y transitan por el mismo rango de registros. Es en estos momentos cuando un poco de color ayuda a balancear las diferencias sutiles de timbre, para esclarecer la definición de las líneas sin atentar contra la ecualización del sonido (Schoenberg, 1975a, p. 335).

Caso contrario representa la orquestación plástica (o plasticidad), donde la transmisión de la idea musical depende del grado de contraste entre los timbres; si con la transparencia se produce un sonido homogéneo, con la plasticidad se produce uno heterogéneo. No es de extrañarnos que el medio más recurrente para producir plasticidad sean las diferencias de color, porque “los colores sirven para hacer el tren de pensamiento más aparente, para hacer sobresalir mejor los puntos principales y disminuir mejor a los secundarios” (Schoenberg, 1975b, p. 324). No obstante, Schoenberg profundiza en las herramientas disponibles para lograr la individualización del contenido sin depender del color, ya que la mera presencia de distintos timbres no garantiza la plasticidad, sino el uso variado que les dé el compositor (Schoenberg, p. 323). Así que la distinción se vuelve compleja al no depender de una separación entre blanco y negro, sino del brillo que emana de los contrastes estructurales, de la interacción de los elementos musicales en una obra (Schoenberg, 1975a, p. 334).

Los textos de Schoenberg, más que reflexiones, eran observaciones dirigidas a los compositores, sin embargo, Jeffrey Dethorne, en su artículo “Colorful Plasticity and Equalized Transparency: Schoenberg’s Orchestrations of Bach and Brahms” (2014), adaptó los conceptos de plasticidad y transparencia como técnicas de

análisis de orquestación. Sus observaciones y ejemplos los resumo en la tabla 2 (Dethorne, 2014, p. 124-127).

Tabla 2 Características y ejemplos de la orquestación transparente y orquestación plástica según J. Dethorne

Orquestación	Transparente	Plástica
Características	Sonido homogéneo Énfasis en la unidad por timbres compuestos Ecuilización de color	Sonido heterogéneo Énfasis en la individualización de contenido Contraste por color y brillo
Ejemplos	<i>Tutti</i> (transparencia ecualizada)	Solo (plasticidad colorida)

Si bien la mayoría de los puntos provienen de las afirmaciones de Schoenberg, Dethorne propone términos más específicos al describir los ejemplos musicales de cada una de las categorías: transparencia ecualizada y plasticidad colorida (Dethorne, 2014, p. 127). Esta terminología la pone en práctica al analizar adaptaciones como la orquestación de Schoenberg del *Cuarteto para piano Op. 25* de Brahms, donde usa los nombres como adjetivos para señalar la función de cada solo y duplicación, es decir: “solo de oboe colorido” o “duplicaciones transparentes de viento/cuerda” (Dethorne, 2014, p. 139).

El esquema de su análisis hace explícita la relación entre las progresiones y prolongaciones armónicas y los cambios de orquestación, mas cae en una contradicción con los textos de Schoenberg al utilizar la palabra “colorido” (*colorful*) en un pasaje de orquestación plástica. Si Schoenberg hubiera equiparado exclusivamente el uso del color a la plasticidad, entonces la descripción del grado de “colorido” en los solos hecha por Dethorne aportaría los medios para reflexionar sobre pasajes ambiguos, donde la identificación de plasticidad y transparencia carece de

obviedad. Pero en “Instrumentation” encontramos la advertencia de Schoenberg sobre no depender de la presencia de color para encontrar plasticidad:

But here we also know at once that objective representation can be achieved in all its plasticity even without color, simply through distinctions of brightness. [...] Applied to the orchestra, to instrumentation, this would mean that the objects, the parts, obviously stand out one from another with greater plasticity, the more they are distinguished from each other in all respects, including colour. But over and above that, black-and-white drawing again allows one to distinguish the parts with complete certainty, so long as they differ from each other in essentials—in movement, in rhythm, in the space allotted them. (Schoenberg, 1975a, p. 334)

Por lo tanto, con el propósito de explorar los alcances de los conceptos de orquestación de Schoenberg para ilustrar su funcionalidad con respecto al estudio de la estructura de una obra, propongo el análisis de la orquestación de Chávez de la *Chacona BuxWV 160* exclusivamente en términos de plasticidad y transparencia.

Análisis

A pesar de las aclaraciones de Chávez sobre el propósito de su orquestación, recordemos que Buxtehude ha sido nombrado en los libros de historia y tratados de teoría como el máximo exponente del *Stylus Phantasticus* —ejemplo de lo anterior es el extracto del preludio *BuxWV 152* usado por Johann Mattheson como ejemplo del *Stylus Phantasticus* en el tratado *Der vollkommene Capellmeister*, el cual atribuyó erróneamente a Froberger (Snyder, 2007, p. 250-251)— debido al carácter de improvisación encontrado en sus obras para teclado, mismo que lograba a través del dominio de la técnica instrumental (Collins, 2005, p. 103-104) y, en particular, el uso del pedal. Esto implica que, si su estilo de composición para órgano está entrelazado con su nivel de virtuosismo (Webber, 2011, p. 231), entonces algunos

elementos estructurales de la *Chacona BuxWV 160* corresponden a recursos propios de la ejecución organística.

La preservación de los efectos particulares del órgano en el arreglo de Chávez aparece en los análisis musicales de Francisco Agea y de Roberto García Morillo. Ambos autores comentan la orquestación pero con especial atención en el contraste entre *tutti* y ensambles reducidos (Agea n.d., p. 12), además del empleo innovador de los cinco timbales afinados de acuerdo a las alturas del bajo obstinado (Morillo, 1960, p. 200-201). Con respecto a este último, Kerala Snyder describe la formación del patrón del bajo obstinado de la *Chacona* como el tetracorde superior de una escala menor natural descendente en *mi* menor, cuya presentación en la frase termina con el quinto grado melódico (Snyder, 2007, p. 238). Contrario a Snyder, Agea presenta el bajo obstinado de la orquestación de la *Chacona* como el descenso por grado conjunto de *mi*₄ hasta *si*₃ (siendo *do* central igual a *do*₅), que luego regresa al primer grado melódico, mas por salto de quinta descendente, es decir hacia *mi*₃ (cc. 1-5) (Agea n.d., p. 12). Considero que la discrepancia yace en la percepción de la armonía y contrapunto: mientras Snyder hace una lectura vertical (por identidades de acordes), Agea se concentra en el desarrollo horizontal (por funciones y contrapunto); y las conclusiones de Agea provienen de la interpretación de Chávez del contrapunto.

Independientemente del enfoque en la orquestación, en ninguno de los dos análisis se mencionan las propiedades o cambios que expresan la división de forma, tampoco la identificación por instrumentación de las partes que pertenecen a distintas variaciones en las cadencias elididas. Lo anterior sin olvidar uno de los elementos clave a discutir en un análisis de variaciones con *ostinato*, y que de manera sobresaliente falta en los estudios del arreglo para orquesta de Chávez: la textura. Por lo tanto, para el estudio de los siguientes ejemplos nos enfocaremos en la importancia de la presencia de plasticidad y transparencia en la orquestación, como propiedades que funcionan para definir elementos de forma, armonía y contrapunto, que siguen la visión de Chávez del diseño estructural de la composición de Buxtehude.

Así que comencemos por esclarecer la orquestación del modelo de la *Chacona* que se aprecia en la Figura 1(cc.1-5). Las tres voces más el *ostinato* de la versión original para órgano son interpretadas por la sección de cuerdas, donde el orden de las voces no sigue la distribución por timbres del ensamble, es decir, los violines primeros no tocan la primera voz de la versión para órgano sino la segunda, puesto que la primera voz está a cargo de las violas y violonchelos, en un registro agudo que supera la línea de los violines. A pesar del énfasis en la primera voz por duplicación, la textura polifónica se distingue a través de la transparencia del ensamble por la ecualización de los timbres y el uso de matices con diferencias poco drásticas (*piano* y *mezzoforte*), porque recordemos que Schoenberg menciona la posibilidad de acentuar una parte sin perjudicar la percepción de transparencia.

Figura 1 Chávez, *Chacona en mi menor* de Dietrich Buxtehude, 1937, compases 1-9. Los compases resaltados en verde corresponden a transparencia, mientras que los siguientes, en naranja, muestran plasticidad.

En cambio, en la repetición del modelo (cc.5-9) (ver Figura 1) hay plasticidad debido al solo del violín primero que, a pesar del énfasis que en algunas grabaciones se le otorgue a la flauta y de seguir formando parte de la textura polifónica, sobresale del resto de la agrupación. Además, es interesante que en este pasaje se enfatice la segunda voz en lugar de la primera por los efectos en la audición del contrapunto de la cadencia, ya que la primera voz concluye en el tercer grado melódico y la segunda en el quinto grado melódico, creando un punto de atención en una altura de la tónica menos conclusiva que el primero o el tercer grado melódico. Sobre la textura, pareciera que el solo en el violín primero atentara contra la audición de la escritura polifónica, cuando, de hecho, el *divisi* en el primer violín a una octava de distancia del solista produce el empaste del timbre del violín con el resto del ensamble; es decir, se mantiene la textura polifónica en un contexto de plasticidad.

La división formal en A y A', entre los cc. 41-53, es un punto clave en la orquestación para comprender la estructura de la *Chacona*. Los cc. 41-45 (ver Figura 2a y Figura 2b) corresponden a la variación número 5, donde la transparencia del timbre de la orquesta facilita la identificación de las funciones de melodía y acompañamiento en la textura homofónica, siendo la melodía ejecutada por las cuerdas y las maderas, a excepción de los fagotes y los clarinetes en *Bb*, debido a que estos últimos junto con los metales y los timbales se encargan del acompañamiento.

La cadencia de esta variación es crucial para percibir las modificaciones de Chávez a través de la orquestación, pues durante el cierre, en el primer tiempo del c. 45, todos los instrumentos tienen un silencio de corchea antes de la entrada del fagot en el segundo tiempo, el cual marca el inicio de la siguiente variación. Tal silencio es trascendental porque recordemos que una de las características de las chaconas es la cadencia elidida, donde la tónica concluyente es la misma que la inicial del siguiente segmento por la conducción de las voces (mientras unas terminan otras empiezan), así que, el incluir una interrupción entre las variaciones rompe con la sinergia de la elisión pero resalta la división de las secciones, permitiendo una respiración durante el cambio súbito de un *tutti* a un cuarteto de vientos.

Para el cambio de sección a partir del c. 45 (ver Figura 2b) en la composición de Buxtehude, encontramos un regreso a la textura polifónica, mayor protagonismo de la mediantes en la progresión armónica, así como el desarrollo en un registro más agudo que la variación anterior sin la presencia de un recurso que ha caracterizado a la *Chacona* hasta este punto, el pedal. En la orquestación todos estos factores resuenan en un timbre de transparencia, por la combinación ecualizada de los colores del fagot, los dos oboes y la trompeta con sordina, a pesar de las leves diferencias por matices (*piano*, *mezzopiano* y *mezzoforte*). Caso contrario ocurre en la repetición de la variación (cc. 45-53) (ver Figura 2b y Figura 2c), donde aun en la textura polifónica, la plasticidad permite escuchar por separado la línea del clarinete en *Bb*, cuya presencia es más notoria debido a la expansión del registro, la diferencia de matiz (*mezzoforte* y *piano*), además del contraste de color entre los violonchelos, violas, tres trompetas con sordina y un fagot.

Este tránsito de transparencia a plasticidad al inicio de una sección no es desconocido, puesto que ya lo habíamos escuchado al inicio de la *Chacona*, durante la presentación del modelo con su repetición. Ahora la plasticidad y transparencia tienen la función de remontar al oyente al inicio de la obra, un paralelismo creado por el manejo de los timbres orquestales.

Piccolo (a2) **ff** *sempre*
 Flute (a2) **ff** *sempre*
 Oboe (a2) **ff** *sempre*
 English Horn (a2) **ff** *sempre*
 Clarinet in E (a2) **ff** *sempre*
 Clarinet in Bb (a2) **ff** *sempre*
 Bass Clarinet in Bb (a2) **ff** *sempre*
 Bassoon (a2) **ff** *sempre*
 Bassoon (a2) **ff** *sempre*
 Horn in F (a2) **ff** *sempre*
 Horn in F (a2) **ff** *sempre*
 Trumpet in Bb (a2) **ff** *sempre*
 Trumpet in Bb (a2) **ff** *sempre*
 Trombone (a2) **ff** *sempre*
 Tuba (a2) **ff** *sempre*
 Timpani (a2) **ff** *sempre*
 Violin I (a2) **ff** *sempre, alla corda, con molto arco*
 Violin II (a2) **ff** *sempre, alla corda, con molto arco*
 Viola (a2) **ff** *sempre, alla corda, con molto arco*
 Violoncello (a2) **ff** *sempre, alla corda, con molto arco*
 Contrabass (a2) **ff** *sempre, alla corda, con molto arco*

Figura 2a Chávez, Chacona en mi menor de Dietrich Buxtehude, 1937, compases 39-43.

12 Poco meno mosso 13

Piccolo

Flute

Oboe *mf cantando, molto espressivo*
mp

English Horn

Clarinet in E *mp*

Clarinet in B *mf cantando, molto espressivo*

Bass Clarinet in B

Bassoon *f mp p*

Horn in F

Horn in E

Trumpet in B (a2) *p* 1 con sord. *p* 2 con sord.

Trumpet in B (a2)

Trombone

Tuba

Timpani

Violin I 12 Poco meno mosso 13

Violin II

Viola *p*

Violoncello *p*

Contrabass

Figura 2b Chávez, Chacona en mi menor de Dietrich Buxtehude, 1937, compases 44-51.

14 *Tempo primo* 15

Piccolo (a2) *f*

Flute (a2) *f*

Oboe (a2) *f*

English Horn (a2) *f*

Clarinet in E_♭ (a2) *f*

Clarinet in B_♭ *dim.* *f*

Bass Clarinet in B_♭ *f*

Bassoon *p* *dim.* *mf* *f*

Bassoon *mf* *f*

Horn in F (a2) *f*

Trumpet in B_♭ *con sord.* *dim.*

Trumpet in B_♭ *p* *dim.*

Timpani *mf* *poco crescendo*

14 *Tempo primo* 15

Violin I (a2) *f* *crescendo* *ff*

Violin II *f* *mf* *crescendo* *ff*

Viola *mf* *crescendo* *ff*

Violoncello *mf* *crescendo* *ff* *ff*

Contrabass *ff*

Figura 2c Chávez, *Chacona en mi menor* de Dietrich Buxtehude, 1937, compases 52-57.

Finalmente nos concentraremos en la variación número 14 (cc. 100-105) (ver Figura 3a y Figura 3b), porque la transparencia juega un papel determinante para comprender la interacción de las cuerdas con los metales y las maderas, en una *Gestalt* donde sólo la interacción de las funciones crea el todo. El acompañamiento corre a cargo de los metales y las maderas, que hacen explícita la progresión armónica I-V⁶-IV⁶-V⁷-I con una alteración rítmica añadida por Chávez, la cual no deja en silencio el tercer tiempo del compás para resaltar el descenso cromático de las cuerdas, lo que subraya el contorno melódico del *ostinato*. Entonces, dentro de una textura homofónica, las cuerdas emulan la vivacidad del pedal que es acompañado por bloques de acordes ecualizados, cuya sensación de anacrusa dirige al *crescendo* del *tutti* hasta el clímax en el c. 105.

26

74

27

Piccolo *crescendo molto* *ff*

Flute *crescendo molto* *ff*

Oboe *crescendo molto* *ff*

English Horn *crescendo molto* *ff*

Clarinet in E *crescendo molto* *ff*

Clarinet in Bb *crescendo molto* *ff*

Bass Clarinet in Bb *crescendo molto* *ff*

Bassoon *crescendo molto* *ff*

Horn in F *mf* *crescendo molto* *ff* *tenuto*

Horn in F *mf* *crescendo molto* *ff* *tenuto*

Trumpet in Bb *mp* *mf* *crescendo molto* *ff*

Trumpet in Bb *mp* *mf* *crescendo molto* *ff*

Trombone *mf* *crescendo molto* *ff* *tenuto*

Tuba *mf* *crescendo molto* *ff* *tenuto*

Timpani *f*

27

Violin I *Tutti senza sord.* *f* *crescendo molto* *ff* *div.*

Violin II *Tutti senza sord.* *f* *crescendo molto* *ff* *div.*

Viola *crescendo molto* *ff* *tenuto* *div.*

Violoncello *crescendo molto* *ff*

Contrabass *crescendo molto* *ff*

Figura 3b Chávez, *Chacona en mi menor* de Dietrich Buxtehude, 1937, compases 104-106.

Los resultados del análisis de la orquestación por transparencia y plasticidad muestran coincidencias entre los conceptos de Schoenberg y la técnica de orquestación de Chávez. Cuando la transparencia coincide con la textura polifónica o la suma de los timbres soporta el incremento de intensidad, a través de un *crescendo* hasta el clímax, se confirman los planteamientos de Schoenberg sobre la capacidad de la transparencia para transmitir ideas musicales a través del balance propio de un cuarteto de cuerdas, así como la agrupación de distintos timbres similar a la mezcla de los registros del órgano para lograr el realce de alguna parte o cambio de matiz. En cuanto a la plasticidad, pienso que Chávez reserva su uso para contrarrestar la variación con su repetición sin caer en la superficialidad de los efectos del color instrumental, debido a que la elección de resaltar una voz lleva la atención hacia una línea capaz de transformar la percepción del contrapunto y, por lo tanto, el efecto resolutivo en una cadencia.

Si bien los ejemplos presentados en mi análisis exponen los pasajes donde la orquestación tiene un protagonismo, valdría la pena revisar los instrumentos que Chávez usa esporádicamente para enfatizar la séptima de la dominante en las cadencias, incluso en un entorno de transparencia, un recurso que no es extraño cuando se busca fortalecer al efecto conclusivo, pero que sí resulta inusual para el estilo de una obra de Buxtehude. Lo que mi análisis de la orquestación de Chávez ofrece es una mirada al manejo de los timbres desde la plataforma de la plasticidad y la transparencia, lo cual nos hace preguntarnos: ¿la predominancia de la transparencia en la orquestación de Chávez no es otro rasgo neoclasicista?

Referencias

- ADLER, S. (1989). *The Study of Orchestration*. 2º ed. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- AGEA, F. N.d. *Sinfonía India, Sinfonía de Antígona, Chacona de Buxtehude: Carlos Chávez y la Orquesta Sinfónica de México*. México: Talleres Tipográficos de la Nación.

- ALCARAZ, J. A. (1996). "Chacona Buxtehude-Chávez". *Carlos Chávez: un constante renacer* (pp. 135-138). México: Conaculta, INBA, Cenidim.
- BUSZIN, W. E. (1937). "Dietrich Buxtehude (1637-1707): On the Tercentenary of His Birth". *The Musical Quarterly*, 23(4), pp. 465-490.
- BUXTEHUDE, D. & Spitta P. Ed. 1888 (rev. 1903-1904). *Ciacona in E Minor BuxWV160*. Leipzig: Breitkopf & Härtel. Recuperado de <http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/a/ad/IMSLP29680-PMLP56722-Buxtehude-BuxWV160.pdf>
- COLLINS, P. (2005). *The stylus phantasticus and free keyboard music of the North German baroque*. Vermont: Ashgate Publishing Company.
- CHÁVEZ, C. (1962). *Chaconne in E Minor by Dietrich Buxtehude (for Large and Small Orchestra)*. New York: Mills Publishing Company.
- DETHORNE, J. (2014). "Colorful Plasticity and Equalized Transparency: Schoenberg's Orchestrations of Bach and Brahms". *Music Theory Spectrum*, 36 (1), pp. 121-145. New York: Oxford University Press. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/90012001>
- MORILLO, R. (1960). *Carlos Chávez: Vida y Obra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PARKER, R. (2005). "Carlos Chávez". En *Grove Music Online*. New York: Oxford University Press. Recuperado de <http://www.oxfordmusiconline.com.ezproxy.bu.edu/subscriber/article/grove/music/05495>
- SNYDER, K. (2007). *Dietrich Buxtehude: Organist in Lübeck*. Rochester: University of Rochester Press.
- SCHOENBERG, A. (1975). "Instrumentation". En L. Stein (Ed.), *Style and Idea* (pp. 330-336) Berkley: University of California Press.
- _____, A. (1975). "The Future of Orchestral Instruments". En L. Stein (Ed.), *Style and Idea* (pp. 322-326). Berkley: University of California Press.
- WEBBER, G. (2011). "The North German Organ School". En N. Thistlethwaite y G. Webber (Ed.), *The Cambridge Companion to Organ*. Cambridge: Cambridge University Press.

Los cuartetos de cuerda de Silvestre Revueltas: un análisis estilístico y estructural (1ª parte)¹

Mauricio Beltrán Miranda

Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen: De entre toda la obra escrita por el compositor mexicano Silvestre Revueltas, sus cuatro cuartetos de cuerda se distinguen por reflejar una intencionalidad singularmente experimental y al mismo tiempo un pensamiento extremadamente íntimo. Tal vez sea por esos atributos que este grupo de piezas del corpus revueltiano ha sido poco explorado hasta ahora en comparación a otras tantas de sus obras. Sus cuartetos son el reflejo de un artista consciente de su entorno y de las manifestaciones musicales de su tiempo, por lo que algunos rasgos de estilo y de construcción formal son reconocibles en otros compositores de importancia internacional, como son Alban Berg y Béla Bartók, así como en la esencia de la música tradicional mexicana. Puesto que las cuatro obras contienen amplios pasajes atonales y pandiatónicos, resulta conveniente incorporar a la metodología de este análisis la teoría de clases de alturas o *pitch-class sets*, desarrollada por Milton Babbitt y Allen Forte, entre otros.

Palabras clave: Silvestre Revueltas; cuartetos; *pitch-class sets*; análisis

Introducción

Silvestre Revueltas escribió sus cuatro cuartetos de cuerdas entre 1930 y 1932, es decir, al inicio de su época más productiva, y que duraría tan sólo diez años.

¹ Este trabajo de investigación se ha dividido en dos partes: el presente artículo se centra en los cuartetos Nos. 1 y 2, y en un segundo artículo, –que será publicado posteriormente– se abordan los Nos. 3 y 4.

La publicación de los cuartetos se fue realizando en distintos momentos, años después de que el compositor ya había fallecido; en 1995, el tercero de ellos fue el último en publicarse. La primera grabación integral se realizó en 1984 a cargo del Cuarteto Latinoamericano.

Del total de la literatura dedicada a la obra de Revueltas podemos citar tan sólo un puñado de textos que hasta ahora han abordado específicamente el tema de los cuartetos de cuerda, y la mayoría de ellos son de carácter anecdótico, constituyen reseñas de conciertos, o bien, en el caso del escrito por Mark De Voto (1998), intenta encontrar –con mucha dificultad– vestigios de la tradición clásica del cuarteto de cuerdas en la música modernista del compositor mexicano; y aunque se han escrito algunas tesis de doctorado sobre la vida y la obra del compositor, ninguna de ellas se centra en los cuartetos como su principal objeto de estudio.

Esta aparente apatía hacia los cuartetos de Revueltas es compartida por buena parte de su producción musical; y esto se debe a que algunas de sus obras – como *Sensemayá*, *La Noche de los Mayas*, *el Homenaje a Federico García Lorca*, o *Redes*– han conseguido una enorme popularidad que eclipsa la difusión de otras tantas piezas suyas de gran calidad. También sucede que, si bien Revueltas era un compositor principalmente inclinado por la escritura tonal, en sus cuartetos son raros los momentos claramente tonales. En estas obras el compositor incursiona en la polifonía, el pandiatonismo, el bitonalismo, y la atonalidad. Revueltas parece haber escogido el género del cuarteto de cuerdas para realizar sus experimentaciones más atrevidas, y que no siempre son asimilables por el público en general. Es como si en este medio el compositor reflejara su verdadera intimidad.

Por lo anterior, es más bien dentro del medio musical especializado que este grupo de obras se ha convertido en objeto de admiración y elogio. El gran músico mexicano Eduardo Mata (1942-1995) los consideraba como las obras más interesantes de toda la producción revueltiana:

[...] con excepción de Sensemayá –positiva obra maestra–, de algunos momentos de Cuauhnáhuac –su más ambiciosa pieza orquestal– y por supuesto de la Danza geométrica, también llamada Planos en su versión de pequeña orquesta, la música de Revueltas que más me interesa es la que escribió para el cuarteto clásico de cuerdas. Ninguna de las grandes obras orquestales de Revueltas se acerca a la complejidad formal y estructural de los cuartetos de cuerda vistos en su conjunto, y particularmente el tercero.²

Y el mismo Carlos Chávez (1976), en una entrevista que le hiciera José Antonio Alcaraz (1980), comentó: “No me gusta toda su música, pero hay obras magníficas: Sensemayá, Redes, las Canciones, y los cuartetos.”³

El presente estudio de los cuartetos de Revueltas busca explicar el diseño estructural y enfoque estilístico de cada obra a través del análisis de las relaciones entre los diversos materiales composicionales, tanto en el ámbito local como en el global, así como en perspectiva en el contexto musical de su tiempo. Y debido al lenguaje preponderantemente *no-tonal* utilizado por Revueltas, se ha preferido utilizar un marco teórico basado en la Teoría de Conjuntos de Alturas (*Pitch-class Set Theory*) desarrollada a lo largo de la segunda mitad del siglo XX por Milton Babbitt, Allen Forte, John Rahn, y George Perle, entre otros.

Cuarteto No. 1⁴

Tal vez la característica más importante de este primer cuarteto, es su estilo “improvisatorio”. Los instrumentos intervienen en la elaboración del discurso musical más a través de gestos entrecortados que de la enunciación de estructuras plenamente identificables como temas, transiciones o desarrollos. Y puesto que estos

² Borrador preparado por Eduardo Mata para una conferencia-concierto sobre los cuartetos de cuerda de Revueltas. Mata, Eduardo. “Los Cuartetos De Cuerda.” En *Sonidos En Rebelión*, editado por Roberto Kolb y José Wolffer. Ciudad de México: UNAM, 2007.

³ Leclair, Charmaine F. “The Solo and Chamber Music of Silvestre Revueltas.” University of Oregon, 1995, p.103.

⁴ Fecha de composición: 21 de junio de 1930. Año de publicación: 1952.

gestos parecen inventarse en el momento, de acuerdo al entorno y a la respuesta de los demás instrumentos, no resulta fácil percibir la forma global de cada movimiento, y es necesario guiarse por las repeticiones del material ya escuchado. La intensidad constante del flujo musical y las armonías cromáticamente densas nos hace recordar los cuartetos de Alban Berg (1885-1935) y los cuatro primeros cuartetos de Béla Bartók (1881-1945).

La obra improvisatoria es, sin embargo, solo en apariencia, y de ninguna manera debemos pensar que este Revueltas compuso su primer cuarteto así, “de golpe” y sin ninguna planeación. Al respecto, y refiriéndose a la distorsionada imagen que del compositor diseminaron algunos compositores y musicólogos después de su muerte, la musicóloga Luisa Vilar-Payá comenta:

La descripción de un compositor que creaba música de manera ‘espontánea’ sirvió para describir un aspecto de la personalidad de Revueltas, pero también funcionó como una manera de eufemismo destinado a ocultar no solo la especificidad que pudiera surgir de alguna cita musical, sino un rasgo de su obra mucho más prominente y constante: el componente vanguardista y nada populista de una música que resultaba difícil de entender, tanto para la audiencia de la época como para la musicología dedicada a estudiar la producción mexicana.⁵

El cuarteto No.1 está constituido por dos movimientos. Ambos presentan una forma *Da Capo* o ABA', que podemos encontrar en casi todas las obras de Revueltas. En general, el material de los dos movimientos es esencialmente atonal, exceptuando la sección intermedia del primer movimiento que gira, en una textura altamente polifónica, alrededor de *La menor*. Si bien no existen referencias temáticas a lo que pudiéramos considerar como mexicano, la rítmica de ciertos pasajes refleja la alternancia de figuras binarias y ternarias propias de los sonos.

