

FAMUS

REVISTA CULTURAL DE LA FACULTAD DE MÚSICA DE LA UANL

SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2012

Año 2, No. 5.

**Debussy, el Prix de Rome
y el desarrollo cultural**

CLAUDIO TARRIS POPUT

**Consejos de John Solomons
para maestros de piano**

PATRICIA IVONNE CAVAZOS

**La voluntad y lo sublime
en la música**

JUAN CARLOS OREJUDO PEDROSA

El diablo en la música

ANA LAURA VILLARREAL





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
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. Ignacio Jahir González Cabello
Editor responsable
villiersburton2@hotmail.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
CA Desarrollo e Investigación Musical / Consejo editorial

FAMUS Revista Cultural de la Facultad de Música de la UANL, Año 2, N° 5, septiembre-diciembre 2012. Fecha de publicación: 14 de septiembre de 2012. 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. 64841. Teléfono: + 52 81 86758068. Impresa por: Imprenta Universitaria, Ciudad Universitaria s/n, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México, C.P. 66451. Fecha de terminación de impresión: 13 de septiembre de 2012. Tiraje: 1,000 ejemplares. Distribuido por: Universidad Autónoma de Nuevo León, a través de la Facultad de Música, Praga y Trieste s/n, Res. Las Torres, Monterrey, Nuevo León, México, C.P. 64841.

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 20 de octubre de 2010. Número de certificado de licitud de título y contenido: en trámite. ISSN: en trámite. Registro de marca ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial: 1,228,026.

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 2012.

revistafamus@gmail.com

las escuelas de música del CMA en Mazatlán, Sinaloa, en 2009. Ha dictado las cátedras de Viola, Introducción a la Dirección de Orquesta, Acústica Musical, Música de Cámara y Alemán, entre otras, en la FAMUS y la ESMDM. Por sus múltiples intereses en temas de la historia, la ciencia y la tecnología ha impartido conferencias en México, Ecuador y Argentina sobre temas como Acústica para instrumentistas, Causas fisiológicas del Pánico Escénico, los mitos del Director de Orquesta, Orígenes culturales y sociales del Jazz, entre otros. Ha colaborado como escritor en las publicaciones *Conocimiento en Línea* y *Citynews* en Monterrey. Actualmente es director de la academia de Jazz Jazzconnexion y está en trámite la patente a su nombre de un accesorio para el apoyo de Violines y Violas a través del CIETT 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 2008. Ha enfocado sus investigaciones en la música prehispánica para su enseñanza a partir de las imágenes.

Dr. Juan Carlos Orejudo Pedrosa (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.

M. A. Mayela del Carmen Villarreal (Facultad de Música de la UANL)
Licenciada en Música e Instrumentista (Oboe) y maestra en Artes por la UANL. Maestra de tiempo completo en la Facultad de Música y coordinadora del Programa de talentos de licenciatura. Imparte las materias de Oboe, Historia de la Música y Ensamblés, entre otras. Miembro del Cuerpo Académico "Desarrollo e Investigación Musical". Cuenta con el perfil PROMEP.

Lic. Roberto Carlos Flores (Facultad de Música de la UANL)
Licenciado en Música y Composición por la Facultad de Música de la UANL. Sus maestros de composición fueron Ricardo Martínez Leal y Ramiro Guerra. Ha tomado cursos de especialización con maestros como Mario Lavista (México), Franco Donatoni (Italia), Harold Gramatges, Roberto Valera (Cuba) y Denis Bouliane (Canadá), entre otros. En su catálogo se incluyen obras para danza contemporánea, largometrajes, música de cámara y de orquesta sinfónica. Además de México, su música ha sido ejecutada en países como Estados Unidos, Cuba, España, Polonia, Portugal, República Checa y Francia. Ha ganado reconocimientos tanto estatales como nacionales. Actualmente es catedrático en la Facultad de Música de la UANL y en el Tecnológico de Monterrey.

Lic. Ana Laura Villarreal (Facultad de Música de la UANL)
Licenciada en Música, Instrumento orquestal en Flauta por la Universidad Regiomontana. Maestra de medio tiempo en la Facultad de Música y coordinadora del Área de alientos. Imparte las materias de Flauta, Apreciación musical, Historia de la música y Música de cámara.

Lic. Carolina Garza León (Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Artes Escénicas de la UANL)

Egresada de la Licenciatura en letras hispánicas (Facultad de Filosofía y Letras UANL 2010) y de la Licenciatura en danza contemporánea (Facultad de Artes Escénicas UANL 2011). Docente del idioma español como lengua extranjera en la Academia de Niza, Francia (2011-2012). Dirección de la puesta en escena de danza contemporánea KRHOMA (UANL 2009). Colaboradora en distintas investigaciones para la educación superior (UANL 2007-2008).

M. Mus. Yuri Hooker (Sinfónica de Winnipeg, Canadá)

Graduado de la Universidad de Brandon en Manitoba, Canadá, obtuvo el título de Maestría en Música por la Universidad de Indiana donde estudió con los maestros Janos Starker y Stanley Ritchie. Actualmente es cellista principal de la Sinfónica de Winnipeg y la Orquesta de Cámara de Manitoba. Fue fundador del festival de verano Rosamunde Summer Music Academy, el cual se lleva a cabo desde el 2007 y dio inicio bajo el nombre de Winnipeg Summer Cello Institute. Mantiene un estudio privado dedicado a la enseñanza del cello en la ciudad de Winnipeg en Canadá.

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

Licenciada en Música e Instrumentista por la UANL y 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 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.

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

Es Licenciado en Música y Composición y 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".

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 posee dos títulos doctorales. El primero es en Educación y el otro es en Ciencias Filosóficas y lo obtuvo en la Universidad de La Habana, Cuba, 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 2009. Además de ser el director general de "FAMUS Revista Cultural de la Facultad de Música de la UANL", colabora como escritor en "Flama, suplemento cultural de la Revista Vida Universitaria" y en "Armas y Letras", ambas editadas por la UANL. Asesora a estudiantes del posgrado de la Facultad de Artes Visuales de la UANL.

Claudio Tarris Poput (Facultad de Música de la UANL)

Director de la Orquesta de Cámara de la FAMUS, violista, compositor y músico de Jazz. Fue galardonado con el Premio a las Artes de la UANL en 2001. Fue director de la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey de 2003 al 2007 y director de

Editorial DR. DAVID JOSUÉ ZAMBRANO	4
Celebran 15 años musicales en el metro de París LIC. Carolina Garza León	5
Las etapas de la práctica del violoncello M. Mus. Yuri Hooker	6
Recomendaciones de John Solomons para la interpretación y enseñanza del piano <i>Primera parte</i> M. C. P. Patricia Ivonne Cavazos	9
Teoría sobre una educación musical preescolar de calidad <i>Primera parte</i> Lic. Ángel Lorenzo Ramírez Rodríguez	13
La aprehensión artístico-musical en edades de 6 a 12 años <i>Primera parte</i> Dr. David Josué Zambrano	20
Debussy, el Prix de Rome y el desarrollo cultural Claudio Tarris Poput	26
Recordando a Moncayo M. A. Graciela Mirna Marroquín Dr. David Josué Zambrano	30
La voluntad y lo sublime en la música: Schopenhauer y Baudelaire Dr. Juan Carlos Orejudo Pedrosa	34
Las últimas notas de un genio. W. A. Mozart: Réquiem en Re menor KV 626 M. A. Mayela del Carmen Villarreal	47
Dies irae Lic. Roberto Carlos Flores	49
El diablo en la música y uno que otro mito y leyenda Lic. Ana Laura Villarreal	51
Colaboradores	54

Editorial

DR. DAVID JOSUÉ ZAMBRANO

Con el presente número de FAMUS buscamos cerrar un año completo de publicar nuestra revista y lo hacemos con un abanico de posibilidades en cuanto a la mirada de la música y ya no una sola actitud meramente técnica, sino complementaria a una vida ordinaria hacia una concreción de momentos indescriptibles. En el presente número se abordan tópicos concernientes a una enseñanza de la música de calidad en escuelas públicas, de preescolar a primaria y en escuelas especializadas. En el ámbito de la educación pasamos por disertaciones sobre la importancia de enseñar la música como método de empatía en la edad infantil. Como ejemplo podemos apreciar las referencias que nos expone Patricia Ivonne Cavazos sobre los consejos del pianista y maestro John Solomons que no sólo aspiran a un virtuosismo segregado de pasión, sino que por el contrario, tienen como finalidad llevar al estudiante a la calidez motriz que empata con la práctica y sensibilidad que desde niño desarrolle.

En nuestras páginas se explora la obra y el contexto histórico de dos figuras claves para la comprensión de la música internacional y nacional: Debussy y Moncayo, quienes celebran aniversarios de nacimiento. Otro aspecto a destacar de nuestro contenido es la relación entre la música y la muerte, desde la creación del *Dies irae*, con el texto de Roberto Carlos Flores, pasando por un breve comentario de Mayela del Carmen Villarreal sobre la última obra de Mozart, su misa de Réquiem, hasta la importancia del mito o mejor dicho de cómo el Diablo como ser malévolo ha tenido peso en distintos compositores a través de la historia de la música, artículo presentado por Ana Laura Villarreal. Su texto nos muestra cómo los casos de éxtasis y apasionamiento generan excelentes piezas aunque se tengan que hacer sacrificios. No es de extrañarse que unos apelen a lo divino y otros hagan esto a través de su atracción a lo oscuro. El rito es la música y ésta la voz de Dios o el mal que se conspira. No hay intermedios.

¿Cómo acercarnos a nosotros mismos sino por medio de la música? Las comprensiones filosóficas que Juan Carlos Orejudo nos muestra en su ensayo "Sobre la voluntad y lo sublime..." nos desvelan aquellas oportunidades para asimilar mejor al hombre inserto en la vorágine del diario vivir a través del sufrimiento que de acuerdo a Schopenhauer constituye el fondo de la vida. De alguna forma la música nos completa.

Un personaje al que se le relaciona con el Diablo es el violinista y compositor Niccolò Paganini (1782-1840): se dice que durante el difícil parto, el demonio obligó a la madre del compositor a que le entregara al niño a su servicio, dotándolo a cambio de un virtuosismo sin igual. Sus compañeros lo describen como un ser cadavérico, de ojos negros, piel blanca como la cera, pelo largo y negro, nariz prominente y estatura mediana, aspecto algo aterrador, además la coloración de la piel adoptaría un tono gris plateado, debido al tratamiento con mercurio para la sífilis. El Dr. Benatti quien lo atendió por varios años describe algunos detalles: "la mano de Paganini, aunque de tamaño normal, tenía una capacidad de extenderse al doble debido a la elasticidad de los ligamentos capsulares de los hombros, de la muñeca y de las falanges y en su mano izquierda que tocaba las cuerdas, tenía una extraordinaria flexibilidad de las primeras articulaciones que le permitían, sin cambiar de posición la mano, moverse en forma lateral sin tensión anormal, haciéndolo con facilidad, precisión y rapidez". En opinión del médico de Paganini, éste no podría haber logrado tal grado de virtuosismo sin esta base innata de atributos anatómicos y fisiológicos.

En la actualidad la ciencia apunta que el compositor posiblemente tenía la enfermedad de Marfan o la enfermedad de Ehler Danlos, que manifiestan ese tipo de características, pero a pesar de su enfermedad su dedicación contribuyó al desarrollo de la técnica del violín para las generaciones venideras.

El Sabat, es una noche de aquelarre entre brujas, demonios y otros seres del inframundo, Héctor Berlioz ilustra musicalmente esta temática en el último movimiento llamado "Sueño de un aquelarre" de su *Sinfonía Fantástica* compuesta en 1830. El compositor después de una noche de opio cae en un profundo sueño donde se ve en distintos pasajes con su mujer Harriet Simpson, entre sueños, pasiones, un baile, hasta el cadalso y un Sabbat donde él participa de este festín. En su música escuchamos ruidos o sonidos grotescos e hilarantes enlazados con el *Dies irae* (canto fúnebre de la iglesia católica) y mezclado con la danza del aquelarre.

El *Dies irae* es una secuencia probablemente de Tomás de Celano (m.1256), cantada en la Misa de Réquiem o de difuntos. La primera sección de esta antigua melodía se ha incluido en composiciones que tienen por tema la muerte o la condenación como la ya mencionada *Sinfonía Fantástica* de Berlioz, la *Totentanz* y la *Sinfonía Dante* de Liszt, el *Mefistófeles* de Boito y por último la *Danse Macabre* de Saint-Saens, por mencionar algunas.

Según los conocedores de lo paranormal, el aquelarre principal es el que se celebra anualmente en la víspera de San Juan. Modest Mussorgsky (1839-1881) utiliza esta temática en *Noche en la árida Montaña* de 1867, obra inspirada en un cuento corto de Gogol, en la cual un campesino narra cómo presencié un Sabat la noche de San Juan en el Monte Calvo, cerca de Kiev.

Por último les comento que no hay que tocar la guitarra bajo una higuera la noche de San Juan a las 00:00 horas pues Lucifer hará presencia y les ofrecerá los más preciados dones y fama a cambio de su alma, tómenlo a manera de advertencia, precaución o mejor deseo según le acomode al lector.

antes de suicidarse: "triste domingo". La canción llegó a prohibirse en Hungría y Estados Unidos dado al alto índice de suicidios después de escucharla, también se dice que algunos de los que optaban por este fin dejaban una nota donde se hace referencia el texto de la canción; encontramos entre sus intérpretes a la célebre Billie Holiday en 1943. En 1968 cobró popularidad nuevamente ante el suicidio de Seress. Otras interpretaciones las podemos escuchar con la cantante y compositora islandesa Björk, el cuarteto Kronos y Elvis Costello. ¿Mito o realidad? Hay canciones que según el momento pueden causar más daño que cualquier arma.

Una Sinfonía en la cual gira una supuesta maldición es *la Sinfonía No. 6* llamada "Patética" de P. I. Tchaikovsky, su autor quién dirigió el estreno falleció una semana después y a partir de ese momento sucedieron algunos infortunios en torno a la obra; por ejemplo: durante una función, en plena obra, cayó inexplicablemente un candelabro y en otra ocasión el director de la orquesta cayó desplomado sin vida.

Creencias y supersticiones han existido desde hace mucho tiempo y las maldiciones o temas diabólicos aparecen en muchas obras; simplemente en el siglo XII era motivo de severo castigo el incluir en una obra el intervalo de cuarta aumentada o quinta disminuida llamado "*Diabolus in musica*" (tritono) y éste se evitaba a toda costa.

Ciertos instrumentos son relacionados con lo sobrenatural, como la flauta que en la antigüedad se asociaba con la alquimia, el instrumento fue considerado indecente y prohibido en lugares santos a raíz del mito romano de Mercurio (Hermes según la mitología griega): Mercurio rescató a la amante de Zeus del monstruo Argo, después de dormir a la bestia con la música de su flauta y así rescatar a la doncella, Mercurio se convirtió en el mensajero de los dioses y por su creatividad se dice que inventó el alfabeto, la escala musical y la astronomía, además lo llamaban protector de los viajes, el comercio y la alquimia. Otro personaje relacionado con este instrumento es Marsias quien desafió al dios Apolo para probar quién era el mejor intérprete: Marsias en la flauta y Apolo en la lira, se realizó la competencia y el perdedor fue Marsias, como castigo fue desollado vivo. Por último en este párrafo citaré el mito de la antigua Grecia, *Orfeo*, que inspiró a Claudio Monteverdi a componer la primer *Favola in Musica*. La historia cuenta que Orfeo baja al inframundo para rescatar a su amada Euridice quien había muerto tras ser mordida por una serpiente y que con su música cautivó a los monstruos y dioses del averno.

En el siglo XVII encontramos una obra llamada "El Trino del diablo", obra del compositor italiano N. Tartini (1692-1770) quien la escribió al despertar de un sueño en el que el Diablo tocaba en el violín la mejor de las sonatas; en el sueño obsequia a Tartini ese nuevo instrumento y el virtuosismo a cambio de su alma. Al día siguiente inició la escritura de la música que había soñado pero fue tanta su obsesión por lograr la exactitud de las notas y melodías que el Diablo había tocado en su sueño, que murió sin lograr terminar la obra. "El Trino del diablo" se conoce por el largo y virtuoso trino que ocurre en el último movimiento. Se dice que el violín de Tartini aún circula por el mundo y que si cae en manos de algún joven violinista se le presentará el demonio para ofrecerle el mismo pacto hasta llevarlo a la locura. En la actualidad es poco interpretada la sonata por el misterio que gira a su alrededor o tal vez por temor a que el ser maléfico se haga presente ante el ejecutante.

Celebran 15 años musicales en el metro de París

LIC. CAROLINA GARZA LEÓN

Del 29 de marzo al 13 de abril se realizaron las audiciones para los músicos del metro en París.

