

FAMUS

REVISTA CULTURAL DE LA FACULTAD DE MÚSICA DE LA UANL

MAYO - AGOSTO 2011

Año 1 No. 1

La educación musical universitaria
por David Josué Zambrano

**Influencia e interacción de la música
electroacústica y el rock**
por Ricardo Martínez

Juan Carlos Orejudo:
**Correspondencias y sinestesias
en Baudelaire**

La mujer en la historia de la música:
Fanny Mendelssohn
por Raúl Capistrán



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN®



Editorial

Dr. David Josué Zambrano

4

La educación musical universitaria

Dr. David Josué Zambrano

5

La música prehispánica y su estudio

M.A. Graciela Mirna Marroquín
M.C.P. Patricia Ivonne Cavazos

10

Reseña histórica sobre la influencia e interacción de la música electroacústica y la música popular —el rock—

Dr. Ricardo Martínez

16

Los mariachis de Monterrey en Internet, más que una promoción

Lic. Ramiro Godina

20

Correspondencias y sinestesias en Baudelaire

Dr. Juan Carlos Orejudo

24

La mujer en la historia de la música: Fanny Mendelssohn

Dr. Raúl W. Capistrán

42

Educación musical y su relación con aportaciones de educadores del arte

Lic. Ángel Lorenzo Ramírez

50

Colaboradores

54

Lic. Ramiro Godina (Facultad de Artes Visuales de la UANL)

A los 15 años incursionó en la música de mariachi y ha representado a nuestro país en USA, Eslovenia, Portugal, Francia y España. Egresó de la Facultad de Música como Licenciado en Música e Instrumentista en el 2008. Es maestro de guitarra en la Facultad de Música de la UANL y el American Institute of Monterrey, así como director del ensamble de guitarras La Mano. Actualmente es candidato a Maestro en Artes con especialidad en Educación en el Arte por la Facultad de Artes Visuales de la UANL, con el tema "Hibridaciones del símbolo mariachi en la ciudad de Monterrey".

Dr. Juan Carlos Orejudo (Universidad Autónoma de Zacatecas)

Doctor en Filosofía por la Universidad Autónoma de Madrid con la tesis "El Pecado del Conocimiento en la obra de Baudelaire". Actualmente desarrolla su actividad docente-investigadora en la Universidad Autónoma de Zacatecas (México), en la unidad de Ciencia Política. Sus áreas de interés son los problemas de la identidad moderna desde la filosofía política, la filosofía moral y la estética moderna, a partir de diversos autores, como Baudelaire, Rousseau, Nietzsche, Benjamin, Adorno, Hans Robert Jauss, Hannah Arendt, Leo Strauss y Charles Taylor. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

C. M. Champi (Carlos Arturo Hernández González) (Facultad de Música de la UANL)

Estudia la Licenciatura en Música e Instrumentista (Violín) con la maestra Lilia Naydenova, en la Facultad de Música de la UANL. Su investigación se enfoca en la axiomatización de los parámetros para el análisis musical, así como en la creación / descubrimiento de nuevas herramientas de composición.

Dr. Raúl W. Capistrán (Colegio de San Juan Siglo XXI, Matamoros, Tamps.)

Nació en Matamoros, Tamaulipas, México. Obtuvo la Licenciatura en Música en la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey en 1992. En 1999 terminó la Maestría en Ejecución Pianística en Baylor University y en 2005 el Doctorado en Artes Musicales en Texas Tech University. Actualmente labora como coordinador del Área de Piano del Colegio de San Juan Siglo XXI en Matamoros y como maestro para el Distrito Escolar Independiente de San Benito, TX. Su línea principal de investigación es la música para teclado en México durante el Virreinato y temas selectos de educación musical.

Dra. María Guadalupe Martínez (Secretaría de Educación Pública de Nuevo León)

Doctora en Investigación e Innovación Educativas por la Escuela de Graduados de la Normal Superior "Prof. Moisés Sáenz Garza" en convenio con la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Actualmente es docente en el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey, en el área de Lenguas y en la Normal "Miguel F. Martínez", además de asesora de tesis en la Normal Superior "Prof. Moisés Sáenz Garza". La Dra. Martínez se desempeña también como asesor técnico pedagógico en la Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes en la Secretaría de Educación en el Estado de Nuevo León, de agosto de 2008 a la fecha. Es ponente en conferencias nacionales e internacionales en el ámbito educativo.

Lic. Ángel Lorenzo Ramírez (Facultad de Artes Visuales de la UANL)

Es Licenciado en Música y Composición, egresado de la Facultad de Música de la UANL, en donde imparte las siguientes clases: Piano a nivel elemental, Ensamble de flauta preelemental, Educación musical preelemental y Armonía a nivel técnico. Trabaja como educador musical preescolar en jardines de niños del sistema federal. Actualmente es candidato a Maestro en Artes con especialidad en Educación en el Arte por la Facultad de Artes Visuales de la UANL, con el tema "La educación musical preescolar pública de Monterrey: En búsqueda de una educación musical de calidad".

Colaboradores

Dr. David Josué Zambrano (Facultad de Música de la UANL)

Es Arquitecto, Licenciado en Música y Pianista. Tiene una Maestría en Artes con especialidad en Educación en el Arte y es egresado de la Universidad de La Habana, en donde terminó su Doctorado en Ciencias Filosóficas en la Facultad de Filosofía e Historia. Es maestro de tiempo completo e investigador, actual Coordinador de la Licenciatura en Música y Educación Musical de la Facultad de Música de la UANL y cuenta con el perfil PROMEP desde el 2009. Es además el Director General de "FAMUS Revista Cultural de la Facultad de Música de la UANL" y colabora como escritor en "Flama, suplemento cultural de la Revista Vida Universitaria". Pertenece al claustro de maestros de la Maestría en Diseño Arquitectónico en la Facultad de Arquitectura y asesora a estudiantes del posgrado de la Facultad de Artes Visuales, ambas de la UANL.

M.A. Graciela Mirna Marroquín (Facultad de Música de la UANL)

Tiene una Maestría en Artes con especialidad en Educación en el Arte. Es profesora de la Facultad de Música de la UANL desde 1986 e imparte la cátedra de Historia de la Música en México I y II desde 1996. Coautora del libro: *La Música Prehispánica y su Iconología*. Pertenece al Cuerpo Académico "Desarrollo e Investigación Musical" y posee el perfil PROMEP desde el 2008. Ha enfocado sus investigaciones en la música prehispánica para su enseñanza a partir de las imágenes.

M.C.P. Patricia Ivonne Cavazos (Facultad de Música de la UANL)

Licenciada en Música e Instrumentista por la UANL; docente-Investigador en la Facultad de Música desde 1990, donde imparte las materias de Piano, Conjuntos Corales, Administración y Relaciones Humanas, entre otras. Coautora del libro: *La Música Prehispánica y su Iconología*. Miembro del Cuerpo Académico "Desarrollo e Investigación Musical". Cuenta con el perfil PROMEP desde el 2008. Actualmente es maestra de tiempo completo en la UANL, coordinadora de servicio social, y candidata a Doctor en Educación por la Universidad de La Habana.

Dr. Ricardo Martínez (Facultad de Música de la UANL)

Doctorado en Composición por la Universidad de Manchester (2005). Galardonado con el Premio a las Artes UANL en el 2007. Pionero en el campo de la Música Electroacústica en el Noreste de México. Fundador y actual responsable del Laboratorio de Música Electroacústica de la Facultad de Música de la UANL (1990). Desde 1987 es catedrático titular de la Licenciatura en Música y Composición en esta misma institución. Cuenta con el perfil PROMEP.



FAMUS Revista Cultural de la Facultad de Música de la UANL

Directorio

Una publicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Dr. Jesús Ancer Rodríguez **Rector**

Ing. Rogelio G. Garza Rivera **Secretario General**

Dr. Ubaldo Ortiz Méndez **Secretario Académico**

Lic. Rogelio Villarreal Elizondo **Secretario de Extensión y Cultura**

Dr. Celso José Garza Acuña **Director de Publicaciones**

Lic. Luis Gerardo Lozano Lozano **Coordinador de la Facultad de Música**

Dr. David Josué Zambrano de León
Director General de FAMUS Revista Cultural de la Facultad de Música de la UANL
davzam61@yahoo.com.mx

Lic. Janeth Martínez Morales
Editora Responsable
janprava@gmail.com

L. D. I. Nelly Garza Leija
Diseño Gráfico
matatenadi@hotmail.com

Dr. Ricardo Martínez Leal
M.A. Graciela Mirna Marroquín Narváez
M.C.P. Patricia Ivonne Cavazos Guerrero
M.A. Mayela del Carmen Villarreal Hernández
Consejo Editorial

FAMUS Revista Cultural de la Facultad de Música de la UANL, Año 1, N° 1, mayo-agosto 2011. Fecha de publicación: 15 de mayo de 2011. Revista tetramestral, editada y publicada por la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través de la Facultad de Música. Domicilio de la publicación: Praga y Trieste s/n, Res, Las Torres, Monterrey, Nuevo León, México, C.P. 64440. Teléfono: + 52 81 86758068. Impresa por: Imprenta Universitaria, Ciudad Universitaria s/n, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Fecha de terminación de impresión: 14 de mayo de 2011. Tiraje: 1,000 ejemplares. Distribuido por: Universidad Autónoma de Nuevo León, a través de la Facultad de Música, Alfonso Reyes 4000 norte, 5° piso, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México, C.P. 64440.

Número de reserva de derechos al uso exclusivo del título *FAMUS Revista cultural de la Facultad de Música de la UANL* otorgada por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR): 04-2010-102010503100-102, de fecha 19 de julio de 2010. Número de certificado de licitud de título y contenido: en trámite. Número de certificado de licitud de contenido: en trámite. ISSN: en trámite. Registro de marca ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial: en trámite.

Las opiniones y contenidos expresados en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores.

Prohibida su reproducción total o parcial, en cualquier forma o medio, del contenido editorial de este número.

Impreso en México.

Todos los derechos reservados.

© Copyright 2011

revistafamus@gmail.com

En el último número de nuestro folleto cultural **Desde Adentro** comentamos que con la siguiente publicación daríamos paso a un proyecto editorial de mayor alcance. Con este nuevo proyecto, que ahora lleva por nombre **FAMUS Revista Cultural de la Facultad de Música de la UANL**, vemos cristalizado nuestro deseo inicial de enriquecer, desarrollar y fomentar el intercambio de ideas, opiniones y conocimientos entre los interesados en el ámbito musical, dentro y fuera de nuestra institución.

Con nuestra nueva publicación deseamos ser transmisores, productores y consumidores inteligentes de música y de lo relacionado con el contagio por esta manifestación artística hacia la concreción de seres humanos formados integralmente. Lo anterior se logrará con la inclusión en nuestras páginas de artículos, ensayos y trabajos de investigación, entre otros, que versen sobre tópicos inmersos en la cultura, mayormente los relacionados con la música y los compositores e intérpretes que han pasado a la inmortalidad por la calidad de sus creaciones, así como también sobre la educación musical y su labor fundamental en la vida del hombre, la estética filosófico-musical y temas que cubren el área de las Bellas Artes.

Para ser más específicos, se tomarán en cuenta las manifestaciones musicales en todos los ámbitos culturales y artísticos: cine, literatura, teatro, danza, artes plásticas, así como las relacionadas con la tradición y la expresión popular, los productos de consumo, los medios de información y las que cumplan una función antropológica e histórica. Procuraremos que las reseñas de eventos musicales como conciertos, óperas, espectáculos y puestas en escena, sean comentadas por nuestros colaboradores y que se incluyan también recomendaciones de discos, libros y revistas sobre música.

Nuestro principal objetivo es vincular a escritores, investigadores y artistas, dentro y fuera del territorio nacional, que colaboren ocasional o regularmente en nuestra publicación. También se considerarán para su publicación avances y reportes de investigación de estudios de posgrado de las Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias Exactas relacionados con la música. Se aceptarán trabajos académicos de alumnos de licenciatura o ingeniería y posgrado, recomendados por maestros y coordinadores.

Deseamos que el contenido de este nuestro primer número sea de todo su interés.

Editorial

Por: Dr. David Josué Zambrano

Ahondar más en este campo proporcionará mayor información sobre la manera en que se sensibiliza musicalmente. Esto es de suma importancia porque, como lo menciona Vigotsky, el arte en la infancia radica en la influencia que ejerce en el mundo interior del niño y de la niña, en sus ideas y en sus pensamientos; y conceptos artísticos promovidos a su debido tiempo, le permitirán al niño alcanzar una imaginación que verá su madurez en la edad adulta, en todas las esferas de la actividad creadora. Una formación nutrida en el arte musical, aspira a una concreción de seres humanos proyectados hacia el futuro, que contribuyan a crear y que modifiquen su presente, favoreciendo su socialización y estimulando su aprendizaje y su creatividad.

El psicólogo musical, James Mursell, afirma que “La musicalidad constituye una de las aptitudes más valiosas de tipo humanístico. No es una habilidad aislada o altamente especializada, la educación musical debe ser paralela a un amplio desarrollo cultural”.

Referencias

- Cabrera, R. 2001. “Educadores del arte latinoamericanos”. *Revista Arte y Educación*, no. 1, Buenos Aires.
- Cabrera, R. 1997. *Escuela y culturas populares*. Curso Pre-reunión de Pedagogía '97. La Habana, 1997.
- Cabrera, R. 1996. Para fundar la escuela de la imagen. Conferencia magistral en el I Encuentro Internacional de Metodología de la Enseñanza de las Artes Visuales, Universidad de La Sabana, Bogotá.
- Copland, A. 1978. *Cómo escuchar la música*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cox, G. 2006. “La investigación histórica en investigación musical: Influencias de las ideas sobre la infancia, de las iglesias y de las escuelas”. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, vol. 3, no. 1.
- Gardner, H. 2004. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- “La importancia de la educación musical en la etapa preescolar”. 2008. Disponible en http://www.universia.cl/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=127070 (consultado en 11/09).
- Lacárcel Moreno, J. 2001. *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Gráficas Rógar.
- Martín-Barbero, J. 2010. “Saberes Hoy: Diseminaciones, competencias y transversalidades” en *Selección de lecturas de curso Didáctica de la Imagen* [formato digital]. Monterrey: Facultad de Artes Visuales de la UANL.
- Pampliega de Quiroga, A. et al. 1985. *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Pantigoso, M. 1994. *Educación por el arte. Hacia una pedagogía de la expresión*. Lima: Instituto Nacional de Cultura.
- Read, H. 1995. *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Schafer, R. M. 1975. *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Suzuki, S. 2003. *Hacia la música por amor. Nueva filosofía pedagógica*. San Juan: Ramallo Bros. Printing.
- Szönyi, E. 1976. *La Educación Musical en Hungría a través del Método Kodály*. Budapest: Editorial Corvina.
- Tort, C. 1997. *Educación musical en el jardín de niños. Instructivo para el maestro*. México, D.F.: UNAM.
- Vigotsky, L. 2007. *La imaginación y el arte en la infancia*. México, D. F.: Ediciones Coyoacán, 2007.
- Willems, E. 1994. *El valor humano de la educación musical*. Barcelona.: Editorial Paidós.

Los individuos al conocer y aplicar elementos teóricos y prácticos de la música, desarrollan su capacidad creativa y artística, como también sus habilidades y su pensamiento musical.

Pedagogos musicales tales como Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály, Shinichi Suzuki, Edgar Willems, María Pilar Escudero, César Tort, F. Murray Schafer y John Paynter, entre otros, fueron personas que dedicaron gran parte de sus vidas a la investigación pedagógico-musical y a valorar el papel de la sensibilización y enseñanza musical en la formación escolar. Ellos han dejado claro que en el entorno educativo debe aprovecharse la música como fundamento tan presente en nuestras vidas, que nos ofrece tantas y tan diversas posibilidades de enseñar y aprender.

Refiriéndome al entorno educativo, considero que es de suma importancia atender el aspecto de la imagen.

La imagen que, como Ramón Cabrera (1996) señala, abarca todo lo imaginal que se refiere al vasto campo de las imágenes latentes, lo sensorial, y que trata no únicamente de las imágenes visuales. Es lo verbal, lo sonoro, lo olfativo, lo gustativo, lo corporal/gestual, lo visual estrictamente hablando, lo audiovisual, en sus relaciones múltiples, en sus límites borrosos y todos ellos cristalizados, manifiestos en la totalidad, concebida la totalidad extensiva (todo nuestro mundo cotidiano), y como totalidad intensiva (la parcelada por la imaginación artística que es intensiva en la misma medida en que ahonda, particularizada, concibe un mundo macro, micro o fractal; pero en las fronteras por ella contenida).

Hay un mundo cotidiano en las personas, sobre todo en los niños, que las escuelas relegan considerándolo inferior y amenazador. En contraste con esto para los educadores del arte latinoamericanos como Iglesias, el propósito de ellos era enriquecer la escuela de vida y arte. Y que esas experiencias legendarias se pueden hallar en las confesiones como la de una ex alumna de las hermanas Cossetini donde se expresa que no había clases especiales de arte, porque el arte estaba en el vivir cotidiano.

Es así como la educación musical debe además buscar a través de su ejercicio la expresión de los individuos. Con respecto a esto ya los educadores latinoamericanos lo han manifestado.

De igual manera el inglés Herbert Read afirmó: "La educación es el fomento del crecimiento, pero aparte de la maduración física el crecimiento se hace evidente sólo en la expresión —signos y símbolos audibles y visibles. La educación puede definirse, por consiguiente, como el cultivo de los modos de expresión— consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios" (1995: 37).

Es así como considero que la música permite desarrollar en forma equilibrada las capacidades físicas, psicológicas y sociales; se puede expresar con espontaneidad lo que se siente y piensa, se tiene la oportunidad de satisfacer no sólo las necesidades materiales, sino también necesidades afectivas e intelectuales, desarrollar confianza en sí mismo y en el mundo. Por tanto, se obtienen mejores posibilidades de pasar a etapas posteriores de desarrollo, de asumir las responsabilidades adultas y desenvolverse satisfactoriamente en todos los aspectos de la vida.

En los centros escolares la música elemental tiene una relación con la naturaleza, con el cuerpo del niño, por eso no debe ser un complemento sino un fundamento. Los valores estéticos inherentes a la música deben considerarse como la justificación primordial de la inclusión de la expresión y apreciación musical en todos los niveles.

La educación musical universitaria

Por: Dr. David Josué Zambrano

"En particular, las universidades no pueden ser simples centros de instrucción o correas de transmisión de las ideas. Por definición deben ser centros de saber universal, donde maestros y alumnos generen y cultiven el conocimiento en forma dinámica" (Frank Hoeflich, 2009: 26). Con esta cita de Frank Hoeflich me queda en claro la finalidad de la educación musical universitaria hacia la que debemos aspirar como sociedad: la aplicación y generación de saberes en forma multidireccional, con una interacción entre el profesor y el estudiante basada en el diálogo y el trabajo en grupo.

Al hablar de educación olvidamos con frecuencia que el término se refiere en mucho a sus contenidos, sus rasgos básicos: cómo se deben presentar, dominar, emplear y transmitir a otros esos contenidos. La educación, en términos generales, se apoya necesariamente en modelos paradigmáticos que perfilan la imagen del individuo socialmente deseable. La educación musical, en particular, debe incluir en sus bases la presuposición de que el individuo objeto de su acción no es "tabula rasa", que su universo sensible contiene una historia precedente, un grado y una cualidad determinada.

Sin embargo, primero como alumno y ahora como maestro de la Facultad de Música de la UANL desde hace más de dos décadas, he notado que la visión dominante en la enseñanza musical es el modelo tradicional que considera que la adquisición de conocimientos esencialmente se realiza en la institución escolar, en la que el maestro es el centro del proceso de enseñanza, juega el rol de sujeto y transmisor de información, es el que piensa y transmite de forma acabada los conocimientos con poco margen para que el alumno elabore y trabaje mentalmente. Como catedrático de la asignatura de Pedagogía en sus tres partes, entre otras materias, al hablar del tema con mis estudiantes, como contraste a esta tendencia pedagógica tradicional, les pido que elaboren un listado de recomendaciones para mejorar la relación entre el alumno y el maestro y para activar su participación. La respuesta es muy rica en ideas: sus propuestas aclaran que el maestro y el alumno, como

participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumen responsabilidades, que los conocimientos y habilidades de ambos son compartidos y enseñados y que, por lo tanto, el aprendizaje es bidireccional. Mencionan el rol del profesor como facilitador, como otro miembro más con deseos de aprender, viendo la clase como una hora de mil descubrimientos.