Todo el cuarteto se desarrolla en un constante movimiento, en un ir y venir de gestos entrecortados y cambios de velocidad que evaden cualquier estabilidad

⁵ Vilar-Payá, Luisa. “Identidad y Música: Tres Pliegues Metodológicos dentro del Campo de Historiografía Crítica”. En *Música e Identidades: Una Lectura Interdisciplinaria*. Plaza y Valdés S.A. de C.V., 2016, p.89.

salvo en las secciones intermedias, más líricas y pausadas, que parecen reman-
sos a la mitad de camino de un río caudaloso, extremadamente agitado y fuera de
control.

El primer movimiento inicia con un gesto ascendente de un compás y medio de
duración a cargo del chelo, extendido escalonadamente por los otros tres instru-
mentos en orden de grave a agudo. Esta semifrase se equilibra con una respuesta
en inversión libre, que desciende casi al mismo punto donde inició la primera
(Figura 1).

Figura 1. Primer movimiento, cc. 1-7.

Allegro energico

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

f *ff* *f* *ff* *f* *ff*

El primer material en aparecer con más carácter de tema, surge hasta el compás
16, a cargo del primer violín (Figura 2).

Figura 2. Compases 16-17.

Vl. 1

mf *f*

3

Pero este tema se diluye rápidamente y sólo es reiterado en el compás 21 por el

segundo violín. Inmediatamente en el compás siguiente (c.23) aparece una especie de semicadencia sobre un acorde Si^7 que crea una cesura para recibir un tema nuevo a cargo del primer violín (Figura 3).

Figura 3. cc. 23-26.

Este tema tendrá una gran importancia durante todo el movimiento, sin embargo, nunca reaparecerá en forma idéntica. El motivo inicial del tema (Motivo X), sufre constantes transformaciones. Estas son las más importantes:

Figura 4. Motivo X y sus transformaciones.

Revueltas utiliza cadencias de tipo tonal y modal como ayuda para identificar el final de cada una de las tres secciones. La sección A culmina en un acorde de *Re* menor (c.58), la sección B en un *Mi* menor (c.82), y el último acorde del movimiento es un *Sol#* sin 3ª. (c.99.) Podemos entender los acordes de *Re* menor y *Mi* menor como un marco formado por la subdominante y la dominante menor para la tonalidad principal de la sección intermedia: *La* menor. La diada *Sol#* y *Re#*, con la que concluye el movimiento, ofrece finalmente la estabilidad que no había encontrado la nota *Sol#* a lo largo de las dos secciones exteriores, en las que siempre se distinguió como una nota privilegiada (obsérvense los cc. 35-36, 38, 43, 92, 94, y 98-99.)

En la sección central la música fluye libremente a través de un tratamiento más polifónico, pero no por ello el carácter deja de ser improvisatorio. Después de una transición en los cc.82-84, en que el chelo retoma y transforma el motivo inicial del movimiento, inicia la recapitulación de la sección A. Sin embargo, esta sección A' sólo retomará el material expuesto en los cc.33-43. Si la sección A alcanza los 59 compases de duración, la sección A' contiene tan sólo 15 compases. Es como si la sección *Da Capo* se encargara de sintetizar sólo algunos momentos importantes de la primera sección. Esta manera de plantear la sección A' como un resumen de A, será retomada por Revueltas en *Música de Feria* y en el Cuarteto No. 3, en el que lo aplicaría a cada uno de sus tres movimientos.

Tabla 1. Análisis seccional del 1^{er} Movimiento.

Sección	Número de compases	Duración aproximada	Proporción
A	59	3'04"	53%
B	23 (último compás elidido)	1'56"	34%
transición	3	11"	3%
A'	15	35"	10%
<i>total:</i>	99	5'46"	

Del análisis de Clases de Alturas o *Pitch-class Sets*, obtenemos información intere-

sante sobre las relaciones y las diferencias entre las estructuras que dan forma al movimiento, tanto en un nivel local como en uno global.

En el primer movimiento abundan las formaciones hexacórdicas, sobretodo para las estructuras temáticas importantes. Por ejemplo, el tema inicial, presentado por el chelo en el c.1, está formado por el set 6-Z41; en el c.24, el primer violín expone un 3^{er} tema formado por el set 6-22, y una de las transformaciones más importantes de este tema aparece en el c.36 como set 6-Z41 (por lo tanto, relacionado fuertemente con el tema inicial.) Revueltas también parece preferir los hexacordes para finalizar muchas de las sub-secciones: los acordes en *ff* de los cc.34 y 35 son representaciones del set 6-Z48; los acordes (también en *ff*) de los cc.53 y 54 están formados por los sets 6-34, 6-20 y 6-Z46.

En el ámbito local contiguo, Revueltas busca evitar las similitudes entre las estructuras y utiliza el ritmo como el elemento unificador del pasaje. Por ejemplo, en los primeros ocho compases coexisten 13 sets distintos entre los cuales no hay fuertes relaciones de similitud; sin embargo, se relacionan por ideas rítmicas similares.

El segundo movimiento también es de forma ABA' y los finales de las secciones, al igual que en el movimiento anterior, son anunciadas por medio de cadencias sobre tríadas. Las secciones A y A' terminan sobre el acorde de *Fa* mayor, mientras que la sección intermedia sobre un acorde de *Si* bemol menor (Figuras 5 y 6).

Figura 5. cc.63-66 y 166-167

Figura 6. cc.93-95

El ostinato de acompañamiento a lo largo de la sección intermedia expresa de manera convincente a *Si* bemol menor como área tonal; no obstante, la melodía que fluye sobre el ostinato es sumamente inestable debido a su alto contenido cromático. Por otro lado, los acordes cadenciales de *Fa* mayor no parecen tener relación tonal alguna con el contenido de las secciones A y A', que son más bien atonales y pandiatónicas. Pese a todo, la relación tonal entre estos tres acordes cadenciales está ahí, como una reminiscencia tonal.

Podemos observar que, a diferencia del primero, en este movimiento las secciones exteriores son de dimensiones casi idénticas, sobre todo si tomamos en cuenta la transición entre B y A' que ya empieza a gestar el material de esta última sección. En el compás 51 (y en su repetición en el c.152) encontramos un motivo nuevo, pero que fue parte importante del primer movimiento. Tal vez Revueltas buscó vincular los dos movimientos del cuarteto, aunque lo hace de manera muy sutil. El segundo movimiento es más unificado rítmicamente. Está escrito íntegramente en compás ternario, excepto por un único compás en 2/8 (c.160).

La sección Intermedia es, nuevamente, de carácter muy lírico. A diferencia de su contraparte en el 1^{er} movimiento, aquí una suave melodía a cargo del segundo violín se desenvuelve sobre un colchón de acompañamiento *pizzicato* en ostinato, primero entre chelo y viola, posteriormente incorporándose el primer violín en armónicos. Es interesante observar que las dos figuras de tres notas que componen el ostinato están fuertemente relacionadas entre sí. Ambas figuras son manifestaciones del set 3-2, siendo la figura superior una transposición (t=7) invertida de la figura inferior.

Si bien el set 3-2 ya había aparecido antes en la primera sección, como acompañamiento del segundo tema (cc.31-34), es decir, cumpliendo una función similar a la del *Andante*, la unión de las dos figuras del ostinato conforma el set 6-Z13, y este set nunca aparece en las secciones exteriores, propiciando así un elemento más de contraste. Otro elemento de contraste entre el *Andante* y las secciones que lo enmarcan viene de la casi completa ausencia de la clase de altura 10, el *Si* bemol o *La* sostenido, durante las secciones A y A', y su persistencia casi hipnotizadora durante la sección B. La transición retoma la figuración del principio del movimiento y poco a poco el tiempo se acelera hasta llegar al *tempo I*. La re-exposición de A es bastante literal (Figura 7).

Figura 7. Contraste entre las secciones

	PC 10	Set 3-2	Set 6-Z13
A y A' (Vivo)	✗	✓	✗
B (Andante)	✓	✓	✓

Una diferencia importante se da en los cc.132-135, en que Revueltas re-expone el segundo tema de una manera muy interesante, combinando tres métricas distintas: primer violín y viola presentan el tema en 2/8, el segundo violín realiza figuras de acompañamiento en la métrica original de 3/8, y el violonchelo realiza figuras de cuatro notas, primero como cuatrillos e inmediatamente después como verdaderas corcheas en un aparente 4/8.

En referencia a este pasaje, Eduardo Mata escribiría:

El efecto es desconcertante y de gran fuerza expresiva. Lo hace a uno pensar en los 'descuadres' de las banditas de pueblo. De repente uno de los músicos se da cuenta de ello e intenta regresar a sus compañeros al redil de la cuadratura rítmica, y lo logra a duras penas.⁶ (Figura 8).

⁶ Mata, Eduardo (2007). "Los Cuartetos de Cuerda". En *Sonidos en Rebelión*. México: UNAM, p. 31. Si bien se desconoce con el año preciso en que Mata escribió este texto, los editores del libro consideran que fue a inicios de la década de los 1990.

Figura 8. Métricas distintas en los cc.132-135

A diferencia del 1^{er} movimiento, en el que abundan los sets de seis notas, en el 2^{do} existen pocos hexacordes significativos. Algunos sets de tres notas (tríadas) cumplen con funciones específicas durante este segundo movimiento: el set 3-11 (tríada mayor o menor) tiene una función cadencial para las secciones más grandes; el set 3-12 (tríada aumentada) es utilizado secuencialmente como acompañamiento; y el set 3-5 es utilizado constantemente como fragmento melódico en 16^{avos}.

Algunos sets de cinco notas también tienen funciones de importancia: el set 5-25 es utilizado como punto de articulación de la forma, es clímax en los cc.105-106 y se integra como acompañamiento a la re-exposición del segundo tema en A', lo cual no sucedió antes en su correspondiente sección A; el set 5-26 sirve como apócope temática; y el set 5-29 produce un puente de correlación con otros pasajes (Figura 9).

Figura 9. Tríadas y pentíadas

3-11	cadencias	5-25	articulación formal y acompañamiento
3-12	acompañamiento	5-26	apócope temática
3-5	melodía en 16avos.	5-29	punteo temático

Cuarteto No. 2 “Magueyes”⁷

Esta es una obra menos abstracta, menos improvisatoria y con más continuidad en el discurso que el primer cuarteto. Se observa desde el principio un plan formal bien organizado.

También, a diferencia del primer cuarteto, Revueltas inicia con una melodía de carácter mexicano en la que alterna figuras de tresillo con dos corcheas y de tresillo con una corchea con puntillo y una semicorchea. Por lo general en sus obras, Revueltas no echa mano de melodías populares existentes sino que crea sus propios temas imitando el carácter de aquellas. Sin embargo, para este segundo cuarteto, toma un tema del repertorio popular existente, y así lo manifiesta en uno de los apuntes para esta obra:

Magueyes. Pudiera decir un sketch mexicano. Más bien una fantasía. Tiene por base un canto popular. No tiene nada de folklórico, ni serio, ni trascendental.⁸ (Figura 10)

⁷ Fecha de composición: 14 de marzo de 1931. Año de publicación: 1953.

⁸ Kolb Neuhaus, Roberto, resp. Cuarteto No. 2, Magueyes, de Silvestre Revueltas. Biblioteca Digital Silvestre Revueltas. Acceso: 1 de octubre de 2019. <https://datosabiertos.unam.mx/FaM:BDREV:MU16>

Figura 10. Tema inicial cc.3-10



La figura rítmica del tresillo de corcheas seguido de dos corcheas tendrá gran importancia a lo largo del primer movimiento y funciona como elemento unificador. La naturaleza ternaria-binaria de este motivo principal dará lugar a múltiples transformaciones temáticas dentro de un frenesí de patrones melódicos distintos. Hay momentos en que el motivo desecha su parte binaria y se unifica en seis corcheas, básicamente como motivo del acompañamiento (c.85 en adelante.)

La sección B comienza en el c.125 y es, también en este cuarteto, de carácter más lírico y polifónico. Este tratamiento de las secciones lentas representa un rasgo característico de los cuatro cuartetos. El c.160 inicia una especie de cadencia final de esta sección pero que queda abierta y en suspenso. Esto se debe, en parte, a que el acorde final es bastante inestable (un Re mayor con 7ª y 9ª mayores en 1ª inversión.) Es interesante notar que el antepenúltimo compás (c.161) presenta un material nuevo pero que parece extraído del primer cuarteto, en el que también funciona como agente cadencial (Figura 11).

Figura 11. Material similar entre el cuarteto No.1 y el No.2

Cuarteto No. 2 / 1er. Mov. / c.161

Cuarteto No. 1 / 1er. Mov. / cc.43 y 98

molto rall.

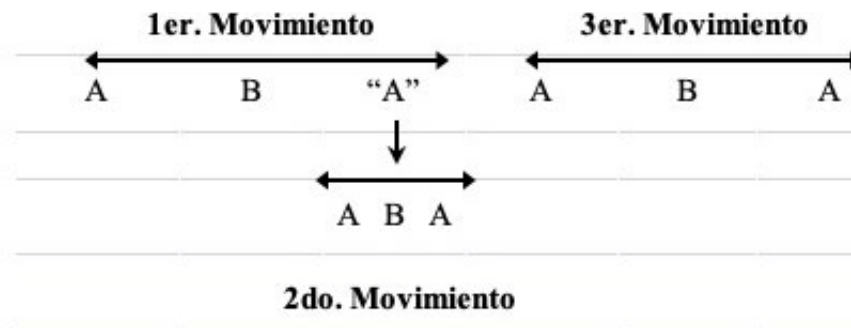


molto ritenuto hasta al fin



No hay un verdadero *Da Capo* de la sección A, pero cuando inicia el segundo movimiento con el mismo motivo inicial del primero, tenemos la sensación de que la expectativa de una recapitulación finalmente sí se cumplió. Las melodías, los motivos temáticos esenciales y los *ostinati* de ambos movimientos presentan similitudes importantes. En ambos movimientos la figura de tresillo fluye en casi todo momento, ya sea uniéndose a más tresillos, o seguida de figuras de mayor valor (como corcheas o negras), imprimiendo a los dos movimientos –aunque en especial al segundo– un carácter bailable como de son o huapango. Por estas razones, el segundo movimiento puede parecernos como si fuera parte del primero (Figura 12).

Figura 12. Esquema formal



Y para intensificar aún más esta dualidad estructural del segundo movimiento, Revueltas re-escribe en la sección B (cc.57-66) una sub-sección de la sección A con la que inicia el cuarteto (cc.58-67). Este ingenioso procedimiento formal, en el que se entrelaza una estructura ternaria (tres movimientos) con una binaria (los dos primeros movimientos se pueden re-interpretar como uno solo), fue utilizada anteriormente por Béla Bartók en su primer cuarteto (1908-1909).

Un rasgo característico de la música de Revueltas (y en particular de sus cuartetos de cuerdas), es el de presentar ideas que pueden encontrar más de una interpretación formal en los oídos del espectador. Pasajes que, al ser reiterados más adelante en un contexto distinto, nos obligan a reinterpretar su función estructural original dentro de la obra. Es algo así como las figuras que reconocemos al mirar dentro de un caleidoscopio y que, al girarlo, se re-acomodan en nuevas y diversas formaciones.

Una nueva reminiscencia del Cuarteto No.1 surge en los compases 20-23. En ambos cuartetos este pasaje es de carácter transitivo (Figura 13).

Figura 13. Material transitivo similar
Cuarteto No. 2 / 1er Mov. / cc.20-23

Cuarteto No. 1 / 1er Mov. / cc.10-13

Incluso un compás antes (c.19), el chelo realiza un gesto también sorprendente-mente similar a uno de los motivos principales del primer movimiento del Cuarteto No.1 (Figura 14).

Figura 14. Material similar, violoncello

Cuarteto No. 2 / 1^{er} Mov.

Cuarteto No. 1 / 1^{er} Mov.



Estas evocaciones de algunos elementos utilizados en el Cuarteto No.1 tal vez no sean lo suficientemente evidentes como para asegurar que Revueltas realmente intentó vincular los dos cuartetos en un solo ciclo. Sin embargo, sí podemos considerar tales reiteraciones como rasgos muy asimilados por Revueltas y que forman parte de su estilo compositivo.

Tabla 2. Análisis seccional. Movimientos I y II

Movimiento I

Sección	Número de compases	Duración aproximada	Proporción
A	124	2'55"	49%
B+coda	39	3'05"	51%
total:	163	6'00"	

Movimiento II

Sección	Número de compases	Duración aproximada	Proporción
A	56	58"	37%
B	10	40"	26%
A'	50	57"	37%
<i>total:</i>	116	2'35"	

En el 1^{er} movimiento existen varios sets que reaparecen ya sea en forma idéntica o equivalente. Entre los más importantes se encuentran los siguientes: 6-Z26, 7-35, 6-Z28, 6-Z25, 6-Z24, 3-7, 3-8, 5-27, y 5-23. El set 7-35 (escala diatónica) también es utilizado en el 3^{er} movimiento, pero evitado en el 2^{do}. Esto confiere un marco estructural de esencia diatónica a un movimiento central más atonal. El set 5-23 resulta de gran importancia para todo el 1^{er} movimiento y cumple las más diversas funciones. Aparece por primera vez en los cc.21-23 como *ostinato* en el chelo. Posteriormente, como la figura del *ostinato* de tresillos a cargo de la viola en el episodio de los cc.85-99. En el c.104, cierra un pequeño pasaje canónico. Adquiere importancia temática en los cc.112-115, cuando la viola presenta la 2^{da} frase del tema de la coda de la sección A y cuando inicia el tema principal de la sección B en los dos violines (c.129)

En el 2^{do} movimiento, el set 3-11 adquiere gran importancia en el ámbito temático. La primera frase del tema inicial está formada por este set, con índice de transposición $t=0I$. Luego, en la frase consecuente, como $t=4$. El mismo material temático es presentado por el chelo, pero ahora con $t=10I$ (cc.19-20) y posteriormente, de manera simultánea, por el VI.I con $t=7I$ y el VI.II con $t=0I$.

El 3^{er} movimiento es una especie de ensayo polifónico dividido en tres secciones de igual duración. Después de los dos primeros movimientos, que comparten muchas características tanto motívicas como de carácter, el tercero utiliza su pro-

pio material, con figuras rítmicas, intervalos, y un estilo diatónico muy ajeno a los movimientos anteriores. Tanto el material temático como su tratamiento armónico son ahora muy diferentes a los dos movimientos anteriores. Hay una marcada economía en cuanto a la diversidad de figuras rítmicas, que ahora se reduce a lo más básico. El tresillo, tan importante en los dos movimientos anteriores, está ahora totalmente ausente. La anotación de tempo *Allegro molto sostenuto* parece sugerir un cierto carácter de movimiento contenido; una anotación de tipo dramática. En el “caleidoscopio revuelto” este movimiento podría entenderse como una coda del cuarteto en su totalidad.

Por la marcada utilización de diatonismo, el 3^{er} movimiento se encuentra en la misma línea que otras obras del repertorio nacionalista mexicano, como los *Pre-ludios para Piano* de Carlos Chávez o los *Muros Verdes* de José Pablo Moncayo (1912-1958).

Tabla 3. Análisis seccional. Movimiento III

Sección	Número de compases	Duración aproximada	Proporción
A	13	32"	33%
B	14	31"	33%
C	10	33"	34%
<i>total:</i>	37	1'36"	

El set 6-Z25 puede considerarse –junto con el set 7-35 y el sub-set 5-35– como la materia prima generadora de todo el tercer movimiento. El motivo principal inicia en el 1^{er} violín como la versión t=0l del set 6-Z25. Después de la entrada del 2^{do} violín, el chelo repite la misma versión t=0l del 6-Z25. A continuación se presenta una lista de todas las manifestaciones del motivo principal de la sección A, en que utiliza el set 6-Z25:

Tabla 4. Motivo principal y set 6-Z25

Compás	Instrumento	Versión del set 6-Z25
1	VI. I	0I
2	VI. I	5I
2	Vlc.	0I
3	VI. II	0I
3	Vlc.	5I
4	Vlc.	5I
5	VI. I	5I

También en la sección B aparece el set 6-Z25 de manera importante. Primero en el VI. II (cc.19-20), e inmediatamente después en el VI. I (cc.21-24.) Y el acorde final del movimiento también es un 6-Z25 con el valor de t más importante durante el movimiento: t=5I.

Algunas conclusiones

Revueltas en su tiempo y entorno. Los cuartetos de cuerda de Silvestre Revueltas son el reflejo de un artista consciente de su entorno y de las manifestaciones musicales de su tiempo, por lo que algunos rasgos de estilo y de construcción formal son reconocibles en otros compositores de importancia internacional. Es Revueltas, como asegura Alejandro L. Madrid, “un compositor conocedor de la retórica musical de su momento histórico” [...] “no vivió aislado del desarrollo musical mundial, sino que retomó de éste elementos que le ayudaron a definir su muy personal estilo.”⁹

Ritmo como elemento unificador. Por medio del análisis de PCS (*Pitch-class*

⁹ Madrid, Alejandro. “¿Influencias o Elementos de Retórica?: Aspectos de Centricidad En La Obra De Silvestre Revueltas.” Heterofonía 122 (2000).

Sets) es posible demostrar que en la música de Revueltas el aspecto rítmico posee una función de cohesión particularmente importante. Por ejemplo, el primer tema de este segundo movimiento (cc.20-22) está formado por el set 8-28; en la siguiente exposición (cc.23-24), el tema es variado y transformado en el set 8-Z29. Estos dos sets se encuentran en relación Ro, es decir, el máximo nivel de contraste en cuanto a su contenido de *pc* (clases de alturas) y de *ic* (clases de intervalos.) Sin embargo, Revueltas mantiene el contorno rítmico-melódico prácticamente idéntico, logrando así la unidad entre las dos manifestaciones del tema. Y en el ámbito local contiguo del primer movimiento, Revueltas busca evitar las similitudes entre las estructuras y utiliza el ritmo como el elemento unificador del pasaje. Por ejemplo, en los primeros ocho compases coexisten 13 sets distintos entre los cuales no hay fuertes relaciones de similitud; sin embargo, se relacionan por ideas rítmicamente similares.

Formas caleidoscópicas. Un rasgo muy característico en estos cuartetos de cuerda, es el de presentar ideas que pueden encontrar más de una interpretación formal en los oídos del espectador; pasajes que, al ser reiterados más adelante, en un contexto distinto, nos invitan a reinterpretar su función estructural original dentro de la obra.

Reminiscencias temáticas entre movimientos y entre un cuarteto y otro. Son evidentes las similitudes temáticas o de material transitorio entre los cuartetos I y II, no es posible, sin embargo, asegurar que la intención del compositor fuese la de agrupar sus cuartetos en un solo ciclo.

Referencias

- BITRÁN, A. (1996). "Los Cuartetos de Silvestre Revueltas", *Pauta* Vol. XVI.
- CONTRERAS SOTO, E (2000). *Silvestre Revueltas: Baile, Duelo y Son*. México: INBA.
- CORTEZ, L. J. (2000) *Favor de No Dispararle al Pianista: Una Vida de Silvestre Revueltas*. México: INBA / CONACULTA.
- DE VOTO, Mark. (1998). *Los Cuartetos de Revueltas*. II Coloquio Internacional Silvestre Revueltas, Ciudad de México.
- FORTE, A. (1973). *The Structure of Atonal Music*. New Haven: Yale University Press.
- GARLAND, P. (1991). *In Search of Silvestre Revueltas: Essays 1978-1990*. Santa Fe, Nuevo México: Sounding Press.
- KOLB NEUHAUS, R. (1998) *Silvestre Revueltas: Catálogo de sus Obras*. México: Escuela Nacional de Música.
- . resp. Cuarteto No. 2, Magueyes, de Silvestre Revueltas. Biblioteca Digital Silvestre Revueltas. Acceso: 1 de octubre de 2019. <https://datosabiertos.unam.mx/FaM:BDREV:MU16>
- LECLAIR, Charmaine F. (1995). "The Solo and Chamber Music of Silvestre Revueltas." University of Oregon.
- MADRID, A. (2000). «¿Influencias o Elementos de Retórica?: Aspectos de Centricidad en la Obra de Silvestre Revueltas." *Heterofonía* 122.
- MATA, E. (2007) "Los Cuartetos De Cuerda." En *Sonidos en Rebelión*, editado por Roberto Kolb y José Wolffer. Ciudad de México: UNAM.
- REVUELTAS, R. (1989). recop. *Silvestre Revueltas por Él Mismo: Apuntes Autobiográficos, Diarios, Correspondencia y Otros Escritos de un Gran Músico*. México: Ediciones Era.
- REVUELTAS, S. (1993) *Música de Feria: Los Cuartetos de Cuerda*. Cuarteto Latinoamericano. New Albion Records, 1993. Disco compacto.

- . (1995). "Cuarteto No. 3." México: Ediciones Mexicanas de Música.
- . (1967). "Música De Feria." Nueva York y Hamburgo: Peer Music.
- . (1952). "String Quartet No. 1." Nueva York y Hamburgo: Peer Music.
- . (1953). "String Quartet No. 2." Nueva York: Southern Music Publishing Company Inc.
- VILAR-PAYÁ, L. (2016). "Identidad y Música: Tres Pliegues Metodológicos dentro del Campo de Historiografía Crítica". En *Música e Identidades: Una Lectura Interdisciplinaria*. Plaza y Valdés S.A. de C.V.
- . (2002). "Innovación, Espontaneidad y Coherencia Armónica en Silvestre Revueltas", en Yael Bitrán y Ricardo Miranda (eds.), *Diálogo de resplandores: Carlos Chávez y Silvestre Revueltas*, México, Conaculta, 2002: 31 – 46. [Doc. electrónico disponible en www.fororevueltasw.unam.mx] Consultado el 6/9/2019.
- . (2005). "La Originalidad, la Música Heterogénea y la Recepción de Silvestre Revueltas a Partir de Otto Mayer-Serra". *Discanto*. Tomo I. Universidad Veracruzana.

El taller de lenguaje musical como escenario para el desarrollo de la memoria

David Absalón Aguilar¹ y Mario Alberto Vázquez Peralta²

¹Universidad de Montemorelos

[MMus Profesor de la cátedra de Alientos en la Escuela de Música de la Universidad de Montemorelos. Director del Coro de Iglesia.]

²Universidad de Montemorelos

[MEd Profesor investigador en la Escuela de Música y profesor de Ciencias Sociales en la Facultad de Educación y Escuela de Comunicación en la Universidad de Montemorelos]

Resumen: En el taller de lenguaje musical que se ofrece en el Conservatorio de Música de la Universidad de Montemorelos, se llevó a cabo durante periodos aleatorios (septiembre 2018, febrero 2019 y marzo 2019) la aplicación de diferentes pruebas didácticas a 22 estudiantes de 6-12 años, para observar el mejoramiento en el desarrollo de la memoria musical. Dichas pruebas hacen referencia a secuencias rítmicas, identificación de sonidos y secuencias rítmico-melódicas. Los resultados demuestran la similitud con otros estudios sobre el mismo tema sobre cómo las actividades lúdicas intencionadas al desarrollo de la memoria musical y a la escucha inteligente radican de manera contundente en las habilidades de memorización.

Palabras clave: memoria musical; educación musical; lenguaje musical

Introducción

El Conservatorio de la Universidad de Montemorelos tiene diferentes niveles de estudio, como la Licenciatura en Música con especialidad en Educación Musical,

el programa de Técnico Superior en Música, además de siete niveles de distintos instrumentos para el público en general. En este marco de enseñanza se ofrece la clase de Lenguaje Musical como espacio para el entendimiento y apropiación del discurso musical. Con varios años de experiencia en el tratamiento de los contenidos de enseñanza en estos planes de estudio, los educadores siempre han visualizado dificultades en el entendimiento del lenguaje musical, sobre todo aquellos que van relacionados con el desarrollo de las habilidades de interpretación y memoria.