En 1989 la RATP (Régie Autonome des Transports Parisiens), compañía encargada del transporte metropolitano en Francia, en conjunto con algunos músicos del metro y de la calle ofrecieron el primer concierto subterráneo. A partir de este evento la RATP autorizó una centena de músicos a interpretar su repertorio en las líneas del metro parisino. Debido a un gran incremento en la demanda de los músicos, en 1997 la compañía creó la EMA (Espace Métro Accords), que sería el organismo encargado de seleccionar y distribuir en diferentes horarios y espacios a los músicos en el metro.

Dos veces al año, durante la primavera y el otoño, la EMA realiza las audiciones que otorgarán 350 lugares para los músicos en las 16 líneas subterráneas. Durante los últimos 15 años la EMA ha recibido más de 10 000 candidatos para audicionar de los

cuales alrededor de 3 000 han gozado del espacio legal para expresarse ante 4 millones de pasajeros diarios.¹

Para conmemorar su quinceavo aniversario la EMA invitó a un jurado de músicos que iniciaron su carrera en el metro para la audición de primavera del 2012. Al mismo tiempo convocó a distintas agrupaciones para rendirle tributo a George Brassens, reconocido cantautor francés con más de catorce álbumes, ganador del gran premio de la academia de poesía francesa.

Diferentes nacionalidades, estilos musicales, instrumentos y voces se encuentran en el transporte francés. Desde un joven con guitarra eléctrica y amplificador; hasta una cantante de ópera. Los acordeones, teclados, violines, marimbas, percusiones e instrumentos de aliento se escuchan interpretar obras clásicas y contemporáneas en cada línea del transporte urbano. La gran mayoría de los músicos del metro de París son profesionales, todos buscan un espacio para compartir su talento con los pasajeros parisinos y la gran cantidad de turistas de la ciudad de la luz. El metro de París se conoce como la escena musical más grande de Francia.

1. Une véritable scène alternative. RATP.fr. 2012. http://www.ratp.fr/fr/ratp/c_5102/culture/

Las etapas de la práctica del violoncello

M. MUS. YURI HOOKER

¿Qué tan a menudo desperdiciamos nuestro tiempo de práctica porque no ponemos la suficiente atención en lo que estamos haciendo? Presento aquí un análisis de las diferentes etapas de la práctica según mi propia experiencia y esperando que te ayude a lograr un estado mental más consciente sobre las metas que estás tratando de alcanzar dentro de tu práctica diaria.

1. Descubrir

Ésta es la etapa en la que nos encontramos por primera vez con la pieza. Incluye lectura a primera vista, tenerla "en dedos", escuchar grabaciones y hacer un estudio preliminar del *score*. Aquí es importante tener en cuenta: ¿qué es lo que necesitará más trabajo? Así como tomar decisiones generales en cuanto a la musicalidad de la obra: ¿qué recursos utilizaré para aproximarme al estilo?, ¿cuál es el mensaje general de la obra?, ¿qué deseo comunicar en mi interpretación? Si es un trabajo en un estilo que no me es familiar, investigar sobre el período y el compositor.

2. "El laboratorio"

En este punto buscamos y atacamos las áreas más problemáticas, sometiéndolas a un detallado análisis físico y musical. El objetivo es hacer fáciles las partes difíciles! Además, es esencial localizar los puntos de tensión que pueden provocarnos problemas técnicos y después musicales. Una vez identificados se utiliza todas las herramientas que puedan facilitar los pasajes. Esto puede incluir trabajar lento y semi-lento (por semi-lento me refiero a tocar en tempo pero bajando la velocidad solamente en las zonas "en construcción", esto es, las de mayor dificultad), utilizar técnicas de relajación, buscar dentro del repertorio de mi instrumento o inventar miniestudios que estén diseñados para trabajar técnicas específicas y por supuesto seguir el consejo y retroalimentación del maestro y los compañeros.

En esta categoría me gusta incluir también una escala y un estudio porque creo que la "técnica" debe ser un viaje diario de descubrimiento personal en lugar de una monótona repetición de ejercicios.

El diablo en la música y uno que otro mito y leyenda

LIC. ANA LAURA VILLARREAL

En el mundo de la música profesional existen muchas supersticiones que en general están caracterizadas por enfoques meramente personales. Muchos artistas se preparan con un determinado ritual antes de salir a escena, a una grabación, un ensayo.

Probablemente la superstición más conocida del mundo musical es aquella que supone una relación inversa de calidad entre el ensayo general y el concierto: si el ensayo general es bueno, el concierto será malo o viceversa. Otro evento de mala suerte es el silbar en escena antes de la función: se dice que silbar alguna melodía que está por ser ejecutada asegura el más rotundo fracaso y se ha dicho en otras ocasiones que el silbar en escena ha ocasionado el incendio de diversos teatros en Europa.

Existen algunas obras que han causado terror entre intérpretes y directores de orquesta al querer programarlas, horror que va desde tener una mala función hasta provocar la muerte. Se piensa que la única forma de romper con la maldición de estas obras es interpretándolas en toda regla durante el concierto y evitar cualquier otro intento de interpretación, incluso el de tararearlas ya que atraerá la mala suerte.

Algunas de las obras que se cree tienen una maldición son: la canción *Adiós*, de F. P. Tosti (1846-1916); *Soñé que vivía en Salones de Mármol* de la ópera *La Gitana* compuesta por el británico Michael W. Balfe (1808-1870). Asimismo la *Barcarola* de *Los Cuentos de Hoffmann* de Jacques Offenbach (1819-1880) ha sido considerada por muchos como profeta de muerte, tal vez esta superstición provenga de la lucha de Offenbach contra la muerte antes de terminar la obra. El compositor murió antes del estreno y además se cuenta que algunas personas vieron el fantasma del autor poco antes de que se quemaran los archivos del teatro en un incendio que se originó en un estante donde se guardaba el manuscrito original.

La canción húngara *Gloomy Sunday* comúnmente llamada "La canción del suicidio" fue compuesta alrededor de 1933 por Rezsos Seress en la música y Lazlo Javor fué el encargado de la letra, ésta fue inspirada en una nota que dejó la novia de Javor

*Recordare Jesu pie, quod sum
causa tuae viae: ne me perdas
illa die.*

*Querens me sedisti lassus,
redemisti crucem passus. Tantus
labor non sit cassus.*

*uste iudex ultionnis, donum fac
remissionis ante diem rationis.*

*Ingemisco tamquam reus, culpa
rubit vultus meus; suplicanti
parce Deus.*

*Qui Mariam absolvisti et
latronem exaudisti, mihi quoque
spem dedisti.*

*Preces meae non sunt dignae,
sed Tu bonus fac benigne, in
perenni cremer igne.*

*Inter oves locum praesta, et ab
haedis me sequestra, statuens in
parte dextra.*

*Confutatis maledictis, flammis
acribus addictis. Voca me cum
benedictis.*

*Oro supplex et acclinis, cor
contritum quasi cinis, gere curam
mei finis.*

*Lacrimosa dies illa, qua resurget
ex favilla. Judicandus homo
reus, huic ergo parce Deus.*

*Pie Jesu Domine, dona eis
requiem. Amen.*

Esta secuencia melódica ha sido ampliamente utilizada por diferentes compositores aunque con diferente rítmica. Puedo destacar a los siguientes: Berlioz (Sinfonía Fantástica), Liszt (Danza de la muerte: Danza Macabra), Saint-Saëns (Danza Macabra), Von Dohnanyi (Rapsodia para piano No. 4), Ysaye (Sonata para violín No. 2, Op. 27), Gould (Suite de danzas), Honneger (Danza de los muertos), Respighi (Impresiones brasileiras), Rachmaninov (Danzas sinfónicas: 3er. mov., La isla de los muertos, Rapsodia sobre un tema de Paganini), Tchaikovsky (Seis piezas sobre un mismo tema, Op. 21: 4ta pieza y Suite para orquesta No. 3, en Sol, Op. 55).

*Acuérdate, piadoso Jesús, de que por mí has
venido al mundo; no me pierdas en aquel día.*

*Al buscarme, fatigado, tomaste asiento, me
redimiste padeciendo en la cruz. ¡Que no quede
en vano tanto trabajo!*

*Oh justo juez de las venganzas, concédeme el
perdón en el día en que pidas cuentas.*

*Gimo como reo, la culpa ruboriza mi cara.
Perdona, Señor a quien te lo suplica.*

*Tú que perdonaste a María (Magdalena), y
escuchaste al ladrón y a mí mismo me diste la
esperanza.*

*Mis plegarias no son dignas; pero Tú, buen
Señor, muéstrate benigno, para que yo no arda
en el fuego.*

*Dame un lugar entre tus ovejas y apártame del
infierno, colocándome a tu diestra.*

*Arrojados los malditos de las terribles llamas,
convócame con tus elegidos.*

*Te ruego, suplicante y anonadado, con el
corazón contrito como el polvo, que me cuides en
mi hora final.*

*¡Oh día de lágrimas, aquel en el que resurgirá del
polvo el hombre para ser juzgado como reo! A él
perdónale oh Dios.*

*Piadoso Señor Jesús: dales el descanso eterno.
Amén.*

Idear pequeños estudios para atacar problemas específicos es una de las cosas que me da más placer durante mis horas de práctica y además me mantiene alerta. La idea es reducir problemas técnicos complejos a formas simples para que puedas lidiar con ellos. Las posibilidades son infinitas: ¿estás teniendo problema con un pasaje arpegiado? Inténtalo con dobles o triples cuerdas. ¿Es una sucesión de dobles notas la que te está dando problemas? Toma una voz y descubre qué lejos debe llegar el cambio de posición. ¿Te es difícil hacer en tempo un pasaje de 16 notas? Intenta tomar de 2 a 4 notas a la vez en tempo y ve agregando las demás poco a poco. ¿No consigues limpiar un cambio de cuerdas? Intenta tocar sin la mano izquierda hasta encontrar el movimiento adecuado del arco de tal manera que éste pueda navegar limpiamente.

Otra forma es tocar la obra de una manera más difícil de lo que requiere de tal manera que cuando regreses a tocarla tal cual es, ésta se sienta como algo fácil. Por ejemplo: utilizar gran cantidad de arco en pasajes líricos, tocar el doble de lento del tempo original o si la pieza presenta notas muy agudas tocar escalas y arpeggios que lleguen aún más arriba de lo que ésta requiere.

Practicar durante lapsos de 15 minutos o menos durante esta etapa te ayudará a mantener mejor tu concentración. Después de 15 minutos, sigue adelante con algo diferente. Si lo necesitas, vuelve más tarde al pasaje ya estudiado.

3. Construcción

Aquí empezamos a tejer las partes de la pieza y construir confianza en nuestra habilidad para tenerla lista antes de tocarla en público. Hay que tocar desde el inicio adhiriendo las secciones para ir trabajando la resistencia y concentración y darnos cuenta qué partes funcionan qué partes no y porqué. Si encuentras que no está funcionando hay que volver al punto 2 para arreglar lo necesario, utilizando mucha disciplina mental para saber discernir entre los pasajes en que necesitas trabajar más arduo y los que no. Aquí también es importante darle prioridad a construir el aspecto musical.

Grabarte es una herramienta que conviene empezar a utilizar en esta etapa.

Expande tus unidades de tiempo de práctica cuanto sea necesario. 20 minutos en una sección es un buen margen de tiempo.

Sé cuidadoso en lo que estás trabajando en este punto ya que es fácil quedar atrapado aquí y empezar a perder el tiempo. Si no puedes pensar claramente en qué es lo que has estado trabajando durante los últimos 5 minutos (o más) ¡SIGUE ADELANTE!

4. Preparándote para tocar en público

En esta etapa estaremos tocando mayormente secciones largas. Debemos practicar el cómo lidiar con los nervios y las voces en tu cabeza que te dicen que fallarás en algún determinado punto. Practicar la entrada y la salida al escenario es también una parte muy importante. Haz cosas para simular la ansiedad del momento de tocar: corre por las escaleras para subir tu ritmo cardíaco, imagina que tu maestro está frente a ti mientras tocas, enfría tus manos y trata de lidiar con ello, toca para otras personas y grábate. Induce tu ansiedad y descubre cómo controlarte y bajar el ritmo de tu corazón. En otras palabras: “apodérate” de tus nervios y aprende a manejarlos.

Grabarte en esta etapa es un recurso muy importante para mantenerte objetivo. Cuando identifiques áreas que necesitan mantenimiento vuelve a los puntos 2 y 3.

Estas unidades de práctica pueden ser bastante largas pero aún con esto PRESTA SUFICIENTE ATENCIÓN. Mantener un estado mental bien enfocado y concentrado te ayudará mucho al momento de tu presentación.

5. La tempestuosa progresión

Aunque para llegar a este punto se requiera una ardua progresión de una etapa a la siguiente, éstas pueden encimarse la una con la otra. Un profesional pasaría rápidamente de la etapa 1 a la 4 si su presentación está muy próxima. Incluso en algunas ocasiones “pro” la etapa 1 es la presentación. Es por esto que la habilidad de leer a primera vista es ¡MUY IMPORTANTE! (Además, tener una buena lectura a primera vista te permite pasar a la etapa 2 más rápido.)

Es fácil quedarse atorado en el 2. Para mí esta etapa se torna muy absorbente, extensa y cómoda ya que no tengo que involucrarme tanto emocionalmente porque sólo estoy llevando a cabo experimentos para ver qué funcionará mejor. El 3 y el 4 resultan mental y emocionalmente exhaustivos para mí. Antes solía negarme a ellos continuamente. Es aquí en donde descubrimos lo que conlleva el presentar una obra frente a una audiencia de manera exitosa.

Los estudiantes generalmente deberían pasar por las cuatro etapas en cualquier semana mientras estén aprendiendo nuevas piezas o estudios (etapa 1), después llevar todo lo que han aprendido en su lección y aplicarlo (etapas 2 y 3) y finalmente regresar al lugar donde puedan tocar para su maestro nuevamente (etapa 4).

Traducción por Belinsol Martínez.

Apenas existen en la literatura latina cristiana piezas más famosas, significativas y logradas que este breve poema atribuido con toda probabilidad al fraile de la primera mitad del siglo XIII: Tomás de Celano, quien fue también uno de los primeros biógrafos de san Francisco. Lo que sí se puede decir es que es un poema impresionante y claro, por lo que representó en su momento y durante muchos siglos para el hombre medieval: ese vivir aterrorizado por el miedo al juicio final. Pero, al margen de esta circunstancia, oírlo en la simplicidad de su versión gregoriana es uno de los mayores placeres espirituales que un amante de la música puede sentir. Mozart y Verdi hicieron grandes versiones para orquesta en sus misas de réquiem.

El asunto del que trata el poema tenía una larga historia literaria e iconográfica en la tradición cultural cristiana. La sibila, testigo del juicio final, se halla ya en san Agustín mientras que David es el símbolo histórico de la legitimidad de la realeza y del poder de juzgar del mesías cuyo imperio universal y visible seguirá a su segunda venida. Desde las manifestaciones plásticas del arte románico y con más brillantez en los bajorrelieves y vidrieras góticas, el juicio final estaba presente en la mente de los cristianos y había encontrado innumerables expresiones literarias y poéticas. En textos de la liturgia de difuntos, tanto de la misa como del oficio y de otros ritos, aparecen desde varios siglos, antes de Tomás de Celano, los diversos motivos tan bellamente desarrollados en este poema.

Dies irae

(secuencia de la misa de difuntos)

Dies irae dies illa, solvet saeculum in favilla, teste David cum Sibylla. ¡Oh día de ira aquel en que el mundo se disolverá en ceniza, como lo atestiguan David y Sibila!

Quantus tremor est futurus, quando iudex est venturus, cuncta stricte discussurus. Cuán grande será el terror cuando el juez venga a juzgarlo todo con rigor.

Tuba mirum spargens sonum per sepulcra regionum coget omnes ante thronum. La trompeta, al esparcir su atronador sonido por la región de los sepulcros, reunirá a todos ante el trono.

Mors stupebit et natura, cum resurget creatura, judicanti responsura. La muerte se asombrará y la naturaleza, cuando resucite lo creado, responderá ante el Juez.

Liber scriptus proferetur, in quo totum continetur, unde mundus judicetur. Se traerá el libro que contiene todo aquello por lo que el mundo será juzgado.

Judex ergo cum sedebit. Quidquid latet apparebit, nil inultum remanebit. Entonces el Juez tomará asiento. Cuanto estaba oculto será revelado, nada quedará oculto.

Quid sum miser tunc dicturus? Quem patronum rogaturus, cum vix justus sit securus? ¿Qué diré yo, miserable? ¿A qué abogado acudiré cuando el justo apenas está seguro?

Rex tremendae majestatis, qui salvandos salvas gratis, salva me fons pietatis. ¡Oh Rey de terrible majestad, que a los que se han de salvar salvas gratuitamente! ¡Sálvame fuente de piedad!