Seguro de que el objetivo de la educación es formar cierta clase de personas, la clase que comprenda el mundo y que desee mejorar esa comprensión día a día, Howard Gardner propone la educación para la comprensión, que encuentro aplicable en la Facultad de Música. Educar la mente es cultivar y desarrollar la inteligencia partiendo de la exploración del mundo físico, biológico y social de cada cultura, con un énfasis en la perspectiva cultural aplicada a la educación.

La idea clave es que la comprensión se debe concebir como un ejercicio o una ejecución, como una exposición pública de lo que uno sabe y puede hacer. Los estudiantes deberían encontrarse desde el principio con ejemplos de comprensión y deberían tener abundantes oportunidades de ejercitar y poner en práctica su propia comprensión. De hecho, sólo podrían avanzar hacia una comprensión mejor en su trabajo escolar y en su vida fuera de la escuela si tienen múltiples oportunidades de aplicar sus conocimientos de nuevas maneras. (2005: 149)

A este respecto, el autor nos dice que la escuela, vista como un conjunto de alumnos y maestros, la tecnología y la vida en sociedad ejercen un papel importantísimo como agentes educativos. Considero que la escuela, debido a que es el sitio en el que los enseñantes calificados y los estudiantes preparados interactúan, carga con la mayor responsabilidad en la educación para la comprensión, que él ve como un proceso que se compone de lo que él llama los objetivos de comprensión, los temas generativos, los ejercicios de comprensión y el método de comprensión, entendido este último como una evaluación continua, que pretende que los enseñantes les indiquen a los estudiantes la calidad de su actuación y les sugieran maneras concretas de poderla mejorar.

En mi tránsito por la Facultad de Música y gracias a mi ubicación en ambos lados del proceso de enseñar y aprender música, puedo afirmar que la gran diferencia entre el aprendizaje musical y el de otras disciplinas del conocimiento, está en la forma de acercarse a él. A pesar del actual predominio en la educación universitaria de acciones pedagógicas modernas, más relacionadas con la importancia de aprender a aprender que la de aprender algo, la educación musical, de una u otra forma, sigue bajo la prioridad de formar intérpretes de música de concierto, para los que el dominio técnico del instrumento es primordial, es decir, aún permanece vigente la "formación de conservatorio". Tratamos al alumno como si fuera una máquina a la que se le pide un esfuerzo sobrehumano y esto sucede aún y cuando ya sabe que al egresar buscará trabajo no como solista de concierto, sino como profesor de

La sensibilidad musical se logra por la disposición de los oídos hacia la percepción de los cuatro elementos que Aaron Copland, en su libro *Cómo escuchar la música*, define como los conformadores de la música: ritmo, melodía, armonía y timbre, poniendo a la audición como punto de partida para el desarrollo de un gusto musical, que conducirá al individuo a un contacto inicial con la belleza sonora, haciéndolo perceptible a las emociones y sentimientos de los que la música es portadora.

El desarrollo del gusto musical, desde mi perspectiva, es un aspecto importante para el proceso de sensibilización de la persona. Martín Barbero (2010) dice que ahora en la educación se lidia con sujetos cuya experiencia de relación social pasa cada día más por su sensibilidad, por su cuerpo, ya que es a través de ellos que los jóvenes les están diciendo muchas cosas a los adultos mediante otros idiomas: los de los rituales del vestirse, del tatuarse y del adornarse, o del enflaquecerse conforme a los modelos de cuerpo que les propone la sociedad por medio de la moda y de la publicidad.

Y es así como la escuela debería poner más atención al aspecto de la sensibilización en los educandos.

En el texto *Escuela y culturas populares* (1997), Ramón Cabrera cita las siguientes palabras del educador brasileño Miguel Darcy de Oliveira:

La escuela que tenemos y que se tornó por excelencia en vehículo de esta educación domesticadora no nos prepara siquiera para conocer nuestro propio cuerpo, cómo somos físicamente, psíquicamente, cómo funcionamos unos con otros, no nos informa cómo percibimos o cómo podemos trabajar con nuestras propias manos...

Martín Barbero propone el reconocimiento de los saberes que entrañan las formas de lo expresivo, que pasan por el cuerpo, la emoción, el placer. En la educación musical encontramos este tipo de saberes. Es reconocido por investigadores y estudiosos en el campo de la pedagogía la importancia formativa de la educación musical:

La música incide directamente sobre las facultades humanas: Puede ser a través de su recepción como en la audición, que al seguir el camino de interiorización favorece el desarrollo y la respuesta de la sensibilidad, la voluntad, el amor, la belleza, la inteligencia y la imaginación. A partir de la actividad musical potenciamos así mismo la expresión, la creatividad y la memoria. La vivencia de la música presenta las dos vertientes más importantes de la educación musical: la intelectual, científica y técnica, basada en el conocimiento, y la artística y cultural basada en la sensibilidad. Las estructuras mentales reposan en elementos de orden. La música es una de las artes elocutivas, junto con la poesía y la danza, cuyas características intrínsecas son la temporalidad y dinamicidad. El movimiento sonoro es una de las piedras angulares sobre la que debe estar fundamentada la educación musical (Lacárcel, 2001: 52).

Así pues la pedagogía musical tendrá como principios básicos la estimulación auditiva y el desarrollo del gusto musical.

La estimulación auditiva busca el desarrollo del oído para que sea sensible a reconocer en el sonido cada una de sus cualidades: intensidad, altura, timbre y duración.

El desarrollo del gusto musical se ve reflejado en un individuo capaz de consumir con inteligencia producciones sonoras (música) de calidad. Además de que este consumo inteligente incidirá y atenderá eficazmente a cada una de sus esferas: cognitiva, afectiva y psicomotriz.

La sensibilización musical potencia el desarrollo de conexiones cerebrales que, si no se realiza a temprana edad, después será demasiado tarde y el daño resultará irreversible, repercutiendo en un pobre aprendizaje de lectura, lengua (incluidas lenguas extranjeras), matemáticas y rendimiento académico en general, sin potenciar otras áreas del desarrollo del ser humano.

Por: Lic. Ángel Lorenzo Ramírez

y su relación con aportaciones de educadores del arte

Este

texto trata de la inclusión de importantes consideraciones que hacen educadores del arte latinoamericanos y mi experiencia y conocimiento como educador de enseñanza musical. Las diversas aportaciones de ciertos autores me han permitido realizar lecturas sobre la educación musical que no habría considerado antes. Asimismo me han arrojado nueva luz y enriquecido conceptos sobre aspectos de la enseñanza musical que no concebía anteriormente.

La música como manifestación artística tiene un lugar significativo en la historia del hombre, porque no sólo contribuye al proceso de ampliación de la conciencia humana, sino que además constituye una forma de manifestar esa conciencia de sí mismo y de su realidad. Como fuente de experiencias y sensaciones estéticas, ofrece al hombre la posibilidad de un contacto directo consigo mismo, con sus semejantes y con la naturaleza como también contribuye y rescata sus capacidades como

creador.

Tal como lo dice Suzuki (2003): "La habilidad musical no es un talento innato, sino una capacidad que puede ser desarrollada". Cualquier niño que es entrenado debidamente puede desarrollar la habilidad musical, tal como todos los niños desarrollan la habilidad de hablar su lengua materna.

De esta manera la enseñanza musical busca llevar al educando a construir su conocimiento siempre en un ambiente de libertad, lo cual permite el desarrollo de su imaginación enriqueciendo la creatividad.

Una libertad que, como señala Ramón Cabrera (2001) en su texto sobre educadores del arte latinoamericanos, sea asumida con el concepto de apertura; no visto como una concesión, ni como una dádiva, sino como una adquisición, como un aprendizaje: el "aprendizaje de la libertad hecho en la vida misma". Porque la escuela, en palabras de la maestra Olga Cossetini, pone al niño en posesión de bienes que lo capacitarán para desempeñarse en libertad.

Uno de estos bienes que la escuela puede ofrecer es el de la sensibilización musical.

música o de instrumento en alguna institución de enseñanza musical, colegio o academia de música local a cualquier nivel. Creo que los maestros olvidamos que tratamos con seres sensibles, distintos uno del otro, que poseen una historia precedente de intereses, habilidades y talentos que deben ser aprovechados al máximo y sobre los que debemos construir el aprendizaje. "La educación es obra de la interacción de organismos vivos con su entorno. El hombre es semilla que crece, no estatua que se fabrica. La educación es obra de agricultura, no de manufactura. El educador no es escultor sino jardinero" (Suárez Díaz, 2004: 20).

Las razones que vienen a mí para entender la frase "formación de conservatorio" que existe aún en muchas áreas de mi lugar de trabajo, tienen que ver quizás con el hecho de que se sigue pensando en que para ser un buen ejecutante se debe practicar sin descanso por largas y fatigantes horas, dado que, como sucede en países europeos, "en el conservatorio tu entras a 'conservar' lo que aprendiste de niño y a profundizar tus conocimientos..." (Riazanova, 2010: 35), lo que nos lleva a pensar que, como en Facultad de Música uno inicia la carrera de instrumentista ya pasada la infancia y entrada la juventud, hay que recuperar todo ese tiempo perdido. La licenciatura en música con sus diversas acentuaciones se ha convertido en una extensa y ardua carrera de obstáculos que van desde el proceso de selección —que es en base a aptitudes musicales: oído, afinación y sentido del ritmo, entre otros—, hasta el desarrollo de una excelente memoria musical, facilidad para la lectura y, en casos particulares, cualidades vocales para el canto y destreza manual para la ejecución instrumental. Se sabe que el porcentaje mayor de quienes logran sobrevivir a la carrera musical está, sin embargo, destinado a cubrir las plazas de sus maestros y profesores de música, en el mejor de los casos.

Mis años de experiencia me han mostrado que la manera más viable de trabajar es bajo la utilización de varios enfoques pedagógicos, que estarán normados no sólo por nuestra percepción de lo que el estudiante puede hacer, sino por nuestra capacidad para motivarlo, además de artísticamente, socialmente; es decir, como maestros debemos vernos como miembros de la comunidad educativa que representa a una fracción de la sociedad, no como seres que trabajan en solitario; como maestros somos responsables de la inserción del alumno a la vida en sociedad, desde una perspectiva profesional y humana. "La escuela es centro y fermento del desarrollo social de su entorno. La educación busca construir una sociedad armoniosa y de bienestar" (Suárez Díaz, 2004: 16).

Siguiendo la reflexión anterior y consciente de la trascendencia de la función de la música como formadora de seres humanos completos, capaces de proyectar, en cualquier área de su vida social y de trabajo, su competencia intelectual enriquecida por el conocimiento musical como punto de equilibrio, recomiendo la búsqueda de los siguientes objetivos y finalidades en la enseñanza de la música:

- Estimular en el educando la percepción, la imaginación, la memoria, el razonamiento, la emotividad y la expresión.
- Promover actitudes dinámicas y creativas, que puedan manifestarse en todos los actos y momentos de la vida.
- Encauzar las expresiones espontáneas de los estudiantes de acuerdo con sus intereses, inquietudes, necesidades, experiencias y vivencias para formar otras nuevas.
- Motivar una actitud consciente en el estudiante para experimentar, desarrollar su iniciativa, propinar y afirmar la adquisición de conocimientos.
- Fomentar el espíritu de colaboración y comprensión hacia los demás.

Como profesor de música en las distintas asignaturas que imparto, con frecuencia me olvido del importante papel que ejerce la identidad como hecho social, con esto quiero decir que paso por alto cómo se ve al músico en nuestra sociedad. Con frecuencia, al estudiante de música en Monterrey se le ve como incomprendido. Para las personas ajenas al estudio de la música, incluidos los propios padres, la personalidad del aspirante a la licenciatura en música y sus distintas acentuaciones se asocia, generalmente, con una serie de adjetivos que se encuentran en los extremos de lo que se pudiera llamar común: o bien es alguien tremendamente sensible, inteligente y aparentemente seguro de sí mismo, como también puede ser alguien terriblemente flojo, desobligado o apartado. Si se explora la idea de los puntos de entrada, la identidad del estudiante de música puede considerarse según el instrumento que toca, el maestro con quien estudia, el género de música que ejecuta, la fila que ocupa en el ensamble u orquesta al que pertenece y otras tantas más. Cada estudiante de música encuentra su identidad en sitios distintos y para ello citaré a Hormigos, quien al referirse a la música nos dice: "Como actividad simbólica que es, ha de ser vivida y experimentada socialmente para que se puedan verificar su realidad, su eficacia y su poder comunicativo" (2003: 265).

Es aconsejable que, para entender y negociar con el estudiante y el enseñante de Facultad de Música, se genere una serie de cambios conceptuales, actitudinales y procedimentales en la enseñanza-aprendizaje que permitan el rompimiento del mito que considera a la música como objeto estético ideal, propiedad de unos pocos privilegiados (los musicalmente dotados) y la desarticulación de la rigidez monolítica del sistema pedagógico vigente, entre otros tantos, en vías de poseer una visión musical más amplia.

Monterrey vive momentos de inseguridad y violencia. Debemos ser conscientes en lo que respecta a la función de la música en nuestra ciudad, pues en tanto que no se modifique la propuesta de la enseñanza en Facultad de Música, entendida como la acción común de la escuela con la tecnología hacia la interacción social, es imposible construir una vida en sociedad armoniosa y de bienestar, basada en la presentación, dominio, empleo y

de las personas está dotada de un gran espectro de inteligencias, por lo que no hay una única y uniforme forma de aprender. Ha identificado ocho tipos distintos de inteligencia: inteligencia lingüística, lógica-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista, intrapersonal e interpersonal; estas dos últimas conforman la inteligencia emocional (Campbell, 2000). Todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética, pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra, dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etc.; al respecto, Galván (2001) opina que "algunas inteligencias no son estimuladas en nuestro contexto pero están encapsuladas esperando la oportunidad de manifestarse al máximo".

En suma, para vencer las dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje y, por consecuencia, mejorar el aprovechamiento escolar de las asignaturas con la puesta en práctica de las técnicas de aprendizaje acelerado, el profesor debe creer en la capacidad ilimitada del humano para aprender; reconocer y celebrar el éxito de los estudiantes; crear una atmósfera positiva en el aula y establecer la seguridad emocional al dirigirse a los alumnos en un tono amable y alegre. Las emociones positivas influyen en el proceso de aprendizaje incrementándose la comprensión. Se requiere de un esfuerzo conjunto de los profesores hacia un nuevo enfoque en el que la materia contribuya al desarrollo integral de los alumnos (habilidades cognitivas, afectivas y sociales) considerando sus intereses y capacidades.

Referencias

- Buzan, T. 1996. *El libro de los mapas mentales: cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*. España: Urano.
- Buznego, R. 1999. "Megabrain: Las máquinas de la mente" en *Revista Fusión*. Disponible en <http://www.revistafusion.com/1999/septiembre/psico72.htm> (consultado el 17/09/2009).
- Campbell, L.; Campbell, B.; Dickinson, D. et al. 2000. *Inteligencias múltiples: usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Campos y Campos, Y. 2001. "Didáctica innovadora de la actualización del magisterio". Disponible en <http://www.somece.org.mx/memorias/2001/docs/53.doc>.
- Dennison, P. & Dennison, G. 2003. *Cómo aplicar gimnasia para el cerebro*. México: Pax.
- Drapeau, C. 1996. *Aprendiendo a aprender: técnicas de aprendizaje acelerado*. México: Océano.
- Galván, J. 2001. *Aprendizaje integral*. México: Editorial Tomo.
- García Cedillo, I.; Escalante Herrera, I.; Escandón Minutti, M. C. et al. 2000. *Curso nacional de integración educativa. Lecturas*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Investigación Educativa.
- Jensen, E. 2004. *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Kasuga, L.; Gutiérrez, C. & Muñoz, J. 1998. *Aprendizaje acelerado. Estrategias para la potencialización del aprendizaje*. México: Editorial Tomo.
- Ontoria Peña, A.; Gómez, J. P. R.; Molina Rubio, A. 2000. *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.
- Ortiz de Maschwitz, E. 2003. *Inteligencias múltiples en la educación de la persona*. Buenos Aires: Editorial Bonum.

- El juego. Podemos considerar, siguiendo a Kasuga *et al.* (1998) que los conocimientos pueden ser asimilados más fácilmente con el uso de juegos en la enseñanza, ya que ayudan a liberar la ansiedad y aseguran que el cerebro esté más estimulado y activo. El juego permite desarrollar la creatividad, la competencia intelectual y las emociones positivas.
 - Dibujo. El dibujo (Kasuga *et al.*, 1998) es un lenguaje más antiguo que las palabras. Dibujar es una actividad en la que se unen la inteligencia y la sensibilidad. Para desarrollar plenamente esta capacidad es necesario usar las funciones de todo el cerebro. Dibujar y realizar nuevas composiciones constituyen en gran parte actividades del hemisferio derecho. Se puede recurrir a las historietas para trabajar algunos temas históricos.
- b) *Mapas mentales*: son esquemas sobre algún tema específico que a través de determinadas formas, colores y dibujos (imágenes), asemejan la forma en que operan las neuronas. Constituyen un recurso gráfico que integra el uso de los dos hemisferios y fortalece las conexiones entre las neuronas de la corteza cerebral. Las palabras y las imágenes (Ontoria *et al.*, 2000) que utilizan son una fuente de estímulos y de conocimiento; el uso de imágenes estimula la imaginación y fomenta el pensamiento creativo y la memoria. Esta estrategia fue desarrollada por Tony Buzan (1996).
- c) *Técnicas de relajación*: las personas funcionan mejor cuando están aprendiendo en estados físico-mentales relajados, con lo cual, es posible entrar en el estado alfa. Un clima mental relajado potencia la capacidad de aprendizaje. La relajación se apoya en la respiración y permite una sincronización de ritmos respiratorio, cardíaco y cerebral (Galván, 2001). Puede utilizarse como técnica complementaria en el tratamiento de dificultades de aprendizaje (Ontoria *et al.*, 2000). La paradoja del aprendizaje acelerado, cuerpo relajado - mente alerta, habla de la necesidad de enseñar a los alumnos a relajar la mente y el cuerpo para disminuir los niveles de estrés, que son las barreras psicológicas que padecen ante un examen o una dificultad de aprendizaje.
- d) *Gimnasia cerebral*: consiste en una serie de ejercicios cuyo objeto es activar los sentidos, facilitando la integración y asimilación de nuevos conocimientos al estimular el funcionamiento de ambos hemisferios cerebrales para hacer del aprendizaje una actividad instintiva y divertida (Galván, 2001). Esta técnica fue desarrollada por el Dr. Paul Dennison en 1969, a partir del principio básico de que cuerpo y mente son un todo inseparable y de que no hay aprendizaje sin movimiento. Éste permite la formación de nuevas conexiones neuronales del cerebro, lo cual potencia nuestras capacidades para aprender mejor. El Dr. Dennison (2003) afirma que con la gimnasia cerebral los estudiantes acceden a aquellas partes del cerebro anteriormente inaccesibles. Pueden destinarse unos minutos de gimnasia cerebral antes de iniciar un tema o en su desarrollo.
- e) *Inteligencias múltiples*: fueron descubiertas por el Dr. Howard Gardner de la Universidad de Harvard, quien apoyado en la neurociencia cognitiva (Ortiz, 2003) concibe una visión pluralista de la mente considerando que la mayoría

transmisión a otros de contenidos de calidad y pertinencia. Como institución de enseñanza musical universitaria, es necesario tomar en cuenta la presencia de obstáculos tales como la permanencia de la idea de "formación de conservatorio" y la educación tradicional, para solventarlos poco a poco, sin suponer un cambio brusco que pueda provocar inseguridad, malestar e intranquilidad en el profesorado.

Estas palabras de Severino que aparecen en el prefacio de la obra de Gadotti, nos recuerdan la trascendencia de nuestra labor: "La educación es la práctica más humana si se considera la profundidad y la amplitud de su influencia en la existencia de los hombres. Desde el surgimiento del hombre es práctica fundamental de la especie, distinguiendo el modo de ser cultural de los hombres del modo natural de existir de los demás seres vivos" (2008: XVII).