Por ello surge el interés de comenzar con una serie de estudios sobre el tema y desde la línea de investigación Música y Educación se plantean preguntas como las siguientes: ¿Por qué la memoria es tan importante para el aprendizaje musical?, ¿cuáles son los tipos de memoria musical? Evidentemente, se hace presente el cuestionamiento de cómo incentivar el desarrollo de la memoria desde los niveles iniciales del conservatorio y, a su vez, en la licenciatura.

El primer momento se inicia con la revisión bibliográfica, en donde se retoma la experiencia de varios estudios que han lidiado con el tema y que proponen diseños metodológicos interesantes. Teniendo en cuenta las diferencias radicales, generacionalmente hablando, que enfrenta ahora el fenómeno educativo en general, se pretende mantener una postura teórica que se toma de los campos conjuntos de la psicología evolutiva y de las teorías clásicas de la educación musical.

Marco teórico

Muchas son las corrientes y estudios que afirman la importancia de la música en los primeros años de vida. Ya en el siglo XIX y principios del XX, la *Escuela Nueva* considera que la música debe abarcar a las personas en su totalidad. Asimismo, pedagogos de educación infantil como Montessori, Decroly, las hermanas Agazzi y otros, también coinciden en la importancia de la música en esta etapa (Vázquez, 1999). Del mismo modo, propuestas pedagógicas del siglo XX como las de Kodály,

Orff y Dalcroze, fueron otorgando y destacando el valor que tenía la educación musical en la niñez (Díaz, 2005, en Pascual, 2011).

Es por ello que, desde hace varios siglos, se viene estudiando y destacando la música como un elemento fundamental para el desarrollo de la infancia. Los niños y niñas están en contacto con la música, incluso antes de nacer. El bebé escucha los sonidos del ambiente que rodea a la madre y al padre; se desarrolla en un entorno sonoro diverso y complejo, por lo que la educación musical puede comenzar desde incluso antes de nacer, y puede “iniciarse en el seno materno si la madre canta o escucha música” (Pascual, 2011, p.52). Autores como Campbell (2000, citado por Pascual, 2011) “consideran que los infantes deben escuchar música incluso antes de su nacimiento”.

Podríamos establecer una relación entre las características psicológicas de los menores y su evolución musical. Piaget (1896) menciona cuatro estadios del desarrollo intelectual por los que pasan todos los infantes: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales; éstos tienen una serie de características: mantienen un orden secuencial constante, y todos los sujetos presentan esas fases en su desarrollo, pero no necesariamente en el mismo momento (Mounoud, 2001).

Las personas, desde el nacimiento hasta la edad adulta, pasan por un largo camino a través del cual se produce el crecimiento físico, pero también se produce el desarrollo psicológico.

Tipos de Memoria musical

La memoria tiene cuatro grados definidos, Nagy (2014):

1. Memoria retentiva: Cualidad que tienen todos los seres vivos de recordar la impresión recibida.
2. Memoria reproductiva: Las impresiones pueden no ser sólo sensaciones físicas sino ideas e imágenes que se pueden reproducir a voluntad por lo que se requiere un nivel superior de inteligencia.

3. Memoria constructiva: Lo percibido se utiliza como material de construcción para nuevas manifestaciones mentales y sensoriales.
4. Memoria creadora: Lo percibido y retenido se reelabora y transforma en la mente. Esta memoria deja recuerdos que forman la intuición y las obras artísticas más significativas del hombre evolucionado.

Se puede definir la memoria como la capacidad para almacenar, retener y recordar información que posteriormente podemos recuperar y utilizar. La memoria es un complicado sistema de procesamiento de la información que opera a través de procesos de almacenamiento, codificación, construcción, reconstrucción y recuperación de la información.

Según Janos Nagy (2014), la memoria es una de las habilidades en la que los intérpretes necesitan un mayor esfuerzo durante la ejecución ya que se debe de mantener el control y el equilibrio de sus recursos mentales. Se trata de una técnica que se aprende mediante un entrenamiento intensivo. También el autor ofrece una clasificación de la memoria al mencionar que la práctica musical desarrolla y exige siete tipos de memoria:

1. Muscular y táctil
2. Auditiva
3. Interna y externa
4. Visual
5. Rítmica
6. Analítica
7. Emocional

El proceso de memorización de un fragmento musical consta de cuatro etapas: impresión, percepción, comprensión y retención. El proceso, según el autor, es muy similar al de la fotografía. La impresión equivale a la imagen y la percepción, a la toma de la imagen. La comprensión es el revelado. La retención es el archivo de la foto (Nagy, 2014).

Finalmente podemos resumir el mecanismo de la memoria de la siguiente forma: Observación, Concentración, Comparación, Asociación.

La edad y la memoria

Las investigaciones que se han referido al efecto de la música sobre el cerebro infantil, han coincidido en que esta provoca una activación de la corteza cerebral, específicamente de las zonas frontal y occipital, implicadas en el procesamiento espacio-temporal (Soria-Urios, et al, 2011).

De tal manera que los efectos de la música sobre los infantes son, según Aguirre (2013), Del Olmo, et al (2009), García (2014) y Ordoñez, et al (2011):

- Aumento de la capacidad de la memoria, atención y concentración en los niños.
- Mejora la habilidad para resolver problemas matemáticos y de razonamiento complejos.
- Introduce a los niños a los sonidos y significados de la palabra y fortalece el aprendizaje.
- Brinda la oportunidad para que los niños interactúen entre sí y con los adultos
- Estimula la creatividad y la imaginación infantil.
- Estimula los sentidos, el equilibrio y el desarrollo muscular a través del movimiento.
- Provoca la evocación de recuerdos e imágenes con lo cual se enriquece el intelecto.
- Estimula el desarrollo integral del niño, al actuar sobre todas las áreas del desarrollo.

El lenguaje musical como asignatura

Como asignatura, el lenguaje musical persigue objetivos que se pueden ubicar en la apropiación del discurso musical, de sus reglas y estructuraciones internas. A su

vez, este conocimiento se utiliza para la creación y adaptación de melodías. Siendo la lectura del texto musical la principal competencia a desarrollar, involucrando conocimientos de solfeo y habilidades de escucha activa y discernimiento en la audición.

La clase de Lenguaje Musical I impartida en el Centro de Iniciación Musical de la Universidad de Morelos (CIMUM), tiene como objetivo principal introducir a los estudiantes en los conocimientos básicos de la música a través del canto, la lectura de ritmos, la entonación y la práctica manual y escrita de ejercicios rítmicos, así como el conocimiento del nombre de los sonidos musicales, la duración de los mismos y el conocimiento de cada uno de los elementos que podemos encontrar en una partitura musical. Actualmente se atienden 22 niños en total; la clase es impartida por la maestra Olivia Michel de Del Valle, quien es la coordinadora del CIMUM y ha tenido a bien autorizar la intervención en el aula como parte del proyecto investigativo.

Los alumnos cuentan con un libro de trabajo que contiene 7 unidades. Conforme se avanza en los contenidos, se añaden elementos musicales de mayor dificultad. En cada unidad los niños ponen en práctica su memoria musical gracias a que hay una canción por unidad con diferentes objetivos a lograr que debe ser memorizada.

Los materiales que utilizan en la clase de lenguaje musical son tarjetas didácticas con figuras musicales: negra, corchea, silencio de negra, silencio de corchea, y otras. Para poder implementarlos se basan en el tema de la unidad que van a abordar durante la semana para así poder aplicar de manera visual, táctil y auditiva, cada una de las actividades utilizando las tarjetas con las diferentes figuras musicales.

Desarrollo de la memoria a través de las clases de lenguaje musical

Tomando en cuenta las diversas realidades que imperan el grupo de lenguaje musical (alumnos con y sin previo entrenamiento musical), se ejercen estrategias que favorecen al desarrollo de la memoria de manera general y que se resumen de la siguiente manera:

1. Repetición
2. Práctica mental
3. Práctica visual al escribir el patrón rítmico o la melodía
4. Práctica Táctil

Metodología

La metodología utilizada en este estudio está basada en el trabajo de investigación de Berrón, Gómez y Guerrero (2016): Desarrollo de la memoria en la asignatura de Lenguaje Musical. Lectura, dictado, ritmo, entonación y teoría, publicado en la revista electrónica de educación musical conocida como Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME). Estructurando el diseño de la investigación en los siguientes niveles: aplicación y observación de las actividades diseñadas: pruebas de memoria auditiva (secuencias rítmicas y secuencias rítmico-melódicas) y preguntas directas a los alumnos de la clase de Lenguaje Musical.

El estudio se realizó en el Centro de Iniciación Musical de la Universidad de Morelos durante el curso académico 2018-2019, con 22 alumnos pertenecientes al primer grupo de Lenguaje Musical, a los que impartía clase la maestra Olivia Michel Del Valle, lo cual facilitó el acceso al grupo.

Recolección de Datos

Emulando el estudio de Berrón, E. , et al (2016), desde el comienzo se ha destacado el papel de la observación participante, diseñando también pruebas específicas para medir la memoria auditiva y, al final de curso, se han realizado entrevistas grupales semiestructuradas a los alumnos y a algunos de sus padres y madres.

Observación de las actividades

La clase de Lenguaje Musical I en el Centro de Iniciación Musical de la Universidad de Morelia se divide en cuatro secciones:

- La primera sección consiste en darse la bienvenida con la canción de la clase y saludándose unos a otros, haciendo uso del intervalo de tercera menor (sol-mi). Después se introduce el nuevo concepto por aprender durante esa semana. Por ejemplo, los conceptos de *piano* y *forte*. Se presentan diversos abordajes a estos conceptos y se aplican en actividades diseñadas previamente, por ejemplo, cantando *piano* la canción de la clase y después *forte* o cantando *piano* y *forte* simultáneamente algunas secciones de la canción para que los alumnos aprecien la diferencia.
- La segunda sección es de juegos musicales, adivinanzas de las figuras musicales, su equivalencia entre silencio y figura; qué silencio pertenece a qué figura, entre otros elementos teóricos, haciendo uso ya de secuencias rítmicas o rítmicas melódicas. Se procede a relacionar las dinámicas *piano* y *forte* con sonidos del ambiente (el sonido de un león es *forte* y el sonido de un ratón es *piano*).
- Se lleva a cabo la introducción a la nueva unidad en donde se da a conocer la canción en turno aplicando el concepto que se quiere enseñar (*piano* y *forte*). La canción está escrita en un pentagrama y las dinámicas están escritas en diferentes secciones de esta canción; permitiendo a los alumnos comenzar a involucrar el sentido visual para la apropiación del símbolo musical en relación con elementos como la partitura, dinámicas e indicaciones generales, todo en relación con los conceptos que facilitarán la memorización del material que sea solicitado.
- En la cuarta y última sección se introducen factores psicomotrices al igual que elementos de razonamiento cognitivo; repasando las figuras musicales con diferentes sílabas, por ejemplo: “ti-ti” para las corcheas, “ta” para la negra

y “ti-chi” para la corchea y el silencio de corchea. Se concluye con un repaso general, dejando espacio para la aplicación de las pruebas de memoria auditiva.

Prueba de Memoria Auditiva

La prueba consistió en la memorización de secuencias rítmicas, sonidos y secuencias rítmico-melódicas que posteriormente debían identificar al escucharlas mezcladas con otras de características similares. Los alumnos tenían que rodear aquellos números en los que escuchaba el sonido o la secuencia que habían memorizado, utilizando la plantilla que se encuentra en el anexo del documento que, a diferencia de la plantilla propuesta por Berrón,, *et al.* (2016), redujo sus opciones de seis elementos a evaluar a solamente cuatro.

Para el análisis de los resultados obtenidos, se realizó el recuento de las respuestas ofrecidas en cada una de las preguntas que configuran la prueba: secuencias rítmicas, sonidos y secuencias rítmico-melódicas. Al contabilizar los errores se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Las respuestas correctas eran consideradas aciertos.
- Las respuestas que habían rodeado y que no eran correctas eran consideradas errores.

El punto de las pruebas es comparar el número de aciertos y errores al inicio del semestre con los datos obtenidos al final del semestre.

Análisis de resultados

Al principio del curso se podía notar una preparación tibia en la disposición de los alumnos para realizar tareas que involucran cuestiones de la memoria musical. Aunque forman parte de la estructura de enseñanza de un conservatorio, se

notaba la falta de encadenamiento del conocimiento, es decir, al tener clase de instrumento individual, clase de coro y lenguaje musical, aún no interiorizan la similitud de los contenidos de los diferentes cursos, pensando el uso de la memoria musical como algo aislado en cada asignatura.

A lo largo de todo el curso, los involucrados observaron aspectos relevantes. Entre ellos cabe destacar la motivación que mostraron los alumnos hacia las actividades de memorización, ya que había un esfuerzo más real en fragmentos cada vez más largos. También es relevante mencionar los buenos hábitos que fueron adquiriendo los alumnos de escuchar activamente, memorizar y repetir cantando cada uno de los fragmentos en que se dividían los dictados antes de escribirlos, lo cual les permitía resolverlos más fácilmente y con mayor precisión. Igualmente, llamaba la atención que entre más lúdicas fueran las actividades, menor era la dificultad percibida por parte de los alumnos.

Tras las actividades de intervención educativa llevada a cabo en el aula, se apreció una notable mejoría en la memoria auditiva de los estudiantes, como se muestra a continuación:

Tabla 1 Resultados septiembre 2018

Prueba	Aciertos	Errores
Secuencias rítmicas	14	24
Sonidos	24	29
Secuencias Rítmicas melódicas	11	26

Tabla 2 Resultados enero 2019

Prueba	Aciertos	Errores
Secuencias Rítmicas	19	16
Sonidos	29	9
Secuencias Rítmicas melódicas	24	14

Tabla 3 Resultados marzo 2019

Prueba	Aciertos	Errores
Secuencias Rítmicas	24	14
Sonidos	30	6
Secuencias Rítmicas melódicas	29	8

Estos resultados muestran similitud con los obtenidos por Berrón, *et al.* (2016) en donde también se puede evidenciar una mejoría notable en los estudiantes. Así es como se muestra que el alumnado ya identificaba fácilmente distintas partes en las melodías y canciones que escuchaban, reconocían motivos y acordes; concluyendo que su escucha se había vuelto más atenta, activa y razonada, lo cual va directamente involucrado con el desarrollo de la memoria.

Asimismo, esta mejoría reportada por los alumnos les ha permitido, según el testimonio dado por ellos en las entrevistas, experimentar más seguridad en el momento de relacionarse con la música en sus diferentes asignaturas en el conservatorio, haciendo de su experiencia en la educación una sensación de mayor gratificación que trasciende, no solo al alumno, sino a los padres en diferentes niveles, otorgando ahora al desarrollo de la memoria musical un lugar más privilegiado que antes de llevar a cabo este ejercicio.

Conclusión

La intención de realizar este estudio que emula las propuestas de otras investigaciones es la de vincular desde un punto de vista didáctico, nuevos abordajes para el desarrollo de la memoria auditiva mediante metodologías de retención y repetición de ritmos, sonidos o motivos rítmico-melódicos.

En el trabajo de estas actividades se ha mantenido el perfil lúdico, con un énfasis en la motivación y en la creatividad, demostrando su efectividad en el desarrollo de la memoria musical.

Referencias

- AGUIRRE, A. (2013). *Desarrollo de la creatividad musical en educación infantil* (Tesis de pregrado). Universidad Pública de Navarra, España.
- BERRÓN, E., et al. (2016). Desarrollo de la memoria en la asignatura de Lenguaje Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, (38), pp. 17-35.
- DEL OLMO, M., et al. (2009). La música y el desarrollo psicomotor en la infancia: de 0 a 5 años. *Revista electrónica de información para padres de la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPap)*, 2(3), pp. 1-3.
- DÍAZ, M., e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1).
- GARCÍA, M. (2014). *La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa infantil*. Tip. Artículo. Recuperado de: <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16696/16696.pdf>
- MOUNOUD, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos educativos*, 4, pp. 53-77.
- NAGY, J. (2014). Memoria musical. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 26, pp. 1-5.

ORDOÑEZ, E., et al. (2011). Análisis del Efecto Mozart en el desarrollo intelectual de las personas adultas y niños. *Revista Ingenius*, (5), pp. 45-54.

PASCUAL, P. (2011). *Didáctica de la Música para Educación Infantil*. Madrid: Pearson.

SORIA-URIOS, G., et al. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Rev Neurol*, 52(1), pp. 45-55.

VÁZQUEZ, J. (1999). La formación musical del maestro especialista en educación infantil. *Eufonía: Didáctica de la música*, 15, pp. 23-32.

Anexo

Plantilla entregada a los alumnos para las pruebas rítmicas, emulando la diseñada por Berrón et al (2016). Utilizando su misma leyenda para la aplicación de las evaluaciones:

Vas a escuchar dos veces un ritmo, un sonido o una secuencia rítmico-melódica. Debes memorizarlo porque, a continuación, los escucharás mezclados junto con otros de características similares. Rodea aquellos en los que se escuche el sonido o la secuencia que has memorizado. (Berrón et al, 2016)

Secuencias Rítmicas	
A 1 2 3 4	C 1 2 3 4
B 1 2 3 4	D 1 2 3 4
Sonidos	
A 1 2 3 4	C 1 2 3 4
B 1 2 3 4	D 1 2 3 4
Secuencias Rítmicas-Melódicas	
A 1 2 3 4	C 1 2 3 4
B 1 2 3 4	D 1 2 3 4

Música para ser creativos

Guillermo Vargas Rodríguez y Daniel Vargas Rodríguez

Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen: Este trabajo versa acerca de cómo impacta el practicar música sobre la creatividad de estudiantes universitarios. En esta investigación exploratoria, considerando el impacto en términos de beneficios, fue prioritario identificar aquellos relacionados con la creatividad que obtienen los estudiantes universitarios al practicar actividades de creación sonora y musical. Se consideró el enfoque “Otras Tradiciones” de Swanwick, una concepción “neoabarcable” de la educación musical y el pensamiento creativo. Los participantes fueron estudiantes de un campus foráneo de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. La muestra de carácter no probabilístico fue definida con base al criterio de los investigadores: estudiantes universitarios de carreras no musicales quienes cursan un programa que incluye asignaturas musicales curriculares. El instrumento fue un cuestionario auto-administrado que considera una rúbrica para evaluar la creatividad.

Los resultados indican en primer lugar, que las actividades musicales practicadas por estudiantes universitarios, conforme a su autoevaluación, obtuvieron un nivel de creatividad alto y mejoraron hasta lograr uno muy alto. La mayoría de los alumnos reflexionaron acerca de la presencia y grado de creatividad, además lograron percibir cierto aumento de su creatividad. En segundo lugar, la mayoría de los estudiantes indicaron que las actividades musicales sí les beneficiaron en el desarrollo de su creatividad; pocos respondieron que no. Algunos beneficios obtenidos que impactan en la creatividad y que podrían sentar las bases para potencializarla en un contexto educativo son: aumento de la imaginación, mezcla de ideas, diferenciación y ensamble sonoro, diversión, inspiración y motivación a seguir creando, obtención de un vasto catálogo de opciones y resolver problemas de

maneras diferentes. Los beneficios obtenidos al practicar actividades musicales, parecen influenciar el desarrollo de la creatividad, esto debido a que varios de ellos se relacionan con el pensamiento creativo.

Palabras clave: Música; creatividad; educación musical universitaria; impacto; beneficios

Planteamiento y justificación del problema

Al intentar formular modelos didácticos para la enseñanza y aprendizaje musical, Jorquera-Jaramillo (2010) recurre al modelo de investigación en la escuela: para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar; además, menciona tres modelos en educación musical: 1. Tradicional (académico y práctico), 2. Comunicativo (individualista y social) y 3. Complejo. Mientras que, Rodríguez-Estrada (2004) critica la educación como enseñanza, ya que el latinismo de esta última (*insignare*) denota impregnar una señal, mostrar algo en forma impuesta para ser aprendido (cuestión que para él no tiene que ver con la creatividad), Jorquera-Jaramillo señala que el modelo educativo musical complejo “concibe la enseñanza musical como investigación sobre significados, contextos, funciones y estructuras de la música, en relación recíproca” (2010, p. 66), y además, considera la investigación creativa por la cual se pueda explorar, improvisar y componer para intentar resolver la diversidad de problemáticas de la cultura actual. Por su parte, De Gainza al compartir su propia concepción de modelo, plantea la intuición y la combinación de modelos haciendo referencia a una “producción colectiva, usualmente espontánea... que no es privativo ni excluyente ya que puede combinarse con otros, y tampoco conlleva o supone una secuenciación dada” (2004, p. 80). Por lo anterior, se puede decir que los modelos educativo-musicales pueden ser fundamentados desde diversas perspectivas y, además, dichas perspectivas y modelos son factores clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje musical.

En la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) se promueven varios proyectos y encuentros para el desarrollo de competencias a través del arte, aquí mencionamos dos. El primero, Arte Basado en Competencias (ABACO) de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA), que busca el logro de competencias transversales de tipo comunicativo, de liderazgo, seguridad y trabajo en equipo (Sigie, 2014) a través de las artes, incluyendo la música. Este proyecto de diez años de vida aproximadamente, consiguió integrar asignaturas artísticas en el currículum de todas las licenciaturas de la facultad como parte de la formación integral. El segundo es el proyecto UAQ CompArte iniciado en 2012 en el Campus Semidesierto de la UAQ del cual surge el presente estudio (Vargas-Rodríguez, 2013). Dicho proyecto ha buscado no sólo difundir, sino lograr que el estudiante se apropie del arte como una herramienta de formación integral que pudiera traspolarse a actividades académicas, de investigación y de convivencia. Debido a la evolución del proyecto y a partir del primer semestre de 2016, se ha enfatizado en el arte musical y el desarrollo de investigaciones. Además, se ha observado que un resultado esperado es desarrollar la creatividad a través de la formación musical. Por otro lado, derivado de las reflexiones que ha generado UAQ CompArte, ha surgido la intuición de que los estudiantes se han vuelto más creativos debido a la formación musical recibida; es por eso que surge la inquietud e interés de la presente investigación.

Aunque existen acciones y proyectos para la formación integral mediante el arte en la UAQ, el hablar de formación universitaria musical para el desarrollo de la creatividad quizás está ausente y, por lo tanto, hablar de un modelo pedagógico de pensamiento creativo –no sólo musical- que contraste con un modelo tradicional que privilegia el pensamiento crítico o analítico, parece estar lejano de ser implementado.

Es posible encontrar no sólo un vínculo interactivo entre la disciplina artística musical y la disciplina psicológica de la creatividad, sino una necesidad de comprender mejor ambos conceptos y su influencia entre los mismos que posibilite condiciones teórico-prácticas para la mejora, fortalecimiento y renovación no solamente de los modelos pedagógico-musicales, sino de los modelos pedagógicos universitarios.

Una formación universitaria integral basada en un modelo creativo quizás permita mirar desde otra perspectiva el aporte potencial y exponencial que la educación musical tiene para compartir. Una formación musical basada en un modelo creativo puede permitir conciliar las posturas polarizadas de los modelos tradicionales con las nuevas posibles formas de pensar la práctica en la educación musical.

Para el diseño de un modelo de educación musical creativo, desde la visión del presente estudio, es de considerar que se debe comenzar desde la exploración y comprensión de los elementos que lo conforman. Uno de ellos es la contribución o beneficio de la música en favor del desarrollo de la creatividad, elemento que se aborda en esta investigación. Considerando lo que han sugerido Winner et al (2014) y James Kaufman (Pérez, 2013): la música y demás artes, pueden ser una herramienta o técnica para desarrollar la creatividad, es decir, para aprender a ser más creativo.

La música contribuye en el desarrollo de la persona y su educación musical, ejemplo de ello son los beneficios que reciben los estudiantes cuando se introduce una pluralidad de estilos musicales en la clase de música. Dichos estilos para Swanwick (2006) se llaman idiomas y tales beneficios pueden ser considerados para el diseño de un modelo de educación musical creativo. Estos aportes pueden ser: sociales, musicales (Cabedo y Motoyama, 2011), terapéuticos (Vargas, 2012), para la tercera edad (Del Bianco, 2007 citado en Díaz et al, 2007), para el desarrollo humano y bienestar cerebral (Delahay y de Régules, 2006), etc.

Por lo antes expuesto, ¿será posible que el impacto de las actividades musicales sobre la creatividad de los estudiantes universitarios, en términos de beneficios, pueda permitir una mejor comprensión de los elementos compartidos entre la música y la creatividad, lo cual posibilite el diseño de nuevos modelos para la educación musical? Pero antes, ¿cuáles son los beneficios que la música aporta al desarrollo de la creatividad? En otras palabras y a manera de pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto que ejercen las actividades musicales practicadas por estudiantes universitarios en la creatividad de los mismos?

Marco Teórico

La música y la creatividad han estado estrechamente relacionadas desde hace mucho tiempo a través del movimiento, mismo que puede ser considerado para concebir qué es la música y qué es la creatividad. Estudiosos refieren implícita o explícitamente cierto movimiento de expresiones o gestos y experiencias, ideas y alternativas, composiciones y descomposiciones. La música son gestos encarnados (Swanwick, 2006), es decir, movimiento, dinamismo, tal como es sugerido por De Bono (2014) respecto a la creatividad. Según Levitin (Dylyn, 2010), la música es una unidad perceptual, es movimiento desde la antigüedad y no existe fuera del cerebro. Existe una relación cercana entre la música y la creatividad debido a que convergen en el plano pensante del movimiento.

El pensamiento creativo se relaciona con el pensamiento divergente (Guildorf, 1950, citado en Esquivias, 2004), lateral (De Bono, 2014), repentino, y considera elementos de novedad, solución de problemas y complejidad... cuestión no menor donde la creatividad de algún modo ha sido experimentada por la música en la composición, creación y primordialmente, según Cuevas-Romero (2012), en la improvisación musical de todas las épocas de la historia musical.

La creatividad ha sido definida como una habilidad para el desarrollo de la innovación y se ha considerado en estudios artísticos con esta orientación (Winner, et al, 2014). Además, se ha definido como una habilidad del pensamiento artístico (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006), podría decirse del pensamiento musical. Rodríguez-Coss (2016) menciona la creatividad como virtud y salud, capaz de transformar el trabajo en un arte que busca belleza, armonía, calidad y excelencia en cualquier tarea. Rodríguez-Estrada M. (1995)) definió el concepto de creatividad de la siguiente forma: "La capacidad de dar origen a cosas nuevas y valiosas; y la capacidad de encontrar nuevos y mejores modos de hacer las cosas" (p.19). El investigador creador de las inteligencias múltiples: Howard Gardner, ofrece la siguiente definición del individuo creativo: "el individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones

nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto” (Gardner, 2011, p. 63).

Los conceptos de Creatividad y Música para esta investigación se entienden de la siguiente manera: Creatividad, es un don humano (McCready, 2010, citado en Pérez, 2013) y una facultad en potencia, que puede ser desarrollada y aprendida a través de técnicas, por la cual surgen ideas repentinas (Beeman, M. 2010, citado en Pérez, 2013) y novedosas (Esquivias, 2004), que conforman un tipo de pensamiento no lógico, sino diferente; divergente, lateral, con la finalidad de contribuir en la solución de un problema. Por otro lado, se considera un tipo de concepto *neoabarcable* de música:

La música es el arte que incluye una diversidad de tradiciones culturales (desde el norte al sur y desde el oriente al occidente) y que se centra en la dignidad de la persona humana; cuyo valor de la música reside tanto en sus procesos, sus productos y sus mediaciones de diferentes tipos (comunicativa, psicológica, de contexto e implicación social, de trascendencia, etc.), como en su apertura y capacidad de reconciliar las diferentes posturas acerca de su concepto. (Vargas-Rodríguez, 2014, p.100)

Tres autores han hecho grandes aportes que pueden ser integrados como parte del diseño de un nuevo modelo educativo musical creativo. El primero es Rodríguez-Estrada M. (1995), quien, al describir su Seminario de Creatividad como una técnica para el desarrollo de la misma, en cierto sentido propone un modelo educativo basado en ella que consiste en:

la formación de una pequeña comunidad de aprendizaje en donde se propician densos intercambios interpersonales, tanto intelectuales como afectivos, y donde a través de múltiples ejercicios de toma de conciencia de sí mismo, de toma de conciencia de mundo exterior, de conocimiento mutuo, de toma de riesgos, de resolución de enigmas, de soñar despiertos, etcétera, se aflojan las estructuras culturales, se rompen los estereotipos, se superan los condicionamientos y se libera la espontaneidad de las personas. (p.102)

La segunda es Amabile (1983), quien centró su investigación en los orígenes de la creatividad a partir del producto creativo, para esto utilizó una evaluación de expertos: “consistencia entre los jueces”, su teoría se considera ambiental. Elaboró un modelo sobre la creatividad que repercute en la solución de problemas: a) Destrezas relativas al campo en el que se desarrollara la persona, b) Destrezas importantes para la creatividad y c) Motivación intrínseca (citado en Esquivias, 2004).