Dies irae

LIC. ROBERTO CARLOS FLORES

Mozart, quien había discutido el réquiem con el mismo compositor antes de su muerte. De hecho, se piensa que la tarea de Süßmayr se concretó a completar el *Lacrimosa* y el resto de las partes de la misa pero fue algo más que eso.

Hoy se sabe que Mozart compuso y orquestó sólo el *Requiem aeternam*; por otra parte, el *Kyrie eleison*, *Dies irae*, *Tuba mirum*, *Rex tremendae*, *Recordare*, *Confutatis*, *Domine Jesu Christe* y *Hostias et preces* estaban escritos en lo más esencial, de modo que era necesario orquestarlos. Una de las partes más conmovedoras es el *Lacrimosa*, en donde sólo los primeros compases fueron obra de Mozart, el resto fue completado por Süßmayr, además del *Sanctus*, *Benedictus* y *Agnus Dei*. La última parte el del "Lux aeterna" repite el *Inroitus* compuesto por Mozart.

El réquiem KV 626 demuestra el sentir de Mozart con respecto a la muerte; en una carta enviada a su padre Leopold en 1787 se refería a la muerte como "la mejor amiga del hombre", por lo tanto la obra muestra esa

cercanía, a veces un tanto temerosa, del hombre frente a la divinidad.

En esta referida carta Mozart también declara en sus palabras: "La muerte es el verdadero objetivo final de nuestra vida. Desde hace poco me he familiarizado tanto con esta verdadera y mejor amiga del hombre, que su imagen no sólo no tiene para mí nada de horrendo, sino que, por el contrario, tiene mucho de sereno y consolador. Y doy gracias a mi Dios por la felicidad que me ha concedido al proporcionarme la oportunidad de reconocerla como la clave de nuestra verdadera bienaventuranza" (abril de 1787).

Tras conocer estos sentimientos del compositor frente al suceso de la muerte nos podemos dar cuenta cuánto de esto se vio reflejado en cada compás de su réquiem, una misa para difuntos que combina sentimientos contrastados de tristeza, esperanza, majestuosidad, consuelo y ante todo un homenaje a la que, como menciona Mozart, es "la mejor amiga del hombre": la muerte.



John Solomons, pianista con Doctorado por la Universidad del Norte de Texas, y que actualmente es jefe del área de Teclados en la Universidad de Texas en Arlington, visitó la Facultad de Música del 21 al 25 de junio, impartiendo una Clase Magistral y un Curso de Pedagogía Pianística donde compartió con alumnos y maestros algunas estrategias interpretativas y de enseñanza, producto de su experiencia de vida.

John, originario de Ceylan, hoy Sri Lanka, inició sus estudios pianísticos con su mamá a los cuatro años de edad y posteriormente los continuó en la Universidad Cristiana de Texas bajo la dirección de los maestros: Luiz de Moura Castro, Steven de Groot, Moshe Paranov y Adam Wodnicki en sus estudios Doctorales, y además ha obtenido logros importantes como el Gran Premio en la 13ª edición del Concurso Internacional de Piano Bartok-Kabalevski-Prokofiev, así como el 1er lugar en la competencia Stewart Grant, 3er lugar en el Concurso Mundial de Piano de la American Music Scholarship Association y el Premio de los Compositores Catalanes en el Concurso Internacional de Piano Xavier Montsalvatge en Girona, España.

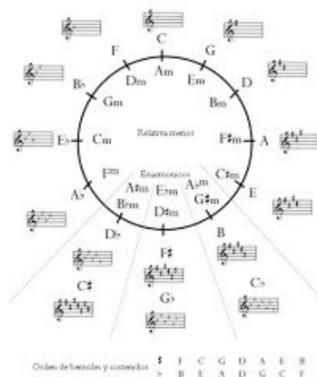
Incluso tuvo el honor de haber sido elogiado por el gran pianista György Sandor quien se refirió a él como un "excepcionalmente talentoso artista cuyos logros musicales y pianísticos son del más alto nivel". Además, por su interés y gran conocimiento de la música del siglo XX ha tenido la oportunidad de estrenar obras de compositores como William Albright, James Sellars, Carlos Guinovart, Lloyd Taliaferro, Rufus Brown y George Chave y ha grabado para las marcas Centaur, y Evolutionary Music Records. Por ello, a solicitud de los alumnos de composición, se reunió con ellos para revisar sus obras para piano.

Consejos de John Solomons para jóvenes maestros de piano I

M. C. P. PATRICIA IVONNE CAVAZOS GUERRERO

Durante su visita a nuestra facultad, John, con gran sencillez trabajó con alumnos de todos los niveles de la facultad a quienes aconsejó sobre la forma de enseñar a tocar el piano desde su perspectiva. Una buena manera de iniciar es eligiendo alguna de las numerosas metodologías existentes en la actualidad, que son muy buenas porque en general incluyen aspectos técnicos, teoría y repertorio, que idealmente debe ser de un nivel acorde a las capacidades del alumno pero que contenga pequeños retos para él. La mayoría inicia con pequeñas piezas en posición fija de 5 notas para después incorporar las otras dos restantes y completar la escala. En su caso, recuerda John que su mamá le enseñó siguiendo la metodología de John Thompson pero hoy en día hay una gran variedad de autores con materiales diseñados para casi todos los gustos y edades de alumnos.

La madre de John continuó su enseñanza a partir del reconocimiento de los diferentes intervalos y tonalidades, y practicando transportar las piezas que tocaba a todas ellas. John recomienda ampliamente el introducir a los alumnos en el conocimiento del círculo de quintas (figura 1) y agrupa las tonalidades en bloques de tres (fa-do-sol, mi-la-re, sib-mib-lab, y reb-solb-si) cuyas escalas tienen digitaciones similares, facilitando su aprendizaje.



1. Círculo de quintas

Al iniciar a los alumnos en las escalas John recomienda el trabajo de la contraria primero hasta que los dedos dominen el pasaje de los dos pulgares juntos para posteriormente continuar con las paralelas.

Regularmente en una primera clase John trabaja con sus alumnos la manera correcta de sentarse y colocar la mano. En el banco el alumno debe encontrar su equilibrio sentado en la parte delantera de éste con los pies apoyados en el suelo, aspecto que hay que cuidar en especial con los niños, de manera que, en caso de no alcanzarlo, es necesario colocar una superficie dura entre el suelo y sus pies. El cuerpo debe estar relajado, desde el cuello, la espalda, los hombros, el brazo, el antebrazo, la muñeca y por supuesto la mano, que en estado de relajación tiene forma redonda, con los nudillos hacia afuera a manera de puente o arco en una perfecta posición para tocar el piano. Los dedos redondos, tocando con la punta de manera que la energía fluya por todo el cuerpo hasta ellos. Al tocar con la punta, se logra compensar la diferencia de tamaño entre los dedos, el pulgar toca de lado.

John enfatizó la importancia de que el pulgar toque mediante el movimiento de su base que es la primera falange para evitar generar tensión que frecuentemente origina problemas difíciles de corregir en la posición de este dedo. Otro aspecto de cuidado es el dedo anular, que por la estructura de sus ligamentos tiene un movimiento más limitado, razón por la cual es necesario ayudarlo levantando el dedo medio o el meñique. En la primera clase John también explica a sus alumnos el mecanismo del piano y la forma en que se genera la música, luego les permite jugar un poco con él para descubrir los diferentes registros (altos y bajos) y el arreglo de las teclas blancas y negras para que se puedan orientar en el teclado. Un ejercicio que puede realizarse es ubicar fa y tocarlo con pulgar y tocar el grupo de tres teclas negras con los dedos 2, 3 y 4, y 5º dedo en sí; y pedirle al alumno repetirlo varias veces de forma ascendente y descendente. De

Las últimas notas de un genio W. A. Mozart: Réquiem en Re menor KV 626

M. A. MAYELA DEL CARMEN VILLARREAL

En la música, la muerte, lo único que tenemos seguro en esta vida, se ha hecho presente en infinidad de obras y estilos. Los compositores han musicalizado su perfil en los réquiems, misa para difuntos instituida bajo los cánones católicos cuyo texto en latín pide la salvación del alma que ha partido para que sea acogida en el seno divino.

Uno de los réquiems más famosos es sin duda el escrito por Mozart quien en el verano de 1791 lo escribiera entintando cada nota con su propia muerte, la cual no esperó a que lo terminase. Existe una serie de leyendas en torno a esta obra que la han dotado de un velo de misterio que, en conjunto con la maestría de su escritura, la sitúan como una obra de culto para muchos.

Una de las historias que acompañan a la obra es la relatada en el filme *Amadeus* de Milos Forman, historia que fue tomada del drama en verso del escritor ruso Alexander Pushkin: *Mozart y Salieri*. La obra original de Pushkin fue concebida a raíz de ciertos

rumores que surgieron en la corte de Viena de que Mozart había sido envenenado por el también compositor Antonio Salieri. El propio Salieri, 30 años después, en su agonía declaró que él había sido el causante de la muerte del austriaco pero no le había matado.

La historia relata a un misterioso enviado vestido de luto que en anonimato pide se escriba una misa de réquiem. Este temido enviado del más allá no era más que el criado del conde Franz Walsegg-Stuppach, melómano que pretendía hacer pasar la obra como suya en honor a su fallecida esposa. La obra quedó inconclusa, la muerte tomó la mano del compositor en el octavo compás del *Lacrimosa*, el día 5 de diciembre de 1791.

A la muerte del compositor, su esposa Constanze encomendó la tarea de terminar la obra primeramente a Joseph Eybler, compositor de la corte, quien seguidamente dejó la tarea a Franz Xaver Süssmayr, alumno de

considera a la música como el arte sublime por antonomasia, la cual puede elevarnos hasta los cielos estrellados como dice el poema de Baudelaire, recogido en *Las Flores del Mal*, titulado "La música":

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.⁴⁹

Baudelaire a través de la música logra escapar del mundanal ruido y del silencio de la materia hacia un mundo espiritual, donde todo es calma, voluptuosidad y armonía. No obstante, la música no nos conduce hacia la claridad y el sosiego, sino que deja entrever la oscuridad de la noche y la convulsión de las pasiones, en definitiva, el inmenso abismo sobre el cual no se apaciguan las almas:

La poitrine en avant et les poumons gonflés
Comme de la toile,
J'escalade le dos des flots amoncelés
Que la nuit me voile;⁴⁹

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'autres fois, calme plat, grand miroir
De mon désespoir!⁵⁰

Baudelaire no puede evitar, como último poeta romántico, identificar a la música con los estados del alma: la música, en algunos breves momentos, es el gran espejo donde el poeta puede contemplar su propia desesperación. Para Schopenhauer, en cambio, la música, no sólo trasciende la jerarquía de las artes, sino inclusive a la voluntad misma entendida como voluntad-mundo, y consiguientemente, se separa totalmente de las demás artes que objetivan en grados diferentes la misma voluntad de vivir. Tal es la tesis que según Clément Rosset defiende Schopenhauer: "Es por esta razón que Schopenhauer ha percibido tan justamente en la música algo como la quintaesencia de la realidad, el modelo de existencia que evoca de la manera más aguda el misterio de toda existencia".⁵¹

49. Baudelaire, Charles, *Œuvres Complètes, op. cit.*, pág. 68: "¡A menudo la música me arrastra como un mar! / Hacia mi pálida estrella, / bajo un techo de bruma o en un vasto éter, / me hago a la vela; (Traducción de Enrique López Castellón, en Baudelaire. 2000. Charles, *Obras Selectas*, Edimat Libros. Pág. 123)

50. Baudelaire, Charles, *Œuvres Complètes, op. cit.*, pág. 68: "con el pecho fuera y los pulmones hinchados / como la tela, / escalo el lomo de las olas amontonadas / que la noche me oculta; / siento vibrar en mí todas las pasiones / de un navío que sufre; el viento favorable, la tempestad y sus convulsiones / sobre el inmenso abismo / me arrullan. -Otras veces. Bonanza, ¡Gran espejo de mi desesperación!" (Traducción de Enrique López Castellón en, *op. cit.*, pág. 124.)

51. Rosset, Clément. 2004. *Principes de sagesse et de folie*, Les éditions de Minuit. Pág. 53.

esta manera el estudiante se acostumbra a ubicar el pulgar en una posición media en el teclado y se previene el vicio de tocar con este dedo fuera de las teclas; luego puede hacerse también desde do. En el inicio resulta conveniente comenzar tocando pequeñas obras sobre las teclas negras, esto ayudará a familiarizarse más rápido con el teclado, así como a reforzar la posición correcta de la mano. Chopin, por ejemplo, comenzaba con la tonalidad de si mayor por ser una posición muy natural para la fisonomía de la mano.

El trabajo de lectura y el proceso de relacionar la nota con la tecla apropiada requiere práctica. John considera que en el inicio es necesario que el alumno se familiarice con el hecho de que a medida que sube la nota en el pentagrama, en el teclado del piano las notas se mueven a la derecha. Un ejercicio que puede hacerse es el asignar palabras o frases sencillas de recordar por el alumno que le brinden claves para la lectura y facilitarla. Por ejemplo, en la notación musical americana que utiliza las letras del abecedario de la A a la G para representar de la a sol es posible usar la palabra **FACE** (cara en inglés), que correspondería a las notas fa, la, do, mi; los cuatro espacios en llave de sol. O la frase **Every Good Boy Deserves Fudge** (todo buen niño merece dulce) que correspondería a las notas mi, sol, si, re, fa; las cinco líneas en clave de sol. Para llave de fa: **All Cows Eat Grass** (todas las vacas comen zacate) para los espacios la, do, mi, sol, y **Good Boys Does Fine Always** (los niños buenos lo hacen bien siempre) para las líneas sol, si, re, fa, la. En la lectura de la música para piano es importante que el alumno desde el inicio visualice el sistema completo integrado por los dos pentagramas y considere el do central como una 11ª línea, pero antes de conocer el pentagrama debe conocer muy bien las teclas y las digitaciones.

El proceso de relacionar a los dedos con su número se puede favorecer mediante ejercicios donde el alumno lea sólo números sobre teclas preferentemente negras o con movimientos de los dedos sobre superficies planas, no necesariamente el teclado; pero siempre enfatizando la punta del dedo como

área focal, como si se tratara de un lápiz, cuya punta es lo más importante, y todo debe encauzarse para que ésta pueda tocar perfectamente.



2. Ejercicio sobre la tapa del piano

La relajación es un aspecto a veces difícil de comprender pero que es tan importante que vale la pena invertir tiempo para lograrla. Regularmente sólo se piensa en las manos y brazos pero es necesario encontrar el balance corporal completo. El cuello puede ser considerado como un sostén para la cabeza que debe tener un punto de equilibrio en relajación; los hombros deben estar relajados, no altos, permitiendo respirar cómodamente. El torso debe poder moverse hacia los lados con libertad. La altura del antebrazo es importante ya que debe de estar alineado con la mano; por ello el banco tiene un papel esencial en todo esto, ya que si es demasiado alto o bajo puede romper dicha alineación. El puente o arco es un punto crítico, si se cae puede provocar un bloqueo total de la energía. Un ejercicio para fortalecerlo a sugerencia de John consiste en apoyar las manos en perfecta posición para tocar contra una superficie dura como una pared, permitiendo que el peso del cuerpo descansa sobre ellas y acercarse y alejarse a manera de lagartijas deportivamente hablando, luego repetir el ejercicio alejando los pies de la pared gradualmente de forma en que

se disminuya el ángulo entre el piso y el cuerpo para que el peso sobre las manos se incremente.



3. Ejercicio para fortalecer el puente

La muñeca es decisiva al tocar el piano, cualquier ligero movimiento hacia arriba o hacia abajo cambia todo el resultado, su relajación es esencial. Pero siempre ante todo un sonido hermoso es la prioridad de todo pianista. John recomienda tener los dedos cerca de las teclas antes de tocarlas, de esta forma la calidad del sonido es mayor y se minimiza el ruido generado por el golpeteo de las teclas. En cuanto a los diferentes toques, John introduce el *legato* describiéndolo a sus alumnos como patinando en hielo pero con los dedos, incluso lo trabaja con la mano perpendicular a las teclas sentado o de pie. Este ejercicio facilita su comprensión y dominio rápidamente. Inicia trabajándolo con digitación 2-3, luego 3-4 y 4-5 subiendo y bajando de registro. Posteriormente en *legato* ya en un contexto más amplio, como base para conformar una frase musical, lo trabaja apoyado por el movimiento del brazo y muñeca que bajan en la primera nota y suben en la última, proceso que John visualiza como una especie de coreografía de frase.

El toque *staccato*, regularmente concebido como tocar sobre el teclado



4. Ejercicio para *legato*



5. Ejercicio para *legato* de pie

caliente tratando de evitar quemarse, puede enseñarse a sugerencia de John como un movimiento ascendente que inicia desde la tecla. Un aspecto importante es el evitar el toque *staccato* cuando se trata de dos notas ligadas ya que genera una especie de hipo que rompe con la dirección de la frase.