La Facultad de Música debe ofrecer a sus estudiantes, además de las especialidades tradicionales, carreras y opciones laborales alternativas y programas de estudio correctamente estructurados. Los maestros debemos poseer una fundamentación teórica actualizada y dominar acciones pedagógicas de aprendizaje aplicables en el grupo. Debemos experimentar en las diferentes áreas del conocimiento y desarrollar las condiciones necesarias para conectar a nuestros alumnos con las experiencias musicales básicas, sin necesidad de sacrificar ninguna asignatura en bien del instrumento principal, en el caso de los instrumentistas. Esto, con el objetivo de que las nuevas generaciones acepten los desafíos del futuro, sean capaces de resolver los diferentes problemas cada vez más numerosos que se les plantean y conserven a la vez las metas de una educación universal y humana que busque el cultivo y la generación del conocimiento de una forma dinámica.

Referencias:

- Frank Hoeflich, A. 2009. "Pauta para la educación" en *AZ Revista de Educación y Cultura*, no. 24, agosto.
- Gadotti, M. 2008. *Historia de las ideas pedagógicas*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Gardner, H. 2005. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Madrid: Paidós.
- Hormigos Ruiz, J. 2003. *Música y sociedad. Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*. Madrid: Datautor.
- Riazanova, N. 2010. "La educación musical" en *Intermezzo, Revista mexicana de música clásica*, no. 23, abril.
- Suárez Díaz, R. 2004. *La educación*. México, D.F.: Trillas.

La música y su estudio en las culturas prehispánicas

Por: M. A. Graciela Mirna Marroquín

M. C. P. Patricia Ivonne Cavazos

Es indudable que para las culturas prehispánicas, el arte fue parte fundamental de sus vidas. La música, en especial, fue imprescindible en sus rituales religiosos, bélicos, ceremoniales y, en general, en sus manifestaciones como grupo social.

La música prehispánica es muy rica, cuenta con una serie de instrumentos propios, algunos de los cuales eran capaces de ser escuchados inclusive a kilómetros de distancia; por otra parte, los músicos eran personas altamente respetadas y de gran habilidad, que estaban tan comprometidos con su arte que tenían la disposición de morir si no ejecutaban su música

a la perfección.

Desgraciadamente, de ese arte musical excepcional, hoy en día quedan muy pocos instrumentos conservados a través del tiempo. La mayor información musical que existe es la que podemos conocer gracias a las imágenes dejadas en pinturas y objetos utilizados por las culturas prehispánicas para dejar huella de su realidad y vida.

La imagen

La imagen es una *representación subjetiva* de la realidad (de la naturaleza, la sociedad, la cultura) expresada a través de sensaciones, percepciones, ideas, conceptos, juicios, razonamientos, signos, sentimientos, emociones, aspiraciones, valores y una situación en un contexto concreto y específico. Desde la perspectiva de Aumont (1992), la imagen es simbolismo, un punto medio entre el espectador y la realidad, que puede tener:

1. *Valor de representación:* la imagen representativa es la que se refiere a cosas concretas.
2. *Valor de símbolo:* la imagen simbólica es la que representa cosas abstractas. Se define *pragmáticamente* por la aceptabilidad social de los símbolos representados.
3. *Valor de signo:* una imagen sirve de signo cuando representa un contenido cuyos caracteres no refleja visualmente.

Estos tres valores se observan en la inmensa mayoría de las imágenes y no por separado. En las imágenes prehispánicas, por ejemplo, el motivo de una vasija

1. El aprendizaje es relevante si tiene un propósito y un contexto. Debemos dar a los alumnos una razón por la cual requieren aprender algo.
2. Conocimiento sobre el cerebro humano.
3. Estado emocional del facilitador: libre de tensiones.
4. Generar un estado mental positivo en el salón de clase.
5. La sugestión como método de facilitación: está siempre presente en la actitud de un facilitador, en su lenguaje corporal, en sus palabras y en las expectativas sobre los participantes.
6. Utilizar las inteligencias múltiples para aprender.
7. Utilizar los estilos de aprendizaje para transferir la información.
8. Ligar la autoestima y la confianza al aprendizaje.
9. Un ambiente agradable para el aprendizaje: aula, actitud del profesor, materiales, métodos.
10. Música y arte en el aprendizaje.
11. El proceso de brillantez natural.
12. Modelar actitudes y comportamientos del pensamiento creativo divergente.
13. Modelos de aprendizaje cooperativo.
14. La imaginación y su conexión con el aprendizaje.
15. El proceso de mejora continua. Debemos evaluar en forma continua nuestras prácticas de enseñanza y adoptar los modelos, los métodos y las tecnologías más eficientes.

Técnicas de aprendizaje acelerado

- a) *Sugestopedia:* busca, a través de la sincronía entre la mente y el cuerpo, el estado de serenidad adecuado en la persona que aprende. Las tonalidades diferentes de voz o música inducen al cerebro a este estado (Kasuga *et al.*, 1998).
 - Música. La música incrementa las conexiones neuronales y estimula el aprendizaje y la creatividad. La unión de música y letra permite sincronizar simultáneamente los dos hemisferios cerebrales. En el aula se pueden inventar letras y melodías o pueden utilizarse pistas de canciones conocidas, porque "cuando un grupo entero canta canciones relacionadas con temas del currículo, se produce el aprendizaje, se libera la creatividad y se crea un clima de mayor afectividad" (Campbell, 2000:172). La música barroca (Ontoria *et al.*, 2000) tiene un poder relajante, permite la sincronización hemisférica y logra estados propicios para el aprendizaje.
 - Dramatización/teatro. Es un aprendizaje integrador en el cual se involucran los sentidos y las emociones; el alumno aprende a ser y hacer; puede relacionarse con los demás al inventar historias, organizar una representación mímica, etc. (Campbell, 2000; Jensen, 2004). Con las producciones de teatro se involucran todas las inteligencias en forma dinámica (Campbell, 2000). El docente puede poner en juego su creatividad y presentar una lección por medio de un espectáculo de títeres, o bien utilizar disfraces y guiones teatrales para ilustrar un tema.

dictado, la copia, los cuestionarios y la repetición de saberes; las actividades y recursos son iguales siempre; los contenidos se dan desvinculados de la realidad de los alumnos y su tratamiento didáctico no es el adecuado para cumplir los objetivos de aprendizaje. Por otro lado, Jensen (2004) afirma que si bien la mayoría de los estudiantes están intrínsecamente motivados, también aclara que la motivación depende mucho del contexto.

Así, siguiendo esta teoría y de acuerdo con Galván (2001), se establece que el cerebro se encuentra dividido en dos hemisferios conectados por un cuerpo caloso; son dos medios diferentes y complementarios para procesar información; sin embargo, parece que el sistema de enseñanza considera sólo la existencia de uno. Roger V. Sperry realizó investigaciones (Buzan, 2003; Ontoria *et al.*, 2000) acerca de las funciones de cada uno de los hemisferios cerebrales en las tareas cognitivas, y describió la especialización de cada hemisferio. Aseguró que “en los sistemas de enseñanza se tiende a menospreciar la forma no verbal del intelecto (hemisferio derecho) y debería tomarse en cuenta que la naturaleza misma de este hemisferio es esencial para comprender algunas nociones inherentes a la naturaleza humana” (Drapeau, 1996:42).

Aprendizaje acelerado

Una respuesta pedagógica a la problemática planteada anteriormente es el aprendizaje acelerado. La expresión "aprendizaje acelerado" puede dar la idea de un aprendizaje apurado, pero es todo lo contrario, de hecho, es un aprendizaje que se da en condiciones de calma y tranquilidad, situaciones comúnmente ignoradas en la educación tradicional. Esta metodología afirma que eliminando las barreras que nos imponemos es posible aprender con una mayor eficacia. El sustento teórico de este tipo de aprendizaje se remonta a los estudios del científico búlgaro Georgi Kirilov Lozanov, quien, a mediados de los años 60, elaboró una nueva pedagogía: la Sugestopedia, después de observar los efectos de la sugestión positiva como recurso pedagógico para estimular la inteligencia, la afectividad y la percepción del individuo (Kasuga *et al.*, 1998). Su planteamiento se basa en utilizar la potencialidad conjunta de los dos hemisferios cerebrales. Para ello introduce el arte, la música y la danza en este sistema; Lozanov descubrió que el concierto barroco lento introducía a las personas en un estado de alerta en calma.

En 1978 el método de Lozanov (conocido hoy como *aprendizaje acelerado*) fue aprobado y reconocido por la comisión pedagógica de la UNESCO. La Dra. W. Jane Bancroft de la Universidad de Toronto agregó las enseñanzas de Lozanov a técnicas mentales de relajación y de visualización (Drapeau, 1996). El aprendizaje acelerado basa su desarrollo en la estimulación de las inteligencias múltiples; tiene un enfoque holístico; permite mejorar la capacidad de aprender, la memoria, la intuición, la creatividad, y la capacidad de concentrarse y de pensar más claramente. Inicialmente se utilizó para el estudio de idiomas; actualmente se puede aplicar a cualquier tema del plan de estudios: lectura, inglés, matemáticas, ciencias, historia, etc.

De acuerdo al aprendizaje acelerado, existen 15 claves esenciales para aprender y enseñar:

policromada del norte de Petén, de la cultura maya del clásico tardío, nos muestra la escena en que se desentraña a un ser, vista como un sacrificio acompañado con música de aliento y percusión (fig. 1):



Figura 1. Imágenes en una vasija policromada del Peten, Guatemala. Cultura maya.

- Representa: músicos en una escena ritual.
- Simboliza: el Dios del inframundo que viene por su presa.
- Significa: el carácter militar, por el sacrificio del enemigo.

Aumont explica que las “funciones” de la imagen han sido las mismas en todas las producciones humanas en el curso de la historia, que pretendían establecer una relación con el mundo. Asimismo, identifica tres modos principales de esta relación: el simbólico, el epistémico y el estético.

- *El modo simbólico:* en el pasado, las imágenes sirvieron esencialmente como símbolos religiosos que, se suponía, daban acceso a la esfera de lo sagrado mediante la manifestación más o menos directa de una presencia divina,—por ejemplo, *Macuilxóchitl* (cinco flor), Dios de la música, danza y poesía, el cual, a su vez, es representado con símbolos como la silla, el huéhuetl, las volutas y el mécatl (fig. 2).
- *El modo epistémico:* la imagen aporta información visual sobre el mundo, que contribuye a conocer incluso aspectos no visuales. La naturaleza de esta información varía (un mapa de carreteras, una postal ilustrada, un naipe, una tarjeta bancaria), pero esta función general de *conocimiento* es parte de la esencia de las imágenes. En el arte prehispánico se representan sucesos de la vida de cada pueblo, por ejemplo, el castigo a músicos incompetentes (fig. 3).



Figura 2. *Macuilxóchitl*, del Códice Borbónico; lámina IV.

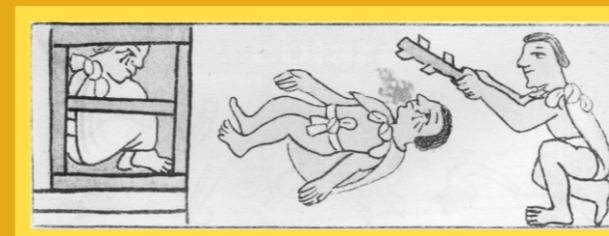


Figura 3. Castigo a músico incompetente, Códice Florentino, Lámina LXXXVII.

El aprendizaje acelerado: Una metodología innovadora

Por: Dra. María Guadalupe Martínez

- *El modo estético:* La imagen proporciona sensaciones variadas y específicas al espectador en todas las épocas y culturas, aunque sea casi imposible saber cómo pudo ser el sentimiento estético en épocas antiguas. En el arte prehispánico, los detalles decorativos son evidencia de la preocupación de los pueblos por lo bello, como se observan en la arquitectura, la escultura, la orfebrería, danzas y música, y no se diga en los atavíos de los dioses, incluso en todo lo relacionado con la guerra y los sacrificios, por ejemplo, la imagen de la *Coyolxauhqui* (fig. 4), diosa de la guerra, que se encuentra bellamente ataviada y porta los *coyollis* o cascabeles.



Figura 4. *Coyolxauhqui* portando cascabeles.
Museo de Sitio, Templo Mayor.
Fotografía de Mirna Marroquín.

Uno de los problemas que surgen al analizar las imágenes, es la posibilidad de “leerlas” correctamente, sobre todo porque fueron realizadas en un contexto alejado del nuestro, esto es, en culturas y tiempos diferentes. Desde la perspectiva de Aumont, la lectura de la imagen debe considerar:

- El estadio pre-iconográfico, que es el motivo primario o natural. Esto es, lo que se aprecia a simple vista. Por ejemplo, en la parte inferior del muro este del cuarto 1 de la Estructura 1 de Bonampak (fig. 5), el motivo primario o pre-iconográfico es lo que se ve en primera instancia: se observan 9 personajes tañendo instrumentos musicales de una cultura antigua (analizando sólo la parte inferior izquierda).

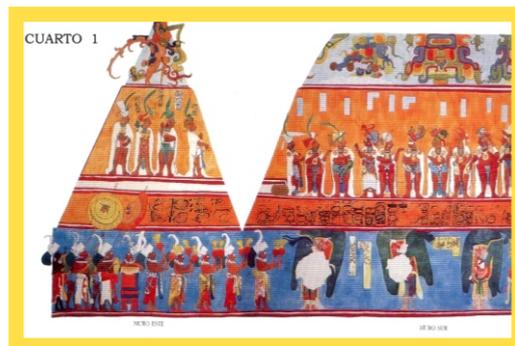


Figura 5. Bonampak, cuarto 1, muros este y sur.

Uno de los grandes retos que afronta la educación nacional es el de mejorar la calidad de los procesos educativos y elevar los niveles de aprendizaje de los estudiantes; motivo por el cual, la escuela, siendo el origen y destino del cambio educativo, se ratifica como el espacio formal para el logro de los aprendizajes y el lugar donde los docentes se comprometen en un proceso de crecimiento, desarrollo profesional e intercambio de experiencias.

Esta innovación implica una mejora, pero también una nueva forma de concebir la cultura académica. Es importante atender las dificultades de los alumnos para el aprendizaje, dificultades que se derivan del conflicto que implica el aprendizaje de cualquier contenido. Como respuesta a estos problemas de aprendizaje, las investigaciones de la neurociencia cognitiva (Ortiz, 2003) ofrecen una amplia información sobre la capacidad de aprender de todos los alumnos. Jensen (2004) y Ortiz (2003) nos informan que las neuronas son las células cerebrales más estudiadas. El lugar en donde dos células nerviosas se interconectan se llama sinapsis y es donde se produce el aprendizaje (Ortiz, 2003). Las neuronas y las conexiones entre ellas constituyen la clave para el procesamiento de la información (Kasuga, Gutiérrez y Muñoz, 1998). Recientes estudios científicos confirman que la innovación, el movimiento y el entusiasmo influyen en el crecimiento neuronal.

Los avances neurocientíficos han puesto al descubierto que cuando los dos hemisferios funcionan de forma sincrónica, “la mente se manifiesta de forma llamativamente potente y competente, capaz de aprender mejor, con mayor facilidad, de mostrarse más creativa, de mejorar la capacidad para resolver problemas, de relajarse mejor y, en definitiva, de funcionar con una eficacia mayor” (Buznego, 1999). Se sabe que las personas que tienen el cerebro muy desarrollado, utilizan simultáneamente los dos hemisferios.

Práctica pedagógica

La transformación de la práctica pedagógica es indispensable para alcanzar una educación básica de calidad. Diversos estudios detectan que entre las prácticas educativas, la mayoría de los docentes se apoyan en la exposición verbal, el

mundo? Mi corazón está lleno de agradecimiento, y cuando en la mañana, después de desayunar con Wilhelm, nos dedicamos a nuestro trabajo, habiendo tenido un ayer lleno de placer y teniendo por delante un día más, me siento embargada con mi propia felicidad.



Fanny Mendelssohn

Fue quizá el retrato más perfecto que hizo y el último. Wilhelm se retiró de la pintura. Le faltaba su inspiración máxima. Durante quince años se dedicó a la política. Murió a causa de las heridas recibidas al salvar a un niño de ser atropellado.

Después de la muerte de Fanny, Félix Mendelssohn (hermano favorito de Fanny), cayó en una depresión profunda. Murió un año después aquejado del mismo mal.

Fanny Hensel está sepultada en el cementerio de la Iglesia de la Santísima Trinidad en Berlín, entre las tumbas de sus dos amores: Félix Mendelssohn y Wilhelm Hensel.

Referencias

- Citron, M. 2001. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. U.S.A.: Macmillan.
- Citron, M. (Ed.). 1987. *The Letters of Fanny Hensel to Felix Mendelssohn*, U.S.A.: Pendragon Press.
- "Fanny Mendelssohn Hensel". *Norton dictionary*. Disponible en: <http://www.norton.com/classical/composers/hensel.htm> (consultado el 10/11/2005).

Así, por alguno tiempo la felicidad reinó en la familia de los Hensel Mendelssohn. Fanny pasaba los días componiendo, tocando y ensayando la música que habría de presentarse en las tardeadas tan populares que tenían en su casa. Sin embargo, la desgracia llegó la tarde del 14 de Mayo de 1847. Durante un ensayo Fanny tuvo un ataque de apoplejía. Aparentemente, algunos miembros de la familia heredaban genéticamente la predisposición a los derrames cerebrales o embolias. Antes de la medianoche había muerto a los 42 años de edad.

Su esposo Wilhelm Hensel haría el último retrato de Fanny, con ella posando en el ataúd y rodeada de flores.

- El estadio iconográfico, que es el motivo secundario o convencional. Relaciona elementos de la representación con temas o conceptos, y supone el conocimiento de códigos tradicionales e intencionales. Siguiendo con el ejemplo de Bonampak, el motivo secundario o estado iconográfico requiere considerar que esta imagen presenta personajes con rasgos inconfundibles de la cultura maya: la forma de la cabeza y su tocado, la nariz, los ropajes, etc. que portan instrumentos típicos prehispánicos: los 3 primeros músicos tocan el *boxel ac* (caparazón de tortuga) con cuernos de venado, el siguiente personaje tañe un *zacamán* (término maya del huéhuetl) y, finalmente, 5 músicos que sacuden 2 *soot* (maracas) cada uno (fig. 6). Estas configuraciones son códigos establecidos por ellos, únicos de su cultura.



Figura 6. Músicos mayas, detalle del muro este, cuarto 1, Estructura 1 de Bonampak.

- Estudio iconológico* o análisis de la obra en su contexto cultural intentando comprender su significado en el tiempo en que se realizó, a partir de los principios subyacentes que revelan la actitud de una nación, de un período, de una clase, de una convicción religiosa o filosófica, especificada por una personalidad, y que fue plasmada en una obra. En el ejemplo estudiado (fig. 5) los 9 músicos se dirigen hacia donde están 3 altas dignidades con penachos, al otro lado de estas dignidades se encuentra otro grupo de nobles dirigiéndose a donde mismo, en celebración de la captura de un prisionero.

Podemos concluir que el que se representen músicos, y en buen número, en una escena con altos dignatarios sobre el conjunto mural más antiguo y notable en toda América en Bonampak, significa que la música tenía un valor de suma relevancia, pues acompañaba a todas las actividades de los mayas, como se muestra en los 3 cuartos de la misma Estructura 1: en el cuarto 1 se refiere a la captura de un prisionero (figs. 5 y 7); en el 2, a la captura de un enemigo en plena batalla (figs. 8 y 9) donde el músico de trompeta transmite señales y órdenes (fig. 10); en el 3 (figs. 11 y 12), un músico que toca el *soot* encabeza un grupo que lleva en andas a un personaje ataviado de jaguar (fig. 13), y un conjunto de músicos que acompañan a personajes ricamente vestidos (fig. 14).



Figura 7. Bonampak, cuarto 1, muros oeste y norte.



Figura 8. Bonampak, cuarto 2, muros este y sur.