El tercero es Swanwick (2006), quien habla de un modelo de desarrollo musical evolutivo en espiral, el cual integra una filosofía que enfatiza la creatividad individual: “[...] placer sensorial, la exploración del sonido, la expresión personal y la capacidad imaginativa y especulativa [...]” con la teoría tradicionalista: “[...] habilidad manipulativa o técnica, el dominio de las convenciones vernáculas de producción musical y la autenticidad idiomática y estilística” (p. 92). Además, considera una actitud intercultural que incluye la pluralidad de experiencias musicales que pueden beneficiar una formación musical creativa, basada no sólo en la música tradicional (occidental) sino en la música de otras culturas (oriental, jazz y derivados, etc.).

Retomando lo publicado por Winner et al (2014) donde se menciona que no existe una teoría sólida ni una metodología adecuada para estudiar empíricamente y sin limitantes la influencia de las artes en el desarrollo de la creatividad (como habilidad para el desarrollo de la innovación); se ha decidido tomar el enfoque o esquema teórico de la educación musical, “Otras Tradiciones”, que se refiere a la conciencia del contexto social y de la comunidad, tiene que ver con una cultura musical pluralista y con la adquisición de habilidades instrumentales, la capacidad de improvisación, la sensibilidad estilística para el jazz, el rock, la música pop, la música de Asia y de otras regiones del mundo (Swanwick, 2006). Este enfoque permitirá la exploración de la creatividad desde la educación musical. Además, se tomará en cuenta parte del enfoque conceptual utilitarista de la música; la música se considera un mediador cuando alude a entidades externas a su esencia, es decir, es un instrumento de utilidad para obtener beneficios que no le son propios: por ejemplo, el desarrollo de la auto-disciplina, el fomento de las destrezas sociales, la

mejora de la capacidad intelectual o el desarrollo de habilidades cognitivas (Tejada, 2004), en este caso, se privilegia el desarrollo de la creatividad.

El desarrollo de la creatividad implica considerar indicadores que permitan ir monitoreando el proceso. Csikszentmihalyi (1999, citado en Esquivias 2004) menciona ciertas características de una persona creativa cuya personalidad es compleja y alegre por lo que hace: “enérgicos y tranquilos, inteligentes e ingenuos, disciplinados e irresponsables, imaginativos y realistas, orgullosos pero humildes, rebeldes y conservadores, etc.” (p. 13). Marín y De la Torre (2000, citado en Cuevas-Romero, 2012) establecen once indicadores, que, a decir de Sara Cuevas, conforman una clasificación muy completa y permiten valorar el nivel de desarrollo creativo de los alumnos mediante una actividad didáctica de creación musical: Originalidad, Flexibilidad, Productividad, Elaboración, Análisis, Síntesis, Apertura mental, Comunicación, Sensibilidad para los problemas, Redefinición y Nivel de inventiva. Cepeda (2016) cita a Besemer y Treffinger (1981) y a Fryer (1996), los dos primeros, basados en considerar la creatividad como resultado o producto, apuntaron tres aspectos para evaluar la creatividad: novedad, resolución y síntesis, mismos que fueron criticados por el tercero, quien conforme a sus estudios concluyó que no deben ser considerados criterios absolutos, sino relativos a cada estudiante, esto debido a problemas que se presentan al aplicarlos. Por su parte, Alcalá-Galiano (2007) escribe que Torrance (1974) diseñó su TTCT (Torrance Creativity Thinking Test), mismo que fue utilizado en numerosos estudios con muchos niños y adultos por año. En este test, los criterios o indicadores que establece y han influido en el desarrollo de mediciones sobre creatividad son: fluidez (cantidad de respuestas), flexibilidad (cantidad de distintas categorías en las respuestas), originalidad (infrecuencia de cada respuesta) y elaboración (número de detalles); además, comenta que el desarrollo de los test para la evaluación de la creatividad en la música, está en niveles inferiores respecto a los destinados para medir la creatividad en general.

Objetivo

Identificar los beneficios relacionados con la creatividad que obtienen los estudiantes universitarios al practicar actividades musicales para mejorar la comprensión del fenómeno y que este conocimiento ayude al diseño de investigaciones futuras que incentiven el desarrollo de nuevos modelos para la educación musical.

Metodología (participantes, instrumento y procedimiento)

La metodología utilizada se enmarca en el paradigma epistemológico positivista, ya que el enfoque es cuantitativo (Mangan, 2004). El presente estudio es del tipo exploratorio no experimental, por lo tanto, no se esperan generalizaciones probabilísticas de los datos obtenidos.

Según Hernández et al (2010), desde el enfoque cuantitativo, el presente trabajo tiene un alcance del tipo exploratorio, cuyo propósito puede ser examinar un tema que se ha estudiado poco, que se tienen muchas dudas o que antes no había sido abordado, se aplica para indagar temas y áreas desde nuevas perspectivas. La investigación exploratoria ayuda a familiarizarse con fenómenos más o menos conocidos, lograr la obtención de información que posteriormente permita llevar a cabo un estudio más completo en un contexto particular. Sirve para indagar nuevas problemáticas, identificar conceptos o determinadas variables, delimitar aspectos prioritarios que contribuyan en investigaciones futuras, o hacer la sugerencia de afirmaciones y postulados. Una de las características de las investigaciones exploratorias, es que son más flexibles en su método en comparación con las investigaciones descriptivas, correlacionales o explicativas, llegando a ser más amplias y dispersas.

Los participantes son estudiantes universitarios de un campus foráneo de la UAQ. Ellos cursan las Licenciaturas de Negocios Turísticos, Administración y Contabilidad, quienes llevan o han llevado una asignatura musical en la cual realizan

varias actividades musicales, tales como: ensayo de ensamble, recitales, práctica de un instrumento, coro, apreciación musical, creación sonora y musical, entre otras. Conforme a Hernández et al (2010), la muestra (28 estudiantes) de carácter no probabilístico ha sido definida por ser un estudio exploratorio, con base al criterio de los investigadores: estudiantes universitarios de carreras no musicales quienes cursan un programa que incluye asignaturas musicales curriculares. El instrumento es un cuestionario auto-administrado que considera una rúbrica para evaluar el nivel de creatividad en actividades musicales universitarias, misma que compila los aportes de Webster, P. (1983, citado en Alcalá-Galiano, 2007), Marín y De la Torre (2000, citados en Cuevas-Romero, 2012) y Cepeda (2016) quienes se basaron en Torrance. Los criterios de la rúbrica son: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Los niveles de creatividad son establecidos como sigue: extraordinariamente creativo (5 = muy alto), muy creativo (4 = alto), creativo (3 = medio), algo creativo (2 = bajo) y no es creativo (1 = nulo).

El procedimiento consistió en lo siguiente: previamente fueron diseñadas por los investigadores como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje, seis actividades musicales relacionadas al tema de creación sonora y musical, las cuales se ejecutaron en dos periodos. Dichas actividades son las siguientes: 1. Mensajes auditivos, 2. Creación de pieza musical con instrumentos pre-construidos, 3. Creación de pieza musical con letra sin asesoría, 4. Creación de canción de tema libre, 5. Creación y presentación en vivo de canción de tema libre con letra, 6. Creación de pieza musical con letra, recibiendo asesoría técnica musical. Durante el proceso de realización de las actividades diseñadas, se explicó la rúbrica de evaluación de la creatividad en actividades musicales con el fin de hacer explícita la presencia de la creatividad en los estudiantes y generar reflexión. Posteriormente se proporcionó el instrumento a los alumnos participantes, luego se dio una introducción previa y se les explicó el objetivo del estudio garantizando el manejo ético de la información. Los estudiantes contestaron los cuestionarios dependiendo la dinámica de la actividad musical, es decir, con ellos realizaron una autoevaluación personal, otra en equipo y una más haciendo el papel de jueces de otros equipos.

Dicho cuestionario, apoyado por la rúbrica, fue contestado en función de la experiencia musical-creativa que percibió el estudiante al realizar una actividad musical determinada, traducida en desempeño durante el proceso de creación y los logros musicales obtenidos por el alumno; en este sentido no se evaluó el diseño de la actividad musical elaborada por el maestro, sino la creatividad que el estudiante aportó para la solución de un problema musical en determinada actividad del mismo tipo. En otro momento, una vez recuperados los cuestionarios: se elaboró un formato en una hoja de cálculo de un sistema informático para el tratamiento de la información, tomando en cuenta la rúbrica para evaluación de la creatividad, después se vaciaron las respuestas y puntajes obtenidos, se codificaron y se realizó un análisis de frecuencias.

Resultados

En primer lugar, conforme al porcentaje de respuestas y puntajes obtenidos por cada nivel de creatividad en la tabla de evaluación, los resultados indican que las seis actividades musicales practicadas durante dos periodos por estudiantes que no cursan una carrera musical, pero sí un programa que incluye una asignatura musical, conforme a la evaluación de los mismos alumnos, tienen un nivel de creatividad muy alto (39% de respuestas, 48% de los puntos). Los niveles de creatividad por actividad resultaron como sigue: 1. Mensajes auditivos: alto, 2. Creación de pieza musical con instrumentos pre-construidos: alto, 3. Creación de pieza musical con letra sin asesoría: bajo, 4. Creación de canción de tema libre: entre alto y muy alto, 5. Creación y presentación en vivo de canción de tema libre con letra: muy alto, 6. Creación de pieza musical con letra, recibiendo asesoría técnica musical: muy alto. Si agrupamos las actividades en cada periodo que fueron realizadas, se tiene, por un lado, que en el primer periodo los estudiantes participaron en las primeras tres actividades cuyo nivel de creatividad obtenido fue alto (48% de respuestas, 53% de los puntos) y, por otro lado, en el segundo, los mismos alumnos participaron en las

tres últimas obteniendo un nivel de creatividad muy alto (49% de respuestas, 59% de los puntos), en sus actividades. Aunque esta investigación no se propuso hacer un experimento para poder comparar, y teniendo el nivel de creatividad de cada una de las actividades junto con los dos periodos de ejecución de las mismas, es posible decir que, independientemente de la percepción de los estudiantes, se observa un cambio entre el primer periodo y el segundo. Dicho cambio denota una aparente mejora en el desarrollo de la creatividad de los participantes, pasar de nivel creativo alto a muy alto es ya un movimiento hacia otro peldaño. Por lo antedicho, algunos beneficios que generaron las actividades musicales y que se pueden deducir de esta primera parte son los siguientes; al valorar los niveles de creatividad se observa que la mayoría de los alumnos fueron capaces de hacer conciencia de la presencia y grado de creatividad plasmada en el cuestionario, además, lograron percibir cierto crecimiento o aumento de su creatividad.

En segundo lugar, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes (el 86%) que participaron en las actividades musicales, obtuvieron beneficios en el desarrollo de su creatividad; el 14% restante respondieron que no les benefició. Conforme a las opiniones de los alumnos que respondieron sí, los beneficios que obtuvieron por haber participado en la realización de las seis actividades musicales y que contribuyeron en el desarrollo de su creatividad, en resumen son los siguientes: expresión de sentimientos con mayor fluidez, desarrollo y aumento de la imaginación, mezcla de ideas entre compañeros, perder el temor, notas nuevas, diferenciación y ensamble de sonidos, diversión, convivencia, desestrés, reconocer capacidades, responsabilidad, compromiso, disciplina, trabajo unido en equipo, una visión diferente de las cosas, inspiración y motivación a seguir creando más, escribir y cantar más canciones, desarrollar habilidades de escritura, reflexionar y valorar los logros, fluidez verbal, pensamiento colectivo, elevar autoestima, enriquece nuestro conocimiento, concentración, aprender más rápido las notas musicales, aprovechamiento de tiempo, obtención de un vasto catálogo de opciones, resolver los problemas de maneras diferentes a las propuestas cotidianas, elaboración de otros proyectos y el aumento de la creatividad.

Conclusiones finales y reflexiones

Los beneficios obtenidos por los estudiantes al practicar actividades musicales parecen influenciar tanto el desarrollo de la creatividad musical, como el de la creatividad general de los mismos. Evaluar la creatividad permitió que los estudiantes fueran conscientes de los indicadores involucrados en el acto creativo, así como de su nivel alcanzado. Es importante profundizar posteriormente con investigaciones explicativas y prescriptivas de corte cuantitativo. Sin embargo, resulta necesario e imprescindible diseñar estudios longitudinales y del tipo híbridos, que permitan aproximarnos cada vez más a la comprensión del fenómeno de la creatividad desarrollada en estudiantes universitarios a partir de la participación en asignaturas musicales.

La exploración del impacto de las actividades musicales, en términos de beneficios sobre la creatividad de los estudiantes, arrojó elementos que no pertenecen exclusivamente a la esencia de la música, sino que son compartidos en el proceso del acto creativo, como por ejemplo: resolver los problemas de maneras diferentes a las propuestas cotidianas, inspiración y motivación a seguir creando más cosas, aumento de la imaginación, mezcla de ideas entre compañeros, diversión, desestrés, perder el temor, obtención de un vasto catálogo de opciones, entre otros. Dichos elementos y otros que comparten la música y la creatividad, pueden ser valorados para sentar las posibles bases de un nuevo modelo de educación musical de pensamiento creativo que permita innovar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las experiencias musicales en el aula, los planes y programas de estudio, las políticas educativas, las formas de evaluar a los alumnos y, en definitiva, las formas de pensar y los modelos educativos universitarios.

Los aportes que la música y la educación musical pueden hacer a la formación integral de los estudiantes son variados y quizás ilimitados. En la práctica, la música como parte de dicha formación integral, no se debe considerar como “complementaria” a la formación disciplinar específica que cada universitario elige, sino que la formación musical debe ser reconocida como algo esencial dentro de lo

esencial y, además, como: *conditio sine qua non*, una condición sin la cual no será posible lograr mejoras, cambios e innovaciones educativas que contribuyan en el desarrollo creativo y musical de los universitarios. La carrera no musical elegida por el estudiante y con ello las asignaturas respectivas, no son más importantes que las asignaturas, talleres o cursos extracurriculares musicales; ambas deberían estar en el mismo rango de importancia debido al aporte, los beneficios y contribuciones de la música para la vida, y en concreto: al impacto que ejerce la formación musical en el pensamiento creativo, mismo que debería ser considerado como eje transversal en el diseño e implementación de modelos educativos para los diferentes contextos. Se coincide con De Gainza (2004) cuando dice que: “La organización de la educación musical superior es, pues, en la actualidad, el principal desafío para los países latinoamericanos y latineuropeos”; resolver cómo se organiza la educación musical dependerá de que las universidades y los conservatorios acepten el desafío de hacerlo en forma creativa. Por lo anterior, hacer explícito el pensamiento creativo e integrarlo a los posibles modelos educativos musicales y generales, no como algo adicional, sino como algo esencial, se presenta como un reto inaplazable.

Referencias

- ALCALÁ-GALIANO, C. (2007). *La improvisación en la historia de la música y de la educación: Estudio comparativo de la creatividad en la música en niños de 7 a 14 años* (Tesis doctoral), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- CABEDO, A., y Motoyama, F. (2011). “Music Education and the Construction of Musical Knowledge in Spain and Brazil”. *The International Journal of the Arts in Society*, 6(4), pp. 159-170.
- CEPEDA, B. (2016). Evaluación de la creatividad. Red Magisterial: Tip. Artículo. Recuperado el junio de 2016, de <http://www.redmagisterial.com/med/15198-evaluacion-de-la-creatividad/>

- CUEVAS-ROMERO, S. (2012). *La creación musical mediante dos modelos de enseñanza diferentes en educación secundaria obligatoria* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Plástica, Sevilla.
- DE BONO, E. (2014). *Seis sombreros para pensar*. Ciudad de México: Booket-Paidós.
- DE GAINZA, V. (2004). "La educación musical en el siglo XX". *Revista Musical Chilena*, 58(201), pp. 74-81.
- DELAHAY, F., y de Régules, S. (2006). "El Cerebro y la Música". ¿cómove?: Revista de Divulgación de la ciencia de la UNAM, (87), pp. 10-15.
- DÍAZ, M., et al.(2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: GRAÓ.
- DYLYN, V. (Productor), y Pochmursky, C. (Dirección). (2010). *My musical brain* [Documental]. Canada: More Music Shows.
- ESQUIVIAS, M. (2004). "Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones". *Revista Digital Universitaria*, 5(1), pp. 1-17.
- GARDNER, H. (2011). *Mentes Creativas. Una anatomía de la creatividad*. Ciudad de México: Paidós.
- HERNÁNDEZ, R., et al. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- JORQUERA, M. (2010). "Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española". *Revista Musical Chilena*, 64(214), pp. 52-74.
- MANGAN, J., et al. (2004). "Combining quantitative and qualitative methodologies in logistics research". *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 34(7), pp. 565-578.
- PÉREZ, I. (Productor) y Scott, P. (Dirección). (2013). *Redesig my brain. Episode 2 - Make me creative* [Cinta cinematográfica]. Australia: Cineflix Righths.
- RODRÍGUEZ-COSS, A. (2016). "El proceso de la creatividad". *Valores*, (27), pp. 24.
- RODRÍGUEZ, M. (1995). *Psicología de la Creatividad*. Ciudad de México: PAX MÉXICO.

- _____. [instituto de integracion cultural]. (2017, Marzo 22). Taller de creatividad. 2004 Mauro Rodríguez Estrada [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fbCwsbprx0U>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2006). Educación básica. Secundaria. Artes. Música. Propósitos del primer grado en: Programas de estudio.
- SIGIE, L. (2014). *Desarrollo de competencias transversales por medio del Arte, Caso ABACO*. Querétaro: Editorial Universitaria.
- SWANWICK, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Londres: Ediciones Morata, S.L.
- TEJADA, J. (2004). "Música y mediación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje". *Educación XX1*, 7, pp. 15-26.
- VARGAS, G. (10 de Octubre de 2012). *MVS Noticias*. Recuperado el 10 de Octubre de 2012 de: <http://audio.noticiasmvs.com/>
- VARGAS-RODRÍGUEZ, G. (2013). UAQ COMPARTE. Proyecto integral de artes para estudiantes universitarios que no estudian una carrera de artes. Querétaro, Querétaro, México.
- VARGAS, G. (2014). *El concepto de música y educación musical en alumnos y docentes de secundaria* (Tesis de maestría). Universidad Marista de Querétaro, Querétaro, México.
- WINNER, E., et al. (2014). *¿El Arte por el Arte? Resumen*. Ciudad de México: OECD Publishing.

Promoción de la música académica; una reflexión sobre los nuevos públicos

Yolanda Montejano Hernández y Gabriel Rojas Pedraza

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo UMSNH

Resumen: El documento pone en perspectiva los cambios en la forma de consumo del arte y la cultura, la aproximación al consumo de la música académica y la crisis de público frente a nuevas formas de apropiarse del arte y la cultura. Específicamente en el caso de los músicos y la música académica, el papel que juegan las nuevas formas narrativas, los medios de comunicación *online*, el *streaming*, el *big data*, son temas indispensables para el desarrollo de público y la difusión de obras que, ahora más que nunca, pueden ser reproducidas y llegar a diferentes públicos. Además de abrir la discusión en torno a la necesidad de preparar a las nuevas generaciones de comunicadores para generar contenidos culturales de calidad y buscar formatos creativos, sin dejar de lado la urgencia de colocar a la cultura como un elemento fundamental en el desarrollo de toda sociedad. En este primer acercamiento se refleja una visión de la comunidad de músicos académicos, el principio para un análisis del fenómeno artístico frente a la convergencia tecnológica y sus herramientas con fines de autopromoción.

Palabras clave: Promoción del arte y la cultura; nuevos públicos; nuevas narrativas; música y tecnología; autopromoción

Introducción

El propósito central de este estudio es generar un acercamiento a la comunidad de músicos clásicos, académicos o de arte occidental, con la finalidad de evidenciar el uso que han dado a los nuevos medios de comunicación, como internet y las redes sociales, con fines de autopromoción, para acercarse al público.

En segundo lugar, plantear elementos que surgen a partir de la incorporación de las nuevas formas de promocionar y autopromocionar el arte y la música, donde la generación de contenidos de calidad es una de las necesidades constantes frente a la oferta que se viraliza, presentándose como alternativa efímera y sin contenido. Lo que abre la posibilidad a una labor especializada en la promoción y difusión del arte y la cultura, desde los nuevos modelos de comunicación de muchos a muchos (Scolari, 2017); también genera cuestionamientos sobre el papel que desempeñan los comunicadores y la responsabilidad que existe respecto a la creación de contenido, además de la imperante necesidad de una alfabetización mediática en los sectores artísticos con fines promocionales.

La difusión del arte y la cultura se muestra como una alternativa para llegar a un significativo segmento de la población. En específico, es necesario conocer el papel que juegan las nuevas formas narrativas, los medios de comunicación *online*, *el streaming* y *el big data*, que son temas indispensables para el desarrollo de públicos y la difusión de obras.

El documento pone en perspectiva los cambios en la forma de consumo del arte y la cultura, la aproximación al consumo de la música académica y la crisis de públicos frente a nuevas formas de apropiarse del arte y la cultura. Aplicaciones, plataformas, transmisiones y otros términos se suman a una larga lista de elementos que los músicos deben integrar en su vocabulario diario, presentes en la cotidianidad de un mundo *hipercomunicado* donde las industrias culturales 4.0 tienen un papel determinante. Además de abordar la necesidad de preparar a las nuevas generaciones de comunicadores para generar contenido cultural de calidad y buscar formatos o soportes para la música, colocando a la cultura como un elemento fundamental en el desarrollo de la sociedad digital.

En este primer acercamiento se refleja una visión de la comunidad de músicos académicos; el principio para un análisis del fenómeno artístico frente a la convergencia tecnológica y conocer el uso que dan los estudiantes de la licenciatura en música a las herramientas tecnológicas con fines de autopromoción.

Metodología

La aproximación metodológica que se ha seleccionado es cuantitativa (Creswell, 2013), utilizando como herramienta la encuesta, aplicada vía correo electrónico a través de un formulario de *Drive* que fue enviado a las direcciones de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara (UdG) con apoyo de la institución.

En América Latina no son pocos los estudiosos dedicados a los efectos de la globalización en el contexto cultural, desde diferentes corrientes y disciplinas, ubicando su impacto en los llamados espectadores o internautas (García Canclini, 2007) o abordando el cambio cultural en el mundo globalizado (Castells, 2015). Sin embargo, el acercamiento a los productores, sus hábitos, consumos mediáticos, procesos creativos y la transmisión de conocimientos a otras generaciones son parte fundamental de los cuestionamientos que deben registrarse en las formas de concebir la relación entre la cultura y la tecnología.

El método seleccionado incluye un formulario en el que se busca conocer el uso que dan los estudiantes de la escuela de música de la UdG, que en su mayoría cursa el nivel técnico profesionalizante que ofrece la casa de estudios. De un universo aproximado de 300 estudiantes fueron encuestados 132 con la finalidad de lograr una confiabilidad del 95%. El 87.9% de los encuestados tienen entre 18 y 25 años, desempeñándose en su mayoría como ejecutantes. Mientras el 76.9% señala utilizar internet para promover sus actividades artísticas.

Un porcentaje similar está de acuerdo en que existe una crisis en la música y que ha cambiado la forma de relacionarse con el público, pero frente a la pregunta de qué estrategias utilizan para promover su labor, la única conocida es la red social a la que se le dedica poco tiempo, ya que lo primordial es el estudio del instrumento. Esta encuesta ha servido además para conocer la opinión de los estudiantes respecto a los temas de tecnología, promoción y mercadotecnia del arte, de los cuales hay un franco desconocimiento y se les reconoce poca utilidad, en contraste con la importancia que le dan a la formación sólida y el tiempo dedicado al estudio. Si bien la comunidad artística dedicada a la música académica representa un gru-

po de cohesión y características afines en su formación y contexto, sus intereses y expresiones la convierten en un complicado objeto de estudio por las diferencias que la constituyen. Generalizar pautas de conducto respecto a la apropiación de las herramientas tecnológicas ha significado un reto para la investigación.

Siguiendo la recomendación del etnomusicólogo Jorge Arturo Chamorro (2003) se buscan métodos alternativos con la finalidad de invalidar el empirismo, por lo que se ha generado un análisis que busca la cercanía con la comunidad de estudiantes de música. La idea de una generación que maneja, permite dimensionar el uso que podrán dar a las herramientas con fines promocionales. Los resultados de la encuesta son un punto de partida para el debate en torno al fenómeno de la música y sus transformaciones, el papel del músico y la necesidad de utilizar las herramientas promocionales que brinda la tecnología actual.

Discusión

El fenómeno artístico que se caracteriza por su expresividad se constituye como un código especializado, validado por una comunidad en un espacio y tiempo determinados.

Los constantes cambios que enfrentan los medios de comunicación masiva en la llamada nueva ecología mediática (Scolari, 2015) se centran en una interacción donde el hombre ha creado herramientas para transmitir información, educación, entretenimiento y elementos de persuasión; una realidad donde estas herramientas se consideran moldes que transforman pautas de conducta, formas de producción y modos de relacionarnos unos con otros.

El arte no es ajeno a esta realidad, las formas de evolución tecnológica se reflejan en elementos creativos, contenidos, formas de producción, apropiación y reproducción. En el caso de la promoción del arte y la cultura los viejos medios masivos siempre tuvieron un espacio limitado para las llamadas bellas artes y, más reducido aún, para las artes populares o las expresiones del folclor.

Con la llegada de un nuevo entorno mediático, de nuevas formas de consumir y acercarse al público, se abren también debates en torno a las posibilidades que tienen las expresiones artísticas y culturales de difusión masiva. De acuerdo a los expertos de la ecología mediática, cuando un medio de comunicación aparece, cambia todo lo que está en su entorno; pero, ¿cuánto de lo que existía es necesario conservar?, ¿cuánto se modifica dando un justo espacio a las diferentes expresiones que convergen en una sociedad compleja que se enfrenta a la nueva ecología mediática?

La inclusión tecnológica como elemento de difusión del arte y la cultura agrega elementos a la discusión en torno al fenómeno artístico, a la creación de un mensaje impregnado de creatividad y expresividad, que además tiene un sello único y que ha dejado de lado conceptos de “aura” gracias a las posibilidades de la reproductibilidad técnica (Benjamin, 2007). Sin embargo, este debate es complejo, ya que involucra tanto la esencia artística, como el análisis del público y, sobre todo, el reconocimiento del artista consciente de la necesidad de promover su obra a través de diferentes herramientas tecnológicas.

De la música se ha dicho que es un lenguaje universal, que puede tocar fibras sensibles que otras expresiones difícilmente logran estimular, sin embargo, la música clásica o académica se constituye como un lenguaje especializado, con sus propios códigos y sus propias reglas, muchas de ellas construidas a través de la tradición, la repetición y el estudio de una manifestación que se crea en torno a prácticas sociales.

Si bien es cierto que en todas las sociedades se encuentra a la música como un elemento indispensable y constante (Blacking, 1973) también es necesario reflexionar en torno a la figura del músico y su rol en la sociedad (Esteva, 2006), sobre todo en las sociedades *hipermediatizadas*, donde la figura del músico o el artista tiene una visión más romántica y estereotipada que nunca.