En este primer artículo sobre el trabajo con el Dr. John Solomons en el Curso de pedagogía pianística hemos comentado apenas algunos aspectos iniciales a considerar por un maestro que desea enseñar la base de la técnica pianística a alguien más, quedan pendientes relevantes temas trabajados con él como la dirección de frase, el balance de las voces, las diferentes formas de ataque, el trabajo de escalas y técnica, la lectura a primera vista, el ritmo, la forma de estudiar, la memorización, la partitura, la interpretación en público; temas que trataremos en artículos posteriores.

sobre la vida, la imposibilidad de superar el dolor y el sufrimiento que son consustanciales al hombre como ser mortal, e inseparable de un mundo atrapado en una repetición infernal (del querer y del deseo) que nos condena a un mundo carente de sentido y de finalidad.

En opinión de Clément Rosset, la filosofía de Schopenhauer no es una filosofía de la tragedia propiamente dicha, sino una filosofía del absurdo.⁴⁵ Dicha filosofía del absurdo se basa en la tesis de que el mundo se repite sin fin, es una pura repetición de lo mismo, sin sentido y sin finalidad alguna. Las artes son una repetición de la voluntad en cada grado de objetivación desde la arquitectura hasta la tragedia.⁴⁶ La función del arte, la cual se cumple perfectamente en la tragedia, consiste para Schopenhauer, en la renuncia o aniquilación de la voluntad. La música, el arte más sublime que asimismo escapa a la jerarquía de las artes, según Schopenhauer, no cumple la misma función que las demás artes.

La estética de Schopenhauer sólo se puede entender, como argumenta Rosset, a partir del concepto de repetición: a partir de la idea de "repetición" se nos ofrece una visión pesimista del mundo como voluntad (de lo mismo), y por otra parte, una visión liberadora o emancipadora de las artes, las cuales repitiendo o representando a la voluntad, nos liberan de la voluntad. La repetición propia del arte aniquila o niega la voluntad, y por consiguiente, nos libera momentáneamente del dolor del mundo. ¿Puede decirse lo mismo de la música? ¿Es la música para Schopenhauer un arte que nos libera de la voluntad y al mismo tiempo, del dolor consustancial al mundo y a la vida? El arte posee para Schopenhauer una función negativa y anti-trágica que no consiste en afirmar el mundo, como hará Nietzsche, sino en negar el mundo, la voluntad de vivir. La música no cumple la misma función paliativa y consoladora que las demás artes. La música, según Schopenhauer, no representa ninguna "idea", no expresa ninguna idea del mundo, ni de la voluntad. La concepción que tiene Schopenhauer de la música, como afirma Clément Rosset, rompe con la idea que nos hacemos de la música como un *reflejo* de la voluntad: "La música apunta ella misma a una exterioridad absoluta. *Es muy difícil*, dice Schopenhauer, captar el punto común entre el mundo y la música".⁴⁷ Baudelaire dirá algo similar de la poesía, la cual comparte con la música el poder de evocación: la poesía es aquello que sólo es verdadero en otro mundo; este mundo es un puro jeroglífico.⁴⁸ Baudelaire

45. Véase la obra citada, Rosset Clément, *Schopenhauer, Philosophe de l'absurde*, PUF, 1994; Véase también, Rosset, Clément. 1975. *La lógica de lo peor*, Barral Editores. Pág. 18: "El pesimismo es la gran filosofía de lo dado. Con más precisión: la filosofía de lo dado en tanto que ya ordenado, es decir, la filosofía del absurdo. Esa es la filosofía de Schopenhauer".

46. La clasificación de las artes que realiza Schopenhauer permite ordenar las artes partiendo de las más simples a las más complejas: "1) Arquitectura (naturaleza desorganizada), 2) Pintura y Escultura en los paisajistas y animalistas; arte de los jardines (naturaleza vegetal y animal), 3) Escultura (naturaleza humana considerada en su mayor generalidad), 4) Pintura (naturaleza humana en su mayor especificidad), 5) Poesía (naturaleza humana considerada en el ejercicio del pensamiento), 6) Tragedia (naturaleza humana en su aptitud a renunciar a la voluntad)." Lo que más llama la atención es, en opinión de Rosset, la ausencia de la música en esta jerarquía de las artes. Véase, Rosset, Clément, *L'esthétique de Schopenhauer*, op. cit., pág. 69.

47. Rosset, Clément, *L'esthétique de Schopenhauer*, op. cit., pág. 92.

48. En unas notas sobre el Realismo publicadas por J. Crépet en 1938, Baudelaire define así la poesía: "La poesía es lo que hay de más real, es lo completamente verdadero solamente en otro mundo. Este mundo, diccionario jeroglífico". Véase Baudelaire, Charles, "Puisque réalisme il y a", en *Oeuvres Complètes, Texte établi, présenté et annoté par Claude Pichois, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, tome II, 1976, pág. 59*: "La poésie est ce qu'il y a de plus réel, c'est ce qui n'est complètement vrai que dans un autre monde. - Ce monde-ci, - dictionnaire hiéroglyphique."

mundo, a la vez insuperable y consustancial al mundo. Baudelaire reconoce en la música el arte por excelencia que expresa las contradicciones del alma, el dolor cósmico de las fuerzas inconciliables, la eterna lucha entre Dios y Satán. En su ensayo titulado “Richard Wagner y Tannhäuser”, Baudelaire afirma que “*Tannhäuser* representa la lucha de los dos principios que han elegido el corazón humano como principal campo de batalla, es decir, de la carne con el espíritu, de Satán con Dios”. La única vía que encuentra Baudelaire para salvar al deseo de la muerte es produciendo la muerte del objeto de deseo: “El amor conduce al crimen. O más exactamente, los placeres del amor conducen al crimen [...] Wagner pone en escena la ineluctable dualidad del amor, su balanceo constante entre un amor místico y redentor y un amor feroz y sacrificial”.⁴¹ La música, la más sublime de las artes, para Schopenhauer y para Baudelaire, nos revela lo más profundo de la voluntad, la esencia del mundo en su aspecto más cruel y caótico, y al mismo tiempo, surca el orden más puro de las formas celestiales. La música, al mismo tiempo, redención y condenación de la voluntad, determinada a errar y a vagar eternamente hacia su propio paraíso.

Música y Tragedia. Schopenhauer y Baudelaire

Hemos partido de dos interpretaciones sobre Schopenhauer que a primera vista parecen inconciliables: por una parte, la tesis de Alexis Philonenko, en su obra *Schopenhauer, Una filosofía de la Tragedia*. Por otra parte, la tesis de Clément Rosset, en su obra *Schopenhauer, un Filósofo del Absurdo*. ¿En qué sentido es Schopenhauer considerado un filósofo de la tragedia? En primer lugar, el autor del *Mundo como Voluntad y Representación*, se desprende de cualquier asidero metafísico racional, de la ciencia y de la idea de un orden racional del mundo, de tal modo, que sin estos asideros el hombre como ser de voluntad, se enfrenta desnudo al dolor y al sin sentido del mundo. Tragedia, en este sentido, significa que el hombre no puede modificar el curso del mundo y está sujeto a unas fuerzas que no puede gobernar racionalmente; en otras palabras, el mundo se revela de manera trágica como un conflicto de fuerzas irreconciliables que no conduce a ninguna parte, y que pone de manifiesto el predominio de la voluntad ciega, sin razón o finalidad, atrapada en un eterno sin sentido que se repite indefinidamente a sí mismo. Alexis Philonenko define la Tragedia en la filosofía de Schopenhauer como una *escisión de la vida y de la conciencia*: “No se puede curar una enfermedad metafísica, se puede solamente administrar un calmante. Esta constatación definitiva constituye la columna vertebral de la *Filosofía de la Tragedia*. En cada momento del análisis de la fenomenología de la vida ética, ya trate de reconocer que la vida no tiene final, que la historia es un tejido de contrasentidos y de muerte, etc..., se anuncia la tragedia”.⁴² Schopenhauer asume el fondo trágico de la vida, lo cual queda expresado en la siguiente sentencia que sintetiza el pensamiento pesimista de este gran filósofo alemán: “El sufrimiento constituye el fondo de la vida”.⁴³ Según Philonenko, Schopenhauer también pudiera haber dicho: llorar es comenzar a pensar.⁴⁴ Baudelaire comparte esta visión pesimista

41. Bersani, Leo. 1981. *Baudelaire et Freud*, Seuil. Pág. 72.

42. Philonenko, Alexis, *Schopenhauer, una Filosofía de la Tragedia*, op. cit., págs. 285-286.

43. *Ibid.*, pág. 291.

44. *Ibidem*.

Teoría sobre una educación musical preescolar de calidad

Primera parte

LIC. ÁNGEL LORENZO RAMÍREZ RODRÍGUEZ

Pretendo mostrar en el presente trabajo un marco teórico basado en las ideas de diversos autores y referentes reconocidos en los ámbitos de la Educación, Educación en el Arte y la Educación Musical, articulados con mi propia experiencia como educador musical en el estado de Nuevo León. Esto con la finalidad de construir una teoría con respecto a lo que pudiera llegar a ser una Educación musical preescolar de calidad. Hablaré de dos tópicos englobados en las necesidades de los sujetos de la Educación que son la Comuni3n emocional y la Selecci3n del mundo, dejando para números posteriores lo referente al 3mbito de calidad en el que incluyo el Currículo, los Educadores y la Atm3sfera en el aula. Quedará pendiente también el contenido referente a la Evaluaci3n de la pr3ctica educativa.

Perspectivas de autores y diversos referentes: Herbert Read, Ana Lucía Frega, Paulo Freire, Edgar Willems, R. Murray Schafer, Secretaría de Educaci3n P3blica, Howard Gardner, Aaron Copland, Xavier Chavarría Navarro, Elvira Borrell Closa, entre otros. Conceptos e ideas que parten de diversos campos abordados: artístco, musical y pedag3gico crítico.

Una educaci3n de calidad tiene como base la excelente comunicaci3n, es decir, el di3logo que se da entre educador y educando. A trav3s de este proceso es como se llega a una adecuada comprensi3n de las capacidades, limitaciones y necesidades reales y sustanciales del individuo, entendiendo por individuo tanto al educador como al educando (sujetos de la educaci3n). De esta manera el educador -quien posee dominio del campo que trabaja- logra hacer la selecci3n del mundo y el diseño de los contenidos que se requieren para el proceso educativo a desarrollar. Selecci3n y diseño que atraviesan lo sensorial, emocional y cognitivo, tanto del educador como del educando quienes en comuni3n

construyen el ámbito de calidad -o llámesele ambiente de aprendizaje- necesario para vivir la experiencia educativa.

I. Necesidades de los sujetos de la Educación

I. 1. Comuni3n emocional

El crítico de arte Herbet Read en su libro *Educación por el arte* afirma que *la relación estética natural de maestro a alumno no debe considerarse excluyente de toda comuni3n emocional*.¹ La relación que se da con los niños preescolares en actividades donde se pretende el desarrollo del gusto musical o la apreciación de música de calidad involucra al componente afectivo. El *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora Educación Básica Preescolar* señala dentro del campo formativo *Expresi3n y Apreciaci3n Artísticas*, en el aspecto musical, como una de sus dos competencias: que el niño comunique las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.² Así, se le confiere significaci3n a la esfera de las emociones. El mismo documento señala también que *desde los primeros meses de vida, las niñas y los niños juegan con su cuerpo, centran la atenci3n visual y auditiva en objetos coloridos o sonoros, reaccionan emocionalmente hacia la música y el canto, y se expresan mediante el llanto, la risa y la voz*.³ También se afirma que las actividades artísticas contribuyen al desarrollo integral de los preescolares porque mediante ellas *expresan sus sentimientos y emociones y aprenden a controlarlos a partir de una acci3n positiva*.⁴ En consecuencia tal como Jack P. Shonkoff, y A. Phillips Deborah sostienen: *los niños que aprenden a dominar sus emociones constructivamente enfrentan mejor sus decepciones, frustraciones y sentimientos dolorosos que son tan frecuentes cuando son pequeños, y puede suponerse que como resultado, no sólo son más felices, sino que también se relacionan mejor con otras personas, en el hogar, con sus cuidadoras, en el patio de juegos...*⁵ Es así como la comuni3n emocional maestro-alumno a la que alude Read puede manifestarse y presentarse durante el desarrollo de las clases de Educación Musical.

En 1980 el psicólogo e investigador estadounidense Howard Gardner ilustró en *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings*, algunos de los modos en que los niños pequeños expresan sus emociones y sentimientos más dominantes a través de sus dibujos. Asimismo, en su libro *Educaci3n artística y desarrollo humano* dice con respecto a las posibilidades que las artes ofrecen: *... las artes*

1. Read, Herbert. 2010. *Educaci3n por el arte*. Ediciones Paid3s Ibérica. Barcelona. 1ª. Edici3n, 1986. 8ª. Impresi3n. Pág. 282.

2. <http://www.reformapreescolar.sep.gov.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Preescolar2011.pdf> Pág. 82. Consultado en marzo 19, 2012

3. *op. cit.* Pág. 79

4. *op. cit.* Pág. 80

5. Shonkoff, Jack P. y Deborah A. Phillips. 2004. *El desarrollo de la regulaci3n personal. (Curso de Formaci3n y Actualizaci3n Profesional para el Personal Docente de Educaci3n Preescolar V.1)*. SEP. México. Pág. 82.

contemplar al objeto en su esencia (la música nos desvela la voluntad en sí misma), y un placer subjetivo que consiste que saberse uno externo a la voluntad, en otras palabras, en poder contemplar desde afuera la propia voluntad, y en este sentido, liberarse de la voluntad, poder contemplar la voluntad (objetivamente a través del arte) sin sentirse afectado por ella. El arte implica una objetivaci3n de la voluntad que conduce, por otra parte, al silencio de la voluntad, con lo cual, en la estética de Schopenhauer, el arte que nos conduce a la contemplaci3n de la voluntad, también nos libera del dolor, del querer y del sufrir. La estética de Schopenhauer, como argumenta Clément Rosset, conecta con la "visi3n intuitiva" de Bergson y con la "memoria afectiva" de Marcel Proust, en la medida en que la contemplaci3n estética en Schopenhauer se opone totalmente a cualquier forma de representaci3n conceptual, en la medida en que hace referencia a una contemplaci3n ideal, es decir, a la contemplaci3n estética de las *Ideas*. La contemplaci3n estética tiene como efecto el hacer de la voluntad un objeto de la representaci3n. El arte tiene como funci3n la objetivaci3n y la liberaci3n de la voluntad. El valor de cada arte se manifiesta para Schopenhauer por medio del grado de objetivaci3n de la voluntad que logra expresar, situándose la arquitectura en el grado más bajo de la jerarquía de las bellas artes, por expresar el grado más general e indiferenciado de la voluntad, la pesantez y la resistencia. Sólo la música, para Schopenhauer, constituye una excepci3n en la medida en que no tiene relaci3n alguna con la objetivaci3n de la voluntad, y se sitúa consiguientemente fuera de cualquier jerarquía, y concretamente, de la jerarquía de las artes.

En la obra de Baudelaire puede percibirse una visi3n del arte como objetivaci3n de la voluntad, y al mismo tiempo, como liberaci3n de la voluntad. También en Baudelaire, al igual que en Schopenhauer, se quiebra la unidad entre la raz3n y la naturaleza. La naturaleza se manifiesta en Baudelaire como una fuerza sublime que destruye todas las esperanzas humanas de armonía y de reconciliaci3n. El mito del pecado original destruye en Baudelaire cualquier forma de redenci3n cristiana, e incluso la redenci3n del hombre-artista a través del arte se revela como una ilusi3n que trae al mismo tiempo terribles consecuencias para la salud del alma. Lo sublime, en Schopenhauer, está íntimamente expresado a través de la tragedia, en la cual se manifiestan todas las fuerzas antagónicas de la naturaleza que displacen a la voluntad, en otras palabras, el dolor del

39. *Ibid.*, pág. 31.

40. *Ibid.*, pág. 34.

propriadamente filosófica que no presupone la idea de causalidad o la de racionalidad causal: “El asombro schopenhaueriano puede resumirse enteramente como una angustia ante la *ausencia de causalidad*”³³.