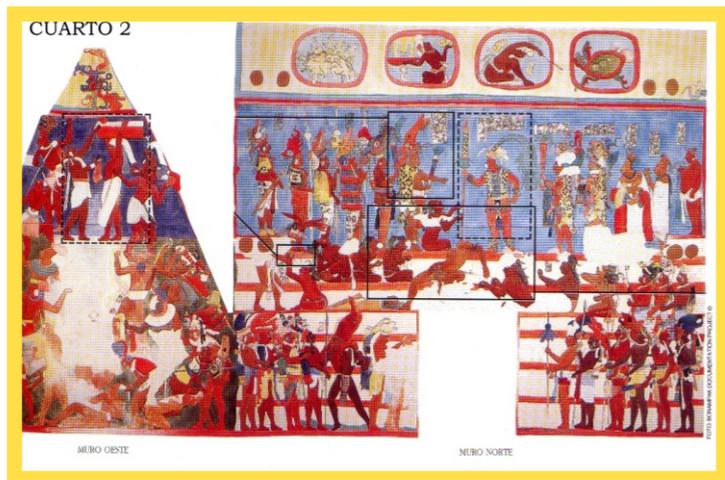


Figura 9. Bonampak, cuarto 2, muros oeste y norte.



Figura 10. Trompetista, detalle del muro este, cuarto 2.



Figura 11. Bonampak, cuarto 3, muros este y sur.

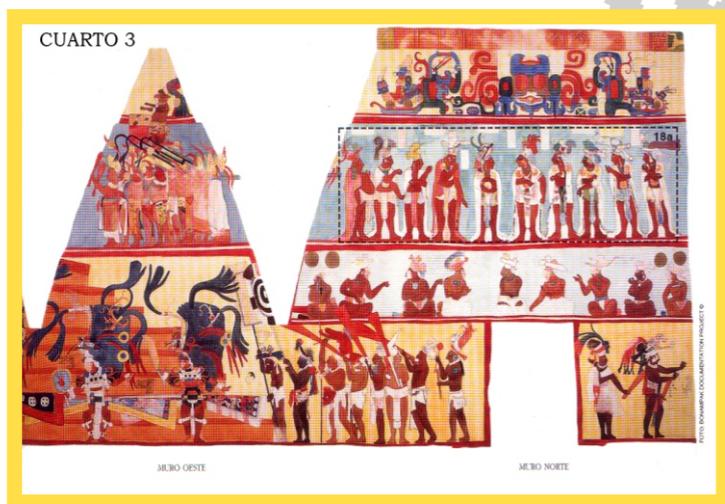


Figura 12. Bonampak, cuarto 3, muros oeste y norte.

hermanos. Sus padres fueron Abraham Mendelssohn y Lea Salomón, ambos pertenecientes a las más distinguidas familias judías de Alemania. A pesar de la fuerte tradición semita de la familia, Abraham y Lea decidieron convertirse al cristianismo, bautizándose y haciendo bautizar a sus cuatro hijos dentro de la Iglesia Luterana, a fin de poder integrarse a la siempre anti-semita sociedad alemana.

Fanny estudió piano con su madre y con los mejores pedagogos y pianistas del momento, así como composición con Carl Friedrich Zelter, uno de los maestros más importantes de la época. A muy tierna edad mostró su intensa pasión por la música al realizar proezas tales como interpretar de memoria los 24 preludios y fugas de *El clavecín bien temperado* de Johann S. Bach a los 13 años, o componer una canción a los 14 años como regalo de cumpleaños para su padre. Al mismo tiempo demostró su exquisita sensibilidad e interés por la composición, asombrando a músicos e intelectuales consumados tales como Ignaz Moscheles y Sir George Smart.

Su desempeño como compositora pudo haber llegado a niveles sin precedentes para una mujer. Sin embargo, la brevedad de su vida y las convenciones sociales de la época así como las restricciones familiares limitaron su desarrollo.

Su padre, Abraham Mendelssohn, hombre culto y de ideas liberales escribió:

Lo que me dices acerca de tus ocupaciones musicales, haciendo referencia y comparándote con Félix, ha sido correctamente pensado y expresado. La música quizá será su profesión, mientras que para ti, puede y debe ser solamente un adorno, pero jamás, la raíz de tu ser y quehacer.

Nosotros podemos por lo tanto disculpar su ambición y deseo de ser reconocido en su objetivo, el cual parece ser muy importante para él, ya que siente el llamado de su vocación. Es evidente que siempre has mostrado buena actitud y sensibilidad al respecto; y el regocijo que sientes cuando él obtiene logros prueba que tú podrías merecer igual éxito. Permanece fiel a estos sentimientos y a esta línea de conducta; ellas son femeninas y solamente lo que es verdaderamente femenino es un adorno para tu sexo.

Así, por algún tiempo, Fanny tuvo que contentarse con ver sus obras (principalmente para piano y piano y voz) publicadas bajo el nombre de su hermano Félix Mendelssohn (1809-1849). Desde luego, su familia y amigos cercanos sabían que las obras eran de Fanny, pero la gran mayoría desconocía este hecho. En cierta ocasión en que Félix ejecutó en Londres varias de las obras de Fanny, la Reina Victoria de Inglaterra se sintió especialmente atraída por una de las canciones. Modestamente, Félix Mendelssohn tuvo que revelar ante la Reina que la obra no era de él, sino de su hermana.

La suerte comenzó a sonreír para Fanny, cuando se enamoró de Wilhelm Hensel, un pintor liberal que, una vez casados, le permitió entregarse sin temor alguno a la composición y publicar sus obras con libertad. En el colmo de la dicha Fanny escribiría:

Ayer, la primera brisa de primavera se dejó sentir. Ha sido un largo invierno lleno de hielo, nieve, carencias, y pena; de hecho, un invierno lleno de sufrimiento. ¿Qué hemos hecho para merecer estar entre las pocas gentes felices del

La mujer en historia de la música: Fanny Mendelssohn

De alguna

manera, muchos han llegado a creer que la mujer no desempeñó papel alguno dentro del desarrollo de la música occidental, o que, en todo caso fue mínimo, quizá limitado a servir como fuente de inspiración para el compositor y/o ejecutante.

Cuando pensamos en compositores, ejecutantes y pedagogos, inmediatamente vienen a nuestra mente algunos nombres tales como Bach, Mozart, Beethoven, Clementi, Rachmaninoff, Rubinstein, Horowitz, Dalcroze, Orff, etc. Casi nadie piensa en Hildegard Von Bingen, Clara Schumann, Fanny Mendelssohn, y otras del mismo calibre. Mucho menos pensamos en nuestros valores latinos tales como la Marquesa de Vivanco, Ángela Peralta, Violeta Hemsy de Gainza, Martha Argerich, Angélica Morales, Marta García Renart, y otras tantas que escapan a mi mente, pero que han desempeñado funciones muy relevantes en el desarrollo de la música.

El objetivo de esta serie de artículos es dar un breve panorama de la importante labor que algunas mujeres han desempeñado en el mundo de la música occidental y explicar cómo las convenciones sociales, los prejuicios, la tradición y la discriminación han relegado al olvido la vida y obra de muchas compositoras, ejecutantes y pedagogas.

Para comenzar esta serie, hablaré sobre la vida y obra de Fanny Mendelssohn. Fanny Mendelssohn nació en Hamburgo, Alemania, el 14 de Noviembre de 1805. Fue la mayor de cuatro



Figura 13. Músico con soot, detalle del muro oeste, cuarto 3.



Figura 14. Músicos con trompetas largas, detalle del muro norte, cuarto 3.

El estudio iconológico consiste, pues, en considerar que todos los elementos de la obra de arte son simbólicos, en sentido amplio, es decir, que constituyen síntomas culturales reveladores del espíritu, de la esencia de una época, de un estilo, o de una sociedad.

Como conclusión, para poder estudiar el desarrollo musical prehispánico es necesario explorar las imágenes, con el apoyo de las artes visuales, desde una perspectiva integral, analizando lo que las imágenes representan, lo que simbolizan, lo que significan, lo que narran, considerando el entorno en el que fueron creadas y la estética.

Referencias

Aumont, J. 1992. *La Imagen*. España: Paidós Comunicación.

En la actualidad, la música popular tiene muchas diversificaciones que varían de cultura a cultura y, aún en la música popular de una misma cultura, existen varias ramificaciones con respecto al tipo de música. Aún así, en general, se puede hacer una división que es común en la música popular de cualquier cultura:

- la música que conserva —o trata de conservar— las raíces y tradiciones de su cultura, utilizando y conservando sus formas e instrumentos musicales, y
- la música que se desarrolla al parejo con los avances tecnológicos, utilizando y desarrollando nuevas formas e instrumentos musicales.

De esta última, la más representativa por el alcance de su difusión a nivel mundial es el Rock.

Aunque otros tipos de música popular como el jazz, la salsa, el blues, baladas de todo tipo y hasta la música ranchera y regional, han acogido, aceptado y adoptado los avances tecnológicos (las técnicas de la música electroacústica) la música de rock es el eslabón entre la música electroacústica y la música popular, ya que el nacimiento del rock casi coincide con el de la música electroacústica. Así pues, se hará una relación histórica del rock con la música electroacústica.

Aunque las tradiciones y propósitos de la música de rock son bastante diferentes a aquellas de la música seria contemporánea o *Avant-garde*, el desarrollo electrónico efectuado en la música de rock merece su reconocimiento no sólo por su complejidad y/o elaboración, sino también por la influencia que ha ejercido en compositores serios o *Avant-garde*.

Una buena cantidad de la música popular producida desde mediados de los años 50 puede ser considerada como



electroacústica, esto es, que ha sido procesada por medios electrónicos. La música popular ha desarrollado técnicas y estilos de canto que no hubieran sido posibles sin el micrófono, también la música popular ha dependido del uso de instrumentos amplificados de los cuales la guitarra aún ocupa un lugar preponderante. Más que eso, los álbumes (grabaciones) de larga duración son el producto principal de la música popular, sobrepasando incluso las presentaciones en vivo y, por lo tanto, incitando a los músicos a usar técnicas que sólo son posibles en los estudios de grabación.

En octubre de 1966 los Beach Boys produjeron la canción "Good Vibrations" del álbum *Pet Sounds* en la cual utilizaron manipulaciones en la cinta y técnicas de grabación para alcanzar una rica densidad de sonido, además de utilizar un antiguo instrumento electrónico, el Theremin.

En agosto del mismo año, los Beatles utilizaron *tape loops* y grabaciones reproducidas al revés en "I'm Only Sleeping" y "Tomorrow Never Knows", ambas canciones del álbum *Revolver*. La era psicodélica había nacido.

revolucionara y formara un espectro. Es como la cronología de las transformaciones de las ondas Lissajou vistas en un osciloscopio al formar varios intervalos.⁵ Esta perspectiva es interesante ya que relacionamos la exhaustión al desarrollo mismo de un fenómeno sonoro concreto (es decir, que el material o la forma devienen del comportamiento del sonido mismo).

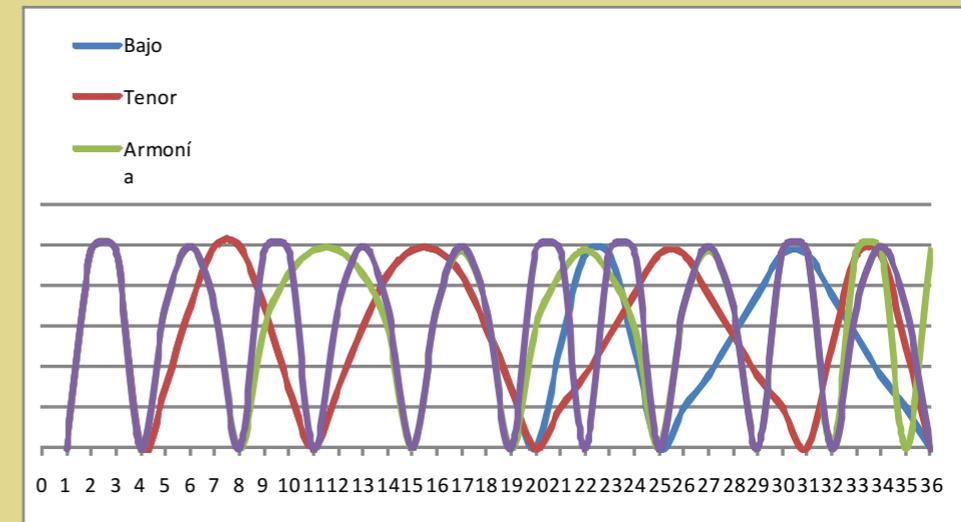


Figura 6. Una forma del preludio compuesta por la gráfica de todos los parámetros que la componen (bajo, tenor, armonía, bloques) a través de los 36 compases. Se podría decir que la forma proviene del comportamiento del sonido mismo.



⁵ 5 Intervalos y ondas Lissajou vistas en osciloscopio: <http://www.youtube.com/watch?v=DXpntnHxNZQ>

bajo y al tenor, siempre descendiendo, con notas prolongadas que resuenan y chocan entre sí. La contraparte la toca la mano derecha, con notas cortas, en gesto ascendente, que no chocan entre ellas porque no suenan juntas. Dos colores totalmente opuestos, que dan unidad al contrapunto estructural.

Parece una idea muy sencilla. De hecho, lo es; pero tiene alcances lejanos. Existe otra pieza exactamente igual en textura (y posiblemente en forma), pero no es para clave, sino para cuarteto de cuerdas, y resulta ser una de las piezas icónicas de uno de los compositores de vanguardia más prominentes: estoy hablando del *Adagissimo para cuerdas* de Brian Ferneyhough. En su cuarteto, Ferneyhough divide la pieza en dos macro secciones: los violines, por un lado, tocando notas “picadas” y ágiles, jugando con la altura y los matices; y la viola y el cello, a la par, elaborando un contrapunto independiente con notas bastante más prolongadas (aunque también bastante ágiles), yuxtaponiendo varias formas (como la idea de la “gran forma” de la que hablaba Stockhausen).

Con ésta perspectiva, es importante subrayar que es la textura (en mi opinión) la calidad musical más valiosa, pues se construye con todas las demás ya mencionadas, y no al revés. Sea ésta una reflexión para “abrir los oídos” a nueva música, buscando texturas nuevas.

Conclusiones

Siendo la textura dialéctica el eje de construcción de la pieza, ¿qué se proponía Bach con ella? Todo lo abordado arriba parece ser simplemente demasiado complicado para un preludio tan “sencillo”. Mi propuesta es la siguiente: si todo compositor escribe con una idea en mente, dicha idea debe ser 1) representada eficazmente (la “traducción” del cerebro a la partitura), y 2) abordada eficazmente (aplicar al material el trabajo idóneo). Es claro para mí que este preludio es un estudio de la forma, e infiero de él una forma nueva: **la exhaustión musical**.

La exhaustión es una herramienta matemática utilizada para encontrar el área de formas complicadas, como aquellas formadas con curvas. Tomemos por ejemplo el círculo. Dibujamos dentro y fuera de él un cuadrado, y determinamos que su área no puede ser mayor al área del cuadrado externo, ni menor al del cuadrado interno. En la fig.5 tenemos este procedimiento utilizando un pentágono, un hexágono y un octágono. Podríamos llegar a usar hasta una figura de 93 lados, y así hasta el infinito; mientras más lados usemos, más cerca estaremos de encontrar el área del círculo. Éste método fue utilizado por Arquímedes para encontrar una muy buena aproximación de π ($31/7 < \pi < 310/71$) y sólo cayó en desuso cuando Newton ideó el Cálculo infinitesimal.

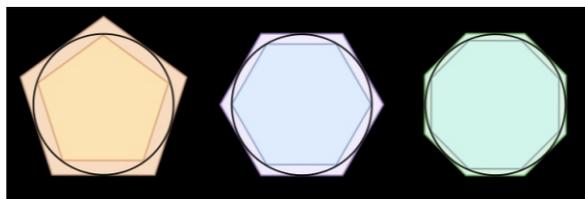


Figura 5. Se utiliza la exhaustión para aproximarse a una idea (por ejemplo, una forma abstracta como el círculo) tanto como sea posible y definirla de la manera más precisa.

Así pues, la exhaustión musical busca trabajar una idea (digamos, de forma abstracta, un círculo) aproximándose tanto como sea posible a ella, para definirla de la manera más precisa posible, siendo cada forma una exhaustión distinta (una aproximación con más lados que la anterior para encontrar el “área” de la idea, por así decirlo). No es de sorprendernos la idea de la “gran forma” que mencioné antes.

Ahora bien, la pregunta es: ¿cómo es el Cálculo musical? Creo que responder dicha pregunta representará un paso crucial en la evolución de la música.

Para concluir, podemos ver en la fig.6 todos los parámetros para la forma del preludio en una misma gráfica. Note el lector cómo, a partir del primer arco se desarrollan todos los demás, como si dicho arco

El siguiente álbum realizado por los Beatles es un álbum que se coloca como el clásico ejemplo de los rápidos cambios que se estaban gestando en la música de rock de ese tiempo, *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band* de junio de 1967. La introducción de sonidos concretos de animales son notorios en el *track* de “Good Morning, Good Morning” y los efectos de cinta utilizados en “Tomorrow Never Knows” son utilizados en “Being for the Benefit of Mr. Kite” y en “A Day in the Life”, pero con mucho más complejidad en otros planos, como la construcción melódica, orquestación y en el lenguaje poético. Difiriendo de todos los discos tempranos de rock, *Sgt. Pepper's...* es una obra diseñada para ser escuchada como un círculo coherente de canciones, es música para escucharse, no para bailar, y su contenido literario se abre más allá de los viejos temas de amor romántico. El interés de los Beatles por la música *Avant-garde* es notorio, y en la portada de disco se puede apreciar la figura de Stockhausen entre las personalidades del siglo XX. Paul McCartney fue el primer beatle en descubrir la música de Stockhausen, nombrando *El canto de los adolescentes* como su obra favorita e introduciendo el trabajo de Stockhausen a los demás beatles.

Así, los Beatles marcaron la pauta en la introducción de técnicas electroacústicas sofisticadas en la música popular y, más que eso, llegaron a crear obras de música electroacústica pura como “Revolution N° 9” contenida en el *Álbum Blanco*, que no tienen nada que ver con la música popular ni con las tradiciones del rock. La inspiración de Lennon para esta pieza fue la obra *Hymnen* de Stockhausen y la influencia de John Cage —quien era amigo cercano de Yoko— es reconocible no sólo en la propia pieza, sino en la concepción de la portada del álbum. La obra de Cage (*4' 33"*) fue inspirada por la pintura en blanco de Rauschenberg.

Este uso de técnicas electroacústicas también puede ser encontrado en algunos trabajos de The Velvet Underground, un grupo establecido por Andy Warhol a mediados de los 60 para tocar en un centro nocturno en Nueva York,

acompañados de un show de luces psicodélicas. Por el hecho de que este era un grupo para presentaciones en vivo —los Beatles ya no tocaban en vivo, sino que su trabajo era exclusivamente de estudio— naturalmente desarrollaron técnicas electrónicas para actuaciones en vivo, por ejemplo, el uso del *feedback* o “retroalimentación”. El *feedback* era, normalmente, un efecto indeseado causado cuando el sonido de un instrumento amplificado era recibido o captado por su propio micrófono. Una de las canciones de Velvet Underground, “Sister Ray” de 1966, es remarcable no sólo por su inusual duración de 17 minutos, sino por el uso del Fuzz Box (distorsionador), un aparato modular electrónico que produce un sonido metálico distorsionado, grueso y pesado en textura, el cual se convertiría en la típica sonoridad de lo que se conoce como “Hard Rock”, posteriormente “Heavy Metal”.

Velvet Underground también utilizó diferentes instrumentos eléctricos para obtener sustanciales y diferentes efectos sonoros como lo muestra la viola eléctrica de John Cale. John Cale, exalumno de Xenakis y amigo y admirador de John Cage, fue uno de los primeros músicos en tener experiencias directas tocando con músicos serios o *Avant-garde* ya que no sólo estaba asociado con Velvet Underground, sino también con los compositores minimalistas LaMonte Young y Terry Riley, y la influencia de estos compositores puede ser fácilmente percibida en la música de Velvet Underground.