El manejo mediático de la figura artística ha cobrado un sentido distinto a partir de la exposición masiva, las películas y series de televisión que presentan a personajes atractivos por sus cualidades que rayan en la genialidad y la locura, un enfrentamiento con la academia que sigue estricta, formal y ensimismada.

Señala Becker (2008) que existen tres etapas en el mundo de las artes, el proceso de producción, el de distribución y el de recepción (Citado en Abarca, 2017); son los dos últimos que frente a la aparición de lo que los teóricos de la comunicación llaman la Nueva Ecología de los medios (Scolari, 2015) generan lenguajes que modifican pautas de actuar en las diferentes etapas del mundo de las artes.

La situación económica, social e incluso filosófica evidencia un cambio en la forma de consumir y relacionarse con el arte. Los cuestionamientos frente a la inclusión tecnológica llevan replanteamientos sobre una relación en el consumo del arte, el valor que se otorga a la parte estética, a la parte tangible y, en el caso de la música académica, si ese valor motiva a los espectadores a trasladarse a una sala de concierto o descargar una pieza interpretada por un músico.

Equilibrio en un nuevo ecosistema mediático

Los cambios en los formatos de consumo y el papel que desempeñan los creadores al igual que los estudiosos de la música académica están hoy, más que nunca, en un replanteamiento desde diferentes ángulos (Industries, 2013); las ventas de grabaciones que cada vez son menos frecuentes, las asistencias a conciertos y la desaparición de festivales y orquestas subsidiadas por el estado mexicano es un mal cada día más común.

Mientras en un nuevo orden mediático se instala la inclusión de plataformas de *streaming* como alternativas a la difusión, llegando a los hogares ofreciendo conciertos completos o incluso suscripciones como *Selecta*, que ofrece horas de música clásica en la comodidad de su hogar.

El papel de los medios de comunicación masivos se ha modificado gracias a esta evolución surgida a partir de la Convergencia Cultural (Jenkins, 2008), en los últimos veinte años se ha pasado de utilizar lápiz y papel, a llevar siempre en la mano un dispositivo electrónico que es capaz de mantenernos en contacto con otros y a la vez almacenar video y sonido.

Esto ha representado un cambio significativo para los medios de comunicación, en los últimos años han cerrado las ediciones impresas de diarios y revistas especializadas. Simplemente en México la televisora más grande y una de las principales de América Latina, Televisa (Tribuna, 2018), ha hecho evidente su crisis de audiencias y contenidos. Contrario al impresionante crecimiento que tiene *Netflix* también en México, donde la cantidad de suscriptores pareciera inalcanzable, algunos datos ubican que el 72% de los usuarios de internet en el país también utilizan la plataforma (Forbes, 2017).

De la mano con estos cambios en el nuevo ecosistema de la comunicación, se pueden encontrar nuevos esquemas de acercarse al arte, de apropiarse del fenómeno artístico y del mercado del arte en general.

Walter Benjamin señalaba la era de la reproductibilidad técnica como un enfrentamiento a la esencia del arte, a su “aura” (Benjamin, 1969). Ahora esta reproducción constante es más una mera referencia a la obra original. Una referencia mediatizada, constante y utilizada para la difusión de imágenes que poco o nada se parecen a la propuesta original de sus creadores. En México, a nivel visual, el ejemplo mediático por excelencia es la figura de Frida Kahlo, pintora mexicana que se ha convertido en un ícono a nivel internacional; las referencias a su obra se pueden encontrar en camisetas, plumas, tazas, libretas e, incluso, perfumes.

Para esta reproducción de la obra las redes sociales se constituyen como el vehículo más indicado para la transmisión masiva de mensajes, generando redes que reproducen o viralizan millones de veces un contenido. Al respecto, en *Las reglas del arte*, Pierre Bordieu (2006) aborda la producción y difusión de la obra, así como la legitimación de los productores en función de las características de cada época y lugar, con la finalidad de manipular el mercado de los bienes simbólicos.

Desde el siglo XIX, el pensador advertía de la pérdida de la influencia social de las academias del arte, la emancipación del artista y la desaparición de la figura del mecenas para dar paso al mercado del arte, la especulación y especialización para hacer un producto cultural. A más de un siglo de diferencia se advierte el surgimiento de una nueva división internacional de trabajo cultural (Rama, 2013).

En este contexto, la música académica no ha quedado al margen, el concepto de la escucha y la sonoridad ha cobrado un mayor sentido en una sociedad donde la música está presente en los diferentes entornos mediáticos y de difusión masiva. Las últimas dos décadas han representado un avance significativo para la difusión de obras y autores de diferentes géneros, con la llegada del internet y la banda ancha el supuesto acceso a la música trae consigo diferentes elementos a considerar.

A nivel internacional existen estudios respecto a los cambios en la forma de consumir y relacionarse con la música, pero a más de diez años de la incorporación de la industria discográfica digital no se han medido los efectos desde la academia y no se ha escuchado a los involucrados en los procesos creativos.

Héctor Fouce se ha dedicado a estudiar lo que califica como una transformación de las industrias culturales y la crisis derivada de las ventas en los soportes musicales, así como lo que denomina:

Una profunda transformación de las industrias culturales y de la relación de éstas con sus públicos: éstos cada vez acceden a más música, pero sin pagar por ella. Lo que está en crisis, por tanto, no es sólo un modelo de negocio, sino también un modelo de consumo y, por ende, un modelo de relaciones culturales. (Fouce-Rodríguez, 2010, p.57)

A diferencia de los trabajos realizados en España por este investigador, en México son pocos los documentos que presentan un acercamiento con músicos académicos involucrados en los procesos, que además consideren una visión respecto a las industrias creativas y su relación con los usuarios de los productos.

Bordieu señalaba la relación entre dos estructuras que inciden en el capital y la producción cultural (Bordieu, 1993 p.44) desarrollando este concepto que involucra los productos relacionados con activos culturales, símbolos, imágenes, narrativas, ideas, valores y actitudes, que toda comunidad humana posee, y que se concretan en prácticas y bienes, tangibles o intangibles, de valor cultural.

De acuerdo con Oliva Abarca (2017), una de las concepciones de los productos culturales es el catalogarlos como artículos de súper-lujo, en razón de que su adquisición y consumo están reservados, usualmente, a personas con un nivel elevado de ingresos, que posean el suficiente tiempo libre para disfrutarlos. Una percepción que en la última década se ha modificado a partir del concepto que se desarrolla de la constelación del internet (Castells, 2000) donde el receptor decide qué, dónde y cómo consumir.

Dando pie a una realidad en el contexto actual, el capitalismo cultural, la libre oferta y demanda de bienes y servicios culturales que llegan a diferentes públicos o audiencias gracias a la posibilidad de adquirir algo a un precio razonable o accesible. A lo que se agrega la globalización como un elemento a considerar en la cultura de esta época como un recurso que influye en diferentes niveles de los intercambios que se generan en torno al arte (Yúdice, 2002).

Adicional a esto, los espacios en redes sociales se constituyen también como importantes foros de promoción, difusión y autopromoción para la obra de diferentes tipos de artistas, colectivos independientes y productores que en otras épocas se veían aplastados por los grandes monopolios que controlaban las industrias cinematográficas, discográficas y televisivas.

Los recursos económicos son otros elementos que han encontrado espacio en el mundo de internet, la posibilidad de financiar proyectos o generar plataformas de *foundrising* o *crowdfunding*, como *fondeadora.mx*, abren camino a estos nuevos productores. En el caso de la música académica, existen ahora cadenas productivas, estudios de grabación y, a nivel regional, contacto con agrupaciones que permiten generar alternativas de trabajo conjunto. Las economías colaborativas son una forma de generar proyectos y obtener recursos para los diferentes gremios artísticos y, en específico para los músicos clásicos, una forma de difundir su trabajo.

Distintas formas de consumir música

¿En dónde se escucha la música hoy día? y ¿qué medios se seleccionan para ello? La respuesta pareciera evidente, cada vez es menos común encontrar un dispositivo reproductor en las casas o incluso los vehículos móviles. Y si bien, la nostalgia ha regresado en los últimos años los discos de vinil como una alternativa para la música, esto pareciera más moda que el común de lo que se ve en la población.

Las diferentes encuestas de servicios tanto *offline* como *online* entablan una lucha por conocer las preferencias de las audiencias. En México, hasta enero de 2019, se sabía que 47.3 millones de personas escuchan música en plataformas de *streaming* (Carrillo, 2019), una técnica que pone a disposición contenido multimedia en línea o con la posibilidad de descarga.

Para quienes han hecho de estas herramientas su canal de distribución, resulta fundamental comprender cómo ha cambiado el consumo de la música con el surgimiento de estos medios emergentes, nuevos canales de distribución masiva que acercan los productos y servicios a un público numeroso y no necesariamente unido por un contexto geográfico.

El debate de estos medios ahora se centra en los sistemas y algoritmos que hacen posible la selección de la música y donde aparentemente el usuario alimenta de información a un programa dando una jerarquía a sus gustos y preferencias, así que una de las cuestiones respecto a este uso es en qué papel quedan los géneros menos solicitados, aquellos que no han comprendido el uso de los programas y no generan contenidos cercanos a los más buscados.

Será para las formas de expresión musical que no están en las plataformas una sentencia de muerte o una oportunidad para posicionarse en el gusto de usuarios que desconocen su existencia. Los consumidores de los nuevos medios masivos se acostumbran a un proceso de lanzamiento continuo que permite a los seguidores tenerlos presentes y se convierte en una industria millonaria cada vez más llena de canales que generan productos para un mercado fluctuante.

No todo contenido resulta de utilidad en un mercado que cambia, no en función de las valoraciones estéticas de sus propuestas, el nivel de popularidad y la presencia constante son factores externos que llegan a determinar en gran medida el éxito de estos espacios en la nueva industria de la música.

Los contextos masivos actuales

Jeremy Rifkin ha llamado “la era del acceso” a lo que se constituye como una evolución de la era del mercado, un nuevo mundo donde los mercados dejan lugar a las redes; los vendedores y compradores se sustituyen por proveedores y usuarios y prácticamente todos los productos adquieren el rasgo del acceso (Rifkin, 2013).

La localización inmediata pareciera ser la clave del éxito en este esquema de difusión masiva, en dónde se encuentra y qué tan fácil es verlo para poder consumirlo. Durante décadas las estaciones radiofónicas han hecho de la repetición constante la fórmula del éxito para artistas diversos, la gran diferencia es que hoy la cantidad de visualizaciones o reproducciones de un documento puede llegar a millones en cuestión de minutos.

Las plataformas de acceso público combinadas con el uso de dispositivos móviles han dado paso al surgimiento de fenómenos mediáticos masivos, además del uso de las redes sociales, un conjunto que algunos autores, entre ellos Pierre Levy (2007) denominan la *cibercultura*. La promoción cultural tiene el apremio de una mudanza a estos espacios de difusión, como lo han hecho la radio y la televisión en los últimos años.

Resultados

Desde la academia y los sectores dedicados al estudio del arte y la cultura, es indispensable aceptar el impacto que tienen los medios masivos digitales y generar

acciones para garantizar un acceso igualitario, así como la generación de contenidos de calidad: aquellos que preserven las expresiones artísticas y culturales, contribuyendo a la formación de consumidores críticos.

Abordar los cambios sociales, económicos y culturales que se viven a partir de la influencia de la tecnología resulta uno de los elementos indispensables, estos cambios han tomado por sorpresa a varios sectores y les han llevado a modificar muy lentamente sus pautas de acción.

El mundo del arte y, en específico la música clásica, enfrenta el reto de integrarse a un mercado del arte y encuentra audiencias con intereses distintos y una competencia muy fuerte de lenguajes comerciales que se posicionan en nuevos mercados y generan plataformas con narrativas innovadoras.

Para los músicos clásicos, la necesidad de incorporar la tecnología parece estar presente en el proceso creativo y muy poco en lo que respecta a los esquemas de autopromoción con el uso de herramientas tecnológicas, mientras que el mercado de la música a nivel global demanda profesionistas que hagan uso de estas formas de comunicación.

En un entorno donde el acceso a internet desde los dispositivos móviles ha hecho posible ver videos y descargar contenidos musicales donde los artistas pueden estar a un *click* de distancia, la posibilidad de formar parte de las industrias creativas y generar alternativas económicas a favor de la sociedad, debe tomarse en cuenta, estudiarse y difundirse.

La brecha generacional y la diferencia entre quienes utilizan las herramientas tecnológicas parece no ser una limitante, lo necesario resulta ser el hacer conscientes a los músicos académicos sobre la utilidad de abrir espacios y pensar en los diversos públicos, en aquellos nuevos que se constituyen como un reto para el creador.

Para el especialista en comunicación, la incorporación del arte y la cultura a las diferentes ofertas mediáticas debe ser una obligación, al constituir un elemento fundamental para el desarrollo de la sociedad y al encontrar en estas temáticas una opción para ofrecer contenidos de calidad a las audiencias. El perfil de los comunicadores que se acercan al arte y la cultura es el de un especialista, con

apoyo de las herramientas antropológicas, sociológicas, de crítica del arte y, sobre todo, el manejo de las herramientas comunicacionales, puede generar un producto atractivo, diferente y con un rico contenido.

La idea de encontrar en la música, su historia, periodos y representantes, una cantidad significativa de contenidos, que con un adecuado tratamiento pueden constituirse como mensajes de gran interés para las nuevas generaciones. Contribuir a la formación de un público crítico es parte indispensable de la labor del comunicador, pero el trabajo va más allá de la preparación y cuidado para la transmisión de un mensaje, también se encuentra la posibilidad de informar a un grupo de artistas de incluirlos y generar las condiciones para que adquieran las competencias que son indispensables en la nueva ecología mediática.

Por tratarse de jóvenes que han sido testigos de los cambios tecnológicos pareciera que resulta obvio el uso de las herramientas, pero al acercarse y cuestionar sobre el manejo que dan con fines específicos de promoción y autopromoción de la música clásica, resulta que no existe una intención clara. Esto revela de nuevo la necesidad de hacer conscientes los procesos mediáticos y de una forma ética, para generar alternativas socialmente responsables sobre el manejo de las herramientas comunicacionales. Una tarea no sólo de los apasionados por el estudio de los medios masivos y sus efectos sociales, sino también de todos los que diariamente desde la escuela, el trabajo o la familia aportan para crear un mejor lugar para vivir.

Referencias

- BENJAMIN, W. (1969). *The work of art in the age of mechanical reproduction*. New York: Schocken Books.
- _____. (2007). *Illuminations*. New York: Schocken Books.
- BLACKING, J. (1973). *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza Editorial.
- BORDIEU, P. (2006). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- CARRILLO, Á. (2019). *Evolución del Consumo de Audio OTT en México*. Ciudad de México. Tip. artículo. Recuperado de <https://www.theciu.com/publicaciones-2/2019/1/26/evolucin-del-consumo-de-audio-ott-en-mxico>
- CASTELLS, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. I. Ciudad de México: Siglo XXI.
- _____. (2015). *Comunicación y poder*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- CHAMORRO, J. (2003). *Guía etnográfica para la investigación de la música y la danza tradicionales*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, CUAAD.
- CRESWELL, J. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Michigan: Fifth Edition.
- FABREGAT, E. (2006). "Significados antropológicos del arte". *Artes y civilizaciones*, 1, pp. 15-45.
- FORBES. (2017). *Mexicanos, los más fans de Netflix en el mundo*. México. Tip. Artículo. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/mexicanos-los-mas-fans-de-netflix-en-el-mundo/>
- FOUCE-RODRÍGUEZ, H. (2010). "De la crisis del mercado discográfico a las nuevas prácticas de escucha". *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 17(34), pp. 65-72.
- GARCÍA, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture*. Barcelona: Paidós.
- LÉVY, P. (2007). *Cibercultura: informe al Consejo de Europa*. España: Anthropos.

- OLIVA, J. (2016). "Capital cultural, creatividad y desarrollo sustentable: retos y desafíos actuales de la producción cultural". *Revista Estudios*, (33), pp. 343-367.
- _____. (2017). "Un estudio local sobre los factores, estrategias y canales de difusión y promoción cultural". *Questión: Revista especializada en periodismo y comunicación*, 1(56), pp. 1-6.
- RAMA, C. (2013). *El capital cultural en la era de la globalización digital*. Buenos Aires: Arca.
- RIFKIN, J. (2013). *La era del acceso, la revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós.
- SCOLARI, C. (2015). *Ecología de los medios, entornos evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- _____. (2017). *Analfabetismo transmedia*. La Habana: In. I Cuba.
- TRIBUNA. (2018). *Televisa en crisis*. Tribuna: Tip. Economía. Recuperado de <https://www.tribuna.com.mx/economia/Televisa-en-crisis-Las-acciones-de-la-televisora-bajaron-80-20190222-0059.html>
- YÚDICE, G. (2002). *El recurso de la cultura, el uso de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

Los retos de la educación artística ante las sociedades de la información y el conocimiento

Guillermo Villalobos Medina

"Conservatorio de Música "José Guadalupe Velázquez"

Universidad Autónoma de Querétaro

Universidad Virtual del Estado de Guanajuato

Universidad Anáhuac Querétaro

Resumen: La innovación es parte de una cultura tecnológica que rompe paradigmas educativos día con día. Es fundamental cuestionarse y hacer un análisis de los modelos que actualmente se aplican en las aulas de clase. Si bien es cierto que, el modelo tradicional sigue imperando en todas las áreas, es en la educación musical donde el estudio de su enfoque y desarrollo son parte de una necesidad apremiante.

Palabras clave: Pedagogía; modelos educativos; información; conocimiento; enseñanza musical

Introducción

La tradición en la enseñanza musical-instrumental tiene sus exponentes en una forma de iniciación y adoctrinamiento que pocas veces motiva en la vida de un músico hacia la reflexión de sus capacidades cognitivas. No es de extrañar que autores como Jaramillo (2010), se pregunten si en verdad existe una didáctica del instrumento musical. Cuando comenzamos a tocar un instrumento, el alumno empieza un proceso de aprendizaje en el que es tomado por un tutor-docente, cuyas enseñanzas son parte de un ritual casi iniciático. Los conocimientos que se transmiten son de labios a oídos y pertenecen a un esfuerzo del mismo docente al hacer y aprender su oficio.

Desarrollo

El trabajo del alumno es doble en la enseñanza del instrumento: por una parte debe de asimilar y comprender sus propios procesos de aprendizaje para poder emular, copiar o imitar los preceptos y criterios de su maestro, además, (y esto es casi de manera inconsciente) debe de inferir los constructos que subyacen en las competencias del maestro. Obviamente, entre las más importantes: las habilidades y destrezas adquiridas al servicio de un discurso musical. Este proceso es largo y en ocasiones demanda de sus participantes una voluntad a toda prueba y de una auto-motivación perpetua.

De lado de la enseñanza musical, las conceptualizaciones entre método y metodología crean confusión y no ayudan en la apropiación cognitiva de la enseñanza musical.

Desde el racionalismo en el siglo XVIII, se buscó la manera de llevar a la educación musical hacia una ciencia en su enseñanza, por lo que sistematizar ejercicios para el aprendizaje de los elementos de la música era fundamental. En el caso de la lecto-escritura, fue necesario crear ejercicios de menor a mayor dificultad y seguramente estos ejercicios eran pensados para cada alumno de manera específica. Por consiguiente, los ejercicios o métodos que ahora conocemos están descontextualizados, ya que fueron hechos para una demanda técnica o musical que no corresponde a la nuestra, para alumnos con necesidades específicas, pertenecientes a otras generaciones y que actualmente están alejados de los géneros musicales existentes.

Un problema cognitivo inherente a los métodos es que han sido referentes del aprendizaje musical, por lo que el fin, que era la interpretación musical, pasó a segundo plano ante lo "técnico". Regerlski (citado por Lines, 2005) lo llama la metodolatría:

Una clase tras otra se plantean ciegamente con la expectativa de que el resultado sea alguna aportación a la condición de músico y a la habilidad técnica suficientes para la independencia musical. Lo habitual es que no ocurra así, aunque sólo sea porque la “literatura” en cuestión suele tener poca relevancia más allá de la “música de la escuela” (o de lo que duren las “clases de música” a las que los padres obligan a asistir), y porque el objetivo se sitúa con demasiada frecuencia en la técnica por sí misma. El objetivo es enseñar el instrumento como tal, no música, de ahí que la consiguiente “disciplina” equivalga a una práctica sumisa al servicio de una adquisición progresiva de la técnica. (p. 34)

¿Qué características ofrecen actualmente las sociedades de la información y del conocimiento en las generaciones recientes que generan oposición ante una forma de enseñanza tradicional? La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece que la sociedad que goza actualmente de tanta información debe por ende construir y generar un conocimiento que sea motivo de desarrollo para todos.

¿Cuál es la relación actual de una generación dotada de información ante la enseñanza instrumental o musical? Antes que nada, no hay datos fidedignos que nos permitan demostrar que los procesos cognitivos puedan mejorar con la cantidad de información actual. La dualidad en su banalización o en su uso primordial es una de las primeras características de la información que es necesario comprender.

El conocimiento compartido actualmente goza de una propagación vertiginosa, en la cual la esencia del mismo pasa desapercibida y no trasciende a través del razonamiento, la búsqueda de significados y sus conceptualizaciones, por tanto, se banaliza. Este fenómeno lo podemos observar cuando en redes sociales se propaga un descubrimiento científico y le damos el valor de noticia. No hay análisis ni conciencia de la esencia del descubrimiento, su valor es parte de una sociedad que se preocupa más en compartir que en analizar, comparar, debatir o constatar.

En lo relacionado a la enseñanza musical, contamos actualmente con cursos *on-line*, tutoriales, etc. donde el conocimiento que era enseñado y transmitido como información en una relación personal y particular, está ahora en manos de todos. Por tanto, es justo que el alumno actual de música se cuestione el principio o valor de los estudios musicales basados en sus valores estéticos, lo “especial de ella” y los supuestos de “alta cultura” que ella busca representar (Lines, 2005). De esta manera, una crisis de legitimación no es ya exclusiva de instituciones como un Conservatorio, sino que ahora es de un docente cuyo conocimiento no le pertenece sólo a él, sino que está en manos de todos.

Una “identidad musical híbrida” ha nacido, en la cual las referencias de enseñanza han perdido sus escalafones (Lines, 2005, p. 172). La técnica del *homo prensilis* requiere mucho esfuerzo, dedicación y voluntad. La técnica del *homo digitalis* es rápida, cautivadora para los sentidos y no requiere grandes análisis cognitivos, ya que está para todos, en cualquier lugar.

La ubicuidad es por tanto la segunda característica de la información y del conocimiento de la que son parte nuestras sociedades modernas y la que quizás fundamenta sus virtudes democráticas. La misma información o conocimiento, al ser vista por todos al mismo tiempo en cualquier parte del mundo, es uno de sus atributos más poderosos.

La tercera característica de la información es su comercialización, la cual ha creado un atributo nuevo en los artistas actuales. El carácter iniciático de la enseñanza musical entabla un esfuerzo autodidacta por emular, de ahí que el ideal es parte de la motivación hacia el aprendizaje. Sin embargo, ahora se cuenta con la capacidad de replicar y de comercializar la imagen propia, además de la reproducción técnica del arte. El poder de producir ya no es exclusivo de la experiencia o del desarrollo de capacidades o habilidades físicas. Las tecnologías actuales permiten a todos ser capaces de hacerlo.

La UNESCO (2005) lo menciona al referirse a nuevos comportamientos culturales:

Los usuarios de internet se convierten no sólo en receptores y poseedores de esta nueva cultura de la era de la información, sino también en sus protagonistas. La divisoria que separaba claramente a productores y consumidores de contenidos culturales empieza a borrarse, al igual que la que separa a los productores y receptores de los conocimientos científicos. Sin llegar a afirmar que esa divisoria desaparecerá un día y que en las sociedades del saber todo el mundo será sabio o artista, podemos suponer por lo menos que dejará de regir inevitablemente la circulación de las obras científicas o culturales. (p. 56)

Las tecnologías actuales tienen un amplio campo para la creatividad, la innovación y empodera a las generaciones actuales hacia el autodidactismo. De tal forma que estamos viendo el surgimiento de nuevas profesiones u oficios, como ser youtuber. Con justa razón, La UNESCO (2005) alerta sobre la creación de 30 nuevas profesiones que puedan existir en el plazo de 25 años y la desaparición de las instituciones que ofrecen una enseñanza presencial, para dar paso al auge completo de la enseñanza virtual.

Para nuestra enseñanza, basada en el *Hábitus*, el riesgo y los retos son mayores. No sólo no se están generando conocimientos; sino que además, cualquier nueva idea es integrada de manera rápida en los planes de estudio. Estamos inmersos en una cultura de la innovación, cuyos cimientos son la creatividad y la renovación, no los modelos de permanencia y reproducción:

Los empleos del futuro se caracterizarán cada vez más por la producción, el intercambio y la transformación de los conocimientos [...]. En las sociedades de la innovación, la demanda de conocimientos estará en relación con las necesidades constantes de reciclaje [...]. Hoy en día, el predominio de lo efímero corre parejas con la valorización de lo estético. Cada vez hay más actividades humanas –comprendidas las económicas– que no se conciben con una óptica de reproducción y continuación, sino más

bien desde un punto vista estético y creativo. Así como en el siglo XIX se pasó de una economía de la demanda basada en la necesidad a una economía de la oferta basada en la ley de los mercados, hoy en día todo lo que es novedoso, sorprendente y “mágico” se ha convertido en una mercancía real que produce valor añadido (UNESCO, 2015, p. 212).

No nos debe de extrañar, por tanto, que las generaciones actuales conciban la *techné* con la capacidad de producir, compartir y comercializar de la manera más expedita posible sus habilidades y destrezas. La *techné* ya no se asocia con la fabricación de cosas y la capacidad de *hacer*, ya que la praxis “se rige por una dimensión ética llamada frónesis, en la que los resultados correctos, se juzgan específicamente desde la perspectiva de las personas a quienes se sirve o en las que se influye” (Lines, 2005, p. 35).

La *metodolatría* y su uso habitual ya no es pertinente para la enseñanza musical, y aunque en este tiempo podemos intuir los desafíos que tenemos por delante, en la enseñanza instrumental-musical aún se defiende en la praxis la pertenencia a una tradición cultural y de enseñanza.

El músico busca dominar un instrumento para poder expresar su discurso musical, no para dedicarse a la docencia. Es imperativo que en la actualidad el futuro artista sea consciente de:

- El modelo didáctico que ofrece su docente-tutor. Si el docente está reproduciendo sus esquemas propios, el alumno debe tener las características del mismo para comprender mejor su estilo de enseñanza. Sus criterios y las experiencias de vida sobre las cuales está fincado.

En educación musical nos vemos orillados a ejercer la docencia como parte del mismo desarrollo. El ejecutante, al enseñar, se ve obligado a ejecutar una propia “práctica didáctica” de autorreflexión sobre sus propios procesos psicomotrices y cognitivos.

Buscar las causas de lo que Badilla, Ramírez, Rizo y Rojas (2014) denominan “el incidente crítico”, es una estrategia que permitirá mejorar y prevenir situaciones que ponen en riesgo la enseñanza musical, cuidando el “clima en el aula” (p. 215). Si el docente no conoce sus prácticas de enseñanza más arraigadas, el clima en la clase se va deteriorando hasta un punto de quiebre. La situación se intensifica ante el desconocimiento del alumno de sus estilos de aprendizaje.

Desafortunadamente, las consecuencias las conocemos bien. La más general es la alta deserción de la que nuestra profesión goza. La segunda podría ser la insatisfacción del alumno que lo orilla a buscar otro maestro, o pedir el cambio del mismo. El alumno comienza sus estudios tratando de satisfacer los criterios del docente en música (ya sea de manera teórica o práctica). “Escúchate” es la primera de las recomendaciones. Y esta misma es la primera de las competencias para la cual es indispensable comprender los constructos o experiencias de las que goza el docente y marcan una diferencia notable entre él y el discente. En su praxis, el docente goza de una escucha más analítica, enriquecida con años de experiencia y un bagaje musical que guarda en su memoria auditiva y que lo dota de un criterio hacia las sutilezas de la interpretación que él es capaz de hacer.