Para Clément Rosset, lo esencial de las concepciones estéticas de Schopenhauer se resume en la idea de contemplación, la cual se opone punto por punto a la idea de representación de un mundo que asimismo se explica enteramente por el principio de razón. El privilegio del arte, para Schopenhauer, consiste en poder escapar a la repetición de la vida: mientras que la vida es *repetición*, el arte para Schopenhauer es *rememoración*.³⁴ No obstante, el idealismo de Schopenhauer no debe separarse de su visión pesimista de la vida como dolor, tedio, y muerte. El tema central del *Mundo como Voluntad y Representación*- su pensamiento único- como lo define el mismo Schopenhauer- “es el pensamiento de la subordinación de todas las funciones de representación a las funciones de la voluntad: dicho de otra manera, prefiguración de la idea genealógica del *condicionamiento de todo pensamiento consciente por unas motivaciones inconscientes (Marx, Nietzsche, Freud)*”.³⁵ La estética de Schopenhauer ocupa el libro III de los cuatro libros del *Mundo como Voluntad y Representación*: “*Libro III.- primera etapa de la liberación respecto de la voluntad: la etapa estética*”. Esta primera etapa puede ser descrita, de manera muy general, como el paso del estado de actor al estado de espectador: el hombre que, bajo el imperio de la voluntad, mimaba unos gestos y unos deseos que creía suyos, se representa ahora su propia voluntad sin participar en ella. La contemplación sustituye a la representación, y la relación de subordinación se invierte: es la voluntad la que, en el arte, está al servicio (estético) de la representación”.³⁶

El pensamiento de Schopenhauer, el cual se lanza tras lo oculto que se esconde en lo manifiesto, afirma la primacía de la voluntad sobre la representación, la primacía de la estética en relación a los demás sectores de la actividad humana, y por último, la primacía de la música en relación a las demás artes. Lo bello, para Schopenhauer, posee un carácter negativo: “es bello lo que permite al hombre decir no a la voluntad”.³⁷ Por otra parte, el Arte es definido por Schopenhauer como “la contemplación de las cosas, independientemente de su principio de razón”.³⁸ Dos placeres se derivan de la contemplación estética: un placer puramente objetivo que consiste en

33. *Ibid.*, págs. 6-7: “Esta intuición decisiva, de la cual surge la obra de Schopenhauer, tiene su origen en David Hume. En su *Tratado de la Naturaleza Humana* (1739), Hume había procedido a una célebre crítica a la idea de conexión causal en el orden físico, mostrando que era imposible fundamentar dicha conexión en una de estas relaciones de ideas que se fundan en la certidumbre matemática: existe una ruptura insuperable entre necesidad física y necesidad lógica”.

34. Rosset, Clément, *L'Esthétique de Schopenhauer*, op. cit., pág. 7.

35. *Ibid.*, pág. 11.

36. *Ibid.*, pág. 15.

37. *Ibid.*, pág. 20.

38. *Ibid.*, pág. 23.

proporcionan un marco especial, puede que incluso único, de expresión personal. Ni los niños pequeños ni los artistas se sienten precisamente cómodos al expresar mediante símbolos discursivos sus sentimientos y conceptos más importantes [...] las artes pueden ofrecer el mejor marco –y, posiblemente, el único- para la expresión efectiva de lo que es importante en aquel momento. Recuerdo la frase de Isadora Duncan, célebre por la agudeza de su ingenio: Si pudiera decirlo, no lo tendría que bailar.⁶ En una frase que refuerza lo expresado por Isadora Duncan, el compositor estadounidense Aaron Copland, refiriéndose a la respuesta de algunos músicos con respecto al significado de la música en lo que ha denominado *plano expresivo*, dice: *no se pueden encontrar palabras apropiadas para expresar el significado de la música...*

Al respecto de los afectos, la imaginación, la producción simbólica y el sentimiento, el psicólogo ruso Lev Vigotsky en su *Psicología del arte* afirma que ... *la respuesta estética básica consiste en afecto causado por el arte, [...] que halla su liberación en la actividad de la imaginación que una obra de arte provoca. [...] El arte se basa en la unión del sentimiento y la imaginación.*⁸ El pedagogo Edgar Willems también declaró en su libro *Las bases psicológicas de la educación musical*, que *sin sensibilidad, sin emotividad, sin sentimiento, no hay verdadero arte*. Para Willems *el terreno de la afectividad es el más característico desde el punto de vista del arte...*⁹ De lo anterior se deduce que no sería posible concebir a un educador musical ajeno a lo emocional ya que la parte afectiva inevitablemente es tocada a través de la actividad musical durante el ejercicio de su profesión.

Para referirse a esa comunión emocional que se da entre maestro y alumno, Read emplea el concepto de *envolvimiento (Umfassung)* utilizado por el filósofo austriaco Martin Buber. Dice Read que *envolvimiento significa vivenciar el toma y daca de una relación mutua, tanto desde el propio extremo como desde el de la otra persona, al mismo tiempo*. Así plantea que el vínculo educativo entre maestro y alumno se da en una relación de confianza pero que no deja de llevarse a cabo de manera unilateral, pues el alumno no puede experimentar el acto educativo desde la perspectiva del maestro.¹⁰ Lo anterior se presenta a menudo al trabajar con niños de preescolar, quienes debido a su corta edad -situación que los aleja del mundo adulto- difícilmente llegan a percibir el proceso educativo desde el lugar del maestro. Aquí sería prudente reflexionar sobre: ¿cómo le es posible experimentar al maestro el proceso educativo desde la perspectiva del niño? y con respecto al concepto de Buber: ¿cómo se da el *envolvimiento* en una clase de música?, ¿se tiene esa relación de confianza con los pequeños?

6. Gardner, Howard. 1994. *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador. Barcelona. Pág. 47.

7. Copland, Aaron. 1994. *Cómo escuchar la música*. Fondo de Cultura Económica. México, D. F. 2ª Edición. Pág. 30.

8. Vigotsky, Lev. 2006. *Psicología del arte*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. Pág. 265.

9. Willems, Edgar. 2011. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Paidós Educador. Barcelona. 1ª Edición. Pág. 85.

10. Read, Herbert. 1968. *Educación por el arte*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. 8ª Impresión, 2010. Pág. 282.

En esa comunión emocional es donde el maestro selecciona del mundo lo necesario para influir sobre su alumno. Ahora cabe preguntarse: ¿cómo o de qué manera se hace esa selección del mundo para influir sobre los niños?, ¿de qué manera se llegan a conocer sus necesidades?, ¿cuál es la manera de diagnosticar, conocer o evaluar?, ¿qué resultados arroja este tipo de diagnósticos o evaluaciones? y ¿cómo lo debería hacer un educador musical?

Antes de abordar el tema de la selección del mundo es prudente advertir también que no toda la actividad educativa artística debe estar construida partiendo solamente de la esfera de las emociones. Gardner en su obra ya citada *Educación artística y desarrollo humano*, refiriéndose a la política educativa en los Estados Unidos con respecto a las clases de arte, describe cómo a los niños se les motiva a que hablen acerca de sus sentimientos, sensaciones e intenciones al crear una obra particular pero rara vez hay discusión acerca de cuestiones históricas o estéticas. Las clases de arte disminuyen a medida que el niño crece excepto para quienes tienen un interés especial o aptitudes para las mismas. Pero incluso en estos últimos casos la atención se centra en la producción artística, y es así como las cuestiones reflexivas, históricas o estéticas no llegan a tener un papel significativo en la educación preuniversitaria. Teniendo este tipo de referente es como se hace necesario que la práctica educativa vaya más allá de la esfera emocional, -que como se dijo anteriormente no debe quedar excluida- y que además haya una conciencia de incluir asimismo la esfera cognitiva (conceptual) y psicomotriz (física) del niño.

Gardner también describe el desarrollo de la educación artística en Estados Unidos como oportunidades para que los niños exploren su entorno, inventen sus propias formas y expresen sus ideas, sensaciones y sentimientos que consideren importantes. Después se les introduce en técnicas para hacer representaciones meticulosas de la realidad o incluso ellos mismos las descubren.¹¹

I. 2. Selección del mundo

La pedagoga argentina Ana Lucía Frega en su libro *Didáctica de la Música*, refiriéndose al caso de la selección del mundo en el campo de la educación musical, se pregunta: ¿por qué no comenzar desde temprano con cancioneros infantiles bien seleccionados en materia de cultivo de la imaginación, de estimulación de la fantasía, de narrativas apasionantes, de interpretaciones con voces suaves, de riqueza tímbrica? ¿Por qué no presentar repertorio de diversas latitudes de nuestro país, de otros países y regiones, acompañados de la presentación e investigación acerca de trajes y costumbres, de paisajes y tradiciones, mitos y símbolos? ¿Por qué no abordar trabajos comparativos temáticos: el amor y su expresión en otras épocas y lugares, por ejemplo?¹²

11. Gardner, Howard. 1994. *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador. Barcelona. Pág. 13.

12. Frega, Ana Lucía. 2008. *Didáctica de la música. Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Bonum. Buenos Aires. 3ª. Edición. Pág. 64

sentido oculto que no se manifiesta en la vida cotidiana. La filosofía de Schopenhauer no es únicamente una filosofía del absurdo como afirma Clément Rosset, sino también una anticipación de la genealogía de Nietzsche, en otras palabras, de la filosofía de la sospecha de Nietzsche, Freud y Marx: "Se tratará de mostrar que Schopenhauer es el *primer* filósofo en haber ordenado su pensamiento en torno a la idea genealógica, la cual debía inspirar más tarde a las filosofías nietzscheanas, marxistas, freudianas, y así del mismo modo, en una buena medida, a toda la filosofía moderna; sin pretender que Schopenhauer sea la *fuerza* en la cual se han basado Nietzsche, Marx y Freud para construir su filosofía".³⁰ La genealogía de la cual nos habla Clément Rosset es la que desarrolla una ruptura con el racionalismo de tipo idealista y al mismo tiempo, emprende una búsqueda de lo oculto bajo lo manifiesto.³¹ 1819 es el año en que Rosset estima que se produce esta ruptura filosófica que será tan decisiva en la posteridad, la cual presupone la crítica a la idea de causalidad llevada a cabo por David Hume y más adelante, por Schopenhauer, y que finalmente presupone una nueva concepción de la filosofía como capacidad de asombro ante el mundo como totalidad, de tal modo que nada en el mundo, ni siquiera los hechos de la naturaleza mejor corroborados por la ciencia, pueden escapar al misterio y al asombro filosófico: "El punto de partida de la filosofía de Schopenhauer es una reflexión sobre la idea de *causalidad* que se presenta, en primer lugar, como objeto de *asombro*. *Tener un espíritu filosófico*-dice Schopenhauer- *es ser capaz de asombrarse de los acontecimientos habituales y de las cosas de todos los días, de plantearse como objeto de estudio lo que hay de más general y de más ordinario*".³²

La experiencia estética, en Schopenhauer, está íntimamente relacionada con el *asombro* que surge de la contemplación desinteresada ante un mundo que carece de una racionalidad de tipo causal, y por tanto, que aparece ante el sujeto de la experiencia estética como aquello que produce el asombro filosófico ante lo imprevisto, lo nuevo, lo desconocido, y que nos revela la esencia de la voluntad a través de la naturaleza y del arte; la voluntad se nos revela como lo oculto que permanece detrás de las apariencias y de los fenómenos, y al mismo tiempo, como aquello que desencadena el asombro de carácter filosófico, y a la par, estético. Ver el mundo cada día como si fuera un nuevo mundo que se nos ofrece a la contemplación estética, es la actitud

30. Rosset, Clément. 1994. *Schopenhauer, Philosophe de l'absurde*, PUF. Pág. 2.

31. *Ibid.*, pág. 3.

32. *Ibid.*, pág. 5.

Lo sublime en Kant comunica al hombre la insignificancia de la vida humana, la nulidad del hombre ante el espectáculo de un universo infinito; pero por otra parte, lo sublime en Kant remite a la superioridad de la razón sobre la naturaleza, a la capacidad de la razón de elevarse por encima de la experiencia sensible para acceder al mundo de las ideas inteligibles. Schopenhauer toma de Kant estos dos polos contrapuestos de lo sublime, el negativo (dolor, muerte) y el positivo (liberación del dolor), que si por una parte nos confronta con el sinsentido de la vida humana, la cual se mueve por una voluntad ciega que sólo quiere vivir; y por otra parte, a través de la contemplación estética de lo bello y de lo sublime, Schopenhauer no niega que se pueda llegar a una liberación de la voluntad y del mal de vivir.

Kant percibe algunos puntos en común entre lo bello y lo sublime: "Lo bello tiene de común con lo sublime que ambos placen por sí mismos".²⁹ Lo cual implica que tanto lo bello como lo sublime constituyen un placer desinteresado, no son medios para un fin externo o ulterior, sino que remiten a la forma en la que el sujeto siente o contempla estéticamente el mundo, es decir, de manera desinteresada, sin pretender ningún fin de carácter utilitario o racional; en otras palabras, la belleza y lo sublime, son fines en sí mismos, que no están subordinadas ni al imperativo categórico de la moral ni a los conceptos del entendimiento en el orden del conocimiento. La autonomía de la estética frente al bien y a la verdad queda establecida por Kant, de manera sistemática, en su obra *La Crítica del Juicio*. Como veremos, Schopenhauer retoma de Kant la idea de la estética como una actitud desinteresada, aunque la experiencia estética para Schopenhauer, a diferencia de Kant, no aparece desconectada del bien: la liberación de la voluntad y del querer vivir, ni por otra parte, de la verdad: la contemplación de la voluntad.

La voluntad, como veremos a continuación, está íntimamente relacionada, en la filosofía trágica de Schopenhauer, con lo sublime y con la música, la cual se identifica propiamente con la voluntad misma antes de que hubiera un mundo en el cual encarnarse u objetivarse. La música constituye el arte romántico por excelencia, el triunfo del espíritu sobre la materia, la cual nos devuelve a un estadio anterior a la creación del mundo llevada a cabo por el Dios judeo-cristiano, y por tanto, nos retrotrae a la naturaleza divina-cósmica- de los griegos cuyas fuerzas impregnaban un sentido oculto y al mismo tiempo, misterioso sobre todas las cosas. La contemplación estética, para Schopenhauer, no sólo nos desvela el espectáculo de una naturaleza cruel y terrible que se repite a sí misma sin finalidad alguna, sino también un

29. Kant, Immanuel, *Crítica del Juicio*, op. cit., pág. 145.

Además, Frega considera un gran reto para el educador musical dar a conocer diferentes manifestaciones artísticas de calidad a los niños, en un contexto donde lo popular parte de lo que es distribuido por los medios masivos de información.¹³ Ciertamente los referentes de manifestaciones artísticas para los niños parten de lo que transmite la televisión o la radio. Ellos cantan las canciones que se presentan en los diferentes programas radiofónicos o televisivos. Sus frases o expresiones corresponden a lo que reciben a través de los medios en sus hogares. Por eso cuando se les presenta lo desconocido como la escucha de alguna composición musical clásica no tan popularizada o nueva -comúnmente llamada contemporánea-, en muchas ocasiones hay un rechazo a apreciar este tipo de manifestación. A veces ese mismo rechazo viene también por parte de las propias educadoras frente al grupo, en ocasiones producto de una falta de interés por lo diferente y una formación docente eventualmente cerrada y no crítica que nos afecta a todos.

El propio Gardner -basándose en los resultados obtenidos por otros investigadores- sostiene en su *Educación artística y desarrollo humano que en general la sociedad adulta, incluyendo los educadores de la escuela elemental en su país o en el extranjero, prefiere las obras realistas y figurativistas*.¹⁴ Aquellas obras que en el campo de la música podrían compararse con la preferencia hacia producciones que ya se han popularizado a través de los medios y que pueden incluso llegar a ser composiciones en estilo clásico o contemporáneo. Es mediante este tipo de preferencias por parte de los educadores que *los niños absorben los valores estéticos de su cultura*...¹⁵ Este tipo de prácticas que muestran desinterés por la aproximación a lo nuevo, diferente o desconocido -y que redundarían en una mejora educativa-, son posibles de erradicar si el docente desde el inicio del ciclo escolar, y a lo largo de éste, -como lo sugiere el *Programa de Educación 2011*- destine momentos para la práctica reflexiva. Pero no sólo esto sino que además *el docente está comprometido a trascender de la reflexión a la transformación de la práctica docente*...¹⁶ Y como sugiere Aaron Copland en su libro *Cómo escuchar la música: cuanto más nos alejamos de la norma ordinaria, más voluntad y esfuerzo consciente son necesarios para asimilar lo que es nuevo y poco común*.¹⁷

13. op. cit. Pág. 63

14. Day, M. 1994. Effects of instruction on high school students art preferences and art judgments. *Studies in Art Education* (1977) 18 (1): 25-39.; Gardner, H. Zero-based arts education: An introduction to Arts PROPEL. *Studies in Art Education* (1989) 30 (2): 71-83; May, W. Understanding and critical thinking in elementary art and music. Center of Learning and Teaching of Elementary Subjects. East Lansing: Michigan State University. 1989; Rosario, J. y Collazo, E. Aesthetic codes in context: An exploration in two preschool classrooms. *Journal of Aesthetic Education* (1981) 15 (1): 71-82; y Zurmuehlen, M. Teachers preferences in children's drawings. *Studies in Art Education* (1977) 19 (1): 52-65. Citados por Gardner en *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador. Barcelona. Pág. 48.