Otros grupos comenzaron a jugar un papel importante en el desarrollo del rock electrónico incluyendo a The Grateful Dead con su álbum *Anthem of the Sun* de 1967-68 y Frank Zappa and the Mothers of Invention con el álbum *Uncle Meat* de 1969.

El disco de Grateful Dead contiene interludios de música concreta entre canción y canción basados en sonidos modificados tomados de los instrumentos de percusión y teclado.

En el álbum *AOXOMOXOA* de 1969 refinaron esta técnica haciendo más cercana

⁴ Que pueden encontrar en: http://www.youtube.com/watch?v=_OFBrOEtCCg

la relación entre las grabaciones naturales y las artificiales y también mejorando el uso de las transformaciones electrónicas del sonido. En "What's Become of the Baby", de este mismo álbum, la voz es modulada electrónicamente y también emplea la técnica del *tape-delay* —una especie de eco— para construir un ensamble vocal del sonido de un solo cantante. La técnica del *feedback* de Grateful Dead es de una finura no encontrada en los trabajos de The Velvet Underground o en las salvajes improvisaciones del genial guitarrista Jimi Hendrix, y es muy bien desarrollada en su álbum en vivo *Live-Dead* especialmente en el *track* llamado "Feedback" donde un extraordinario rango de sonidos nace de las guitarras. Jerry García, requintista del grupo, demostró cómo el potencial del feedback podía ser utilizado en presentaciones en vivo, creando notas largas en duración para acentuar armónicos y subarmónicos y para producir el efecto de una nota tocada al revés por medio del control de volumen integrado a la guitarra.

Frank Zappa es otro extraordinario y talentoso músico que ha explorado los potenciales específicos de la música de rock, frecuentemente en música que, como la de Grateful Dead, extiende las dimensiones de número de rock, llevándolo más allá de las canciones comerciales de 3 o 4 minutos de duración. En su álbum *Uncle Meat* y en otros de sus álbumes de finales de los años 60, en los cuales es acompañado por "Las Madres de la Invención", demuestra una sofisticación elevada en el uso de las técnicas del estudio de grabación incluyendo el cambio de velocidades en la cinta, tocar la cinta al revés y el uso de filtros para modificar los timbres sonoros.

También la música de Zappa refleja la influencia que algunos compositores serios como Varèse, Stravinsky, Weber, Cage, Stockhausen, etc. han ejercido en su música. Zappa admitió públicamente que "su vida y sus gustos musicales cambiaron radicalmente en 1954 —a la edad de 13 años— cuando escuchó un álbum llamado *The complete Works of Edgar Varèse, Vol. One*. Zappa también grabó varios álbumes con Pierre Boulez y la Orquesta Sinfónica de Londres.

Tal interés en la música seria contemporánea no era inusual entre los músicos de rock de finales de los 60. También en esta época se ponen de manifiesto obras para orquesta sinfónica —y hasta con coro— y grupo de rock, por ejemplo *200 moteles* de Frank Zappa y *Viaje al centro de la tierra* de Rick Wakeman, entre otros.

Por otro lado, los compositores ingleses de *Avant-garde*, Tim Souster y David Bedford fueron fuertemente influenciados por músicos de rock y han realizado sus trabajos bajo compañías grabadoras de rock, incluso en algunos casos como el de Bedford y el del músico alemán de rock Edgar Froese, sólo el currículo del compositor puede ser utilizado para determinar si su música puede ser clasificada como música seria o música de rock.

Desde el punto de vista de técnica electrónica, el rápido desenvolvimiento de la música de rock durante los años de la segunda mitad de los 60 y principios de los 70 no fue mantenido y en algo se debió a la llegada del sintetizador. Probablemente fue la realización del popular álbum *Switched on Bach* en 1968 por Walter Carlos —hoy Wendy Carlos—, el que alertó a los músicos de rock de la potencialidad de los sintetizadores y desde ese año los sintetizadores comenzaron a asumir una función importante en la mayoría del rock más elaborado, incluso en algunos casos desplazando a la guitarra y consolidándose como el centro del mundo sonoro del grupo.

La mayoría de los músicos más talentosos de rock forjaron su reputación en los 70 incluyendo a Keith Emerson de Emerson, Lake & Palmer, quien trabajó directamente con Robert Moog, Brian Eno (de Roxy Music y otros ensambles) y Rick Wakeman (de Yes), quienes son tecladistas que han usado el sintetizador como el más versátil pariente del órgano y piano eléctrico.

Por otra parte, no es sorprendente que hubiera una reacción a la sofisticación tecnológica de la mayoría de la música de rock y esta reacción nace en 1976 en la forma del llamado "Punk". Como quiera,

Por ejemplo: la primera extensión del acorde de V7 representa una unidad porque deviene de una transformación de la progresión primordial:

1	I – ii2 – V43	C – Dm7 – G7
2	I – ii – V43	C7 – Dm – G7
3	#i°7 – ii – vii°7	C#°7 – Dm – B°7
4	vi°7/ii – ii – vii°7	

Una relación similar ocurre en el quinto renglón, tercera columna: IV7 – vii°7/V – vii°7. Sin embargo, el acorde de vii°7 debería formar parte de la familia de V7, por lo que no puede ser una extensión de la familia de ii7. Aquí interviene el contrapunto estructural: ésta "célula armónica" inicia en el c. 21, justo donde inicia el movimiento del bajo de F a G. Si bien el acorde de vii°7 es de la familia de V7, no representa éste un sustituto a dicho acorde, sino un paso más para llegar al mismo, formando parte así de la familia anterior, que tiende a resolver a V7.

Expondré otra explicación. Ésta será numérica, pero nos deja ver más detalles:

Tabla 2. Los números enmarcados en un cuadrado indican la presencia del acorde de séptima disminuida.

FORMA	FAMILIA C	FAMILIA Dm	FAMILIA G
3	1	1	1
4	2	1	1
(3 + 4 = 7)	(2)	(1)	(1 + 3)
4	1	2	1
6	2	3	1
4	1	0	2 + 1
3	1	0	2
3	1	1	1
1	1		

Al inicio se establece la dicotomía impar-par, que será desarrollada, ya no de forma rígida, sino a través de un signo del que no he hablado: el acorde de séptima disminuida. Los números enmarcados en un cuadrado representan la presencia de dicho acorde. Si dichos acordes marcaran una pauta conclusiva para las cadencias, obtendríamos, a partir del tercer renglón, estas sumatorias:

$$(4 + 3) + (6 + 3) + (4 + 1)$$

$$(3 \nabla 4) = 7$$

Es decir, el uso del acorde de séptima disminuida es una referencia a la contraposición inicial (3 + 4), pero ya no en sentido estricto, sino global (es decir, no 3 + 4, sino 7).

En la conclusión (renglón 7), volvemos a la sumatoria original estricta, pero armónicamente ambigua, puesto que falta un acorde de la familia de ii7, y en los últimos cuatro compases la tónica propiamente dicha (como meta estable) aparece hasta el final.

Tenemos entonces una secuencia primordial que sufrirá transformaciones mediante el uso de séptimas, cambio de modo, ambigüedad por notas comunes y extensiones dentro de alguna familia para prolongar el proceso cadencial; esto, guiado por las formas antes abordadas.

Solamente ocurren dos extensiones del acorde de V7:

- Al inicio del desarrollo (c. 12) con un equivalente ambiguo de la progresión primordial, descontextualizada, dando pie al trabajo dialéctico y sus transformaciones para la pieza y sus significados.
- Al final del desarrollo (c. 28) con un acorde de vii°7/V que solamente aparece una vez más, justo a la mitad del desarrollo, y que extiende la cadencia del c. 22.

Textura

La armonía nos lleva a la textura simplemente porque introduce todas esas otras notas con duración de semicorchea de las que no he hablado. Ya al inicio de la clave, pero veamos a fondo.

Todos los parámetros explicados antes parecen ser contrapuntísticos entre sí. Todo contrapunto tiene una dirección (no se confunda con la idea de "tónica"), algo que lo guía y lo vuelva congruente, que le dé sentido. Pues bien, en el *Preludio*, esa guía es la textura: es el único parámetro estable y que en sí encierra la idea detrás de la pieza: la dualidad. Tenemos, por un lado, al

Si nos fijamos bien en la armonía, podemos notar que los bloques 1 y 2 son muy ricos armónicamente, mientras que los bloques 4 y 5 son considerablemente menos activos (como veremos más adelante, el manejo de familias de acordes es casi estático, enfatizando la cadencia para el final, y no la variedad armónica). Así ocurre la contraposición activo-pasivo (tensión-relajación, disonancia-consonancia, etc.).

Ahora bien, podemos fijarnos que los bloques y las frases, aunque a veces se encuentran, están sincopados también. Así como en la fig.3, la fig.4 nos muestra los bloques armónicos, sus subdivisiones, y las frases del tenor y del bajo:

Para abordar la tercera forma debo analizar la siguiente función musical.

Armonía

Antes de abordar cómo la armonía crea otra “capa” en la forma, aclararé cómo la analizaré. Ya hablé de signos (en *Ritmo*) y grupos o bloques de compases, así como de metas de movimiento. Y todo forma así una gran unidad homogénea donde todo está implícito. Hay un aspecto interesante sobre la armonía en Bach: no hay fuga donde no se establezca la tonalidad mediante la presentación de sus “buenos grados”, a saber: I, IV y V. En el preludio pasa algo parecido, sólo que ocurre una sustitución del IV grado, resultando así una típica progresión barroca: I – ii7 – V (sin inversiones, es sólo un ejemplo). En el barroco es común ver progresiones como ésta: V7/V – V – I, que puede escribirse como II7 – V – I. Bach será, en la medida de lo posible, cuidadoso de utilizar solamente la colección de sonidos de C mayor, por lo que la “progresión primordial” será: ii7 – V – I (nótese que esta progresión marca el principio más básico para la armonía del jazz. Otro dato curioso: al menos en mi experiencia directa conociendo su música instrumental, Bach frecuente el uso de extensas progresiones de acordes de séptima).

A partir de la secuencia armónica ya citada, es posible catalogar todos los acordes de la pieza como pertenecientes a una “familia armónica”, siendo las familias

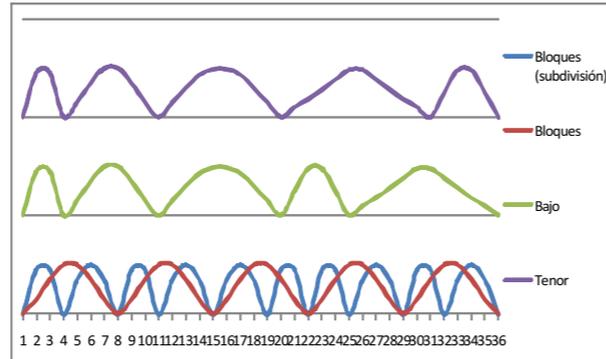


Figura 4. La segunda forma se compone de los bloques sincopados entre sí y también con respecto a las frases.

los grados I, ii7 y V. También se puede usar la progresión como una “célula armónica” para prolongar secciones (el uso de una familia por más de un compás. Sí, otro proceso utilizado en el jazz). Como dije al inicio: un compás, un acorde. Sin embargo, veremos que esto no aplica para los tipos/familia de acordes.

Presento ahora una tabla donde aparecen los acordes así como se suceden en la pieza, pero dentro de la columna de su familia.

Tabla 1. Secuencia de los acordes de la pieza, categorizados por familia armónica

		C Mayor						
Partes		I		ii ₇		V ₇	Partes	
1	I			ii ₂		V ₄₃		
	[I	vi ₆]		ii ₂		V ₇	1	
	[I ₂	vi ₇]		ii ₇		V	[vii ^o ₇ /ii - ii ₆ - vii ^o ₇]	
	I ₆		[IV ₂	ii ₇]		V ₇		
2	I	(V ₇ /IV)]	[IV ₇	(vii ^o ₇ /V)	vii ^o ₇	V ₇	2	
	I ₆₄					V ₇ (2)	vii ^o ₇ /V	
	I ₆₄					V ₇ (2)		
	I ₇ = (V ₇ /IV)			ii ₂		V ₄₃		
	I						3	

Aquí la armonía nos sugiere tanto la división binaria que ya habíamos propuesto antes, así como una ternaria, delimitadas por las únicas dos extensiones del acorde de V7. Los acordes encerrados en corchetes se representan así porque forman parte de una misma familia. También porque representan unidades en la pieza.

algunos músicos continuaron usando el medio electrónico con creatividad.

El álbum de Pink Floyd *The Dark Side of the Moon* de 1972-73, es un álbum conceptual reconocido como uno de los clásicos del rock, se caracteriza por la fuerza de los sonidos creados por ensambles de sintetizadores, guitarras y percusión, también por el uso de música concreta como interludio entre canciones. “Speak to Me” y “On the Run”, ambas canciones de este álbum, son dramas sonoros de fragmentos vocales, sonidos de reloj, pasos, etc. los cuales no sólo sirven para dar contraste sino para acentuar la dramática y musical continuidad del álbum.

Otro álbum contemporáneo de 1972 es el de *Close to the Edge* del grupo Yes el cual incluye interludios entre canciones pero, a diferencia de Pink Floyd, Yes utiliza el sintetizador como un instrumento espectacular, lo cual también puede encontrarse en la música de Emerson, Lake & Palmer. La suave y sofisticada manera de ejecución y producción en el trabajo de Emerson y Wakeman y sus frecuentes arreglos de música clásica sugieren una ambición hacia la respetabilidad musical rockera característica de la época.

La primera fase del rock electrónico en la segunda mitad de los 60 fue dominada exclusivamente por músicos americanos y británicos. A principios de los 70 se ve el esparcimiento de una actividad innovadora, en particular varios grupos alemanes como Tangerine Dream, el cual comenzó a hacer importantes contribuciones alejándose de los convencionalismos del rock, incluso la propia instrumentación de Tangerine Dream es inusual. Son esencialmente un ensamble de tecladistas que utilizan sintetizadores y otros instrumentos electrónicos, en donde las guitarras y la percusión ocupan una parte muy limitada. En su música, ellos hacen uso de secuencias melódicas para producir simples ostinatos, constituyendo estos fragmentos repetitivos la fundación para crear ricas texturas sonoras.

Edgar Froese, el líder del grupo, ha hecho varios discos como solista y, aunque

estos discos han sido realizados bajo etiqueta de rock, propiamente merecen ser considerados como música electroacústica pura. En el *track* principal de su álbum *Aqua* de 1973-74 usa, como uno podría imaginarse, grabaciones de sonidos producidos por agua pero, lo más típico de la pieza y de la música de Froese, en general, como solista, son los pasajes de sonidos sintetizados.

Muchos otros líderes artistas de rock de los 70 han trabajado como compositores-ejecutantes solistas, así como colaborado con otros músicos. Brian Eno —cuyo talento e inteligencia musical es evidente en su trabajo con Roxy Music—, Robert Fripp, Talking Heads y David Bowie, es otro músico que ha producido imaginativos álbumes como solista. Su álbum *Another Green World* de 1975, por ejemplo, usa material sonoro seleccionado muy cuidadosamente y utiliza técnicas sofisticadas para producir efectos evocativos de gran precisión musical. En el *track* “In the Dark Trees” utiliza una ingeniosa serie de líneas musicales grabadas de la guitarra eléctrica y de instrumentos de percusión amplificados, los cuales crean una oscura y densa atmósfera. Eno también ha sido responsable de la promoción del trabajo de compositores británicos experimentales de *Avant-garde* —Gavin Bryars, John White, John Adams y otros— a los cuales sacó de la “obscuridad” a través de su compañía de discos Obscure, fundada en 1975. El propósito de Eno al crear la compañía era el de proporcionar un espacio para la música experimental y hacerla más conocida y accesible para el público en general. Su álbum *Discrete Music* de 1975 es más *Avant-garde* que rock, siendo este un trabajo basado en un par de melodías en continua repetición, pero gracias al *tape-delay*, continuamente está cambiando el alineamiento entre ellas.

Lo cierto es que ha existido desde mediados de los 60 convergencia y retroalimentación entre el rock y el *Avant-garde* electroacústico, y músicos talentosos como Frank Zappa y Brian Eno han probado que un músico sensitivo puede trabajar en ambos campos.

Los mariachis de Monterrey en Internet, más que una promoción

Por: Lic. Ramiro Godina

La mediación electrónica y las migraciones masivas crean un nuevo campo de fuerza para las relaciones sociales a nivel global.
—Arjun Appadurai

Monterrey, una de las ciudades más industrializadas y pobladas del país, ha venido acelerando su estilo de vida en los últimos años, las cadenas de comida rápida, las tiendas de conveniencia y los establecimientos de servicios para el hogar, ahora son más comunes. Hay muchas cosas que hacer las 24 horas del día. Aunado a esto, los hechos delictivos que han venido ocurriendo de un tiempo para acá, han trastocado indudablemente la vida de todas las personas de esta ciudad.

En este texto hablaré de uno de los integrantes de esta sociedad regiomontana, el mariachi, el “mariachi moderno”, el “comercial, con trompeta y de estilo uniforme” (Jauregui, 2007: 241), el del cine de la época de oro. Su interactuar en esta ciudad nos dará un panorama del quehacer de estos músicos folklóricos.

En Monterrey, actualmente hay un importante número de agrupaciones de mariachis, esto a pesar de no ser un grupo folklórico originario de esta región. Los podemos ver hacer su trabajo casi en cualquier lugar, como en un restaurante, un sepelio, una boda, un “gallo” y hasta en un *men's club*. El incremento en el número de estas agrupaciones, sin duda alguna, se ha dado en buena parte por la migración de integrantes de mariachi, especialmente de los estados de Coahuila, Zacatecas y San Luis (según cuentan los mariachis oriundos de Monterrey), y por la creciente iniciación de niños y adolescentes en grupos de mariachi.

Al haber un crecimiento en el número de agrupaciones, también se incrementa el número de opciones para quien los va a contratar, crece “la competencia”. Así que si antes se publicitaban por medio de los programas de televisión (a los que sólo iban los grupos de mariachis “buenos” para tocar), con tarjetas personales y la promoción de boca en boca, ahora las cosas han cambiado. Aquí es donde el estilo actual de la vida de la ciudad marca diferencia.

En estos días podemos ver publicidad de estas agrupaciones en algunos puntos de la ciudad como postes de luz, periódicos, mallas ciclónicas, sección amarilla, bardas, entre otras cosas. Si el interesado va en el auto, taxi, camión o caminando, con tener donde apuntar el teléfono de la agrupación, el objetivo se habrá cumplido.

A parte de esta publicidad en las calles, desde hace algunos años se ha venido desarrollando una actividad entre los integrantes de los mariachis en Monterrey, siendo

Ahora bien, el primer bloque consta de tres frases, el segundo de dos. He aquí otro aspecto dialéctico: la contraposición de lo par y lo impar (ya profundizaré en esto). En el primer bloque el contrapunto ocurre por extensión de las voces: es decir, ocurre por sincopación (como se ve en la fig. 2, los primeros cinco compases). En el segundo bloque lo que se sincopa no son las notas sino las frases mismas. La primera frase del bajo dura 4 compases (c. 20-23), mientras que la primera frase del tenor va del c. 20-31 (12 compases). A su vez, la segunda frase del bajo dura 12 compases (c. 24-35) y la segunda frase del tenor dura 4 compases (c. 32-35). Si imagináramos que cada frase forma una onda que va desde su inicio hasta su final, podemos visualizar la sincopación con ayuda de la fig.3:

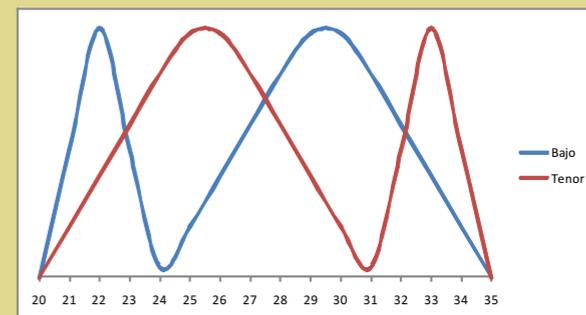


Figura 3. Una primera forma la constituyen las frases del bajo y las del tenor sincopadas, en términos de su duración en compases (4 y 12; 12 y 4).

Así ocurre también la contraposición pequeño-grande y lo individual (notas)-grupal (frases), como ya dije, en un ámbito contrapuntístico.