¿Cómo ayudar al alumno a crear un criterio propio cuando se “escucha” en su estudio? Se podrían numerar y registrar cientos de situaciones que por experiencia sabemos existirán en el curso de una instrucción musical. Sin embargo, las causas o motivos se circunscriben a la aptitud que exista o no en el alumno para estudiar música.

El carácter tutorial o iniciático de la enseñanza musical no permite al alumno tomar la iniciativa de su propio proceso formativo. Sanjurjo (2002, citado por Badilla, et al, 2014, p. 217), enumeran tres tipos de paradigmas que mantienen las prácticas pedagógicas y su resultado en la formación de los maestros. Estas son el “paradigma tecnocrático, el hermenéutico reflexivo y el paradigma crítico”, De la cual el tecnocrático ofrece un panorama interpretativo para la enseñanza musical al basarse en tradiciones, rutinas pre-establecidas y que se implementan en la realidad actual, aunque se acepta que no corresponden a retos actuales y complejidades educativas.

La enseñanza musical a través del tiempo, ha generado artistas y docentes capaces de sortear cualquier obstáculo y con amplia vocación docente.

Ante el embate de las tecnologías de la información, debemos cuestionarnos si es necesario conservar nuestras prácticas didácticas habituales o diversificar, mejorar e innovar nuestros procesos de enseñanza para hacerlos más asequibles, cuidando la identidad cultural que ha permanecido por años.

Reconocimientos

Agradezco a la maestra Silvia Pantoja, por siempre ofrecer palabras de aliento y de motivación hacia mi persona, para continuar en el camino docente.

Referencias

- BADILLA, I., et al. (2014). "Estrategias didácticas para promover la autorreflexión de la praxis en los procesos de formación docente". *Revista Electrónica Educare*, 18(2), pp. 209-231.
- JORQUERA, J. (2010). "Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la Escuela Española". *Revista Musical Chilena*, 64(214), pp. 52-74.
- LINES, D. (2005). *La educación musical para el nuevo milenio: El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza del aprendizaje de la música*. España: Ediciones Morata.
- SACRISTÁN, A. (2013). *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Ediciones UNESCO.

Análisis y Consideraciones de la realidad social de la Licenciatura en Canto y su eficacia en el mercado laboral

Solanye Caignet Lima

Colaboradores:

Raúl Villa Hernández, Elena Zolotova y Samuel Caleb Chavez Acuña

Representantes del BUAZ CA 141: Estudios multidisciplinarios en Artes, Composición, Teoría Musical e Interpretación

Resumen: La carrera de Licenciado en Canto es impartida en una serie de Universidades y Centros del país, en donde se oferta un tipo de enseñanza práctica-teórica, alrededor de un programa curricular por lo general extenso y complejo. Al finalizar la carrera, es misión y visión de todo egresado introducirse como profesional en el mercado laboral, pero esto conlleva un proceso arduo y generalmente muy desalentador, pues según los resultados observacionales y actuales investigaciones, estos egresados muestran cierta descontextualización con las expectativas que el campo laboral exige. Muchos, incluso, aceptan trabajar en otros empleos distintos a su perfil. ¿Existe un desequilibrio entre lo que el alumno aprende dentro de la institución y lo que el mercado profesional demanda?

Esta inquietud surge también desde la perspectiva académica, pues es un tema fundamental dentro de los requisitos del perfil de egreso de las diferentes universidades del país. Por esta razón se presenta esta investigación parcial que trata de profundizar en las necesidades y carencias de la enseñanza del canto como licenciatura y las diferencias entre las necesidades del mercado laboral y el resultado de las instituciones como vínculo académico-social. Se concluye con propuestas que pretenden colaborar como soluciones parciales al contraste entre la enseñanza académica y la realidad del escenario social para los cantantes egresados del entorno universitario.

Palabras claves: canto; licenciatura; mercado laboral; conexión institucional; ópera

Introducción

“De modo que la razón para la decadencia vocal, de acuerdo con lo que he comprobado, no debe buscarse en los aviones, sino más cerca: la presión económica.”
(Matheopoulos, 1993, p.23)

La formación de un cantante lírico o clásico es de las más exigentes a nivel socio-psicológico, es una ocupación complicada y que se debe realizar con una gran honestidad y cabalidad por parte del docente responsable. El estudiante de canto necesita de un maestro, un guía especializado, dispuesto, sistemático, decoroso, perspicaz y sobre todo, que tenga como base fundamental el conocimiento técnico e íntegro del funcionamiento del instrumento, así como la individualidad de cada estudiante, sus componentes sociales, físicos y emocionales, siendo esto de vital importancia;

el canto está vinculado —al igual que otras actividades humanas que tienen determinada orientación— a los procesos psíquicos básicos, tales como las sensaciones, percepciones, memoria, fuerza de imaginación, capacidad de pensar, atención, emociones y otros, y puede ser también sistemáticamente insertado en el campo de la psicología.” (Seidner y Wendler, 1982, p.19)

Lo complejo de la enseñanza del canto radica en que se trabaja con un instrumento impalpable e invisible, por lo que el maestro tiene que sentir, incluso, en su propio ser, la problemática concreta del alumno en cuestión para poder ayudarlo a determinar cuál es el camino adecuado para la formación de la coordinación muscular correcta y así poder convertirse en un cantante eficiente. El trabajo en este sentido debe de ser recíproco, es decir, una tarea combinada en donde el alumno se muestra maleable y es capaz de depositar la confianza en su maestro: “la labor del estudiante es tener la mente abierta...” (Fleming, 2004, p.54).

La técnica vocal, a grandes rasgos, se basa en dos realidades: la utilización y mantenimiento de la respiración baja o costo-abdominal-diafragmática y la relajación de la zona torácica, garganta y músculos faciales. Las posteriores responsabilidades técnicas como apoyo diafragmático, dosificación de la presión subglótica, flujo de aire hacia los resonadores, etc., son funciones nada fáciles de adquirir y menos de definir, porque se transmiten a través de sensaciones y a veces se alejan de ciertas realidades fisiológicas.

[...] el apoyo diafragmático es el más complicado y la parte más controversial de la técnica respiratoria de un cantante. Pocos se ponen de acuerdo acerca de la mejor forma de apoyar la voz...(Ibidem p.40).

Estas sensaciones pueden llegar a ser muy variables y dinámicas, dependiendo siempre de cada cantante. Alrededor de este complejo sistema de instrucción, se trabaja el repertorio adecuado según los avances de cada alumno para un examen final en donde se suele evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y se finaliza mediante una calificación numérica expuesta por la Academia. Esta es, a modo general, la base del trabajo técnico-formativo en el aula de clases durante el período que dura la Licenciatura en el área.

Luego de convivir con este sistema por cuatro o cinco años en donde aparentemente se cierran ciclos por semestre, acorde a los programas universitarios, un cantante egresa de la universidad dispuesto a buscar la oportunidad profesional en donde pondrá en práctica lo aprendido. Aquí comienza un punto de partida y de análisis en cuanto al nivel de desconexión que se impone entre el egreso y la inserción al mercado laboral. Las situaciones mayoritarias de las instituciones denotan que no se está logrando este enlace entre el producto final y la colocación profesional, aunque sus intenciones siempre se han inclinado en pro de estimular una propuesta asertiva, la realidad es que la desconexión puede existir por múltiples factores y el campo laboral se presenta cerrado, vinculado fuertemente a otras áreas, “sería también interesante que nos preguntasen a los empleadores qué se

necesita para ejercer determinadas profesiones dentro del ámbito musical” (Lara, 2016, p.115).

El avance tecnológico, las consecuencias de la globalización, la pluriculturalidad y la importancia de las finanzas como factor determinante del desarrollo social, revelan un desarrollo ininteligible para los egresados de las diferentes universidades y conservatorios musicales que pretenden su inserción como profesionistas.

[...] una estrategia de capitalismo que, para satisfacer sus necesidades de expansión y de acumulación continuadas, lleva a cabo procesos de cambios o reajuste de escala a través de nuevos acuerdos institucionales que permitan eliminar barreras comerciales y así constituir nuevos mercados globales, entre ellos el educativo. (Torres Sánchez, 2008, p.13)

Las políticas educativas no favorecen a las carreras artísticas, un ámbito que puede ser apolítico, teniéndolas por lo general, como carreras fútiles; incluso consideran que no son tan necesarias, pues no contribuyen al desarrollo financiero según países emergentes, como México, y, por lo tanto, no impactan en el progreso económico de la sociedad.

el núcleo de la educación no lo constituye la pedagogía, sino la política. Y los fines de la educación no los determina ni la ética, ni la filosofía, de acuerdo con los valores de validez general, sino la clase dominante, en consecuencia, con los fines de su poder. (S. Bernfeld, p.32)

Así las políticas educativas y culturales se desvinculan de las necesidades laborales del mundo artístico, pues están influenciadas por este impacto económico y social. La clase política, generalmente, proclama un futuro incierto para las carreras artísticas,

Prácticamente ningún político pronuncia jamás un discurso sobre el presupuesto sin poner de manifiesto su preocupación por las bellas artes... todo el mundo admite la necesidad social del arte... Pero, si uno quisiera tomarse la molestia de considerar los hechos...se sorprendería un poco con las frases pomposas y las ilusiones ingenuas que están universalmente acreditadas. (Siegmeister, 1999, p.81)

Los presupuestos federales tienen sus ámbitos consentidos y el arte no es generalmente uno de ellos. Esta investigación cualitativa es de corte observacional, de tipo parcial y pretende hacer un diagnóstico general de las necesidades o carencias del sistema de enseñanza actual en el panorama institucional en el área de música, con especialidad en Canto lírico. En segundo lugar, pretende dar a entender el porqué de la desconexión entre la currícula de la Licenciatura en Canto y el mercado laboral actual. Es así como se ha hecho un seguimiento de los egresados de la Unidad de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en consonancia con los estados vecinos, en su quehacer actual y el impacto de sus estudios en éste, así como algunas entrevistas con cantantes profesionales, para profundizar y analizar aún más en la actualidad de la profesión y sus funciones venideras.

Desarrollo

La enseñanza de un arte tan complejo como el arte del canto lírico se presenta en un contexto holístico e integral, en donde el estudiante constantemente se halla en el debate entre desarrollarse como un cantante eficiente y completo o como lo llaman algunos investigadores: un músico académico, que cumpla con todo lo demandado en la carrera. Porque el aprendizaje en este nivel debería ser de alto impacto, enfocado en el desarrollo máximo de su habilidad, las asignaturas teóricas deberían de estar en consonancia con lo que el alumno busca desarrollar en sus competencias pertinentes al instrumento, mas dentro de las políticas internas de la institución los docentes suelen imponer sus materias de manera prioritaria,

muchas veces sin el entendimiento de sus propósitos como materias vinculatorias, por miedo a fallar al sistema administrativo que se le exige; “ La artificialidad de la estructura del sistema escolar obliga al maestro a monopolizar las relaciones en su provecho en vistas a un estricto control” (Gutiérrez, p.49). Es de primer orden que se revisen programas y contenidos en el área de Canto, mediante las actualizaciones curriculares e integraciones de cuerpos académicos, proponiendo estrategias para la mejora de estos aspectos que afectan tanto a docentes como a alumnos.

Por lo tanto, la conformación del resto de materias dentro del programa de Canto debería de funcionar como un sostén, un apoyo, un vínculo eficiente para que el alumno desarrolle su potencial a un nivel óptimo y necesario, no en un obstáculo que pueda resultar en la deserción y decepción de la voluntad del estudiante para continuar sus estudios como cantante, pues el perfil de egreso de una Licenciatura en Canto será con énfasis en su instrumento.

La intención y voluntad de muchos estudiantes también influye de alguna manera en este proceso sustancial. La poca reciprocidad de determinados estudiantes se pudiera traducir como pereza cognoscitiva, pues no todos los estudiantes realmente están dispuestos a elevar su nivel educativo y esto provoca también mucho desaliento en el mundo del docente. El aprendizaje constructivista es necesario en nuestras aulas, “Muchos estudiantes en estos días tienen poco deseo de aprender algo fuera de lo demandado. Ellos cumplen con lo establecido pero tienen poco interés en crear su propio camino” (Montez, p. 5).

Por consiguiente, el maestro de canto tiene una tarea titánica que incluye una actualización constante de la información tanto interna como externa en el panorama musical general, yendo de lo general a lo particular, organizar su clase en base a este sistema y no despolitizar su visión de enseñanza. Una revisión sobre el proceso evaluativo podría proponerse dentro de las organizaciones internas, entendiendo por qué no se debe de proclamar el mismo como un estandarte y una meta insoslayable, determinándose como la “conclusión” del camino cognoscitivo en el semestre cursado, cuando la esencia de la evaluación podría ser más efectiva:

La evaluación constituye un recurso de aprendizaje para maestros y alumnos. En nuestro caso para revisar posibles deficiencias en la enseñanza, falta de correlación entre los objetivos planteados con el desarrollo de las actividades para alcanzarlos [...] Y lo más importante: la evaluación debe ayudar a los estudiantes a mejorar su desempeño académico, a fin de disminuir la brecha entre su rendimiento presente y el requerido. (Montoya, 2017, p. 273)

Esto debido a que las evaluaciones no son el fin de un camino de seis meses o un año, según el programa de cada institución, sino un medio para potenciar el aprendizaje del estudiante.

Por otro lado, el sistema universitario se ramifica como un sistema empresarial exigiendo a los docentes una labor mediante el conteo de horas trabajadas, muchas veces sin considerar la realización de la función docente y su calidad. Esto trae como resultado la admisión de una sobrecarga de alumnos que serán sometidos al seguimiento y la recopilación sistemática de asistencias, pero con un trabajo de calidad menor. Los objetivos van mermando su desarrollo a medida que se acerca el examen final.

A pesar de que existe una fuerte corriente pedagógica que promueve los objetivos conductuales, hemos de confesar que las preocupaciones más importantes del docente siguen siendo los objetivos cognoscitivos. La actividad del docente está alimentada sobre todo por el desarrollo, muchas veces mecánico, del programa. El sometimiento al imperativo de las notas y calificaciones y la tensión que significa una actividad profesional monótona e improductiva genera en el docente relaciones anti-educativas. (Gutierrez, p. 50)

La Preparación académica en el área de canto se imparte en diferentes centros con diferentes metodologías: licenciaturas y posgrados, estudios de ópera en el extranjero en donde la enseñanza es personalizada y clases particulares con un maestro reconocido o un *coach*. Esta investigación está centrada en el nivel licen-

ciatura de instituciones universitarias, pues es donde está el grueso de la matrícula en el país.

El programa de Licenciatura en canto generalmente está orientado a la interpretación como énfasis principal. Otras opciones, generalmente, no aparecen dentro de la currícula y es entonces cuando nos encontramos en un horizonte limitante que bloquea la existencia de otros énfasis que podrían impactar en un eficaz perfil de egreso. El sistema de enseñanza musical continúa con los parámetros del modelo educativo del siglo XIX.

Los alumnos, forzados por el peso de la tradición y por unas estructuras educativas poco flexibles, se ven arrastrados hacia la interpretación, o en menor medida hacia la dirección o la composición, casi como únicas salidas profesionales. Pero, es más, la mayoría de los que escogen ser intérpretes lo hacen guiados por la exclusiva pretensión de ser concertistas o solistas de una orquesta sinfónica. Se adentran así, sin que sus preceptores puedan o quieran impedirlo, es un camino difícil y cada vez más estrecho que aboca a muchos de ellos a la frustración o al abandono puesto que no logran alcanzar el grado de excelencia requerido para poder conseguir la meta anhelada. (Olmos, 2013, p.61)

Se necesita crear nuevos perfiles, especialmente en el área de Canto, y estar más conectados con lo que sucede en el exterior de nuestras universidades. Opciones como: cantante de coro, cantante de corte “popular”, o incluso la docencia, deberían ya de estar avaladas institucionalmente con programas inclusivos y adecuados.

Por ende, se considera imprescindible la figura del orientador profesional dentro de la carrera como primer contacto con la realidad social. Al menos en la Universidad del estado de Zacatecas y sus estados vecinos, no se dispone de un departamento de orientación profesional o, por lo menos, de un especialista en el área. Como resultado, estos alumnos que están en el tramo final de la carrera se encuentran en la encrucijada de no tener la claridad necesaria para determinar su dirección futura como cantantes en un ambiente laboral incierto. Los aportes que ofrece la orientación profesional pueden ser varios:

1) porque facilita una información imprescindible al alumnado sobre la variedad de opciones profesionales que existen en el actual mercado laboral de la música, y sobre las funciones específicas que se requieren para cada caso; 2) porque aporta asesoramiento en la toma de decisiones durante todo el itinerario formativo; y 3) porque contribuye al éxito del proceso educativo. (Olmos, 2013, p.61)

En muchas instituciones se está exigiendo la tutoría al docente de Canto, que podría ser el equivalente al orientador, pero esta es una tarea para la que no todos los docentes están dispuestos ni preparados, algo que requiere mucho tiempo, por lo que se mantiene en los debates institucionales de la actualidad.

Los egresados en Canto frecuentemente se cuestionan: ¿Será posible dedicarme a ser un cantante profesional en mi contexto socio-cultural?

En la producción artística no ocurre como en otras ramas creativas, que están reconocidas como profesiones y cuya remuneración no es puesta en duda, sino que es la consecuencia lógica de un trabajo realizado: arquitectos, publicistas, diseñadores industriales o gráficos... son ocupaciones legitimadas como tales. (Pardo Scoug, 2011)

En nuestro país, México, las áreas en donde el campo laboral suele tener una mayor perspectiva no tienen relación con lo artístico, sino principalmente con lo financiero: contadores, administradores, economistas son los profesionistas que nuestro país exige para el desarrollo económico y estructural del mismo, dejando otras áreas, en especial las que tienen que ver con la cultura, relegadas y comúnmente castigadas presupuestalmente; “muchos artistas tienen un empleo ajeno al ámbito del arte. El trabajo del artista es esporádico y a menudo secundario en cuanto a ingresos, a medida que asume trabajo no artístico para ser financieramente viable” (Bennet Dawn, p. 36). Debemos replantearnos qué tipo de sociedad deseamos y el significado de la música y el arte en general para redireccionarnos acorde a la pertinencia social.

En este panorama, la mayoría de los cantantes líricos del país seguramente apuestan su supervivencia dentro del mundo de la ópera y se enfrentan con diversas situaciones que cambian la visión de la profesión. Aunado al análisis desde la visión académica, se presentan las siguientes realidades: en México solo existe un teatro de ópera con temporadas más o menos fijas durante el año y una serie de agrupaciones con plazas limitadas, lo que implica que las oportunidades laborales para los cantantes en el país se reducen considerablemente. El resto del país tiene, como mucho, algunas compañías autosustentables y ensambles vocales que no operan de manera regular con un presupuesto muy variable e inestable.

Partiendo de lo general, analicemos un poco la proyección del cantante de ópera a nivel internacional: la ópera está en un período de transformación, pues su realidad social-cultural no se proyecta satisfactoriamente en la modernidad, debido a esto, en el siglo XXI, un cantante de ópera se divide entre la necesidad laboral y la pertinencia de su profesión. La función de la ópera en el mundo actual está teniendo un impacto devastador para el personal que se dedica a ésta, pues pareciera que los únicos que están realmente interesados en ella son los que están inmersos en la misma. La ópera es un arte que resume a la mayoría de las Bellas Artes, reflejándose en una composición cosmogónica y por siglos ha sido una de las más importantes expresiones artísticas; pero, actualmente, las nuevas audiencias se han movido en su espíritu y en la necesidad de identidad, mientras la ópera ha sucumbido al pasado puesto que su lenguaje resulta ininteligible para las audiencias y una exquisitez sin sentido. “La única manera de seguir haciendo ópera es resignificándola. Tiene que comunicar algo que tenga significado en esta época; debe tocar alguna fibra que resulte cercana”. Creo en el poder de la ópera como género pero ese poder debe ser puesto en discusión cada vez. “(Lombardo, 2016).

La figura de las famosas “divas” y “divos” de la ópera quedó en el olvido, pues el cantante contemporáneo debe de colaborar de la mano del director de escena, una fusión hoy en día, imprescindible.

Hoy podemos decir con cierto rubor que la más importante contribución de la ópera a la Historia del Arte en el s. XXI va venido de la mano de la Opera Régie, El elitismo es el mayor problema que hoy tiene la ópera [...] avanza poco a poco la idea de crear óperas nuevas de menor formato, a una escala que haga el espectáculo más económico. De la misma forma, la ópera debería reinventarse con nuevos títulos, nuevos compositores y por supuesto, muchos nuevos aficionados. (López Carlos, 2017)

Hay olas de vitalidad en el futuro operístico.

El siglo XXI le sienta bien a la ópera. Tres nuevos teatros líricos abren sus puertas este mismo mes en Canadá (Toronto), España (Valencia) y Estados Unidos (Miami); una nueva generación de público, curiosa y de mentalidad abierta, se acerca cada día más a los coliseos; y el número de estrenos de nuevas óperas crece a gran velocidad. Óperas nuevas de todos los formatos, grandes producciones, de cámara o de bolsillo, y de estilos musicales muy diversos en una época, la actual, de absoluta libertad estética. Óperas que están cimentando el que será el repertorio lírico del siglo XXI. (El País, 2006)

Pero realmente, la ópera no alcanza el éxito que tiene, por ejemplo, el cine, que resulta por demás seductor, y no hay un destello real de resurgimiento.

En el mundo de la música popular, las condiciones dependen de la mercadotecnia. Los músicos en general pueden conformar sus diferentes agrupaciones, siendo la parte más difícil la permanencia y la estabilidad laboral debido a la competencia y al fluctuante gusto del público, conllevando a productores a tomar decisiones cambiantes que afectan el trabajo del artista. Con la relevancia del internet, la piratería hace estragos en la producción disquera del mundo musical puesto que en línea se puede acceder a todo tipo de música.

En el caso particular del estado de Zacatecas, en donde hay un mundo musical más o menos activo, existe un coro profesional con un salario fijo y una compañía de ópera que permanece inactiva la mayor parte del año. Los cantantes egresados

de la ciudad forman parte del coro, otros se dedican a tomar cursos a nivel nacional e internacional para subir su nivel técnico-interpretativo, pero la mayoría de ellos no laboran como cantantes de ópera y concierto permanentemente; se ven obligados a buscar otros empleos para sobrevivir, mientras esperan la siguiente oportunidad para poder ejercer como cantantes profesionales. Lo mismo ocurre en las ciudades aledañas.

Conclusiones

México es exportador de materia vocal y esto se ve reflejado en la enorme cantidad de cantantes nacionales. El canto lírico ha sido y continúa siendo una parte del eje cultural intrínseco del tejido cultural, pero desde su horizonte se divisa un paisaje oscuro que solicita de acertadas voluntades políticas para cambiar la realidad de manera positiva y satisfactoria.

México como país emergente se polariza hacia lo financiero y reconoce a toda profesión o colaboración que conlleve un progreso económico, pues de esto depende el crecimiento nacional. Aunque el arte es reconocido como la máxima expresión del alma humana, también conlleva una labor social importante al cambiar la perspectiva social de personas y/o comunidades de bajos recursos y altos índices de delincuencia, aun así, el ámbito de la música académica se debate en un proceso actual de sostenibilidad social.

Desde el punto de vista académico, nos adentramos en un cuadro fenomenológico que nos pone en una perspectiva sinuosa, pero que debe de traducirse en las actuales conversaciones y planeaciones del sistema educativo. A nivel académico, se proponen varias vertientes que pudieran comenzar a vincular la carrera del canto con la realidad social-laboral. Se propone la figura clave del orientador profesional en la licenciatura, se propone un tratamiento psico-emocional diferente en el abordaje de los ciclos escolares, a través de una evaluación flexible y con contenido científico y filosófico, determinante para el desarrollo de habilidades posterior-

res en los cantantes egresados, se analiza también la importancia del aprendizaje constructivista en las aulas de canto, promoviendo la proactividad de los alumnos de canto.

La dirección de los cantantes debe de tomar rumbos más inteligentes y apropiados para poder insertarse como profesionales en el campo artístico, se proponen dar importancias a otras vías de egreso y no focalizar toda la licenciatura en la interpretación de ópera y conciertos. Incluso los cantantes que sí reúnen los requisitos para hacer de su voz un vínculo hacia la ópera y los recitales, deben de formarse de manera más pertinente socialmente y no hacer de su formación una realidad despolitizada. Deben ser capaces de generar proyectos innovadores a través de la gestión y capacitarse en finanzas personales, relaciones públicas y entender la fenomenología de la ópera en el siglo XXI. “El objetivo es construir una sociología del apego a formas culturales centrada en el carácter afectivo y personalizado de esa afición y analizar, en la búsqueda de claves, la cuestión de la autoformación y la autotranscendencia” (Benzecry, 2012, p.33). En estos cambios tan profundos tienen que involucrarse los cantantes profesionales, “La función de la música a la larga, determina su forma y su estilo; cuando la función cambia, nuevas formas y nuevos estilos surgen, y los viejos tienden a modificarse y a desaparecer” (Siegmeister, 1999, p.22).

De esta manera, la propuesta va en el sentido de la pertinencia; como artistas, necesitamos ser pertinentes, estudiosos de la realidad y de la modificación del arte, de los movimientos sociales, de los tipos de audiencias, de los nuevos paradigmas de interpretación que van de los viejos a los nuevos modelos y la vinculación con el avance tecnológico.

Referencias

- BENNET, D. (2010). *La música clásica como profesión*. Barcelona: Edit Graò.
- BENZECRY, C. (2012). *El fanático de la ópera, etnografía de una obsesión.*, Argentina: Siglo XXI editores.

- BERNFELD, S. (1975). *Sisifo o los límites de la Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- FLEMING, R. (2004). *The inner voice, The making of a singer*. Nueva York: Viking Penguin.
- GRIMOLDI, M. I. (2016). "Marcelo Lombardero. Proyectos y visión de la ópera hoy". *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* (28), pp146-148. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=586&id_articulo=12161
- GUTIÉRREZ, F. (1984). *Educación como praxis política*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- LARA, L. (2016). "¿Pedagogía de qué?". *Artseduca* (nº 13). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5443230>
- LARRAÑAGA, P. (2011). "Un arte, todas las artes. Sobre la muerte de la música contemporánea". *Musiker*(18), pp 47-81. Recuperado de: <http://www.euskomedia.org/PDFAnit/musiker>
- MATHEOPOULOS, H. (1993). *Diva*. Argentina: Editorial Vergara.
- MONTEZ, D. (2008). *Singing for your supper (What they don't teach in school about an Opera Career)*. Reino Unido: Whole Note Publishing Edition.
- MONTOYA, L. M (2017). *Ser maestro hoy*. México: Producciones Educación Aplicada.
- MORGADES L. (2006). "Ópera para el siglo XXI". *Diario El País*, Recuperado de: https://www.elpais.com/diario/2006/10/07/babelia/1160175982_850215.html
- OLMOS, R. P. (2013). "La orientación académica y profesional en los Conservatorios de Música", *Artseduca*, pp. 58-69.
- OBSERVATORIO LABORAL, OLA. (2015). "Estadísticas de carreras profesionales por área". Observatorio Laboral. Recuperado de: https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudiospublicaciones/Ola_indice_estadisticas_area.html
- PARDO E. (2011) "De emergentes a sumergidos, nuevos artistas y mercado del arte". *Arte y Sociedad*, (0). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3792132>,
- SEIDNER, W. y Wendler, J. (1982). *La voz del cantante*. Berlín: Editorial Henschel Arte y Sociedad.

SIEGMEISTER, E. (1999). *Música y Sociedad*. Estado de México: Siglo XXI editores.

TORRES, M. (2008). "Profesorado". *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56712215.pdf>

“Vidéocastel”. Reflexión sobre la práctica artística del performance con marionetas (Avances de investigación)

Victor Gabriel Silva Morales

Université du Québec à Montréal – Doctorat en études et pratiques des arts.