15. Wilson, B. y Wilson, M. 1994. Figure structure, figure action and framing in drawings by American and Egyptian children. *Studies in Art Education* (1979) 21 (1): 36-43. Citado por Gardner en *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador. Barcelona. Pág. 48.

16. <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Preescolar2011.pdf>

Pág. 141. Consultado en abril 14, 2012.

17. Copland, Aaron. 1994. *Cómo escuchar la música*. Fondo de Cultura Económica. México, D. F. 2ª. Edición. Pág. 68.

Frega utiliza el término *diferentes manifestaciones artísticas* para referirse al abordaje de otras *formas de expresión*, otras *calidades de material*, otros niveles o categorías de desarrollo de las ideas fundamentales, otros requerimientos perceptivos, otras actitudes de atención que deben ser estimuladas por la propia escuela.¹⁸

El *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora* contempla el abordaje de diferentes *formas de expresión* al dividir el campo formativo *Expresión y Apreciación Artísticas* en cuatro aspectos: *Expresión y Apreciación Musical*; *Expresión Corporal y Apreciación de la Danza*; *Expresión y Apreciación Visual*; y *Expresión Dramática y Apreciación Teatral*.

Con respecto a la *calidad de los materiales* utilizados en la clase de música como los instrumentos musicales, reproductores de discos, amplificadores de sonido, grabaciones, entre otros objetos, mucho depende de la visión de quienes conforman el plantel: directoras, educadoras, educador musical y padres de familia, para la obtención de los mismos. En ocasiones cuando no se cuenta con los recursos económicos para la adquisición de algunos materiales -como instrumentos de percusión- siempre será posible construirlos entre todos sin menoscabar la calidad que se requiere de éstos.

Frega hace una crítica al tipo de docente que argumenta que *la escuela no debe dar la espalda a lo cotidiano, la escuela no debe estar lejos de la vida real* y que de esta manera justifica el empleo de lo popular y comercial presentado en los medios. Para Frega es labor del docente dar a las nuevas generaciones la oportunidad de conocer diferentes manifestaciones que no se encuentren en su entorno inmediato.¹⁹

Pero también con respecto a lo popular y comercial que se les presenta a los niños como material sonoro es prudente hacer cierta consideración, por ejemplo: ¿qué características tiene la música popular o comercial que consumen los niños? Porque puede presentarse el caso de que sean buenas producciones y no por el hecho de venir del medio masivo se debieran relegar. En ocasiones es común escuchar a algunos educadores musicales afirmar que la música de antes era y es la mejor, que la música infantil anteriormente utilizada es la única a considerar. Es necesario tomar en cuenta que en la actualidad también se están produciendo canciones de mucha calidad musical, que involucran el juego psicomotriz y la riqueza de un vocabulario adecuado y diverso para el niño de preescolar. Es probable que lo que falte sea una mejor difusión y distribución de este tipo de

18. Frega, Ana Lucía. 2008. *Didáctica de la música. Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Bonum. Buenos Aires. 3ª. Edición. Pág. 63.

19. *Ibidem*

Tres aspectos de lo sublime son resaltados por Félix de Azúa: en primer lugar, su carácter elevado y ascendente que lo hace superior a lo bello; en segundo lugar, el poder sobrecogedor de lo sublime que nos hace tomar conciencia de la insignificancia de la vida humana frente a la infinitud del universo y sus convulsiones; y en tercer lugar, la negatividad de lo sublime que remite a esas realidades molestas o negativas: el dolor, la muerte, el horror, el abismo.²⁵ Lo sublime, en su aspecto negativo, nos hace tomar conciencia a través de la existencia dolorosa del presente de un placer estético que nos mantiene al borde del abismo, el dolor consciente de nuestra finitud y de nuestra condición de mortales, y por otra parte, de la grandeza inconmensurable de lo negativo.²⁶ Lo sublime es un juego con la muerte, tal como Baudelaire lo representa a través de un héroe llamado Fancioulle, que raya lo cómico, el cual de manera sublime se mantiene al borde del abismo.

En el poema en prosa titulado "Una muerte heroica", Baudelaire afirma que "l'ivresse de l'Art est plus apte que toute autre à voiler les terreurs du gouffre..."²⁷ El arte permite a un bufón, llamado Fancioulle, representar una comedia al borde de la muerte ante la mirada indiferente de un príncipe despiadado. En contraposición al suicidio heroico de *Fancioulle*, Baudelaire desarrolla el personaje del *viejo saltimbanqui* que sobrevive a su propia tristeza en su momento de mayor caducidad y soledad. El viejo saltimbanqui es la imagen "du vieil homme de lettres qui a survécu à la génération dont il fut le brillant amuseur; du vieux poète sans amis, sans famille, sans enfants, dégradé par sa misère et par l'ingratitude publique, et dans la baraque de qui le monde oublieux ne veut plus entrer!"²⁸ En este poema en prosa titulado "El viejo saltimbanqui", Baudelaire retrata con una gran emotividad la soledad del poeta cuyo nombre cae en el olvido. Los demás, sin saberlo, festejan la muerte del poeta. La muerte constituye uno de los aspectos esenciales de lo sublime y por otra parte hace referencia al heroísmo del artista moderno inmerso en el mundo cruel del capitalismo creciente y de la vida acelerada de las grandes ciudades.

25. Azúa, Félix, *op. cit.*, pág. 265: "No es difícil de imaginar que un prado, un arroyuelo y una vaca son, para Kant, cosas bellas. Pero una torrenciosa de montaña que en su avance arrasa prados, arroyuelos y vacas es sublime. Añadamos (ya que Kant no utiliza este ejemplo) que un cuerpo joven, sano y proporcionado es bello, pero ese mismo cuerpo clavado en un madero y cubierto de cicatrices es sublime".

26. *Ibid.*, pág. 266: "Basándose en la *Crítica del Juicio*, Richard Klein escribe: *Sólo mediante su pertenencia a lo sublime puede entenderse la afición de la gente hacia los cigarrillos y por qué les gusta tanto algo que sabe a rayos y marea*. Para Klein, el fumador es como aquel personaje de Byron que se sitúa audazmente al borde del abismo para contemplar, con un voluptuoso estremecimiento, lo efímero y fútil de nuestra existencia, y la grandeza inconmensurable de lo negativo". Véase Klein, R., *Cigarettes are sublimes*, Duke University Press, 1994.

27. Baudelaire, Charles, *Œuvres Complètes, op. cit.*, pág. 321: "La embriaguez del arte es más apta que cualquier otra para ocultar los terrores del abismo".

28. *Ibid.*, pág. 297: "Del anciano hombre de letras que ha sobrevivido a su generación de la fue el brillante animador; del viejo poeta sin amigos, sin familia, degradado por su miseria y por la ingratitude pública, y en una barraca en la que el mundo desmemoriado ya no quiere entrar".

temor [...] El que teme no puede en modo alguno juzgar sobre lo sublime de la naturaleza, así como el que es presa de la inclinación y del apetito no puede juzgar sobre lo bello [...] Rocas audazmente colgadas y, por decirlo así, amenazadoras, nubes de tormenta que se amontonan en el cielo y se adelantan con rayos y truenos, volcanes en todo su poder devastador, huracanes que van dejando tras sí la desolación, el océano sin límites rugiendo de ira, una cascada profunda en un río poderoso, etc..., reducen nuestra facultad de resistir a una insignificante pequeñez, comparada con su fuerza. Pero su aspecto es tanto más atractivo cuanto más temible, con tal de que nos encontremos nosotros en lugar seguro, y llamamos gustosos sublimes esos objetos porque elevan las facultades del alma por encima de su término medio ordinario...".²³

Lo sublime para Kant, como resalta Eugenio Trías, comunica al hombre su insignificancia física (o natural) y por otra parte su superioridad moral (sobre el mundo natural): "En primer lugar el sujeto aprehende algo grandioso (muy superior a él en extensión material) que le produce la sensación de lo informe, desordenado y caótico. La reacción inmediata al espectáculo es dolorosa: siente el sujeto hallarse en estado de suspensión ante ese objeto que le excede y le sobrepasa. Lo siente como amenaza que se ciernen sobre su integridad. A ello sigue una primera reflexión sobre la propia insignificancia e impotencia del sujeto ante el objeto de magnitud no mensurable. Pero esa angustia y ese vértigo, dolorosos, del sujeto son combatidos y vencidos por una reflexión segunda, supuesta y confundida con la primera, en la que el sujeto se alza de la conciencia de su insignificancia física a la reflexión sobre su propia superioridad moral. Ello es posible en razón de que el objeto inconmensurable remueve física, sensiblemente en el sujeto una Idea de la Razón. Idea que es, por definición que la distingue del concepto del entendimiento, concepción de lo infinito (en nuestra alma, en la naturaleza, en Dios). El objeto físico infinito sensibiliza, por tanto, la idea racional-moral de infinitud. Con lo que el sujeto alcanza así la conciencia de su propia superioridad moral respecto a la naturaleza, que, sin embargo, evoca y remueve en él, al presentarse caótica, desordenada y desolada, la idea de infinito, dada así sensiblemente como presencia y espectáculo. Lo infinito se mete así en nosotros, en nuestra naturaleza anfibia de espíritus carnales".²⁴

23. *Ibid.*, págs. 162-163.

24. Trías, Eugenio, *Lo Bello y lo Sinistro*, op. cit., págs. 33-34.

materiales. A consecuencia de esta falta de difusión y distribución es posible que el repertorio de algunos educadores musicales sea austero.

Frega también advierte que la función clara e indiscutible del docente de música es hacerle conocer a sus alumnos diversas canciones populares tradicionales, folklóricas, del propio país, de otros entornos de la región, de otras zonas del mundo y además introducirlos en la música académica. Señala que al abordar un repertorio de material sonoro variado no significa enjuiciar lo que ya les gusta, sino permitir una flexibilización del gusto, una valoración de lo diferente, una ampliación del ámbito perceptivo y apreciativo.²⁰

Con respecto a la variedad que sugiere Ana Lucía Frega que debe ser presentada a los alumnos vale la pena preguntarnos: ¿qué tanto los educadores musicales lo hacen?, ¿cómo conforma el repertorio de canciones infantiles un educador musical?, ¿cuáles son sus referentes, sus influencias? Ante esto resultaría excelente contar con un espacio para compartir o consultar material: partituras, libros, grabaciones. Además de desarrollar espacios para la creación de materiales nuevos y pertinentes.

Cuando Frega sugiere al educador una ampliación de los referentes presentados a sus alumnos, fomenta el descubrimiento de nuevas posibilidades, de una gran diversidad que existe en el mundo; redundando en un respeto por el otro, por lo diferente o lo no conocido aún.

Retomando ideas que parten del pensamiento de Read, el maestro aprende cuando identifica el tipo de necesidades -comentadas anteriormente- que requiere su alumno. Llega a comprender lo que un individuo necesita para llegar a ser humano. También aprende el maestro cuáles son sus capacidades al educar. Se da de esta manera una educación por medio del hombre y para el hombre.²¹ Dicho de otra manera, el educador brasileño Paulo Freire en su *Pedagogía de la autonomía* escribió: *Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender*.²² De esta manera es como puede estimarse que si no se toman las necesidades reales del niño ni del educador, no se dará una educación que sea significativa. Y así ambos sujetos no se educarán a sí mismos ni educarán al otro. Si sólo se parte de contenidos que se presuponen como necesarios para el individuo, incurriendo en un desconocimiento total de la persona, difícilmente se puede decir que se llegue a dar una educación de calidad. J. D. Wilson en su obra *Appraising Teaching Quality* define calidad en la enseñanza como: *Planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden*.²³ Esta definición nos lleva a reflexionar más acerca de la necesidad de conocer a cada individuo que forma a su vez parte de una colectividad.

20. Frega, Ana Lucía. 2008. *Didáctica de la música. Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Bonum. Buenos Aires. 3ª. Edición. Págs. 64 y 65.

21. Read, Herbert. 2010. *Educación por el arte*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. 1ª. Edición, 1986. 8ª. Impresión. Pág. 283

22. Freire, Paulo. 1997. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI editores. México D. F. Undécima reimpresión, 2009. Pág. 25

23. Wilson, J. D. 1998. *Appraising Teaching Quality*. Holler & Stoughton. Citado en Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Closa Elvira. *Calidad en educación*. Edebé. Barcelona. 2ª. Edición, 2002. Pág. 57.

La Aprehensión

artístico-musical
en edades de
6 a 12 años

Resumen

En este trabajo expongo un acercamiento conceptual a la trascendencia del saber artístico-musical en la formación integral de las niñas y niños que cursan una educación primaria normada por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Transitaré de lo general a lo particular contextualizando la formación musical desde una perspectiva de necesaria diversidad entre los que aprenden, para lograr una educación completa. Se alude a la importancia de la Educación Artística en la formación integral, al valor formativo de la música en los planos cognitivo-afectivo y a la educación estética y sensibilidad como elementos a desarrollar en las niñas y niños.

Palabras clave: música, inteligencia, sensibilidad, oído.

Introducción

Mi intención es proponer una herramienta pedagógica en la asignatura de Educación Artística del sistema de primarias públicas pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública (SEP) que integre posturas teóricas y cosmovisivas, así como procedimientos tendientes a reconocer la diversidad de los sujetos que aprenden y la necesaria utilización de las potencialidades de la música para estimular aprendizajes, con acciones diversificadas y motivantes que no sólo movilicen a los sujetos a aprehender la experiencia musical en los ambientes escolares, sino que los incentiven a continuar aprendiendo, pues sólo así se prepararán de modo integral para enfrentar los retos del mundo globalizado. En el acápite primero llamado "Especificidad del saber artístico-musical y su valor estético-pedagógico" aclaro la importancia de la Educación Artística en la formación integral del hombre, refiriéndome al valor formativo de la música en los planos cognitivo-afectivo y menciono la trascendencia de la educación estética y el desarrollo de la sensibilidad en la vida profesional del ser humano.

1. Especificidad del saber artístico-musical y su valor estético-pedagógico

Cuando niños iniciamos nuestro tránsito hacia convertirnos en hombres y mujeres en la escuela primaria y, uno de los puntos por los que transitamos, es la formación estética entendida como todo aquello que, bajo un criterio de selección, valoramos que merece ser objeto de nuestra atención y conocimiento. Gennari considera como constante la disposición que prestamos a lo estético en nuestro andar, afirmando que nuestro viaje a través de la humanidad todavía

DR. DAVID JOSUÉ ZAMBRANO

Primera parte

central de la filosofía kantiana, como subraya Félix de Azúa, "es un concepto neutro; no es *el/ni/la* sublime. Es *lo*. Para Kant lo sublime es un grado superior a lo bello y sólo se presenta ante nosotros cuando la contemplación de algún fenómeno de gran envergadura, como el estallido de un volcán, el furor del huracán o el fragor de una batalla nos sobrecogen el ánimo y nos dejan anonadados".¹⁸ Kant distingue claramente entre lo bello y lo sublime y asimismo entre lo bello natural y lo bello artificial, aunque en la estética de Schopenhauer estas distinciones no ocupan el lugar privilegiado que ocupan para Kant y, en general, para la filosofía alemana que desemboca en el idealismo metafísico. No obstante, la estética de Kant, su concepción de lo sublime, anticipa algunas ideas estéticas fundamentales de Schopenhauer, aunque como veremos, el autor del *Mundo como Voluntad y Representación* se manifestará a la luz de su pensamiento no tanto como un kantiano ortodoxo sino como un filósofo salido de la academia platónica.

Kant ofrece en su *Crítica del Juicio* tres definiciones de lo sublime: 1) "*Sublime llamamos lo que es absolutamente grande*".¹⁹ 2) "*Sublime es aquello en comparación con lo cual otra cosa es pequeña*".²⁰ 3) "*Sublime es lo que, sólo porque se puede pensar, demuestra una facultad del espíritu que supera toda medida de los sentidos*".²¹ Lo sublime, desde el punto de vista estético, despierta, como afirma Kant, el "sentimiento de una facultad suprasensible en nosotros"²², en otras palabras, las Ideas de la Razón. El concepto de lo Sublime en Kant se subdivide en dos categorías: lo sublime matemático y lo sublime dinámico, siendo este último el que más influencia tuvo sobre el pensamiento de Schopenhauer y concretamente en la estética schopenhaueriana, la cual posee un contenido trágico que remite a las fuerzas opuestas y contrarias que luchan en el reino de la naturaleza; en otras palabras, la naturaleza como fuerza da lugar, en la terminología kantiana, a lo sublime-dinámico: "*Fuerza es una facultad que es superior a grandes obstáculos. Lo mismo significa un poder, aunque éste es superior a la resistencia incluso de lo que tiene fuerza. La naturaleza, en el juicio estético, considerada como fuerza que no tiene sobre nosotros ningún poder, es dinámico-sublime. [...] Si la naturaleza ha de ser juzgada por nosotros dinámicamente como sublime, tiene que ser representada como provocando*

18. Azúa, Félix de. 2002. "Sublime", en *Diccionario de las Artes*, Anagrama. Pág. 264.

19. Kant, Immanuel, *Crítica del Juicio*, op. cit., pág. 149.

20. *Ibid.*, pág. 151.