La segunda forma es más bien un juego numérico, típico de Bach. Partiendo de la progresión inicial (I - ii² - V6⁵) obtenemos un conjunto de tres compases. Luego la progresión vuelve a tónica (I - vi⁶ - II² - V⁶) y se extiende por cuatro compases. Así obtenemos un bloque de 7 compases, compuesto por conjuntos armónicos agrupados en (3+4). Dicho bloque es el generador del desarrollo armónico y una guía para las metas de movimiento. También podemos notar la dialéctica impar-par (de lo que ya hablamos en el primer ámbito estructural).

La pieza consta de 35 compases, divididos en cinco bloques de siete compases. La subdivisión interna del bloque se hace por conclusiones aparentes. El segundo bloque (c. 8-14) comienza en tónica, pero con séptima; tres compases después (en la subdivisión) aparece un G en la disposición I-III-V-I-III (de la que ya hablamos) y como resultado de una cadencia V7/V, dando la impresión de haber tonizado el G (como ya lo habíamos comentado también). El tercer bloque (c. 15-21) comienza en tónica, pero en una disposición secundaria (III-V-I-V-I).

Sin embargo, la subdivisión aquí ya no es (3+4) sino (4+3), marcada por la aparición de la tónica en disposición original en el c. 19. Así pues, se invierte la sumatoria del bloque JUSTO A LA MITAD DE LA PIEZA (según los parámetros formales antes explorados). Es en este “contrapunto estructural” (similar, por cierto, a la síncopa) donde el parámetro para la formación de bloques se transforma.

El cuarto bloque (c. 22-28) comienza con un acorde disminuido. No es una “tónica aparente”, pues el contrapunto estructural ha transformado los requerimientos que delimitan los bloques. Tres compases después, volvemos a tónica. Así pues, hemos vuelto a la sumatoria original (3+4). El quinto bloque (c. 29-35) comienza en tónica; sin embargo, dicho acorde deviene de una cadencia vii^o7/V, es decir, es una cadencia de engaño a tónica cadencial: no es el acorde “que esperábamos”. En la segunda parte (c. 32) aparece la tónica, pero como dominante, y así, tampoco es el acorde que estábamos esperando (aunque un proceso similar ya había ocurrido en el c. 8). Entonces, obtenemos la siguiente estructura:

- B.1 – (3+4)
- B.2 – (3+4)
- [B.3 – (4+3)] Espejo
- B.4 – (3+4)
- B.5 – (3+4)

³La notación que utilizaré para las progresiones sería así: mayúsculas para los acordes mayores, minúsculas para los menores, y los subíndices tradicionales para las inversiones. Inversiones con dos subíndices serán escritas como un número de dos dígitos.

podemos ver resumido todo el movimiento. Podemos dividir la pieza en cinco *frases*, cada una enmarcando una meta de movimiento (ya sea la tónica o la dominante). El bajo es acompañado por el tenor en su descenso, iniciando a una tercera mayor de distancia. Surgen así dos cuestiones cruciales para la forma, y que nos dejan dividir la pieza en dos partes.

Primera parte: el descenso de las voces es generado por un contrapunto simple que va de consonancia a disonancia y de nuevo a la consonancia. El proceder es similar al uso de la disonancia y consonancia en la música de Monteverdi: la tercera se convierte en segunda, y así la disonancia debe ser resuelta formando otra tercera.² Dicho proceder es cortado en los compases 10 y 18 por la aparición de la quinta justa. Pero, como ya vimos, dicho intervalo tiene una función específica, y delimita las frases.

Segunda parte: a partir del c. 19 la voz del bajo ha terminado ya su caída a la tónica. Va a continuar un descenso a dominante, pero sólo ocurre por tres compases, y en el c. 24, alcanzando su objetivo, descansa ahí por ocho compases. Así pues, el movimiento es casi nulo.

Lo interesante ocurre en el tenor. Puesto que comienza a una tercera mayor del bajo, el tenor no desciende por un proceso cadencial autónomo, sino en función del bajo. Sin embargo, a partir del c. 20, el tenor reclama su independencia y “se coloca en la tonalidad” al iniciar sobre la dominante un descenso hasta la tónica. Su movimiento ya no está en función del bajo (pues éste permanecerá estático la mayoría del tiempo), sino que es autónomo, bien definido en las metas de movimiento de la tonalidad, y no en alturas secundarias. Es por esto por lo que los *signos lingüísticos* cambian de significación: lo secundario ahora se vuelve principal. Por ejemplo, en el



Figura 2. Conjunción e independencia: el bajo es acompañado por el tenor en su descenso y por contrapunto. Antes de concluir la cadencia del bajo, la voz del tenor adquiere independencia y se extiende por 16 compases más.

caso de la octava, solamente la última representa resolución, ya que las metas de movimiento de ambas voces principales han sido alcanzadas. Es decir, los signos de la pieza están íntimamente ligados al contrapunto entre el bajo y el tenor. Así también la forma: en el c. 19 el proceso cadencial bien pudo haber terminado, pero considerando a la voz del tenor, la pieza se extiende otros 16 compases, exaltando su sentido dialéctico: lo conjunto y lo independiente.

Forma

Este es, en mi opinión, el aspecto más interesante de la pieza. Hay al menos tres formas simultáneas, formándose así un “contrapunto estructural” (en el sentido de que lo que se contraponen son las formas). El comportamiento de la melodía marca la primera forma.

He dicho que, melódicamente, la pieza puede dividirse en dos grandes *bloques*: el primero del c. 1-18, el segundo del c. 19-35. El primer bloque es contrapuntístico, donde la dialéctica disonancia-consonancia marca el movimiento. En el segundo bloque la técnica utilizada es el pedal: el bajo permanece estático mientras el tenor realiza una figuración melódica. El primer bloque es contrapuntístico, el segundo es más estable. Es ahí donde aparece la dialéctica en un sentido estructural: lo complejo (la disonancia) que va a lo sencillo (consonancia).

²Un ejemplo en audio: Monteverdi, Ah dolente partita, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=89qQM7Jqkls> y su partitura (p. 4): http://el-atril.com/partituras/Monteverdi/Madrigali_Libro_IV.pdf

ésta la de subir videos a internet, específicamente al portal You Tube, para ofrecer una muestra de su trabajo en esta red social. Aunque no en la totalidad de los grupos, esta práctica poco a poco va ganando adeptos. Sólo se necesita tener un celular que pueda grabar video y listo.

Esta herramienta en la red nos permite ver más allá de un simple video de promoción, promoción directa o indirecta, de cierto grupo de mariachi. Ahí quedan expuestas las ideas que se tienen acerca de este símbolo nacional, esas ideas de los interesados en el servicio, así como también los mismos mariachis, ya sean de Monterrey u otro lugar.

“Un símbolo puede ser definido como una cosa cuyo valor o significado le es adjudicada por quien lo usa” (White, 1982:43). El símbolo mariachi se construyó por medio de la época del cine de oro, como antes mencioné, pero la hibridación actual, tanto de su traje como de su música, que son rasgos importantísimos de este símbolo, se ven modificados en los videos en You Tube.

En cuanto a estos videos, a continuación veremos algunos links que ejemplifican esta hibridación del símbolo mariachi:

Video 1. Mariachi Virreyes: "Mariachi loco 2, nueva versión"

http://www.youtube.com/watch?v=sSLKCHA_zAw.

En este video podemos ver la promoción de un grupo de mariachi, aparece su teléfono y su interpretación de una canción.

Anteriormente, como ya mencioné, los mariachis se promocionaban por medio de las tarjetas de presentación, la recomendación de boca en boca por parte de los clientes, y, los más afortunados, por televisión, específicamente en los miércoles de mariachi del extinto programa “Mira qué Bonito” en el canal doce (se dejó de transmitir en los 90). Ahora, si una persona quiere escuchar una muestra de un mariachi para contratarlo, sólo tiene que entrar a You Tube, como en el video 1, poner “mariachis en Monterrey” y darle clic a “buscar”. Mejor aún si conoce el nombre de la agrupación, puede buscarlo en el portal y hasta encontrar el número de teléfono.

Además de lo antes mencionado, se pueden dejar comentarios en los videos vistos, acerca de si están de acuerdo o no con su propuesta musical, coreográfica, vestimenta, u otras, según sea el caso.

“Las mismas tecnologías hacen posible nuevas formas de interactividad, nuevas maneras de fortalecer los lazos de afiliación y sociabilidad” (Yúdice, 2007: 47).

Video 2. Gran mariachi viajero el # 1 lo más nuevo: “El tamalero”

<http://www.youtube.com/watch?v=McwEIP57rGU>

En este *link* podemos ver adaptaciones de canciones de otros géneros musicales al mariachi. Este mariachi de nombre “Viajero” es conocido entre los mariachis por adaptar canciones de otros géneros para sus actuaciones. En los comentarios a un video de mariachi en You Tube, se puede ver esa afiliación o no afiliación, de los demás con la propuesta del video. Se puede ver a los que están a favor de mantener ese ritual característico de las agrupaciones de mariachi, de vestir con ciertos colores, cantar ciertas canciones, etc., así como también los que están de acuerdo con el producto que ofrecen los mariachis que se hibridan con las propuestas de otros.

Como estamos hablando de una red social donde se brinda un sinnúmero de videos de mariachis de todo el mundo, esta versión de los mariachis de diferentes partes del mundo acaba por influir de alguna u otra manera en los mariachis locales de Monterrey, así como también otros géneros musicales pueden proporcionar ideas a los mariachis locales, ya sea en su música, vestimenta u otro aspecto. Sería válido ver de qué forma nuestra localidad influye en otros, aunque generalmente es a la inversa.

Video 3. Mariachi elegancia: "A mover el cu..."

<http://www.youtube.com/watch?v=ViaN273ELe4>

En este link se pueden ver los comentarios que están en contra o a favor de esta propuesta. Detrás de estos comentarios se deja ver que esta época globalizada en que vivimos, es "clara señal de una nueva crisis para la soberanía de los estados naciones" (Appadurai, 1999). Menciono esto, porque si el estado está en crisis es porque sus símbolos también lo están, o al menos se están modificando. "México se pensó y autoimpuso una identidad como condición y consecuencia del deseo de independencia" (Del Val, 2008: 67), un símbolo para esto fue el mariachi.

La idea del mariachi narrada por el cine de oro es quizá esa representación que tienen los que están de acuerdo con mantener el "ritual". "Rodolfo Bohoslavky considera al ritual como algo que alude a formas reiteradas de establecer una continuidad entre una generación y otra" (Cabrera Salort, 2009). Pero no es la misma para los que aceptan la hibridación del símbolo mariachi, ¿o sí?

La realidad es que los mariachis de renombre y que tienen fama a nivel nacional e internacional, y que generalmente eran los que marcaban la pauta en el aspecto musical y de vestimenta en los mariachis, están adaptándose a modificaciones que se dan con éxito en las redes sociales, básicamente en Internet, esto sin olvidar lo tradicional de su música.

...los estados tienen mucha menos necesidad de suministro de fervor patriótico. Incluso se han cedido los sentimientos patrióticos... a las redes del mercado para que los redistribuyan... (Bauman, 2007: 66).

Video 4. Mariachi Vargas de Tecalitlán: "Amargo adiós"

<http://www.youtube.com/watch?v=1eHmTzhuVI4>

En este video el mariachi Vargas de Tecalitlán "el mejor mariachi del mundo", interpreta una adaptación de la canción "Amargo adiós". Este es un ritmo musical ajeno al mariachi que se adapta, y así también ocurre con su imagen (vestimenta), pero hablar de la imagen de un mariachi actualmente en Monterrey ocuparía otro texto igual a este.

El mejor mariachi del mundo se tuvo que adaptar a las nuevas tendencias musicales para poder vender sus discos, ¿hecho por iniciativa propia o por la disquera? De cualquier forma, lo hizo. Así como el mariachi Vargas, creo que los mariachis que viven de sus presentaciones, tienen que adaptarse a los cambios ofrecidos por la interacción social en las redes como YouTube para poder tener más opciones de trabajo.

Como último ejemplo quiero mostrar un anuncio de la sección amarilla del año recién terminado, 2010, donde un mariachi de la localidad da su sitio en la web. En dicho sitio deja ver la postura del grupo, o quizás sólo la del representante, ante mariachis como de los videos anteriores.



Figura 1. Imagen del anuncio del mariachi "Oro de México" en la Sección Amarilla



Figura 1. Compases 1 a 5 donde se aprecia cómo la duración de los ataques en las diferentes voces es variable.

Ritmo lingüístico

Consideremos los siguientes signos:

- Quinta justa (7 veces)
- Octava (4 veces)
- Disposición I-III-V-I-III (4 veces)
- Disposición III-V-I-V-I (4 veces)
- Disposición VII-I-III-V-I (3 veces)

Tomemos la obra desde el compás 1 al 18. La disposición I-III-V-I-III ocurre cuatro veces: cuando inicia la obra, cuando inicia el descenso melódico (desarrollo), cuando ocurre una aparente modulación, y cuando la pieza "vuelve" a la tonalidad original una octava abajo del punto inicial, comenzando ahí un segundo desarrollo (por llamarlo de alguna manera). En este último caso, las significaciones utilizadas anteriormente cambian de sentido, puesto que el proceso cadencial (la caída) del bajo ya ha recorrido toda una octava (y de hecho, a partir de ahí aparece el intervalo de octava). Explicaré el cambio de las significaciones: las primeras dos quintas justas (c. 10 y 18) aparecen como conclusión precedente a la disposición original I-III-V-I-III. Pero a partir del último caso de dicha disposición (c. 19), la quinta justa ya no representa el anuncio de una conclusión, sino el antecedente de una tensión inesperada que prolonga la música. De hecho, no será posible encontrarnos una verdadera cadencia conclusiva después de una quinta justa, cuando antes dicho intervalo implicaba una cadencia perfecta auténtica.

El intervalo de octava, la máxima conciliación entre dos voces (además del unísono), se nos presenta en la pieza como

un engaño: de las cuatro veces que aparece, tres lo hace en un acorde de séptima, de modo que no es una conclusión a la cual se llega, sino un generador de tensión del cual se parte. La razón es sencilla: las primeras dos octavas (c. 21 y 32) ocurren después de una quinta justa. Dijimos ya que la quinta justa ya no será conclusiva a partir del compás 19. Por otro lado, tomemos la dialéctica tradicional: consonancia-disonancia. Las tres primeras octavas devienen de una consonancia (quinta justa). Así pues, no pueden ser ellas menos tensas (o más consonantes) que el intervalo anterior. Y no lo son: en el contexto de quinta justa, la disonancia armónica no es tan intensa como en el de octava. Solamente la última octava puede entrar en un contexto consonante: es precedida por una disonancia de séptima mayor (única, dicha sea de paso).

Las disposiciones III-V-I-V-I y VII-I-III-V-I están íntimamente ligadas, ya que en casi todos los casos la primera precede a la segunda, y ambas promueven la elasticidad del espacio musical. Dicho efecto es claro en los compases 5-8. No así en los compases 13-16, donde dicha progresión es rota en el compás 14 y renovada en el 15. Lo que pasa es que en el compás 11 ocurre una modulación APARENTE. Para recuperar la dirección armónica, Bach utiliza un acorde disminuido (el primero, pero todos sirven para lo mismo). Por mantener la unidad tonal, el símbolo es alterado, sólo para ser retomado con mayor fuerza sobre la tónica.

Melodía

Para analizar la melodía debemos primero identificarla: de entre las cinco voces, solamente dos presentan una dirección melódica estable, contundente, y que además, rige a todas las demás. Éstas son las voces del bajo y del tenor, que además tienen duraciones prolongadas. A partir de esto, el análisis melódico es forzosamente contrapuntístico.

El proceder es muy sencillo: caídas prolongadas hasta la tónica. En la fig. 2

¹Entiéndase aquí que primero aparece la Fundamental del acorde, después la Mediante, Quinta, etc. Por ejemplo: si hablamos del acorde de D mayor, esta disposición sugiere las notas D, F#, A, D y F#.

preludio no. 1, libro 1 (El clave bien temperado)

por: c.m. champi (Carlos Arturo Hernández González)



¿Qué es un preludio? ¿Por qué son importantes? Conocemos muchísimos preludios; grandes compositores han dedicado tiempo a esta "posibilidad sonora". Sin embargo, es distinto hablar de un preludio romántico (como en Chopin o Wagner) y uno posterior (como en Debussy), o de uno barroco (como en Bach). Hablaré, precisamente, sobre un preludio barroco. Más aún, uno de Bach: el primero del primer libro del *Clave bien temperado*.

Tal vez sea la pieza más sencilla que Bach escribió en su vida: es repetitiva hasta el hartazgo, consta de una progresión armónica típica del barroco que tiene la "gracia" de estar arpegiada (pero, eso sí, siempre igual), y es una obra considerablemente corta, de técnica muy sencilla, casi pueril. Y aun así parece ser infinitamente bella. Es tal vez una de las piezas más conocidas del compositor, y eso que éste es conocido, sobre todo, por su maestría para la fuga. Vaya, la pieza es todo lo contrario a la fuga que le sigue: lo único que tienen en común es la tonalidad. ¿Por qué, entonces, están unidos este preludio y su fuga, si parecen tan distantes? Mi propuesta es que, en realidad, no lo son. Sin duda son piezas muy distintas, pero hay una idea general (además de la tonalidad) que las une, y que deviene (por increíble que parezca) del contrapunto. ¿Es este preludio "contrapuntístico"? Mi objetivo en este ensayo es demostrar que, en efecto, lo es.

Procederé por partes: primero analizaré el *ritmo*, luego la *melodía*, la *forma*, la *armonía* y, por último, la *textura*. Al final presentaré las conclusiones. Pido al lector toda la apertura posible: hablar de Bach es como hablar de religión o política; a veces es

incluso más complicado. Sin embargo, no pido que sean licenciosos, sino críticos: lea todo hasta el final, repáselo varias veces. Busque sus propias conclusiones.

Ritmo

Aclaro que utilizaré dos nociones diferentes de "ritmo". Por un lado, hablaré del ritmo como el ataque y la duración de x frecuencia. Por otro lado, entenderemos por ritmo la frecuencia con que x signo aparece y en dónde. Es decir, hablaremos en un ámbito musical y en otro lingüístico.

Ritmo musical

Empezando por lo más básico, podemos ver a simple vista que el *ritmo-armónico* ocurre por compases: un compás, un acorde (aunque no siempre es así; hablaré de eso cuando analice la armonía específicamente).

Notamos también que dentro de cada compás el acorde es marcado dos veces: la nota del *bajo* es atacada dos veces por compás (duración de blanca). Asimismo, al ser atacada la nota del bajo se genera un gesto ascendente, donde el acorde es arpegiado. Dicho gesto ocurre, pues, dos veces por compás, exceptuando los últimos tres compases. En los compases 33 y 34 el ritmo armónico se diluye: el bajo es atacado solamente una vez (duración de redonda) y en el último compás son todas las notas atacadas al mismo tiempo, muriendo el ritmo.

En cuanto al *ritmo-melódico* notamos que el bajo y el *tenor* tienen duraciones largas, mientras que las tres voces superiores se presentan con ataques breves de semicorchea. Así, podríamos dividir la pieza en dos texturas. Pero no nos adelantemos. Por ahora concentrémonos en esto: en la fig. 1 he simplificado una sección de la pieza (c. 1-5) y he escrito cada acorde con duración de negra. Podemos notar que entre acordes hay notas comunes, por lo que la duración de los ataques en las diferentes voces se vuelve variable. De todos modos, no es del todo relevante, puesto que los acordes están arpegiados, y el *ritmo-resultante* SIEMPRE es de semicorcheas.

En este anuncio de la imagen anterior, podemos ver que el grupo de mariachi cuenta con un sitio en internet (<http://www.mariachiorodemexico.com.mx>). Al entrar a este sitio encontramos información acerca de su experiencia, vestimenta y demás. Pero en su promoción se puede leer lo que ese grupo quiere: "hacer algo diferente en cuanto al concepto de mariachi que ya estaba cayendo en únicamente bailar, dejando a un lado la musicalidad y con ello la seriedad de presentar un verdadero trabajo en lo que a mariachi se refiere, es decir, repertorio y sobre todo, ejecución, afinación, para con ello, ofrecer al cliente un verdadero servicio de alta calidad". Esto deja ver que hay todo tipo de mariachis, hay para todos los gustos.