Resumen: *“Vidéocastel”. Reflexión sobre la práctica artística del performance con marionetas* es una tesis-creación que se enmarca en el programa de doctorado en estudio y práctica de las artes en la UQAM, Université du Québec à Montréal. Bajo el modelo de investigación-creación (recherche-création), en este proyecto doctoral estudio y teorizo mi propia práctica artística en la que conjugo marionetas y tecnología audiovisual.

Palabras clave: video en directo; marioneta; performance; investigación-creación; práctica artística

Introducción

En este trabajo me centro en desarrollar el concepto de *vidéocastel*, estudiando la intersección entre la marioneta, las artes visuales, la multimedia y la interdisciplina. A través de mi investigación pretendo desarrollar un teatrino por medio del video en directo con la finalidad de mejorar la performatividad de la marioneta y la interacción de los participantes en un performance escénico. Este objetivo se origina del deseo de desprenderme del teatro tradicional de títeres, donde la escenografía y el espacio escénico son la mayor parte del tiempo falsas ilustraciones. La escenografía, en el teatro de títeres, se ha caracterizado por ser poco convincente, poco funcional e inadecuada para el desarrollo de un espectáculo. De igual forma, con el proyecto *vidéocastel* pretendo dar solución a ciertos problemas escénicos

dentro de un teatrino tradicional como son: dificultades de visibilidad y de escucha en el espectador.

De este modo, en el marco de una investigación-creación, emprendo la exploración de un sistema escenográfico apoyándome en el uso de cámaras, pantallas, micrófonos, hardware, software y aplicaciones destinados a aportar cambios favorables a la performatividad de la marioneta.

Esta investigación se desarrolla por medio de la creación del performance: *Occa del anima*, cuento distópico. Es describiendo y dando cuenta del proceso de creación de este performance que mi tesis doctoral toma la forma de un cuaderno de artista en el que reflexiono mi producción artística con la finalidad de teorizarla y compartirla.

En resumen, mi investigación-creación pretende contribuir modestamente a la comprensión de performances de marionetas realizados con tecnología audiovisual. Debo señalar que la escritura de mi trabajo se desarrolla bajo un modelo de escritura creativa. La finalidad es ofrecer claridad para el lector, al mismo tiempo pretendo integrarlo y que se sienta parte de mi investigación. Al ser una investigación-creación, me permito poner mis ideas bajo el modelo de dialogo entre dos personajes.

Origen y problemática del tema de investigación

I. Teatro de títeres y video en directo

Víctor: Hablemos de tu investigación doctoral, ¿cuál es tu tema?

Gabriel: En pocas palabras, se trata de una investigación-creación que, por un lado, tiene como objetivo la modelización de un teatrino a través del uso del video en directo y, por otra parte, es un trabajo de reflexión que pretende teorizar sobre este tipo de práctica artística.

Víctor: ¿Qué significa exactamente eso? Explícame un poco más.

Gabriel: Bien, pues, es desde el año 2009 que empecé a reflexionar sobre otras maneras de pensar y crear el espacio escénico para el teatro de títeres. De igual forma, mi primer objetivo fue el descartar y alejarme por completo del teatrino tradicional y de este modo romper con la tradición.

Víctor: ¿Por qué?, ¿qué hay de malo con la tradición?

Gabriel: De manera personal, mis objetivos y propósitos creativos, en lo que concierne a la realización de performances con marionetas, van en el sentido de superar los obstáculos y restricciones inherentes al teatrino tradicional. En múltiples ocasiones, dentro de este tipo de escenografía, digamos que la marioneta se “empobrece”, su calidad performativa queda reducida al interior de esa pequeña caja llamada teatrino. La marioneta y la escenografía quedan confinadas a un espacio reducido y poco visible a la distancia. Y de igual modo, los titiriteros deben desarrollar su performance en un espacio de trabajo muy reducido. Así, esta pequeña caja escénica que es el teatrino tradicional obstaculiza todo el potencial expresivo y performativo de la marioneta.

Víctor: ¿Y por qué realizar un teatrino a partir del video en directo?

Gabriel: Si bien es cierto que la marioneta, por sí misma, posee características que la ostentan expresiva dentro y fuera del escenario, todavía me es necesario acentuar su expresividad y volver su performatividad aún más eficaz.

A partir de esta idea, es que desde el año 2009 comencé a poner en interacción cámaras y marionetas, con la finalidad de experimentar la creación de un teatrino con un potencial performativo superior al tradicional. En mis primeros ejercicios, encontré que este dispositivo escenográfico me proporciona un espacio de creación mucho más complejo. Debido a los componentes con los que he modelizado este teatrino, es que le he atribuido el nombre de *vidéocastel*.

Víctor: ¿Por qué ese nombre?

Gabriel: En primer lugar, mi investigación inició en un contexto francófono. Recordemos que el proyecto está destinado para llevarse a cabo en el marco del doctorado en études et pratiques des arts, de la Universidad de Quebec en Montreal. Aún no decido si en español cambiar *videoteatrino* por *vidéocastel*. Es cuestión de

encontrar un término más adecuado al castellano. Pero por el instante, explicaré de dónde y cómo articulé el término.

La palabra *Castel* corresponde a la etimología de “castelet”, que es un préstamo al idioma occitano o lengua de oc, “châtelet”, o *castèl* y *et*; “castillo pequeño”. Del mismo modo, del latín clásico *castellum*, “castillo fuerte y pequeño”. Y la palabra *video* es por la integración de equipo audiovisual como componente de un performance con marionetas. *Video* viene del inglés americano video, procedente a su vez del latín *video*, “veo”, primera persona del singular del presente del verbo *videre*, “ver”. Video significa: registro de imágenes en movimiento. El video es un proceso que permite el registro y la reproducción de imagen y sonido, y su correspondiente visualización en pantalla.

Entonces, para mí, *vidéocastel* es una herramienta cuya finalidad es la de mejorar la visión y la escucha en un performance con marionetas. De este modo, con la integración de dos componentes tecnológicos, la cámara y la pantalla, he podido aumentar el potencial expresivo de mis marionetas.



Figura 1 Los pilares de doña Blanca. Texto de Elena Garro. Dirección: Gabriel Silva. Vidéocastel elaborado con tres cámaras y tres pantallas. Centro Cultural Elena Garro, noviembre de 2015. Foto: Marcela Ruíz.

Víctor: ¿Por qué estudiar la performatividad entre la marioneta y el video en directo?

Gabriel: Existe un interés por desprenderme de la tradición y de inventar una manera diferente de diseñar y crear la escenografía para mis performances con marionetas. Esta actitud incluye un proceso de creación que se articula por medio de la experiencia. Durante el proceso de creación se desarrollan conocimientos que emergen directamente de la práctica artística, de compartir la creación con otros artistas colaboradores. Es este aspecto el que me interesa desarrollar en mi tesis-creación; considero que estudiando el funcionamiento, el uso de tecnología, la performatividad de la marioneta al interior del *vidéocastel* y a través del diálogo de creación con mis colaboradores, podré encontrar la manera de teorizar los conocimientos procedentes de mi práctica artística.

Víctor: De acuerdo. Pongamos tus ideas en relación con algunos marcos conceptuales y marcos de prácticas artísticas.

Gabriel: Comencemos por el marco de prácticas artísticas. Citaré el trabajo de compañías y grupos artísticos que conjugan video en directo y marionetas en sus performances. Tenemos a Jaco van Dormael con la nano-danza, sus dos espectáculos principales son: *Kiss & Cry* en 2011, y *Cold Blood* de 2016. Seguido de la compañía holandesa *Hotel Modern*, con *Kamp* de 2005. *Nufonia must fall*, de *Kid Koala*. Los espectáculos *Katastrophe* (2011) y *Birdie* (2016) de la Agrupación Señor Serrano. Estos son algunos proyectos escénicos que me sirven para enmarcar mi trabajo dentro de una práctica artística que se desarrolla bajo ciertos parámetros de la marioneta y el video en directo.

Para complementar mi cuadro de praxis, pasemos al marco teórico. Como primer referente tenemos el *Manifiesto de Creación (Charte de création)* establecido por el colectivo francés *MxM* y su director Cyril Teste. Teste trabaja sus puestas en escena utilizando una sola cámara y pantalla, integrando performers y escenografía realista. De este modo es como establecen la *Carta de creación*, en la que denominan su trabajo bajo el concepto de *performance fílmica* (en francés: *performance filmique*).

El *Manifiesto de Creación* (Teste, 2011) define la performance fílmica de la siguiente manera: La performance fílmica es una forma teatral, performativa y cinematográfica. Debe ser filmada, montada y realizada en tiempo real a vista del espectador. La música y el sonido deben ser mezclados en tiempo real. Puede filmarse en escenarios naturales, sobre escenografía teatral, o en un set de filmación. La performance fílmica debe partir de un texto teatral o de una adaptación libre de cualquier otro texto. Las imágenes pre-filmadas no deben superar los cinco minutos y son únicamente utilizadas para fines prácticos de la performance fílmica. El tiempo del filme corresponde al tiempo del rodaje.

Cabe mencionar que este género existe bajo diversas formas desde los años noventa y que se trata principalmente de inventar una escritura teatral apoyada en un dispositivo cinematográfico apegado a un manifiesto preciso (Pavis, 2014, p.175).

Víctor: Bien, pasemos a tu segundo referente teórico.

Gabriel: El segundo referente teórico es definido como *video-escénica* (en francés: *vidéoscénique*). Este concepto es propuesto por Robert Faguy y Ludovic Fouquet en su obra titulada: *Face à l'image, explorations et expériences vidéoscéniques* (2016). Esta noción *video-escénica*, según sus autores, comprende dos realidades, la escena y la pantalla. Ellos nos indican que este término les parece el más adecuado para describir esta peculiar presencia del video en directo sobre el escenario, y que no tendría sentido si no es al interior del escenario por haber sido fabricada con fines escénicos (Ibíd., p.12). De esta manera, este concepto se inscribe en la corriente transdisciplinaria del arte donde interactúan teatro, danza, cine, performance, literatura y el ingrediente tecnológico. Esta obra propone al mismo tiempo un análisis y un proceso pedagógico para los interesados en la creación escénica con video en directo. En las páginas de dicha obra encontraremos una serie de ejercicios propuestos para emprender una diversidad de exploraciones escénicas con el uso de video. De este modo, la video-escénica es un concepto en estrecha relación con mis intenciones de investigación-creación, del cual puedo extraer una diversidad de ideas, nociones y teorías a emplear durante el proceso de mi investigación.

Víctor: ¿Es posible que con estas aproximaciones teóricas pudieras formular una definición del vidéocastel?

Gabriel: Hay que enfatizar el hecho de que estos conceptos de *performance fílmica* y *video-escénica* son nociones derivadas de la práctica artística, emergen de la necesidad de nombrar y de definir este tipo de práctica artística ligada al video en directo.

Puedo decir que con la *performance fílmica* y la *video-escénica*, mi *vidéocastel* encuentra resonancias y similitudes muy fuertes. Hay varios puntos de convergencia en el modo de proceder. La diferencia radica en el hecho de que mi objeto escénico está destinado a la performatividad de la marioneta. Ni Cyril Teste (Ibíd., 2011), ni Patrice Pavis (Ibíd., 2014) toman en consideración a la marioneta. Por otro lado, Robert Faguy y Ludovic Fouquet tratan el tema de manera general y muy esquemáticamente en unas cuantas páginas (2016, p.172-177). Luego, con mi investigación-creación, yo puedo profundizar en el tema y abrir una línea de investigación para poder formular una teoría del *vidéocastel* a partir de mi punto de vista como artista-investigador.

Me preguntas si es posible formular una definición del *vidéocastel*; por el instante y en una breve línea, diría que en el campo del *performance* con marionetas, el *vidéocastel* es un dispositivo escénico destinado a enriquecer la performatividad de la marioneta.

Víctor: Hablemos entonces de los componentes del *vidéocastel*.

Gabriel: Para la creación del *vidéocastel* nos son necesarios cinco componentes:

1. Una partitura, en forma de guión que, en términos concretos, incluye una historia, personajes (títeres), así como un diseño escénico de manera física y digital.
2. Captura de video en directo, que incluye elementos como: cámaras, iluminación, proyección de video, procesamiento de imágenes digitales que se reproduce de forma pregrabada y en tiempo real.
3. Música electroacústica.
4. Un equipo de investigadores y técnicos.
5. Espectadores.

Con todos estos componentes en sinergia, mi objetivo es la modelización del *vidéocastel* para la creación de un cuento distópico.

II. Trabajo colaborativo, marioneta y performatividad de dispositivos

Victor: Para definir mejor tu investigación, necesitamos formular el objetivo y las preguntas principales que van a guiarla.

Gabriel: En pocas palabras, el objetivo de esta investigación es experimentar con las herramientas del video en directo, con el fin de mejorar la performatividad de la marioneta.

En cuanto a las preguntas principales, mi investigación-creación presenta varios problemas que me resulta difícil priorizar porque tocan diferentes aspectos de igual importancia, y que al mismo tiempo no están relacionados entre sí, ya sea porque conciernen a la materialización de la obra o porque se refieren al tema de investigación (Paquin, 2014). Pero para entender mejor mis ideas y hacer que mi proceso de investigación sea palpable, formulo las siguientes preguntas:

- ¿Es posible mejorar la performatividad de la marioneta a través de video en directo?
- ¿Qué sucede con las cualidades performativas de una marioneta cuando interactúa con un sistema de transmisión de video en directo?
- ¿De qué manera influye el video en directo en el diseño de los componentes del vidéocastel?
- ¿Cuáles son las cualidades performativas en la escenografía y el espacio escénico en el dispositivo vidéocastel?
- ¿Cómo teorizar los conocimientos derivados de esta práctica artística?

Considero que, para responder a estas preguntas, es necesario experimentar y probar la marioneta empleando las herramientas de video en directo, así como acercarme a un método en el que puedo poner a prueba mis conocimientos, teorizarlos y compartirlos.

Las cuestiones relacionadas con la performatividad de la marioneta, la interacción con el video en directo, el diseño del vidéocastel y el espacio escénico, me

conducen a lo que Donald Schön (1998) define como: una reflexión en acción y sobre la acción. Esto es lo que encuentro de particular en mis preguntas de investigación: el hecho de que me motiven a pasar a la acción. Y la primera acción que estas preguntas me conducen a realizar es la experimentación con mis materiales creativos: el video y la marioneta, principalmente. La segunda acción es desarrollar una *escritura performativa* que dé cuenta del proceso de experimentación-creación.

Víctor: ¿Qué quieres decir con escritura performativa?

Gabriel: La escritura performativa se manifiesta en el diálogo. Parafraseando a Patrice Pavis (2016, pp.103-104), yo diría que mi escritura intenta, bajo el formato del diálogo, dar cuenta del proceso creativo de modelización del *vidéocastel*, así como del diálogo interactivo entre los colaboradores. Mi escritura, teórica, también será un performance contextualizado por el proceso de experimentación y modelización del *vidéocastel*.

El formato de diálogo en mi escritura es una forma portadora de voz del proceso experimental. El acto de escritura performativa debe *reactuar* lo que no podría ser dado como constatación o descripción neutra. En términos de lingüística de los performativos, se dirá que es un *performativo*, que produce una acción por una sola enunciación y no un *constativo*, que se limita a describir una situación (Ibídem).

Víctor: ¿Podrías dar un ejemplo de escritura performativa?

Gabriel: Denis Diderot, en *La paradoja del comediante* (1830), construye su reflexión sobre la actuación teatral a través de una escritura dialogada entre dos interlocutores. Considero a este texto de Diderot performativo, donde él asume una postura crítica con respecto al trabajo del actor. Esta escritura dialogada es una estrategia y una postura de enunciación que contribuye, por un lado, a afirmar una reflexión teórica y, por otro, a identificar un estilo propio del ensayista.

Así, tomando inspiración de *La paradoja del comediante* y de los postulados de Donald Schön, me inclino por una escritura performativa con la que pretendo establecer un vínculo de empatía con mis espectadores y con los lectores de mi tesis. Considero que este modelo de escritura performativa permite a los lectores comprender, vivir e imaginar el proceso de experimentación y modelización del *vidéocastel* que llevaré a cabo.

III. Proceso de investigación y enfoque metodológico

Víctor: Llegados a este punto, me parece pertinente formular el marco epistemológico por el cual se desarrollará tu investigación. Expliquemos la metodología de investigación con la que responderemos a las preguntas que ya hemos formulado anteriormente.

Gabriel: De acuerdo. Señalemos que nuestro enfoque metodológico es también una modelización. En el entendido de que la modelización es un enfoque que nos puede ayudar a formalizar nuestro propio modelo de investigación. El diccionario nos indica que la modelización es la creación de un modelo que representa el funcionamiento de algo (Rey, 2005). Así que, para nosotros, modelizar es crear nuestro modelo de investigación en las artes.

Víctor: En el marco del doctorado en estudio y práctica de las artes en la Universidad de Quebec, a este tipo de enfoque se le llama "*bricolaje*", ¿por qué no usas este término?

Gabriel: Veamos por qué prefiero el término *modelización* al de *bricolaje*. Autores como Raymond Quivy y Luc Van Campenhoudt (2017) definen la elección metodológica como una "construcción-selección". Louis Claude Paquin (2014) y Joelle Rouleau (2016) describen este proceso como un "*bricolaje*". En realidad, considero a esta elección de métodos como un *bricolaje* realizado con la adopción de nociones teóricas de diferentes autores, diversas teorías y modelos de investigación. Pero para estar más acorde con nuestras intenciones de investigación, nos referiremos a esta selección de nociones teóricas y metodológicas como una *modelización*, debido al hecho de que esta palabra nos motiva a la acción. Para mí, la modelización es un concepto operacional; relacionado con medios y procesos desarrollados para alcanzar un objetivo específico. De esta manera, nuestra modelización de investigación se basa en la idea de adoptar y adaptar conceptos y nociones teóricas para hacerlos operativos, en concordancia con nuestras intenciones de investigación-creación.

Víctor: Hablemos de nuestro proceso de investigación. ¿Cómo vamos a dar forma a esta modelización que nos ayudará a llevar a cabo nuestra investigación?, tomando en cuenta que en un proceso de investigación necesitamos presentar una metodología para explicar cómo vamos a dar respuestas a nuestras preguntas planteadas.

Gabriel: Como parte de esta tesis-creación, me gustaría desarrollar un modelo teórico articulando mi experiencia profesional derivada de mi práctica artística. Es decir, de mi experiencia como artista en la práctica de performer y diseñador de marionetas. Ya que mi proceso de investigación-creación tiene como objetivo dar cuenta de los conocimientos derivados de esta práctica artística y teorizarla, visualizo que mi práctica artística puede dialogar con dos perspectivas metodológicas derivadas de la *teoría de sistemas* y la *práctica reflexiva*.

Víctor: Sin ser exhaustivo, echemos un vistazo a estos enfoques y abordemos algunos puntos relevantes sobre los que nos basaremos.

Gabriel: Por un lado, la teoría de sistemas es el camino que facilita el modelado de nuestro proceso de investigación. Por el otro, la práctica reflexiva es una estrategia de exploración activa que facilita la comprensión de nuestras acciones, nuestras experiencias y lo inesperado durante el proceso de investigación-creación.

Las herramientas de la modelización nos proporcionan la representación de objetos o eventos complejos. El modelado de objetos nos permite expresar nuestra visión de la realidad a través de modelos operativos que nos facilitan una orientación en la complejidad de lo que es nuestro *vidéocastel*. En resumen, encontramos que el enfoque sistémico nos permite informar y guiar nuestras acciones en nuestro proceso de investigación-creación.

Víctor: Bien, ahora pasemos a la práctica reflexiva.

Gabriel: Donald Schön (1994) propone valorizar la práctica como fuente de conocimiento. Así es como promueve el modelo del *profesional reflexivo*. El acto reflexivo, nos dice Schön, moviliza la autoconciencia e involucra al sujeto en una reorganización crítica de sus conocimientos (Guillaumin, 2009). Tomando en cuenta que el profesional posee conocimientos derivados de la experiencia, propone las siguien-

tes nociones: *reflexión sobre la acción* (sobre la propia acción) y *reflexión en la acción* (o en curso de la acción). El acto de reflexionar sobre y en acción me ofrece una estrategia para describir mejor lo que descubro, lo que hago, lo que aprendo, así como el resultado de mis reflexiones durante el proceso de investigación-creación. En un contexto práctico, cuando alguien reflexiona *sobre la acción* de creación, se convierte en un investigador; así es como Schön no separa la reflexión de la acción. Por lo tanto, las ideas y teorías de Donald Schön son pertinentes en mi investigación-creación, en tanto que, el problema de investigación, las preguntas que la guían, los datos y los resultados futuros están relacionados con mi práctica artística. Más en concreto, son mis prácticas como *creador escénico* y mi práctica de *artista-investigador* las que están en acción durante el proceso de modelización del *vidéocastel*. En pocas palabras, los postulados de Donald Schön son para mí una vía epistemológica para facilitar mi proceso de investigación-creación.

IV. A manera de conclusión

Víctor: Sabiendo que tu investigación todavía está en proceso, ¿podrías enumerar brevemente lo que has descubierto en particular usando este nuevo dispositivo, el *vidéocastel*? ¿De qué manera te ha permitido pensar el diseño escenográfico para la marioneta?

Gabriel: Te daré algunos ejemplos, uno sobre la marioneta y otro sobre el diseño de la escenografía. En primer lugar, la marioneta ha ganado en performatividad gracias al *vidéocastel*, en términos cinematográficos, diremos que podemos explotar el primer plano. Es decir, ciertos elementos como accesorios, el rostro, la expresión e incluso los movimientos de una marioneta han ganado nitidez en escena. Respecto al titiritero, gracias a la integración de micrófonos, ha mejorado en gran medida la dicción, el fraseo; es decir, el performance vocal. Además, utilizando software y hardware, podemos modular la voz según nuestras necesidades.

En segundo lugar, el sistema de *vidéocastel* facilita el cambio de escenografía, la creación de atmósferas puede ser más elaborada y detallada. El juego con las

posiciones de la cámara nos permite presentar una imagen mucho más dinámica al espectador. Estos son algunos de los ejemplos que estudiaremos en nuestra tesis-creación y durante nuestro proceso creativo.

Referencias

- CAMPENHOUDT, L. V. y Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Malakoff: Dunod.
- GUILLAUMIN, C. (2009). *Pratiques réflexives en formation Ingéniosité et Ingénieries émergentes*. Paris: L'Harmattan.
- DIDEROT, D. (1830). Paradoxe sur le comédien. Paris: Sautet et Compagnie. Recuperado de: https://books.google.be/books?id=gksHAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_v2_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- FAGUY, R. y Fouquet, L. (2016). *Face à l'image, explorations et expériences vidéoscéniques*. Québec: L'instant même.
- PAQUIN, L. C. (2014). "Méthodologie de la recherche-crédation", Louis-Claude Paquin. Recuperado de: <http://lcpaquin.com/methoRC/>
- PAVIS, P. (2014). *Dictionnaire de la performance et du théâtre contemporain*. París: Armand Colin Éditeur.
- _____. (2016) *Diccionario de la performance y del teatro contemporáneo*. México: Paso de Gato.
- _____. (2011). *La mise en scène contemporaine: origines, tendances, perspectives*. París: Armand Colin Éditeur.
- _____. (2010). *L'analyse de spectacles*. París: Armand Colin Éditeur.
- REY, A. (2004). *Dictionnaire culturel en langue française*. París: Dictionnaires Le Robert.
- ROULEAU, J. (2016). "Bricolage méthodologique: autoethnographie et recherche-crédation". *Composite. La revue électronique des jeunes chercheurs et chercheuses en communication*. Recuperado de: <http://www.composite.org/index.php/revue/article/view/232>

- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montreal: Éditions Logiques.
- SCHÖN, D. (1996). *Le Tournant réflexif pratiques éducatives et études de cas*. Montreal: Éditions Logiques.
- TESTE, C. (2011). "La charte, performance filmique". Collectif MXM. Recuperado de: <http://www.collectifmxm.com/category/performances-filmiques/>

Formalizando la música y la arquitectura

Guillermo Iván López Domínguez¹ y José Antonio Arvizu Valencia²

¹*Facultad de Ingeniería, Universidad Autónoma de Querétaro*

²*Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro*

Resumen: Desde que a mitad del siglo XX Iannis Xenakis publicó los textos del libro *Formalized Music: Thought and Mathematics in Composition*, se consolida la idea de que el uso de procedimientos matemáticos se puede capitalizar para el desarrollo musical más complejo. Más tarde, la aparición de programas de software como *MAX/MSP* y *Pure Data*, significó la posibilidad de componer a partir de procesos algorítmicos, incluso en tiempo real, y la incorporación de un nuevo vocabulario y de herramientas al repertorio tradicional de la composición. En ambos casos, tener las matemáticas o los programas informáticos como intermediarios ha servido paradójicamente para acercar al compositor con el resultado sonoro, a tener más control sobre su producción e incluso ha alentado nuevas formas de interacción con los intérpretes. Si bien, las comparaciones y paralelismos entre la arquitectura y la música son abundantes, suele ocurrir que éstos están soportados exclusivamente en la analogía o en la ambigüedad. Con la aparición de software de programación como *Grasshopper* o *Dynamo*, se empiezan a atisbar esas mismas posibilidades en el proceso de desarrollo del espacio arquitectónico. Además, esto abre posibilidades inmensas al intentar construir puentes entre ambas disciplinas, desde la conceptualización hasta la realización. Quizá es momento de considerar un *“Formalized Architecture: Thought and Mathematics in Architecture”*.

Palabras clave: música; arquitectura; procesos matemáticos algoritmos

Introducción

Los paralelismos entre las artes en concreto entre la música y la arquitectura, aunque recurrentes y con un abundante repertorio de referencias y citas, habitualmente quedan empantanados en los lugares comunes o en descripciones que, si bien pueden ser inspiradoras, difícilmente develan los mecanismos que podrían efectivamente entablar un diálogo o una conexión entre los mecanismos de creación y percepción de cada una de las áreas involucradas. La analogía parece ser una de las herramientas relevantes para este objetivo y la que medianamente se ha aproximado, sin embargo, el proceso para establecer esa relación queda más en la imaginación de quien lo percibe, que en la manera en la que se estructuran los procesos creativos o en cómo se tienden puentes entre ambas disciplinas.

En este artículo se explorarán las posibilidades que las matemáticas, los diagramas y, en concreto, los procesos algorítmicos y computacionales, han tenido y tienen en la creación arquitectónica y musical. Se toman como antecedentes las experiencias desde la música y a partir de ahí se estructuran puentes con la arquitectura y sus propias experiencias de creación en las últimas décadas. Se partirá de la premisa de que si se quiere entablar un diálogo en el proceso creativo, difícilmente se puede partir de la equiparación de sus componentes de forma analógica, además de que esa equiparación no debería postergarse hasta la pieza final, sino que se debe alentar durante etapas preliminares del proceso de creación.

Esto no representaría un problema si se entendiera que cada una de las artes tiene un lenguaje, o más precisamente, unos medios propios de expresión, comunicación y creación y que sólo en estos ámbitos es que se puede hacer una lectura apropiada de cada una. A esto habría que sumarle una curiosidad casi tornada en obsesión, la de tratar de “traducir” lo que se dice en un medio como la música a uno como la pintura o la escultura. No son raras propuestas como los relieves para que los ciegos “toquen una pintura” o máquinas que transforman los colores en sonidos o viceversa. Sobre esto también hay un repertorio variado, siendo quizá un gran punto de inflexión el propio aparato perceptivo del autodenominado *cyborg*:

Neil Harbisson, que tanto su conocimiento del mundo como su obra están mediadas por una tecnología que le permite, según se dice: *escuchar los colores*.