21. *Ibid.*, pág. 152.

22. *Ibidem*: "Pero justamente porque en nuestra imaginación hay una tendencia a progresar en lo infinito y en nuestra razón una pretensión a totalidad absoluta, como idea real, por eso esa misma incomodación de nuestra facultad de apreciar las magnitudes de las cosas en el mundo sensible es, para esa idea, el despertar del sentimiento de una facultad suprasensible en nosotros. [...] Por lo tanto, ha de llamarse sublime, no el objeto, sino la disposición del espíritu, mediante una cierta representación que ocupa el Juicio reflexionante".

1. Gennari, M. 1994. *La educación estética. Arte y literatura*. Paidós: Buenos Aires.

conferencias. Pero todos estos proyectos fracasan, lo cual hunde al poeta en un estado melancólico y de Spleen que le conducirá a una muerte prematura¹². Según Kempf, la mística de Baudelaire es “una anticipación de la muerte”. Según Pichois, “él no ganaba Bélgica. Él perdía Francia. Aquí está, solitario, en el camino de la muerte”.¹³

Lo Sublime (Kant) y la Muerte en Schopenhauer y Baudelaire

La reflexión kantiana constituye el punto de partida del pensamiento de Schopenhauer.¹⁴ En la segunda edición de su obra *El mundo como voluntad y representación*, Schopenhauer añade un capítulo en el que pretende dar una explicación al hecho de la *necesidad metafísica* experimentada por todo hombre, independientemente de su condición particular.¹⁵ En la misma línea que Kant, Schopenhauer define la “metafísica” como un “saber o un conocimiento que excede por completo los límites de la experiencia”.¹⁶ La necesidad metafísica que tiene todo hombre de conocer y de ver más allá de los límites impuestos por la experiencia no sólo constituye, para Schopenhauer, las condiciones del asombro filosófico y metafísico ante el enigma del mundo sino que además nos confronta con la situación trágica del hombre ante el dolor y la muerte. Para Schopenhauer no hay metafísica sin dolor y nada es más universal que la desdicha y todo hombre que toma conciencia de la muerte no puede escapar al dolor del mundo.

El concepto de lo sublime en Schopenhauer está íntimamente ligado a la conciencia de la muerte, a la idea de aniquilación y destrucción que anida en todas las cosas mortales de este mundo. Schopenhauer retoma uno de los conceptos estéticos que desde Kant, incluso Burke, hasta nuestros días, a través del romanticismo hasta Baudelaire, abrirá nuevos espacios inexplorados de la experiencia estética: lo sublime.¹⁷ Lo sublime, categoría

12. Kempf, R. 1977. *Dandí, Baudelaire et Cie*, Seuil. Pág. 181.

13. Pichois, C. 1987. Ziegler J., *Baudelaire*, Julliard. Pág. 481.

14. Ávila, Remedios. 1999. *Identidad y Tragedia, Nietzsche y la Fragmentación del Sujeto*, Crítica. Pág. 148.

15. *Ibid.*

16. *Ibid.*, pág. 164.

17. Trias, Eugenio. 2001. *Lo bello y lo Siniestro*, Ariel. Págs. 30-31: “La categoría de lo sublime, explorada a fondo por Kant en la *Crítica del Juicio*, significa el definitivo paso del Rubicón: la extensión de la estética más allá de la categoría limitativa y formal de lo bello. En tanto el sentimiento de lo sublime puede ser despertado por objetos sensibles naturales que son conceptuados negativamente, faltos de forma, informes, desmesurados, desmadrados, caóticos, esta categoría, que un viaje por la cordillera alpina puede remover, lo mismo que la visión cegadora de una tempestad o la percepción de una extensión indefinida que sugiere desolación y muerte lenta, así un desierto arábigo, rompe el yugo, el *non plus ultra* del pensamiento sensible heredado de los griegos, abrieron rutas hacia el *Mare Tenebrarum*. La exploración del nuevo continente, iniciada por Kant de forma decisiva y decidida, correrá a cargo del romanticismo”. Véase, Kant, Immanuel. 1981. *Crítica del Juicio*, Espasa-Calpe, Traducción del alemán por Manuel García Morente. Págs. 145-146: “Lo bello de la naturaleza se refiere a la forma del objeto, que consiste en su limitación; lo sublime, al contrario, puede encontrarse en un objeto sin forma, en cuanto en él, u ocasionada por él, es representada *ilimitación* y pensada, sin embargo, una totalidad de la misma, de tal modo que parece tomarse lo bello como la exposición de un concepto indeterminado del entendimiento, y lo sublime como la de un concepto semejante de la razón”.

pasa por ahí. Es a través de los lenguajes artísticos, con la participación del sentido estético y de otras áreas del conocimiento, que se logra el acercamiento a otras facetas del género humano. Por ello, la importancia de la Educación Artística vista como un conjunto de materias que busca la formación de una personalidad infantil con base en las distintas manifestaciones artísticas es tal que, sin la incentivación de sentimientos e ideas a partir del arte, las niñas y los niños verán incompleta su educación básica, exteriorizando sus emociones, sentimientos e ideas y que sean atendidos tres aspectos básicos en el individuo: sensibilidad, creatividad y libertad, factores esenciales para buscar o preservar la humanización de la sociedad. Desde los límites de la reflexión de Vigotsky,² la importancia del arte en la infancia radica en su influencia en el mundo interior de la niña y el niño, en sus ideas y en sus pensamientos. Bravo Molina³ comenta que la formación integral como misión trasciende al profesor en tanto que hace referencia a su labor de educador y formador de la condición humana de los sujetos con quienes irradia su accionar cotidiano, promoviendo conocimientos, actitudes y valores que logran que el niño y la niña se relacionen de mejor manera con el mundo social del que forman parte.

Importancia de la Educación Artística en la formación integral

Las escuelas primarias pertenecientes a la SEP contemplan a la Educación Artística como conformada por cuatro distintas disciplinas que son la expresión corporal y danza, la expresión y apreciación teatral, la expresión y apreciación plástica y la expresión y apreciación musical y que requieren de interés y continuidad para su desarrollo pero desafortunadamente esta asignatura se encuentra descuidada. La Educación Artística busca llevar al alumno a promover su desarrollo intelectual, físico, emocional y espiritual a través de la creación artística propia y a la valoración de la obra de un tercero. En este tránsito las niñas y niños logran el desarrollo intelectual a través del proceso creativo como actividad mental, encontrando soluciones nuevas a planteamientos específicos; el desarrollo físico, mediante la manipulación de elementos y dinámicas que le proporcionan un sólido desenvolvimiento motriz; el desarrollo emocional, con la expresión de estados de ánimo, pensamientos y sentimientos plasmados en obras propias y el desarrollo espiritual, encontrando en el contenido artístico la representación de valores humanos universales.

El Plan de Estudios 2011 de la SEP, al referirse a la Educación Artística en primaria, establece lo siguiente:

*“Para favorecer el desarrollo de la competencia artística y cultural es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de expresión y apreciación artística, tomando en cuenta las características de las niñas y los niños, porque necesitan de momentos para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros, imaginar escenarios y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y tienen mayores oportunidades de interacción con los demás”.*⁴

2. Vigotsky, L. S. 2007. *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Coyoacán: DF, México.

3. Bravo Molina, C. R. 2002. “El concepto de formación pedagógica: Tradición y modernidad”, en *Revista de Ciencias Humanas*. Pereira: Bogotá.

4. <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>. Pág. 55. Consultado el 25 de julio de 2012.

Desafortunadamente el sistema educativo sólo desarrolla las habilidades de los alumnos de manera parcial, descuidando casi completamente la impartición de esta asignatura por razones que tienen que ver con la falta de preparación e interés de parte de los directivos y maestros. Como símbolo del arraigo y la importancia formativa de la música en el desarrollo de la cultura mexicana a través de los siglos basta mencionar el sitio que ocupó en la sociedad prehispánica en ceremonias de índole cultural y religioso. Como ejemplo puedo citar el mural en el Cuarto 1, muro este de Bonampak en el que se observa a personajes mayas tañendo instrumentos musicales. Esa imagen nos demuestra la gran relevancia que tenía la música en la vida política y social prehispánica. Para la pedagogía contemporánea, la educación musical no es complemento de una formación integral sino parte de ella misma. Los valores estéticos inherentes a la música deben considerarse como la justificación primordial de la inclusión de la expresión y apreciación musical en las escuelas. Si nos planteamos la pregunta: ¿qué es el conocimiento musical?, debemos considerar dos aspectos frente a la música: uno, que la música es una facultad de la especie humana como la visión y el lenguaje y otro, que se asocia con la parte cultural del individuo, sus actividades colectivas, ceremonias y vida social.

Si seguimos el consejo de Platón en sus "Diálogos" que nos invita a desarrollar la capacidad de distinguir la buena música, sobria y ordenada, de la mala, lograremos el desarrollo del oído de las niñas y niños llevándolos a la exploración de los sonidos y el entorno sonoro, entre otras actividades relacionadas con el ámbito musical, incidiendo en su formación integral. Así pues, el adiestramiento motriz, el desarrollo del ritmo además de la educación auditiva, no son aspectos de utilidad estrictamente musical, sino que producen un sentido de transferencia a los demás aspectos intelectuales y sensoriales contenidos en el resto de las asignaturas escolares. Así Riaño Galán⁵ menciona que contribuye al desarrollo integral de la persona en sus tres dimensiones: la fisiológica, la psicológica y la sociológica, en tanto que Casas⁶ afirma que el trabajo o práctica musical contribuye a afianzar la autoestima física, afectiva, social, académica y ética en las niñas y los niños. Lograr que los contenidos del currículo escolar sean no sólo significados para los alumnos, sino que adquieran sentido personal en su actividad cotidiana, que los motive a actuar en correspondencia con ellos, es uno de los altos fines de la formación integral, que sólo podrá alcanzarse cuando se rescate su esencia social y humana.

Valor formativo de la música en el plano cognitivo-afectivo

En el primer capítulo de *Pensamiento y lenguaje*, Vigotsky⁷ señala el principio de la unidad de lo cognitivo-afectivo y nos dice:

"Consideraremos la relación entre la inteligencia y el afecto, cuya separación como objetos de estudio es el punto más débil de la psicología tradicional, puesto que hacen aparecer el proceso de pensamiento como una corriente autónoma de pensamientos que se piensan a sí mismos, segregada de la plenitud vital, de los intereses y necesidades personales, de las inclinaciones e impulsos del sujeto que piensa".

5. <http://www.educaweb.com/noticia/2008/02/11/educacion-musical-sociedad-hoy-12781.html>. Consultado el 25 de julio de 2012.

6. Casas, M. V. 2001. "¿Por qué los niños deben aprender música?", en *Revista Colombia Médica*. Vol. 32, núm. 4. Pág. 202.

7. Vigotsky, L. S. 2008. *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Quinto Sol: DF, México. Pág. 24.

Los personajes de la literatura moderna, en palabras de Claudio Magris, están atrapados en un mundo que les sumerge en unas contradicciones insuperables, en un eterno conflicto entre "los sueños de totalidad y la angustia del nihilismo, entre la plenitud y la disgregación del sentido".³ El hombre moderno, sumergido en la vida vertiginosa de las grandes ciudades, siente que su vida diminuta se disuelve en las grandes multitudes y que la muerte acecha al paseante solitario, el cual busca en cada rincón un alivio a su dolor y a su angustia de vivir. Baudelaire al final de su vida siente de manera más aguda la sensación del Spleen, la pérdida del gusto por la vida, lo cual acentúa su visión de la bohemia, el dolor insuperable del alma que vive su propia decadencia; Baudelaire se siente culpable por haber malgastado su vida, por haber perdido lo que nunca podrá recuperar, la salud y la unidad del alma. Baudelaire se siente cada vez más cerca de la desesperación ("Et moi, je suis sans cesse, sans que tu t'en doutes, au bord du suicide"⁴) y sin embargo no cree que la muerte sea la solución definitiva: "Je ne puis pas me tuer sans avoir mis mes affaires en ordre".⁵ Baudelaire no se conforma con esta simple explicación y desea ir hasta el fondo del asunto. Baudelaire confiesa a su madre que ha perdido completamente el gusto por la vida: "Chaque minute me démontre que je n'ai plus de goût à la vie".⁶

En 1862 Baudelaire escribe a su madre para comunicarle su estado de desánimo: "Il y a, je crois, peu d'exemples d'une vie aussi mal dilapidée que la mienne; ce qui est vraiment curieux, c'est que je n'y prends aucun plaisir".⁷ Baudelaire "ha alcanzado el nivel más bajo, es decir, el grado más alto de desmoralización".⁸ Nada en esta vida le estimula para seguir viviendo: "sí, Baudelaire no se suicida porque ha perdido el gusto por la vida".⁹ En otras palabras, su propia falta de curiosidad e indiferencia por la vida constituyen el principio de una vida superior y diferente. El dandy basa su diferencia en una vida que en realidad carece de ser y que ha perdido completamente toda su sustancia: "Le Printemps adorable a perdu son odeur!"¹⁰ La muerte, por tanto, es lo único que le consuela y le hace vivir.

En 1864 Baudelaire busca la soledad fuera de su país natal, en la capital de Bélgica: "Quand j'aurai inspiré le dégoût et l'horreur universels, j'aurai conquis la solitude".¹¹ El 24 de abril de 1864 Baudelaire abandona París para ir a vivir a Bruselas. Tres razones le empujaron a realizar este viaje: la mala acogida de su obra por parte de sus compatriotas, la esperanza de encontrar un editor para sus *Obras completas* y la posibilidad de ganar dinero dando

3. Magris, Claudio. 1993. *El Anillo de Clarisse*, Tradición y nihilismo en la literatura moderna, Ediciones Península. Págs. 22-23.

4. Baudelaire, Charles. 2000. *Correspondance*, Selección y presentación de Claude Pichois y Jérôme Thélot, Gallimard. Pág. 236, Carta a la señora Aupick, del 6 de mayo de 1861: "Yo estoy en todo momento, sin que lo sospeches, al borde del suicidio".

5. *Ibid.*, pág. 237: "Yo no puedo matarme sin poner mis asuntos en orden".

6. *Ibid.*, pág. 238: "Cada minuto me demuestra que he perdido el gusto por la vida".

7. *Ibid.*, pág. 278, Carta a la Señora Aupick, del 10 de agosto de 1862: "Hay, creo, pocos ejemplos de una vida tan mal dilapidada como la mía; lo que es verdaderamente curioso es que ello no me da ningún placer".

8. Blin, Georges. 1948. *Le Sadisme de Baudelaire*, J. Corti. Pág. 189.

9. *Ibid.*

10. Baudelaire. 1975. *Oeuvre Complètes*, Texte établi, présenté et annoté par Claude Pichois, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, tome I. Pág. 76. El poema "el gusto de la nada": "La primavera adorable ha perdido su aroma".

11. *Ibid.*, pág. 660.

La voluntad y lo sublime en la música:

Schopenhauer y Baudelaire

DR. JUAN CARLOS OREJUDO PEDROSA

Schopenhauer, a pesar de sus violentas críticas a Hegel, a Fichte y a Schelling lo podemos considerar como “el último de los grandes filósofos del Idealismo romántico alemán”.¹ Baudelaire es considerado el último esplendor de la poesía romántica en un periodo de decadencia. Ambos autores han contribuido a la reflexión estética de su tiempo, ofreciendo una nueva visión de las artes y concretamente de la música, que es el arte romántico por excelencia. En estas páginas analizaremos el concepto de voluntad y de lo sublime en Schopenhauer en relación con la estética de un poeta francés de la segunda mitad del siglo XIX, Charles Baudelaire. El romanticismo francés que culmina con la obra de Baudelaire titulada *Las Flores del Mal* no está exento de un pesimismo por la vida y por la existencia, la cual conecta con el sentimiento de angustia del existencialismo del siglo XX, es decir, la sensación de que la vida carece de sentido por sí misma, que la vida está abocada a la muerte, que el hombre trata de redimir la vida a través del arte, de la filosofía y de la literatura pero sin lograr alcanzar el ideal soñado; el hombre moderno, consciente de que su existencia carece de una finalidad y de un sentido (absoluto) desespera de su propia desesperación.