Sin duda alguna, el símbolo "mariachi moderno" se está hibridando y el internet está jugando un papel importantísimo para esto, la información y la influencia de todas partes del mundo está a un clic de distancia, además, está haciendo la diferencia entre los alcances, en cuanto a clientela se refiere, con los grupos que no tienen promoción en la red.

Como la inseguridad en las calles no para, la celeridad de la vida en estos días crece, y la competencia entre grupos de mariachi es mayor, quizás el tener videos en You Tube sea una necesidad para todos los mariachis en un tiempo no muy lejano, para poder seguir teniendo clientela, para que tengan la opción de escuchar y ver el trabajo de estos grupos.

Referencias

- "Gran mariachi viajero el # 1 lo más nuevo: 'El tamalero'" disponible en:
<http://www.youtube.com/watch?v=McwEIP57rGU> (consultado en 30 de enero de 2011).
- "Mariachi elegancia: 'A mover el cu...'" disponible en:
<http://www.youtube.com/watch?v=ViaN273ELe4> (consultado en 30 de enero de 2011).
- "Mariachi Vargas de Tecalitlán: 'Amargo adiós'" disponible en:
<http://www.youtube.com/watch?v=1eHmTzhuVI4> (consultado en 30 de enero de 2011).
- "Mariachi Virreyes: 'Mariachi loco 2, nueva versión'" disponible en:
http://www.youtube.com/watch?v=sSLKCHA_zAw (consultado en 30 de enero de 2011).
- "Mariachis". *Sección Amarilla 2010-2011*. Monterrey: Sección Amarilla, p. 1381.
- Appadurai, Arjun. 1999. "La globalización y la imaginación en la investigación". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, no. 160. Formato digital. Disponible en <http://www.unesco.org/issj/rics160/titlepage160.html>.
- Bauman, Zygmunt. 2007. *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Cabrera Salort, Ramón. 2009. *Indagaciones sobre arte y educación*. La Habana: Ediciones Adagio.
- Del Val, José. 2008. *México identidad y nación*. México, D.F.: UNAM.
- Jáuregui, Jesús. 2007. *El mariachi. Símbolo musical de México*. México, D.F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Mariachi "Oro de México" [sitio oficial] en:
<http://www.mariachiorodemexico.com.mx/bienvenido.html> (consultada el 30 de enero de 2011).
- White, Leslie A. 1982. *La ciencia de la cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización*. Barcelona: Paidós.
- Yúdice, George. 2007. *Nuevas tecnologías, música y experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Por: Dr. Juan Carlos Orejudo

El propósito de este artículo es analizar la *teoría de las correspondencias* de Baudelaire con el fin de desvelar sus implicaciones teológicas, filosóficas y poéticas. Los símbolos poéticos se revelan como redes de armonías y de analogías que permiten entrever la unidad fundamental de los sentidos y del alma. La naturaleza corrompida, sin embargo, es desplazada por el culto al arte, el vértigo de la metrópolis, la sensualidad, los perfumes, y la idea de modernidad. Baudelaire participa en las revoluciones de la época moderna: Revolución romántica, revolución social, revolución de la estética moderna.

¿Baudelaire revolucionario?

Puede parecer paradójico, Baudelaire el gran poeta de las armonías, de las analogías, de las *correspondencias*, es al mismo tiempo un gran revolucionario. Que Baudelaire es un revolucionario, lo podemos afirmar desde varios aspectos: como poeta moderno que inaugura un nuevo comienzo para la poesía y la estética moderna. Como individuo que participa en los movimientos sociales y revolucionarios de la segunda mitad del siglo XIX. Uno de los misterios de la crítica es cómo asociar a este dandi impasible que se encierra en su torre de marfil con uno de tantos fervientes revolucionarios de 1848 que desataron las masas populares en el centro de la esfera política contra el orden burgués establecido. ¿Baudelaire socialista? ¿Baudelaire fourierista? Baudelaire se enternece desde 1846 por los *Cantos de los obreros* de Pierre Dupont. ¿Qué extraña relación puede establecerse entre la poesía de Baudelaire y la idea de Revolución? Baudelaire participa activamente en la revolución de 1848 que da fin a la monarquía de Julio (1830-1848) para dar paso a la Segunda República (1848-1851) que ocupa un periodo muy corto: en 1851, el presidente de la República Louis-Napoleón Bonaparte fomenta un golpe de Estado instaurando de este modo el Segundo Imperio (1848-1870). Napoleón III es influenciado por las ideas socialistas de Saint Simon, quien afirma, además, la fe en el progreso y la industria. Baudelaire, después del golpe de Estado, se despolitiza y se encierra en su propia melancolía y soledad. Termina asumiendo ideas reaccionarias contra las ideas revolucionarias siguiendo a De Maistre. El poeta camina solitario y sin rumbo por un París que cambia más rápido que un mortal. Baudelaire revoluciona la poesía de su tiempo y dejará las semillas de la poesía futura. Baudelaire no pertenece a la bohemia romántica, sino a la bohemia de los escritores realistas y naturalistas, los cuales aniquilan la poesía a favor de la novela y el teatro. El arte social adquiere en la época de Baudelaire su pleno apogeo. En la época de Baudelaire se produce el silencio de las musas románticas, y se promueve el arte realista de la novela. El arte y la poesía se convierten en instrumentos para las revoluciones políticas y las nuevas ideas revolucionarias. La revolución romántica fue tildada de exageradamente idealista, egocéntrica, sublime; la revolución moderna en la cual Baudelaire se siente atrapado pretende ser real, es decir, desarrollarse en la realidad social. La poesía de Baudelaire no sucumbe totalmente a este realismo que no deja espacio para la imaginación y desarrollará una poesía sugestiva que será tan importante para la Revolución Surrealista y su exploración de los sueños, de lo inconsciente, de la parte oscura y desconocida del espíritu humano.

Las correspondencias de Baudelaire

Marcel Raymond en su obra *De Baudelaire al surrealismo*, sostiene que los orígenes de la poesía de nuestro tiempo se remontan más allá del pre-romanticismo europeo (Raymond, 1995: 9). La *doctrina de las correspondencias* de Baudelaire hace referencia a la tradición mística que recupera contra la Ilustración el valor de lo irracional y de lo inconsciente como

profundo del alma donde se funden todas las sensaciones y todos los sentimientos. Los tercetos, en cambio, en un movimiento contrario, parten de una sensación limitada y específica para comunicarnos la experiencia de una expansión infinita" (Austin, 1956: 197).

La *doctrina de las correspondencias* en Baudelaire parece confirmar la idea de Mallarmé según la cual el universo tiene como finalidad un libro. En otras palabras, que la naturaleza contiene los símbolos que serán utilizados por el poeta y, por tanto, que todo es poesía y, consiguientemente, que la poesía constituye la única vía para recuperar la salud del alma, en un mundo en descomposición, donde la acción no es hermana del sueño. El Soneto "Correspondencias" refleja este optimismo que contrasta con la situación real de soledad y de desamparo del poeta moderno:

Vous, soyez témoins que j'ai fait mon devoir / comme un parfait chimiste et comme une âme sainte. / Car j'ai de chaque chose extrait la quintessence, / Tu m'as donné ta boue et j'en ai fait de l'or [Sed testigos de que he hecho mi deber, como un perfecto químico y como un alma santa. Pues de cada cosa he extraído la quintaesencia. Tú me has dado barro y yo lo he convertido en oro]. (Baudelaire, 2003: 354)

Referencias

Obras de Baudelaire:

- Baudelaire, C. 1975. *Ouvre Complètes* (Texte établi, présenté et annoté par Claude Pichois). 2 vols. París: Gallimard.
- _____. 2000. *Baudelaire Correspondance* (Selección y presentación de Claude Pichois y Jérôme Thélot). París: Gallimard.
- _____. 2003. *Obra poética completa: texto bilingüe* (Traducción y notas de Enrique López Castellón). Madrid: Ediciones Akal.

Bibliografía sobre Baudelaire :

- Austin, L. J. 1956. *L'univers poétique de Baudelaire. Symbolisme et symbolique*. París: Mercure de France.
- Balakian, A. 1969. *El movimiento simbolista*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Béguin, A. 1991: *L'Ame romantique et le rêve*. París: J. Corti.
- Benjamin, W. 1998: *Poesía y capitalismo: Iluminaciones II*. Madrid: Taurus.
- Camus, A. 1951. *L'homme révolté*. París: Gallimard.
- De Azúa, F. 1991. *Baudelaire y el artista de la vida moderna*. Pamplona: Pamiela.
- Fairlie, A. 1984. *Baudelaire: Les Fleurs du Mal*. London: Edward Arnold.
- Friedrich, H. 1974. *La estructura de la lírica moderna. De Baudelaire hasta nuestros días*. Barcelona: Seix Barral.
- Gilman, M. 1943. *Baudelaire the critic*. Nueva York: Columbia University Press.
- Jauss, H. R. 1995. *Las transformaciones de lo moderno. Estudios sobre las etapas de la modernidad estética*. Madrid: Visor.
- Leakey, F. W. 1969. *Baudelaire and Nature*. Manchester University Press.
- Lemaitre, H. 1993. *La poésie depuis Baudelaire*. París: Colin.
- López Castellón, E. 1999. *Simbolismo y bohemia: la Francia de Baudelaire*. Madrid: Akal.
- De Man, P. 1984. *The Rhetoric of Romanticism*. Nueva York: Columbia University Press.
- Raymond, M. 1995. *De Baudelaire al surrealismo*. México, D.F.: F.C.E.
- Rosset, C. 1974. *La antinaturalidad*. Madrid: Taurus.
- Richard, J. P. 1995. *Poesie et Profondeur*. París: Seuil.
- Rincé, D. 1984. *Baudelaire et la modernité poétique*. París: PUF.

*Un éclair... puis la nuit! —Fugitive beauté
Dont le regard m'a fait soudainement renaître,
Ne te verrai-je plus que dans l'éternité?*
(Baudelaire, 2003: 214)

Un rayo... ¡Luego la noche! —Fugitiva belleza
Cuya mirada me ha hecho de pronto renacer,
¿no te veré de nuevo más que en la eternidad?
(Baudelaire : 2003, 215)

La belleza efímera y transitoria contrasta con la melancolía sempiterna y eterna del poeta. En la ciudad se produce la experiencia del choque que describe Benjamín como una sensación de dolor por la caducidad de todas las cosas. La ciudad representa la disgregación de la unidad de la naturaleza en la multiplicidad de los individuos que persiguen su propio ideal y sus propios sueños de una manera individualista. La ciudad significa la muerte de la belleza ideal y el apogeo de la multiplicidad de las bellezas esparcidas por toda la tierra. El paisaje urbano representa al individuo aumentado y exaltado por la multiplicidad del número que simboliza la multitud de las grandes ciudades:

*Le plaisir d'être dans les foules est une
expression mystérieuse de la jouissance de
la multiplication du nombre [El placer de estar
en la multitud es una expresión misteriosa del
placer de la multiplicación del número].*
(Baudelaire, 1975: 649)

La ciudad permite al individuo desaparecer a través de los baños de multitud. Según Walter Benjamín, el rasgo más destacado de la ciudad es la destrucción de las huellas individuales (Benjamín, 1998: 58). El poeta se convierte, dentro de la multitud anónima, según el modelo creado por Poe en su obra *El hombre de la multitud*, en un detective que busca las huellas de una identidad fluida e indeterminada en un mundo también extraño e indeterminado. La ciudad es, por tanto, una fuente de ensueño y de contemplación pero también un lugar lleno de peligros para la unidad del alma. En la ciudad se conjugan los sentimientos más contradictorios de amor y de odio, de pasión y de horror, a la vez atrayente y repulsivo, una flor del mal que corresponde con las contradicciones interiores del alma: “*Je t'aime, ô capitale infâme!... [¡Yo te amo, oh capital infame!...]*” (Baudelaire, 1975: 191).

La ciudad es una fuente inagotable de sensaciones que despiertan la imaginación poética por lo misterioso y lo desconocido. El poeta percibe en cada fragmento de vida individual el reflejo de un infinito fascinante que le atrae y le aterrera. Baudelaire descubre en el interior de la ciudad la posibilidad de afirmar su individualismo y su gusto por el infinito.

Conclusión: el soneto “Correspondencias”

La *doctrina de las correspondencias* de Baudelaire tendrá una gran influencia en los poetas simbolistas como Verlaine, Rimbaud y Mallarmé. Su influencia será decisiva para la poesía posterior en la medida en que inaugura la despersonalización de la poesía, pues sustituye la lírica del corazón por la lírica del alma. De este modo, según Hugo Friedrich, “Baudelaire empieza la despersonalización de la lírica moderna” (Friedrich, 1974: 49).

Como sostiene Alison Fairlie (1984:21), el soneto “Correspondencias” ganaría en ser leído como un poema y no como una teoría. Lloyd Austin afirma que las *correspondencias* no sólo hacen referencia a una doctrina sino también un soneto que sirve de punto de partida para demostrar las verdaderas virtudes poéticas de las *correspondencias*, y por otra parte, para poner a prueba las esperanzas místicas del poeta (Austin, 1956: 195). “Imágenes visuales, auditivas, olfativas, táctiles, cinestésicas, se reúnen en este poema llamado ‘Correspondencias’ que afirma la unidad fundamental y la armonía final de todas las sensaciones” (Austin, 1956: 195).

Los sentidos están repartidos de una forma ordenada a lo largo del poema: “en los cuartetos, la metáfora esencial es de orden esencialmente auditiva; en los tercetos, el lugar de honor está reservado a los perfumes” (Austin, 1956: 195). Austin distingue dos tipos de viaje en este soneto: “los cuartetos nos conducen a lo más

aspectos profundos del espíritu humano. Esta tradición mística tuvo una gran repercusión en los románticos alemanes, ingleses y franceses, como demuestra Albert Béguin en su gran obra *El alma romántica y el sueño* (Raymond, 1995: 10). Mi punto de partida es la *doctrina de las correspondencias* tal como Baudelaire la retoma de diversos autores como Swedenborg, Lavater, Novalis, etc. Sin embargo, el término “correspondencias” no sólo hace referencia a una doctrina mística sino también a un poema de Baudelaire donde éste afirma la unidad mística de todos los sentidos:

*La nature est un temple où de vivants piliers
laissent parfois sortir de confuses paroles;
L'homme y passe à travers des forêts de symboles
Qui l'observent avec des regards familiers.*

*Comme de longs échos qui de loin se confondent
Dans un ténébreuse et profonde unité,
Vaste comme la nuit et comme la clarté,
Les parfums, les couleurs et les sons se répondent.*

*Il est des parfums frais comme des chairs d'enfants
Doux comme les hautbois, verts comme les prairies,
—Et d'autres, corrompus, riches et triomphants,*

*Ayant l'expansion des choses infinies,
Comme l'ambre, le musc, le benjoin et l'encens,
Qui chantent les transports de l'esprit et des sens.*
(Baudelaire, 2003: 48)

Es la Natura un templo cuyos pilares vivos
dejan salir a veces palabras en desorden;
El hombre lo atraviesa por un bosque de símbolos
Que al acecho lo observan con familiar mirada

Como esos largos ecos que a lo lejos se funden
En una tenebrosa y profunda unidad
tan vasta cual la noche y cual la luz del día,
se responden perfumes, sonidos y colores.

Hay perfumes tan frescos como carnes de niños,
tan dulces cual oboes, tan verdes cual praderas
—Y hay otros, corrompidos, dominantes y ricos,

que se expanden lo mismo que una cosa infinita
Como el almizcle, el ámbar, el benjuí, y el incienso,
Que cantan los transportes del alma y los sentidos.
(Baudelaire: 2003, 49)

Austin (1956: 20) descubre a través de la *doctrina de las correspondencias* de Baudelaire un simbolismo personal que no remite a una realidad trascendente sino que refleja los estados del alma. Las *correspondencias* de Baudelaire no hacen referencia a un significado que está más allá de la naturaleza, sino a un sentido oculto de la naturaleza cuyo significado se revela en el interior del poeta. En este ensayo me propongo demostrar que la visión sobrenatural del arte no sólo refleja los estados excepcionales del alma sino también las esperanzas místicas del poeta de recuperar el paraíso perdido donde el hombre vivía en armonía con el mundo y la naturaleza. Por esta razón, el punto de partida para entender la *doctrina de las correspondencias* en Baudelaire es la idea de Naturaleza, la cual representa una nueva religión para la Ilustración y el Romanticismo.

Gilman (1943: 161) distingue tres significados distintos de “naturaleza” en la obra de Baudelaire: la naturaleza como un templo (Swedenborg), como crimen (Sade) y como diccionario (Delacroix). La naturaleza como diccionario remite a la reforma del arte y a la naturaleza como verbo, es decir, a la naturaleza como Verbo sagrado que espera ser descifrado por el poeta. Por otra parte, la naturaleza como crimen remite al pecado original que implica la primera ruptura del hombre con la naturaleza. La naturaleza como diccionario permite relacionar el soneto “Correspondencias” con las artes y las aspiraciones espirituales del poeta. El sobrenaturalismo refleja las aspiraciones espirituales del poeta ya no tanto desde el plano metafísico y trascendente sino en el plano exclusivo de las artes y de la poesía. Baudelaire explora a través de la poesía los espacios desconocidos de la sensibilidad romántica, dejando abierta la vía hacia la modernidad, la cual desemboca en la exaltación sin límite de los sentidos. Dicho

sobrenaturalismo se manifiesta a través de los estados excepcionales del alma que Baudelaire traduce como aspiración al infinito. La obra estética y poética de Baudelaire refleja la tensión no resuelta entre el arte y la naturaleza (Rosset, 1974: 94-100). A través del arte, Baudelaire intenta recuperar la unidad perdida de la naturaleza: “Se trata de restituir a la naturaleza su naturaleza perdida, según una perspectiva que participa tanto del platonismo como del cristianismo” (Rosset, 1974: 99). Después del pecado, la naturaleza se revela como un verbo sagrado que espera ser descifrado y traducido por el poeta. La reforma del arte presupone la idea de una naturaleza imperfecta que es preciso transformar, sin embargo, la naturaleza también es un verbo sagrado que el poeta debe ser capaz de descifrar desde un plano espiritual. El arte espiritual de Baudelaire no remite a la obra de arte como puro juego de azar o fruto de la inspiración sino a un esfuerzo de la voluntad por recuperar la unidad entre el hombre y la naturaleza. La expansión de los sentidos está gobernada por una voluntad de concentración del yo, el cual se convierte en el artifice de su propia existencia y de su propia obra.