Discusión

Salvo en la experiencia de personas genuinamente sinestésicas, condición que merece una amplia discusión aparte, es difícil creer en este argumento de la traducción del sonido en color, del color en espacio o en vibración, porque la ruta habitual es asignar valores arbitrarios como si fueran equivalentes. Dicho de forma burda, es como cuando se “inventa” un alfabeto, pero a cada letra del alfabeto de referencia le corresponde un símbolo del alfabeto nuevo. Las palabras que se forman son las mismas, el mensaje está regido por las mismas reglas y sólo el aspecto más superficial es el que se modifica, pero las letras de un alfabeto y de otro son igualmente arbitrarias. Pero el mensaje fundamental es el mismo, sólo con otra vestidura, es decir, no escapa de sus mismas normas.

En ese sentido, esas “traducciones” son sólo simulaciones a partir de puntos de referencia creados artificial y superficialmente. El sonido tiene un canal perceptivo y de interpretación a nivel neurológico diferente que el del color y así sucesivamente, de modo que no tiene sentido (si se pretende percibir la pintura como tal), tocar un relieve inspirado en una pintura porque se deja la información más relevante del espacio pictórico fuera.

Ante esta perspectiva poco optimista, parece siempre un empeño vano construir estas conversiones. Sin embargo, entre más abstractos sean los procesos creativos, mejor podrían plantear la clave para una aproximación diferente.

Como antecedente, podemos hablar del uso y ejercicio de las matemáticas como medio explícito para gestionar el material sonoro en primera instancia y, en los últimos años, el espacio arquitectónico. La referencia fundamental para arrancar esta discusión es el libro de Iannis Xenakis *Formalized Music: Thought and Mathematics in Music*, donde el compositor (y arquitecto) plantea la posibilidad de

utilizar las matemáticas como medio y como método para ordenar y trabajar con el material sonoro. Es importante entender esta perspectiva en el contexto de mediados del siglo XX, donde en muchas disciplinas artísticas la búsqueda se centra en encontrar nuevos medios que se traducen tarde o temprano en nuevas formas. En el caso de la música, y sin entrar en detalle, tomar distancia de la tradición (en particular de la tradición tonal) es parte fundamental de esta búsqueda.

Las matemáticas alentaban la búsqueda a través de principios y planteamientos relativamente recientes, por ejemplo: las teorías de juegos y de redes, las cadenas Markovianas o el *Cellular Automata*, permiten organizar el material sonoro a manera de texturas o nubes de sonido, posibilitando nuevas relaciones estructurales al interior de la música y, consecuentemente, resultados sonoros novedosos. La novedad no está sólo en la forma, sino en el tratamiento del sonido, a manera de textura y densidades más que como melodía y armonía. Es verdad que trabajar con estos procesos matemáticos como elementos estructurantes puede tornarse sumamente complejo, y no sólo para los ejecutantes, sino para los propios compositores que tienen que mantener en orden muchas variables, y que este orden está regido por principios que no necesariamente se manifiestan de manera tan evidente. Ahora bien, esta exploración aparentemente extra-musical tampoco le es ajena a la música, que desde la antigüedad estuvo equiparada a las matemáticas.

Esta “ruta matemática” puede ir acompañada de manera complementaria o suplementaria por otros medios de organización del material compositivo. Un ejemplo a mitad de camino entre las matemáticas y la composición por medios convencionales pueden ser los diagramas. Éstos a manera de gráficas, por ejemplo, han sido un mecanismo compartido por la música y la arquitectura.

En el caso de la arquitectura, Muntaner distingue entre los diagramas que sirven para analizar y los que sirven para crear, pero, sobre todo, los plantea como mecanismos de proyección y anticipación:

...del concepto platónico de tipo se pasa a la complejidad y dinamismo de los diagramas. Si el concepto de tipología se basa en las semejanzas, el de diagrama, más

adecuado a la contemporaneidad, enfatiza las diferencias. La tipología ya está determinada, el diagrama es estratégico: debe desvelarse, registrarse y desarrollarse. (Muntaner, 2014, p.12)

Dice que el diagrama es prospectivo y en ese sentido, tanto para la arquitectura como para la música, se convierte en un dispositivo de creación que posibilita entre otras cosas tener una visión general del material creativo y sus estructuras, sin estar manipulándolo directamente en esta primera instancia. Es un mecanismo un tanto abstracto, que, sin embargo, anticipa y propone.

En el caso del trabajo de Xenakis, podríamos llamarlo diagramático porque en el proceso de composición median gráficas que registran eventos, texturas y, en general, potencialidades en vez de notaciones musicales concretas. Estas gráficas a manera de diagramas captan esa carga abstracta y propositiva.

En la arquitectura, los ejercicios de *form finding* como las maquetas catenarias de Antoni Gaudí o los modelos de jabón de Frei Otto, modelos que son extra-arquitectónicos o pre-arquitectónicos, porque no contienen los elementos que tradicionalmente se asocian a la arquitectura, empezando por su funcionalidad y pasando por el material, hasta la manera en la que se perciben. Sin embargo, la materia se utiliza para evidenciar fuerzas y relaciones físicas que de otro modo no son aparentes. Esta polivalencia del diagrama o de la gráfica, que aunque señala un camino o una dirección (que en etapas subsecuentes del proceso creativo habrá que escalar, calcular y ponderar), será el germen de donde emerjan las obras concretas.

La relación que puede leerse entre las gráficas en la música y los diagramas arquitectónicos de las últimas décadas del siglo XX, en contraste con otras “traducciones” arbitrarias de material sonoro en espacial, es que en el caso de estas herramientas hay un proceso abstracto, mental, que el diagrama ayuda a visualizar; es quizá en ese paso pre-formal donde se pueden construir estas relaciones. Lo que hay que destacar es que los creadores están trabajando en procesos que anteceden la resolución formal, en un proceso más abstracto, ya que en estas disciplinas, al trabajar con estas referencias prefiguran los resultados, pero sólo en sus términos más generales.

Para poner un ejemplo, hablemos del *Cellular Automata*. Este es uno de los programas simples de los que habla Stephen Wolfram en el libro *A New Kind of Science*. Como cualquier programa simple, el *Cellular Automata* es una serie de reglas que pone en marcha un proceso, las variaciones en estas reglas pueden producir resultados con diferentes grados de evolución. En la música, como dicen Burraston y Edmond, con el Cellular Automata se crean “patrones y secuencias” que se convierten en materia prima para generar material sonoro e incluso espacial. Tal es el potencial de estos programas simples, que el propio Wolfram (2002) dice: “All is computation” y esa reducción en realidad lo que hace es asumir ese potencial prácticamente universal para esos algoritmos que en los programas simples producen gran complejidad.

Conclusiones y resultados

Hasta este punto, hemos hablado de esta formalización en términos amplios, pero no es coincidencia que durante la segunda mitad del siglo XX el poder de procesamiento de las computadoras aumentó drásticamente y eso le diera un nuevo sentido a estas herramientas matemáticas como generadoras o incluso gestoras de la creación musical o arquitectónica, en este caso. El uso de las computadoras permite evaluar muchas de estas posibilidades, de formas que serían imposibles con los medios de cálculo análogos y tradicionales. Aquí es muy importante distinguir entre las herramientas de representación, como los programas de notación musical o de dibujo, incluso modelos *BIM* (*Building Information Modelling*) en la arquitectura y, por otro lado, los programas que permiten construir estas jerarquías y relaciones de manera abstracta, pero vinculando si así se desea, variables con mayor o menor contenido de cada disciplina.

En la década de 1980, William Smith Puckette programa *MAX/MSP* y más tarde *Pure Data*, destinándolos en principio a la creación y manipulación sonora. Estos programas, entre otros, permiten incidir en variables más profundas del material

musical, como su propia estructura y frecuencia; pero a diferencia de otras herramientas tempranas de música electrónica, estas relaciones que se establecen programando en la computadora a través de conectar cajas, establecen relaciones entre componentes y operaciones que inciden directamente en la frecuencia que se emite y, además, pueden dar retroalimentación en tiempo real.

Esto en principio parecía sumamente lejano para la arquitectura, sobre todo porque tradicionalmente es una disciplina que tiene una mediación muy importante entre el momento de su creación y el de su realización. Pensar en tener retroalimentación en tiempo real, parecería imposible. Y buena parte de ello así es todavía, sin embargo, no es casualidad que años más tarde, en la primera década del siglo XXI aparezcan también aplicaciones de programación visual como *Grasshopper* para *Rhinoceros*, que aunque no son de uso exclusivo de la arquitectura (lo cual es una ventaja), se han convertido en herramientas muy poderosas para explorar las condiciones geométricas y, con el paso del tiempo, evaluar otras distintas variables. Las pantallas de estos programas se parecen mucho, pero más allá de la interfase gráfica, el planteamiento de establecer relaciones e interacciones de modificación mutua y donde la información se convierte en materia esencial de la creación, los equipara y sugiere la posibilidad de encontrar en este ámbito esos paralelismos que en otros medios se han mostrado tan complicados de construir. Quizá a través de las matemáticas y de la informática, estas relaciones puedan ir empatándose con más facilidad en el futuro.

Las preocupaciones de que el algoritmo o el azar gobiernen la creación son legítimas, pero también muy discutibles, por lo menos hasta este momento, con una inteligencia artificial incipiente. La experiencia de la música nos deja adivinar algunas de las posibilidades. Por un lado, la intervención del intérprete es fundamental al momento de hacer una lectura y convertir una partitura en sonido. Esa lectura se convierte en un filtro que le da un nuevo significado, al permitir la realización o verificación del fenómeno musical. En ese sentido, habría que considerar la recepción del oyente como un importante interlocutor, también.

La exploración en la dirección de las matemáticas y desde luego, de la computación, previsiblemente continuará por mucho tiempo. Lo importante es que esta búsqueda sea un proceso consciente, esto previene el dominio del algoritmo sobre la creación (en caso de que eso se considere un problema); además, alienta la creación de puentes con un fundamento neutral, no desde la analogía formal entre la música y la arquitectura, sino a partir de procesos paralelos que gestionan de manera similar el material creativo. Además, el tema de la mediación entre creador e intérprete se abre a nuevas alternativas e interpretaciones. Los procesos de la música y la arquitectura pueden parecerse cada vez más entre ellos, alejándose de las ideas que la tradición sugiere para cada disciplina.

La formalización a través de las matemáticas podría ser discutible si su objetivo fuera —si se permite la expresión— equiparar el arte a las ciencias exactas en cuanto a su sistematización y método. Sin embargo, esta formalización en realidad puede ser la puerta a nuevas formas de construir y componer, además de equiparar el pensamiento espacial, el temporal y el sonoro.

Así como Xenakis planteó esta posibilidad de formalización en la música, quizá ha llegado ya el tiempo de intentar hacer lo mismo con los procesos creativos y compositivos en la arquitectura.

Referencias

- BURRSTON, D. y Edmonds, E. (2017). "Cellular Automata en generative electronic music and sonic art: a historical and technical review". *Digital Creativity*, (13), p. 165-185.
- MUNTANER, J. M. (2014). *Del diagrama a las experiencias, hacia una arquitectura de la acción*. Barcelona: Gustavo Gili.
- WOLFRAM, S. (2002). *A New Kind of Science*. Champaign: Wolfram Media.
- XENAKIS, I. (1992). *Formalized Music: Thought and Mathematics in Music*. Nueva York: Pendragon Press.

Los autores

Antonio Moreno Pérez

Licenciado en Música por la Universidad Autónoma de Querétaro y licenciado en Educación Musical por la Universidad Veracruzana, realizó estudios de posgrado en la Facultad de Música de la UNAM en el área de la musicología. Sus líneas de investigación incluyen la iconografía musical, la música religiosa en México, los movimientos del *music revival* y la pedagogía y didáctica de la historia de la música. Se ha presentado como ponente en coloquios nacionales y ha impartido clases de iniciación musical, instrumento, historia, estética y de informática musical en distintos niveles educativos. Participó como editor y transcriptor en la Edición Conmemorativa del Centenario del Nacimiento de José Pablo Moncayo publicada por CONACULTA. Actualmente se desempeña como docente y coordinador en el Conservatorio de Música y Artes de Celaya.

Alonso Hernández Prado

Músico, musicólogo y gestor cultural. Titulado en el Conservatorio Nacional de Música, estudió la maestría en música en *Yale University*, el programa *Graduate Diploma* en *The New England Conservatory of Music*, en Boston, Estados Unidos y el Doctorado en Arte de la Universidad de Guanajuato. Por doce años fue el contrabajista principal de la Orquesta Filarmónica del Estado de Querétaro. Actualmente es profesor de tiempo completo y director de cultura, arte y humanidades, de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Autónoma de Querétaro. El Dr. Hernández pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1) y su línea de investigación es el “Rescate Histórico de Compositores Mexicanos”, actividad que le ha permitido publicar nacional e internacionalmente la obra de Don Fernando Loyola y Fernández de Jáuregui (Querétaro, 1883 - 1951) y de Fray Francisco Martín de Cruzelaeguí (Nueva España, 1831 - 1803). Actualmente realiza una investigación sobre el compositor michoacano Bonifacio Rojas Ramírez.

John G. Lazos

Su preocupación como investigador independiente (PhD en musicología, Université de Montreal, 2010), se concentra en el rescate, organización y estudio de la práctica musical del México independiente. Considera a los sonidos como aspectos definitorios de la identidad, por lo que le interesa relacionar las ideas estéticas y aspectos intelectuales de dicho periodo.

Se mantiene activo asesorando tesis, ofreciendo seminarios y conferencias, publicando artículos, pero sobre todo produciendo catálogos musicales. Como activo colaborador del Repertorio Internacional de Fuentes Musicales (RISM), ha subido a su base de datos cerca del millar de manuscritos musicales. Gracias al apoyo del FONCA, está cerca de concluir el catálogo del Acervo Musical del Colegio de Vizcaínas, la memoria sonora de los colegios femeninos mexicanos de los siglos XVI al XIX.

Lizette Rocío Chapa Fuentes

Educadora especializada en teoría de la música, Lizette Chapa egresó de la Licenciatura en Educación Musical de la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana, y la Maestría en Música en el área de Teoría de Boston University School of Music. Por dos años consecutivos recibió la beca Fulbright-García Robles para realizar sus estudios de posgrado, misma institución que después la reconocería como miembro de la Red de Expertos Fulbright-García Robles.

Se ha presentado en foros académicos tanto nacionales como internacionales, entre los cuales destacan varias ediciones del Coloquio la Educación Auditiva y la Teoría de la Música en la Actualidad (Facultad de Música de la UNAM), y la X Conferencia Regional Latinoamericana y III Conferencia Regional Panamericana de Educación Musical de la Sociedad Internacional de Educación Musical (Escuela de Música de la Pontificia Universidad Católica del Perú). Además, ha realizado proyectos de cooperación binacional entre EE.UU. y México para la Secretaría de

Cultura de la Ciudad de México, y colaboraciones en programas de radio y revistas de interés general.

Como docente en el Conservatorio de Música de Celaya, Lizette Chapa imparte las asignaturas de entrenamiento auditivo, técnicas de análisis tonal y post-tonal, teoría de la música del siglo XX, seminario de tesis y otros tópicos relacionados con educación musical.

Mauricio Beltrán Miranda

PhD. in Composition (Cardiff University, Reino Unido), Master in Music (Mannes College, Nueva York). Estudió composición con Arlene Sierra y David Loeb, y análisis musical con Carl Schachter, Robert Cuckson y Humberto Hernández Medrano. Sus obras se han presentado en Estados Unidos, España, Gran Bretaña y México. Fue miembro del Sistema Nacional de Creadores de Arte (SNCA) y actualmente lo es del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Desde 1997 es profesor e investigador en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro, desde donde produjo el programa de radio La Música al Descubierto y fundó el Centro Universitario de Creación Musical. Actualmente coordina la Licenciatura en Composición Musical para Medios Audiovisuales y Escénicos, y es líder del Cuerpo Académico Investigación y Creación Musical.

David Absalón Aguilar

Originario del estado de Chiapas, es docente de la Escuela de Música de la Universidad de Morelos desde el 2002, desarrolla su labor en las áreas de piano, metales, alientos y en la dirección de la Banda Universitaria por más de una década, organiza festivales de bandas intermedias a nivel nacional dentro del sistema educativo adventista. También conduce el Coro de la Iglesia Universitaria, creando un espacio para todos aquellos que desean participar del canto coral. Obtuvo su maestría en Educación Musical en el 2004 por la Universidad de Andrews. Actual-

mente se desempeña como responsable de la enseñanza de instrumentos de percusión y como profesor invitado en la Escuela de Artes de la misma institución. Durante el 2017 participó de manera destacada en la formación del nuevo plan de estudios para la Escuela de Música dando paso a la conformación del plan de estudios 2018. Forma parte de Centro de Iniciación Musical (CIMUM) con clases de instrumentos de alientos que se ofertan en clases para público infantil. Participó como coordinador del proyecto de formación de banda y orquesta en el municipio de Allende durante el año 2017. Ha dedicado desde el 2013 tiempo para investigar los procesos cognitivos en la enseñanza y aprendizaje de la música.

Mario Alberto Vázquez Peralta

Originario de la ciudad de México, estudia la licenciatura en sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana en donde decide comenzar a enfocarse en proyectos de la comunicación y estudios culturales. En el año 2013 completó sus estudios en música en el área de enseñanza musical por la Universidad de Morelos, en el estado de Nuevo León, en donde también cursa sus estudios de posgrado en la maestría en Investigación Educativa. A la fecha labora en esta casa de estudios como responsable del Centro de Investigación y Materiales Musicales (CIMM), donde colabora con los docentes para el desarrollo de proyectos de investigación que vinculen a la educación musical en la resolución de problemáticas específicas de este campo. También colabora como profesor en la Facultad de Educación en la licenciatura de la enseñanza de las ciencias sociales, en la Escuela de Comunicación y Psicología colaborando también con investigaciones en estas áreas multidisciplinarias. Fue miembro del coro de cámara UM por una década y ha dirigido ensambles vocales dentro de la comunidad universitaria. Su principal interés en la docencia y en la investigación social es contribuir al desarrollo crítico de los estudiantes para aportar a la transformación social con un sentido humanista.

Guillermo Vargas Rodríguez

Estudió el Bachillerato en Música en el Conservatorio “José Guadalupe Velázquez” de Querétaro. Obtuvo el grado de Maestro en Educación por la Universidad Marista (UM) con la tesis: *“El concepto de música y educación musical en alumnos y docentes de secundaria”*. Se tituló como Licenciado en Informática por la Universidad de Londres (UDL) con el proyecto: *“Un sitio web utilizando software open source para la educación musical”*. Es Técnico Superior Universitario en Telemática por la Universidad Tecnológica de Querétaro (UTEQ). Realizó una estancia en Marshall University (MU) en West Virginia E.U., y recientemente se graduó de la Licenciatura en Docencia del Arte en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

Ha participado como ponente en diversos congresos en México y Sudamérica. Ha sido miembro de la International Society for Musical Education (ISME) y está afiliado al Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM). Ha sido educador musical por casi 16 años, en diferentes periodos: en pre-escolar, primaria, secundaria, preparatoria y universidad. Fue parte del proyecto: *“Como tú no hay nadie igual”* que se presentó en Madrid, España, durante el Festival Internacional de la Juventud (2011).

Actualmente, en la UAQ Campus Cadereyta, es Profesor de Tiempo Completo con perfil PRODEP, es responsable del proyecto: UAQCompArte y coordina la investigación: *UAQCompArte: actividades musicales y su impacto en la creatividad de los estudiantes*. Además, es integrante del Cuerpo Académico, recién dictaminado “en consolidación” denominado: *“Investigación y Creación Musical”* de la Facultad de Bellas Artes.

Daniel Vargas Rodríguez

Cursó sus estudios de Maestría en Composición y Arreglos en la Universidad Tito Puente. Es Licenciado en Música por el Conservatorio José Guadalupe Velázquez de Querétaro. Ha impartido clases desde preescolar hasta nivel superior incluyen-

do el Conservatorio. Tiene estudios en Música Popular Contemporánea, Guitarra Contemporánea, Composición y Producción. Ha tomado clases magistrales y clínicas con Felipe Souza, Johny Duvel, Elohim Corona, Alejandro Pérez Sáez, Frank Gambale, Rafy Carrasquillo, Salo Loyo, Eugenio Toussaint, Tere Estrada, Abraham López, Sebastián Otero, la empresa M-Audio, Elsa y el Mar, Fernando Delgadillo, Francisco Nuñez, Judicael Perroy, Horacio Franco, Gonzalo Salazar, Daniel Saulnier, entre otros. Fundador de la Academia de Música Vargas (AMV) y de su estudio de grabación profesional. Ha participado como productor, compositor e instrumentista en diversos proyectos. Presentó 4 conciertos internacionales incluyendo piezas de su propia autoría, en: “Festival de la Juventud, Madrid, España, 2011”, “Festival de la Juventud, Rio de Janeiro, Brasil 2013”, “Festival de la Juventud, Cracovia, Polonia, 2016” y “Festival de la Juventud, Ciudad de Panamá, Panamá 2019”. Ha participado en conciertos con la Filarmónica de Querétaro, Banda de Viento del Estado, Coro del Conservatorio y con el ensamble representativo de AMV. Es miembro del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM). Actualmente se desempeña como músico, director y docente en AMV y como profesor en la Universidad Autónoma de Querétaro, en las facultades de Bellas Artes, Ciencias Políticas y Sociales y Contaduría y Administración.

Guillermo Villalobos Medina

Músico desde los 10 años. Ha profesionalizado su vocación artística en las Escuela Superior de Música y Danza, de Monterrey Nuevo León, Escuela Superior de Música, de la Universidad Autónoma de Coahuila y Escuela Superior de Música, de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

En el ámbito académico se desarrolla actualmente en la investigación como pedagogo, contando con una Licenciatura en Docencia del Arte, por la Universidad Autónoma de Querétaro, Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente cursada en el Universidad Virtual del Estado de Guanajuato.

Cuenta con Certificación categoría “A” como locutor de radio y televisión, otorgados por la Secretaría de Educación Pública. En el año 2020, recibe el Galardón Forjadores de México por trayectoria y liderazgo cultural por la Fundación Cultural Forjadores de México, A.C. Activo en varias organizaciones culturales, es miembro de Equipos a la Mexicana, y embajador y consejero de Mil Mentes por México y la Alianza Internacional de Creatividad, Humanidad y Cultura Internacional México-Marruecos.

Actualmente cursa un Doctorado en Innovación en la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato y cuenta con Doctorado Honoris Causa en Filosofía Creativa para la Paz, la Igualdad, y la Integración de las Naciones. Su línea de investigación está enfocada en el estudio de las competencias metacognitivas en el arte.

Solanye Caignet Lima

Mezzosoprano y docente investigadora del area de canto. Es Licenciada en Canto, además tiene una Maestría en Filosofía e Historia de la Opera con la tesis: La figura femenina en las óperas de Richard Strauss y un Doctorado en Políticas de Educación y Estudios culturales con la tesis: Realidad laboral del egresado de la Licenciatura en Canto de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Cantante y violonista activa, ha interpretado a través de su carrera diversos roles operísticos como Santuzza en Cavallería Rusticana, Angelina en la Cenicienta, la Hermana Marie en Diálogos de Carmelitas, Rosina en el Barbero de Sevilla, etc. Sus roles más interpretados son Carmen de Bizet y el rol de Santuzza en Cavallería Rusticana que la ha llevado a viajar por diferentes estados de México, Argentina y Cuba. También tiene un amplio repertorio de lieder y canciones latinoamericanas. En el pasado fue finalista de varios concursos en México y en Salzburgo. Ha actuado en Estados Unidos, Argentina, Cuba y México. Como docente en el área de canto ha titulado a un aproximado de diez licenciados en Canto. Ofrece cursos de perfeccionamiento operístico y música popular, así como ponencias y conferencias a nivel nacional e internacional. Ha publicado varios artículos sobre el tema operístico y la enseñan-

za del canto a nivel institucional. En estos momentos es docente investigadora en la Licenciatura en Canto de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Victor Gabriel Silva Morales

Nació en la Ciudad de México, desde 1993 desarrolla su actividad como creador escénico interdisciplinario. Sus creaciones se centran en poner en interactividad la marioneta con tecnología audiovisual. Cursó el doctorado en *Estudio y práctica de las artes* en la UQAM, Université du Québec à Montréal, donde se ha especializado en investigación-creación del performance cinematográfico. Dentro del programa *Erasmus Mundus* de la Comisión Europea cursó el *Máster en Artes Escénicas* en la Universidad Libre de Bruselas, Bélgica (2012). Y el *Máster en Estudios Teatrales* en la Universidad Paris 8, Francia (2013), ambos en la especialidad de dirección de escena.

En el 2020 fue galardonado por la Delegación General de Quebec en México por la fotografía *Les géants à Montréal*. En 2010 el Ministerio de Cultura de España distingue su proyecto denominado: *Romería a Santiago, caravana escénica para títeres y actores*. En 2008 obtuvo el Premio Universidad de Guadalajara en la 7a Bienal Internacional de Radio México, por la producción radiofónica *Cenizas*.

Ha sido becado por diversas instituciones extranjeras y nacionales como el *Laboratorio Hexagram-UQAM*, el *Instituto internacional de la marioneta* en Francia. La Comisión de investigación de la *Unión Internacional de la Marioneta* en Inglaterra. El *Programa de becas de excelencia para estudiantes extranjeros* del gobierno de Quebec. El *FONCA* en su programa para *Estudios en el extranjero* y el programa de *Creadores escénicos con trayectoria* 2018

Gabriel Rojas Pedraza

Profesor investigador, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), miembro del núcleo académico básico del Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura (DIAC). Músico, compositor y académico de la Facultad de la Es-

cuela Popular de Bellas Artes (UMSNH). Es egresado de la Licenciatura en Composición del Conservatorio de Las Rosas, autor de libros. Sus líneas de investigación están relacionadas con la creación, el arreglo coral, los estudios sociales del arte y la cultura, la función de la música en la sociedad y la llegada de la tecnología como un elemento creativo, de promoción y difusión.

Yolanda Montejano Hernández

Investiga los fenómenos sociales, artísticos y culturales derivados de la inclusión tecnológica, con un interés por la música y los músicos. Concluyó el Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura (DIAC) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) bajo la dirección del Dr. Gabriel Rojas Pedraza. Es Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Maestra en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Vasco de Quiroga (UVAQ). Se ha desempeñado como docente por más de una década, en diferentes instituciones como la ENES UNAM Campus Morelia, UVAQ y UDEM además de su labor como gestora cultural en diferentes instituciones artísticas y culturales públicas y privadas.

La presente edición de
Reflexiones actuales sobre arte y cultura, Voumen II.
Musica: Teoría, musicología e investigación artística
fue maquetada por Cynthia Ibarra y José Antonio Tostado, en la
Coordinación de Artes Ediciones de la FBA de la
Universidad Autónoma de Querétaro.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de León Felipe Barrón Rosas.
Se publicó en noviembre de 2021, en Santiago de Querétaro, Qro., México.

El arte es un proceso cultural e intelectual que va mucho más allá de la mera expresión o el sentir de quien lo produce, un medio de comunicación que emplea lenguaje simbólico y la interpretación del receptor para que el mensaje sea entendido por quien se enfrenta con la obra. Como todo proceso intelectual, el arte también se piensa, se teoriza. Es necesario comprender los contextos teóricos, históricos y políticos y culturales para comprender las distintas propuestas artísticas que se realizan. También ha sido una necesidad teorizar sobre el quehacer musical, desde los griegos hasta la época contemporánea. Esas reflexiones no sólo se plantean desde el punto de vista técnico, sino también teórico, retórico, simbólico y expresivo.

Este segundo volumen de *Reflexiones Actuales sobre Arte y Cultura* reúne algunos trabajos dentro del área de Música: Teoría, Musicología, Educación, e Investigación Artística. Son trabajos de investigación en el ámbito del arte que resultan muy pertinentes y que aportan a la discusión artística y musical.



Coordinación de
Artes Ediciones
FACULTAD DE BELLAS ARTES



Imagen/Producción
Editorial
FACULTAD DE BELLAS ARTES