Desde el punto de vista humano y subjetivo, la *doctrina de las correspondencias* de Baudelaire se hace eco de los estados del alma que describe Rousseau en el quinto paseo de los *Ensueños de un paseante solitario*: “¿De qué se goza en situación semejante? De nada ajeno a uno mismo, de nada sino de uno mismo y de su propia existencia; mientras dura ese estado, se basta uno a sí mismo, como Dios” (Raymond, 1975: 11). La *doctrina de las correspondencias* remite a las aspiraciones espirituales del poeta que busca, a través de la poesía, superar la separación entre el alma y el mundo, lo subjetivo y lo objetivo:

Qu'est-ce que l'art pur suivant la conception moderne? C'est créer une magie suggestive contenant à la fois l'objet et le sujet, le monde extérieur à l'artiste et l'artiste lui-même [¿Qué es

el arte puro según la concepción moderna? Es crear una magia sugestiva que contenga a la vez al objeto y al sujeto, el mundo exterior al artista y al artista mismo]. (Baudelaire, 1976: 598)

Las correspondencias horizontales o sinestias

La primera vez que Baudelaire utiliza la palabra “correspondencias” fue en la Exposición Universal de París en 1855, donde hace referencia al “*immense clavier des correspondances* [el inmenso teclado de las correspondencias]” (Baudelaire, 1976: 577). Sin embargo, la *teoría de las correspondencias* ya aparece esbozada en su “Salón de 1846”, mediante la referencia a un libro de Hoffmann titulado *Kreiseriana*. Baudelaire expone en 1846 la *teoría de las sinestias* de Hoffmann, que consiste en la transposición o traducción simbólica de los diversos registros sensoriales; lo cual nos permite hablar del color de un sonido o de la melodía de una pintura. Baudelaire expone la *doctrina de las sinestias* de Hoffmann en “El Salón de 1846” en el capítulo titulado “Sobre el color”:

Ce n'est pas seulement en rêve, et dans le léger délire qui précède de sommeil, c'est encore éveillé, lorsque j'entends de la musique, que je trouve une analogie et une réunion intime entre les couleurs, les sons et les parfums. Il me semble que toutes ces choses ont été engendrées par un même rayon de lumière, et qu'elles doivent se réunir dans un merveilleux concert [Es no solamente en sueños, y en el ligero delirio que precede al sueño, es aún despierto, cuando escucho música, que encuentro una analogía y una reunión íntima entre los colores, los sonidos y los perfumes. Me parece que todas estas cosas han sido engendradas por un mismo rayo de luz, y que deben reunirse en un maravilloso concierto]. (Baudelaire, 1976: 425)

La *doctrina de las correspondencias* de Baudelaire se hace eco de la teoría romántica de la imaginación creativa. No obstante, “para Baudelaire, la experiencia de Hoffmann lleva desde

febrero de 1848. Sustituye los versos por las armas y durante el fervor revolucionario, según el testimonio de su amigo Buisson, Baudelaire hace escuchar su peculiar grito de guerra: “¡Hay que ir a fusilar al general Aupick!”. En *Mi corazón al desnudo* Baudelaire describe sus motivos de exaltación durante la revolución de 1848: “*Mon ivresse en 1848. De quelle nature était cette ivresse? Goût de la vengeance. Plaisir naturel de la démolition* [Mi embriaguez de 1848. ¿De qué naturaleza era esta embriaguez? Gusto de la venganza. Placer natural de la demolición]” (Baudelaire: 1975, 679). El furor revolucionario de Baudelaire se ha interpretado como una acción de carácter no político sino metafísico. Baudelaire empieza a fraternizar con los hombres de la Revolución. Su fiebre revolucionaria le lleva a inscribirse en la Sociedad Republicana dirigida por Blanqui, a quien Baudelaire compara con Robespierre. Baudelaire participa como sublevado en las jornadas de junio de 1848, mostrando una gran valentía en aquellos terribles momentos de inestabilidad política. Baudelaire juzga más tarde aquellos momentos:

Les horreurs de Juin. Folie du peuple et folie de la bourgeoisie. Amour naturel du crime [Los horrores de Junio. Locura del pueblo y locura de la burguesía. Amor natural del crimen]. (Baudelaire: 1975, 679)

Baudelaire conoce en agosto de 1848 a otro gran personaje de la revolución: Proudhon. Este héroe de la revolución es considerado por Baudelaire como un individuo tan auténtico como Blanqui, además de un gran escritor. Baudelaire, después de la revolución de 1848, no olvidará nunca que ha formado parte de los que han sido derrotados. El sueño de unidad es destruido definitivamente en diciembre de 1851, con el golpe de Estado. La conclusión que extrae Baudelaire de aquellos años de tumulto está contenida en la última estrofa del poema titulado “La negación de San Pedro”:

—*Certes, je sortirai, quant à moi, satisfait D'un monde où l'action n'est pas la sœur du rêve.* (Baudelaire, 2003: 276)

—Por lo que a mí respecta, dejaré complacido un mundo en el que la acción no es hermana del sueño. (Baudelaire, 2003: 277)

Desilusión y decepción por un mundo donde la acción no es hermana del sueño. Baudelaire es testigo ocular de la revolución y del fracaso de la Segunda República. Baudelaire condena como Víctor Hugo el golpe de Estado del 2 de diciembre que supone el paso de una república social a una monarquía autoritaria regida por Luis Napoleón Bonaparte. Baudelaire se pasea solitario por París, totalmente despolitizado, en busca de su propio ideal, de su propia idea de Belleza que irrumpe de manera inesperada en la calle en medio del tráfico, y de la ciudad moderna.

La revolución estética y el paisaje urbano

La unidad de la naturaleza se disgrega en la multiplicidad de las miradas que nos contemplan desde el bosque de símbolos. Estos bosques con ojos que miran al poeta corresponden a la experiencia del hombre en la ciudad, asediado por las múltiples miradas de la gente que pasa. Atravesar el bosque de símbolos, como afirma Paul de Man, puede muy bien significar permanecer encerrado en el bosque de la misma manera que el caminante solitario es atrapado por la muchedumbre ciudadana (Man, 1984: 248). La ciudad se convierte en el nuevo paisaje de la poesía moderna inaugurada por Baudelaire. La ciudad despierta en el poeta las reminiscencias de un paraíso perdido para siempre. Desde este punto de vista, las *correspondencias* representan las reminiscencias y los recuerdos del poeta que siguen influyendo en la visión del presente y de la modernidad (Benjamín, 1998: 156). La belleza que el poeta descubre en la ciudad no es la belleza eterna de Platón que escapa al poder del tiempo sino la belleza efímera que sólo ocurre una vez y nunca más volverá a aparecer. Benjamín percibe en el poema “A una transeúnte” el momento culmen de la modernidad en el que se produce el choque del poeta con la ciudad y la aparición fortuita de la belleza efímera:

como pecado: “—*Aussi la nature entière participe du péché originel* [También la naturaleza participa del pecado original]” (Baudelaire, 2000: 121). El pecado original permite explicar, por una parte, la misantropía del poeta, y por otra parte, su culto al arte. Baudelaire, desde este punto de vista, es un discípulo de Gautier que defiende contra la efusividad romántica el ideal de impassividad y de imperturbabilidad. Baudelaire se distancia del romanticismo a través del ideal heroico de concentración. Los románticos se dejaban arrastrar por sus sentimientos naturales traicionando la virtud propia del arte que permite elevar al artista creador por encima de la naturaleza. El texto más representativo de Baudelaire contra el culto a la naturaleza está incluido en *El pintor de la vida moderna*, en el capítulo titulado “El elogio del maquillaje”:

La plupart des erreurs relatives au beau naissent de la fausse conception du XVIII^e siècle relative à la morale. (...) Le mal se fait sans effort, naturellement, par fatalité; le bien est toujours le produit d'un art [La mayoría de los errores relativos a la belleza nacen de la falsa concepción del siglo XVIII sobre la moral. (...) El mal se hace sin esfuerzo, *naturalmente*, por fatalidad; el bien es siempre el producto de un arte]. (Baudelaire, 1976: 715-716)

La naturaleza deja de ser un modelo a imitar, para convertirse en la materia que hay que transformar mediante la imaginación. Baudelaire sustituye el culto romántico de la belleza natural por el culto al artificio humano que surge de la voluntad. El arte, para Baudelaire, se opone a la naturaleza que sólo enseña el mal y la fealdad, en cambio, el bien es artificial, producto del arte. El ideal de perfección del artista, como demuestra Leakey, se manifiesta en la naturaleza como ausencia, como un ideal imposible, que desgarrar el alma del poeta entre los deseos de elevarse y la inclinación a rebajarse. El poeta capaz de descifrar el sentido oculto de la naturaleza, sin embargo, no logra encontrar el sentido de su vida en este mundo, lo cual le condena a convertirse en un eterno caminante en busca de un ideal imposible. El

poeta logra a través de la poesía descifrar todas las *correspondencias*, sin embargo, no encuentra por ninguna parte su propia correspondencia. Su existencia es un fragmento de la vida que no tiene sentido en este mundo, lo cual lleva al poeta a gritar con total desesperación: “*N'importe où! N'importe où! Pourvu que ce sois hors de ce monde!* [¡En cualquier lugar! ¡En cualquier lugar! ¡Mientras sea fuera de este mundo!]” (Baudelaire, 2003: 498).

La naturaleza como crimen y la Revolución de 1848

Baudelaire es un lector de Sade y de Laclos, impregnado de la ideología católica de De Maistre. El poeta francés no concibe el erotismo sin sangre ni crueldad. La sangre derramada cumple una función expiatoria en el sentimiento de culpa y de remordimiento propios del siglo XIX. Baudelaire sigue el razonamiento del marqués de Sade: la naturaleza nos enseña el crimen, y por tanto, legítima el mal. No obstante, el sadismo de Baudelaire representa “una forma exasperada de caridad cristiana” (Richard: 1955, p. 123). El sadismo puede servir tanto para acceder al otro que sufre, como para mantenerse a distancia respecto a la naturaleza demasiado alegre y fecunda. En unas notas incluidas en su crítica literaria bajo el título “Las relaciones peligrosas”, Baudelaire compara a Georges Sand con el Marqués de Sade. Georges Sand representa el mal que se realiza por ignorancia, mientras que Sade remite al mal que se realiza conscientemente. El mal que surge del conocimiento es superior espiritualmente al mal que se hace sin saberlo, por mera ignorancia.

En la línea abierta por Sade, y en muchos aspectos también por Milton, Baudelaire podría ser incluido entre los “rebeldes metafísicos” tal como los define Albert Camus: “El rebelde metafísico es el movimiento por el cual un hombre se rebela contra su condición y la creación entera. Es metafísica porque contesta los fines del hombre y de la creación” (Camus: 1951, 41).

Baudelaire participa en el movimiento revolucionario el 24 de

la subjetividad romántica a un estado de máxima objetividad” (Jauss, 1995: 146). La experiencia estética a través de los sentidos es el núcleo temático del soneto “Correspondencias”: “Los perfumes, los colores y los sonidos se responden”. En este contexto Baudelaire no sólo afirma la unidad o la equivalencia entre los diversos sentidos, los perfumes, los colores y los sonidos, sino también la unidad entre las artes. Baudelaire inaugura la búsqueda moderna de la poesía a través de la estética, retomando el ideal romántico de la síntesis entre las artes. Baudelaire se hace eco de la sabiduría de Novalis según la cual “todo lo visible descansa sobre un fondo invisible”, y por tanto, la experiencia de los sentidos puede llevarnos hasta lo oculto (López Castellón, 1999: 27).

Las correspondencias verticales: “la naturaleza es un templo”

El poema titulado “Correspondencias” ha sido interpretado también de forma trascendentalista, haciendo hincapié en las *correspondencias* verticales que hacen referencia a las relaciones que van de la tierra al cielo. La *doctrina de las correspondencias* de Baudelaire se hace eco del romanticismo alemán. Baudelaire recibe la influencia de diversos autores como Hoffmann, Swedenborg, Lavater, Novalis, y de autores franceses como Victor Hugo, Sainte-Beuve, Nerval, Gautier, Balzac y Fourier. Baudelaire también recibe la influencia de Edgar Allan Poe. En el ensayo de 1861 titulado “Richard Wagner y Tannhäuser en París” Baudelaire hace referencia al soneto “Correspondencias”.

Wagner significa para Baudelaire el gran descubrimiento para los oídos entre febrero de 1860 y febrero-marzo de 1861: “... *je vous dois* la plus grande jouissance musicale que j'aie jamais éprouvée [Le debo a usted el mayor placer musical que jamás he experimentado]”. Estas palabras extraídas de la carta que Baudelaire

envía a Wagner el 17 de febrero de 1860 atestiguan el gran impacto que experimenta Baudelaire al escuchar la música del compositor alemán. Baudelaire compone el poema titulado “La música” que aparece en primera edición de *Las flores del mal* de 1857:

La musique souvent me prend comme une mer!
Vers ma pâle étoile,
Sous un plafond de brume ou dans un vaste éther,
Je mets à la voile;

La poitrine en avant et les poumons gonflés
Comme de la toile,
J'escalade le dos des flots amoncelés
Que la nuit me voile;

Je sens vibrer en moi toutes les passions
D'un vaisseau qui souffre;
Le bon vent, la tempête et ses convulsions

Sur l'immense gouffre
Me bercent. D'autre fois, calme, plat, grand miroir
De mon désespoir! (Baudelaire : 2003, 162)

¡Amenudo la música me arrastra como un mar!
Hacia mi blanca estrella,
bajo un techo de niebla o en un éter inmenso,
me hago a la vela;

sacando el pecho, los pulmones henchidos,
lo mismo que el velamen,
subo al lomo de montañas olas
que la noche me esconde;

siento vibrar en mí las múltiples pasiones
de un navío que lucha;
los vientos favorables, la tormenta agitada

sobre el abismo inmenso
me acunan. —Otras veces, bonanza, gran
espejo
del que ya nada espera. (Baudelaire : 2003, 163)

La música de Wagner produce en Baudelaire un efecto sobrenatural que lo eleva hasta las alturas del ideal, desencadenando las aspiraciones hacia el infinito. El poema “Correspondencias” posee un carácter teológico y metafísico que concuerda con el efecto de la música wagneriana en relación concretamente a la unidad mística entre el color y el sonido:

Car ce qui serait vraiment surprenant, c'est que le son ne pût pas suggérer la couleur, que les couleurs ne pussent pas donner l'idée d'une mélodie, et que le son et la couleur fussent impropres à traduire des idées; les choses s'étant toujours exprimées par une analogie réciproque, depuis le jour où Dieu a proféré le monde comme une complexe et indivisible totalité [Pues lo que sería verdaderamente sorprendente es que el sonido no pudiera sugerir el color, que los colores no pudieran dar la idea de una melodía, y que el sonido y el color fuesen impropios para traducir unas ideas; las cosas habiéndose siempre expresado por medio de una analogía recíproca, desde el día en que Dios profirió el mundo como una compleja e indivisible totalidad]. (Baudelaire, 1976: 784)

La multiplicidad de las sensaciones nos remite a una unidad superior e inteligente que ordena el mundo según su voluntad. La doctrina de Swedenborg permite al hombre civilizado contemplar su propia imagen en la naturaleza y proyectar sobre ella la forma del hombre que fue creada a imagen de Dios. Según esta doctrina, el hombre y la naturaleza forman una unidad en la medida en que ambas derivan de un único creador divino. Baudelaire, en esta línea mística, afirma que *"La nature est un temple [La naturaleza es un templo]"*.

La naturaleza corrompida y los sueños de evasión

La mujer constituye la fuente del mal, pero también es una vía de evasión. A través del arte de la apariencia, la mujer promete al hombre un paraíso en la tierra, que por medio del olvido y la embriaguez de los sentidos, el artista logra recrear en su imaginación. Baudelaire no concibe la belleza sin tristeza ni melancolía. El fundamento de dicha tristeza es la muerte que destruye la belleza efímera que sólo sobrevive en el recuerdo del poeta. El poema "Una carroña" refleja la destrucción de la unidad primigenia de la naturaleza a través del pecado:

*Le soleil rayonnait sur cette pourriture,
Comme afin de la cuire à point,
Et de rendre au centuple à la grande Nature
Tout ce qu'ensemble elle avait joint. (Baudelaire,
2003:84)*

Recalentaba el sol aquella podredumbre como para cocerla en su punto adecuado y devolver cien veces a la Naturaleza todo cuanto un día ella uniera con cuidado. (Baudelaire, 2003: 85)

El sobrenaturalismo de Baudelaire no implica trascendencia sino la misma naturaleza transfigurada y aumentada por el poder sugestivo del arte (Fairlie, 1984: 16). Por tanto, la Naturaleza por sí misma no tiene ningún sentido ni ninguna fuerza poética sin el ropaje artificial del artista. Como afirma Félix de Azúa, "para el poeta *moderno*, la Naturaleza ha muerto. O más bien, ahora vive en París, selva, cumbre, estepa mil veces más sobrecogedora que el Amazonas, el San Gotardo o Siberia" (Azúa, 1991:55). Baudelaire escribe entre 1853 y 1854 a su amigo Fernand Desnoyer una carta en la cual se manifiesta el desprecio que siente el poeta por la naturaleza:

Je ne croirai jamais que l'âme des Dieux habite dans les plantes, et quand même elle y habiterait, je m'en soucierais médiocrement, et considérerai la mienne comme d'un bien plus haut prix que celles des légumes sanctifiés. J'ai même toujours pensé qu'il y avait dans la Nature, florissante et rajeunie, quelque chose d'impudent et d'affligeant [Yo no creeré jamás que el alma de los Dioses habita en las plantas, y aunque fuera el caso, no me preocuparía gran cosa y consideraría la mía con un valor más alto que las de estas hortalizas santificadas. Siempre he pensado que había en la naturaleza floreciente y rejuvenecedora algo de impúdico y triste]. (Baudelaire, 2000 : 85-86)

Hans Robert Jauss define la revolución del arte moderno a partir de Baudelaire como la constatación de que es imposible volver a la idea romántica de la naturaleza: "La

oscuridad indispensable para preservar su carácter enigmático y misterioso:

Victor Hugo était, dès le principe, l'homme le mieux doué, le plus visiblement élu pour exprimer par la poésie ce que j'appellerai le mystère de la vie [Victor Hugo era, desde el principio, el hombre más dotado, el más visiblemente elegido para expresar por medio de la poesía lo que llamaré el misterio de la vida]. (Baudelaire, 1976: 131-132)

El paisaje natural que más atrae al poeta es el crepúsculo que traduce en el plano estético el tono elegíaco de la poesía romántica. La poesía elegíaca representa la sensibilidad melancólica y voluptuosa que ya estaba presente en la poesía de André Chénier, autor de *Elegías Antiguas* (Baudelaire, 1976: 110). En Francia, *Meditaciones poéticas* (1820) de Lamartine representa el principio de una nueva era del lirismo en la Francia del siglo XIX. Baudelaire considera la belleza crepuscular como una vía que tiene el poeta para reconciliarse con la naturaleza. La crisis del romanticismo es representada por Baudelaire a través del espectáculo natural de la puesta de sol que implica un punto de inflexión entre la nostalgia y la desesperación, el deseo ardiente de recuperar el ideal perdido y la impotencia de la voluntad. Sin embargo, la naturaleza, según Leakey, no es evocada por Baudelaire sino para un propósito ulterior de la imaginación —como un "ailleurs" que se opone vagamente y como un sueño a la realidad inmediata— (Leakey, 1969: 318). La naturaleza no ocupa un lugar central en el universo simbólico de Baudelaire sino periférico, al servicio de la imaginación humana: *"la première affaire d'un artiste est de substituer l'homme à la nature et de protester contre elle [la primera tarea de un artista es sustituir la naturaleza por el hombre y de protestar contra ella]"* (Baudelaire, 1976: 473).

El culto al artificio: la naturaleza como pecado

La naturaleza, en la carta de 1856 dirigida a Toussenel, no sólo es definida como un verbo sino también

estética de la modernidad transforma el atrevido intento de una vuelta a la naturaleza, en un giro *contra* la naturaleza" (Jauss, 1995: 109). La autonomía del arte defendido por Baudelaire, seguidor de Gautier, implica una alianza entre el arte y el trabajo consciente que termina desplazando a la naturaleza como fuente de belleza para colocar en su lugar el arte humano consciente de sí mismo y de sus límites. La naturaleza ya no es el modelo del arte, sino que el arte tiene como misión transformar la naturaleza para crear una sobrenaturaleza que corresponda con la unidad del alma.

La naturaleza como misterio y la belleza crepuscular

El poeta aparece como un traductor o descifrador de símbolos y la naturaleza sólo es apreciada por las impresiones que produce en el interior del espíritu del artista. Baudelaire puede ser considerado un poeta impresionista en la medida en que no se interesa por la naturaleza en sí misma sino por las impresiones que ésta le produce en el alma. Baudelaire desarrolla una visión del arte que será retomada por los impresionistas: Manet, Degas, Renoir y Toulouse-Lautrec. Las únicas *correspondencias* que descubre Baudelaire en la naturaleza son las denominadas *correspondencias* horizontales o sinestesias.

En la carta a Toussenel de 1856, Baudelaire afirma el status privilegiado del poeta que puede, mediante su inteligencia, descubrir las *correspondencias* ocultas de la naturaleza. En cambio, para el hombre en general, la naturaleza aparece como un templo que representa el misterio de la vida. Baudelaire, desde este punto de vista, hereda de Chateaubriand la estética del cristianismo según la cual el mundo natural representado por "los pilares vivientes" contiene un Verbo que comunica al hombre el terror, el misterio y el aspecto sobrenatural de la vida (Leakey, 1969: 199). Baudelaire elogia a Victor Hugo por ser capaz de transmitir a la humanidad este misterio sin tratar de resolverlo sino simplemente describiéndolo con la