En este ensayo analizaremos los conceptos de voluntad y de lo sublime en Schopenhauer en conexión con la pérdida del gusto por la vida en Baudelaire; el amor al arte en Baudelaire conduce a una sublimación y aniquilación de la voluntad; el Spleen en Baudelaire deriva de un deseo de infinito que no puede realizarse en este mundo. La estética de Schopenhauer refleja un pesimismo por la vida y por otra parte abre la posibilidad para el hombre de una liberación a través del arte y en concreto de la música. La música se desliga de las demás artes y ocupa tanto para Baudelaire como para Schopenhauer un lugar privilegiado en la estética y en la metafísica de lo bello.²

1. Muñoz-Alonso López, Gemma. 1989. “Introducción. La espiral de Schopenhauer”, en Philonenko, Alexis, *Schopenhauer, una filosofía de la Tragedia*, Anthropos. Pág. 7.

2. En relación a la estética de Schopenhauer me basaré fundamentalmente en la obra de Rosset, Clement, *L'esthétique de Schopenhauer*, PUF, 1969.

Más adelante menciona que:

“El análisis de las unidades señala el camino hacia la solución de estos problemas vitalmente importantes. Demuestra la existencia de un sistema dinámico de significados en el cual se encuentra la unidad afectiva e intelectual. Muestra que cada idea contiene una actitud afectiva transmutada hacia el trozo de realidad al cual se refiere. Avanzando, nos permite delinear la trayectoria que va desde las necesidades e impulsos de un individuo hasta la dirección específica que toman sus pensamientos, y el camino inverso de éstos hacia su conducta y actividad”.

De lo anterior entendemos que toda emoción que experimentamos busca una deliberación, una manera de representación en nuestra mente que no puede ser negada, sino que debe ser manifiesta para que nuestra experiencia respecto a lo percibido, como fuente de emoción, en nuestro caso la música y sus cualidades fundamentales, pueda ser completa, con plenitud vital. El aspecto cognitivo-afectivo de la música ha sido ubicado cerca de su núcleo. Según la descripción de Roger Sessions, citado por Gardner:⁸

“La música es movimiento controlado del sonido en el tiempo... Está hecha por humanos que la quieren, la disfrutan e incluso la aman. Schoenberg, compositor difícilmente conocido por su sentimentalismo, lo expresó como sigue: ...tiene el poder de influir en las partes ocultas de nuestra alma y de nuestras esferas sentimentales...esta influencia nos hace vivir en el país del ensueño de deseos cumplidos o en un infierno soñado”.

Es difícil que cualquiera que haya estado asociado en forma íntima con la música pueda dejar de mencionar sus implicaciones emocionales. En su obra Gardner⁹ se refiere a la inteligencia musical como “...un conjunto medular de habilidades que son esenciales para toda participación en la experiencia musical de una cultura.” De acuerdo a lo que nos dice el filósofo rumano Ciorán:¹⁰ “La música sólo existe mientras dura la audición, como Dios mientras dura el éxtasis”, lo que indica que el inicio de la experiencia musical existe en tanto que escuchemos con atención, que interioricemos aquello que escuchamos. La expresión y apreciación musical debe ser responsable de enseñar a escuchar, de que las niñas y niños escuchen bien. Nunca será excesivo el énfasis puesto sobre el hecho de que la educación es un proceso que enfatiza el desarrollo cognitivo-afectivo. Las ideas no se hallan aisladas del contexto emocional de la niña y niño, o al menos hasta que se les hayan enseñado directa o indirectamente. Relacionan su comportamiento cognitivo-afectivo en la expresión y apreciación musical, especialmente cuando comprometen todo su cuerpo y sus emociones sobre experiencias pasadas y presentes. Los educadores debemos guiar el desarrollo cognitivo-afectivo de la niña y el niño teniendo siempre en cuenta sus actitudes. Las experiencias musicales de la mayoría de los niños pequeños pueden ser planeadas sobre una base de adquisición de conocimientos y al mismo tiempo proporcionar beneficios afectivos; el hecho de que se entreguen a sus propios movimientos y fantasías provocará necesariamente respuestas afectivas. Al enseñar a percibir, oír y explorar los sonidos y silencios, el ritmo, el uso de la memoria auditiva, la expresión corporal y el

8. Gardner, H. 2004. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica: DF, México. Pág. 143.

9. Gardner, H. 1983. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica: DF, México. Cuarta reimpresión 2004. Pág. 142.

10. Ciorán, E. M. 2009. “El Edén de los abúlicos” en *Revista Pauta*, núm. 110, abril-junio. Educal: DF, México. Pág. 6.

aspecto teatral en los niños, la profesora o profesor proporcionará diversas experiencias.

De acuerdo a la opinión de Casas¹¹ una buena orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música (a temprana edad) contribuye a mejorar: la capacidad de escucha, capacidad de concentración, capacidad de abstracción, capacidad de expresión, autoestima, criterio, responsabilidad, disciplina, respeto, socialización y la actitud creativa. El aprender está asociado con la sensación de competencia, agrado y felicidad. En este sentido el aprendizaje y la práctica de la música evidencian logros y generan sentimientos que se traducen en mejores estados anímicos de la niña y el niño.

Me interesa dejar en claro que el valor formativo de la expresión y apreciación musical en los planos cognitivo-afectivo no es otro que el de cimentar en las niñas y niños, mediante el desarrollo de la imaginación y fantasía, los conocimientos y habilidades ya adquiridos, para extender y potenciar los nuevos conocimientos en otras áreas así como también enriquecer sus experiencias en el campo musical, mediante la limpieza de oídos y el reconocimiento de las cualidades fundamentales del sonido. De los logros de la música debo decir que estoy totalmente de acuerdo en la división que presenta Ciorán,¹² quien escribe: "Para algunos, de hecho para la mayoría, la música es estimulante y consoladora; para otros es un disolvente deseado, un medio inesperado de perderse, de zozobrar con lo mejor que posee".

Es útil recordar el postulado de Vigotsky¹³ cuando afirma que "... la respuesta estética básica consiste en afecto causado por el arte, [...] que halla su liberación en la actividad de la imaginación que una obra de arte provoca. [...] El arte se basa en la unión del sentimiento y la imaginación." Lo anterior da origen al hecho de que las personas educadas con bases artísticas serán creativos en sus ámbitos de trabajo: matemáticos, músicos, biólogos, artesanos, químicos y educadores, entre otros.

Educación estética y sensibilidad

Es responsabilidad del profesor de clase, al frente de la expresión y apreciación musical de su grupo contenida en la Educación Artística, introducir a sus educandos en la educación estética, vista como el proceso de aumentar su sensibilidad a las categorías estéticas, principalmente a la belleza. Tratemos de entender el contenido y la procedencia del término sensibilidad, tan importante en todo lo relacionado con la creación y por lo tanto, con las disciplinas contenidas en la Educación Artística. Si consideramos que la sensación es el reflejo de las características de los objetos y fenómenos del mundo a través de su acción directa sobre los órganos de los sentidos,¹⁴ diremos que la sensibilidad es la capacidad de nuestros órganos de los sentidos para percibir sensaciones en mayor o menor grado. La sensibilidad a la que nos referimos posee este principio, pero al hablar de sensibilidad a la belleza intentamos acercarnos a la manera en la que somos capaces de percibir la belleza de una manifestación artística como la música.

11. Casas, M. V. 2001. "¿Por qué los niños deben aprender música?", en *Revista Colombia Médica*. Vol. 32, núm. 4. Pág. 204.
12. Ciorán, E. M. 2009. "El Edén de los abúlicos" en *Revista Pauta*, núm. 110, abril-junio. Educal: DF, México. Pág. 6.
13. Vigotsky, L. S. 2006. *Psicología del arte*. Paidós Ibérica: Barcelona. Pág. 265.
14. García González, E. L. 2004. *Psicología general*. Publicaciones culturales: DF, México.

(1944), compuesta durante su estancia en Estados Unidos y con la que ganó un concurso convocado por la Orquesta Sinfónica de la ciudad de México, la *Sinfonietta* (1945), el *Homenaje a Cervantes* (1947) para dos oboes y orquesta de cuerdas, el ballet *Tierra de temporal* (1949) que le valió el Premio Chopin y las poco difundidas *Cumbres* (1953) y *Bosques* (1954); todas ellas son claros ejemplos de la maestría de su autor en el uso de la armonía, la paleta orquestal, el ritmo y la melodía, para derivar en una transposición de ideas y paisajes en música que demuestran su arraigo con la naturaleza.

En la *Sinfonietta*, de forma cerrada y casi cíclica, los rasgos nacionalistas son claramente apoyados en expresivas síncopas. En *Tierra de temporal* queda manifiesta una profunda expresión de elementos mexicanos utilizados en la rítmica y en la métrica. En la partitura de *Bosques* queda claro el oficio más acabado de su autor, con líneas impresionistas y un luminoso color orquestal, indicando un camino abierto fuera del cauce nacionalista.

Con la modernización del gobierno a causa de la consolidación de la revolución las creaciones sonoras vinieron a ser abiertamente optimistas y de fácil comprensión. La pieza orquestal titulada *Huapango* (1941) es una muestra de esta tendencia y se ha convertido con el paso del tiempo, en una obra emblemática si de identificarnos con nuestra música se trata. No es difícil entender la afinidad que encontramos con ella, dado que la podemos considerar como un himno que exalta la alegría, simplicidad, nobleza y energía de lo popular mexicano. Aunque se basa en

estereotipos folclóricos, el magnífico oficio y dominio de la escritura sinfónica de su autor, la sitúan en la frontera entre el virtuosismo y la libertad creativa.

En esta obra, conformada por tres sonos veracruzanos, el siquisiri, el balasú y el gavilancito y siguiendo el consejo de Huizar, quien fuera su maestro, Moncayo muestra primero el material tal y como lo escuchó para desarrollarlo después de acuerdo a su propia imaginación. Es en este carácter inventivo y en su buena organización que el *Huapango* se asemeja a una pieza de concierto de la magnitud virtuosística de un *Bolero* de Ravel.

Además de las obras ya mencionadas podemos referirnos a otras creaciones de menor tamaño pero no menos importantes y que demuestran el genio de Moncayo, desde el inteligente espaciado de la melodía en las *Tres piezas para violín y piano* (1938), hasta la gran libertad y flexibilidad rítmica en las *Tres piezas para piano* (1948). En ambas se nota el buen sentido de la dimensión y el discurso musical, que se extiende en el ámbito melódico para luego tomar un delicado color armónico. Está también su pieza para piano solo *Muros Verdes* (1951), con frecuencia obra obligada en los concursos de piano nacionales y, por supuesto su ópera *La Mulata de Córdoba*, compuesta en 1948.

Moncayo consiguió darle a la música de la escuela mexicana de composición un sentido más personal. Sus obras que manifiestan un trabajo profundo muestran las características de una técnica estupidamente depurada y una esencia que encontró el punto perfecto hacia la vanguardia.

carácter están *La noche de los mayas* (para la película del mismo nombre), *Redes* y *Homenaje a Federico García Lorca*. Muchas de las obras nacionalistas de Revueltas son una mezcla de modernismo con una esencia de música primitiva, como su obra más famosa *Sensemaya*, basada en un poema del escritor cubano Nicolás Guillén. Escrita en 7/8 presenta un marcado *ostinato* que persiste casi a todo lo largo de la obra y que da la idea de un tiempo estable. Otras obras de este estilo son el *Renacuajo paseador*, *Ocho por radio* y la *Coronela*.

Entre los compositores influenciados por el nacionalismo indigenista y sus obras más representativas están Candelario Huízar (*Sinfonía nº 4 Cora*) y los discípulos de Chávez y Revueltas: Daniel Ayala (*Tribu*), Blas Galindo (*Sones de Mariachi*), Salvador Contreras (*Corridos*) y José Pablo Moncayo (con su famosísimo *Huapango*). Se puede pensar que con la muerte de Moncayo en 1958 se dio fin al movimiento nacionalista. Existen aún compositores que han incursionado en el nacionalismo. Podemos mencionar a Arturo Márquez con su serie de *Danzones* y al regiomontano Arturo Rodríguez con su obra *Mosaico mexicano*.

Después de este preámbulo sobre la situación musical en México en la primera parte del siglo XX pasemos ahora a comentar sobre lo más relevante en la vida y obra del ilustre creador José Pablo Moncayo García, a cien años de su natalicio. Nació el 29 de junio de 1912 en Guadalajara, Jalisco, y murió en la ciudad de México el 16 de junio de 1958. El pasado 2008 se conmemoró el 50 aniversario de su fallecimiento. Fue discípulo de Chávez y, en Estados Unidos, de Copland.

Inició sus estudios de piano con Eduardo Hernández Moncada, ingresando al Conservatorio Nacional de Música en 1929, en donde Candelario Huízar y Carlos Chávez fueron sus maestros de armonía y composición respectivamente. Al mismo tiempo trabajó como pianista en cafés y estaciones de radio, para ayudar a la economía familiar y costear sus estudios. En 1931 fue percusionista de la Orquesta Sinfónica de la ciudad de México, que entonces lideraba Carlos Chávez, a la que años más tarde tuvo la oportunidad de dirigir en cinco ocasiones, entre los años de 1936 y 1947. Se convirtió en su director artístico en 1945, puesto que ocupó hasta 1947.

Gracias a una beca del Instituto Berkshire pudo realizar estudios con Aaron Copland, notable compositor y director de orquesta norteamericano. A partir de enero de 1950 dirigió la Orquesta Sinfónica Nacional, permaneciendo allí hasta 1954. Contrajo matrimonio con Clara Elena Rodríguez del Campo, con quien tuvo dos hijas: Claudia y Clara Elena.

Perteneció a la generación de músicos nacidos entre 1905 y 1912 conformada por Luis Sandi, Blas Galindo, Miguel Bernal Jiménez, Daniel Ayala y Salvador Contreras. Moncayo, Galindo, Ayala y Contreras decidieron formar un grupo llamado "de los cuatro" cuyo objetivo no era otro más que promover su música y ser considerados discípulos de Carlos Chávez, teniendo como escenario para su primer concierto en 1935 al Teatro Orientación de la Secretaría de Educación Pública.

Entre sus piezas orquestales destacan *Amatzinac* (1935), para flauta y orquesta de cámara, su *Sinfonía No. 1*

Para comprender la trascendencia de sensibilizar a la niña y el niño a temprana edad comentaré algunos conceptos importantes de la obra que se conoce con el nombre de "Cartas sobre la educación estética del hombre", escrita por Schiller¹⁵ y cuya esencia considero que tiene una repercusión trascendental en la educación integral de los niños mexicanos. En ella encuentro como tema fundamental la búsqueda por educar la sensibilidad en el ser humano. Para ello el autor propone el equilibrio entre los tres instintos que halla en el hombre: el instinto sensible o material, el instinto a la forma o instinto formal y el instinto del juego, como mediador. El primero de ellos está unido al ser sensible del hombre y ligado a la materialidad y temporalidad, el otro, está más relacionado con su racionalidad. En la búsqueda del equilibrio entre ambos, es decir, para balancear mediante la cultura lo sensible-natural en el hombre con su parte ético-racional, propone el instinto del juego como medio para armonizarlos; se puede encontrar armonía entre realidad y forma, entre contingencia y necesidad, nos dice.

Al hablar de la importancia de hacer al hombre un ser estético, Schiller aclara que la base de todas las determinaciones es la disposición estética, cuyo estado es un todo en sí mismo y a través de su conocimiento podemos conseguir ser sensibles. Mediante el conocimiento de la belleza, el estado estético nos lleva hacia una libertad del espíritu. Esta libertad la ejercemos cuando realizamos la contemplación, cuando por voluntad propia decidimos apreciar el mundo existente como distintivo y que sólo la belleza nos hace felices y que todos somos capaces de olvidar nuestras limitaciones tan pronto experimentamos los encantos de lo bello; eduquemos la sensibilidad para encaminarnos a un saber perfecto, logrando así ser útiles para la vida. Con la finalidad de ubicar la importante labor del docente como sensibilizador mediante la educación musical, entendida como componente de una cultura integral de la persona que aprende, conviene enlistar los principios generales que orientan esta enseñanza en el ámbito escolar:¹⁶

- Que la música se haga extensiva a toda la sociedad.
- Que exista una educación musical progresiva y adecuada a cada nivel.
- Que tenga un carácter global y globalizador.
- Que sea amplia (educación auditiva, rítmica y expresión corporal).

En la segunda parte de este texto que queda pendiente, se trabajarán los modelos pedagógicos y las metodologías generales y particulares involucradas en lo que considero que debe de ser un proceso de expresión y apreciación musical de calidad contenido en la Educación Artística, mostrando algunos ejemplos de mi propuesta de herramienta pedagógica.

15. Schiller, F. 1969. *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Aguilar: Madrid.

16. Colectivo de Autores. 1996. *Enseñanzas artísticas y técnicas*. Rialp: Madrid. Pág. 192.

Debussy, el Prix de Rome y el desarrollo cultural

CLAUDIO TARRIS POPUT

Claude Achille Debussy

Considerado uno de los compositores más célebres e icónicos de Francia, nació el 22 de agosto de 1862. Celebramos pues durante este 2012 el 150 aniversario de su nacimiento.

Su admisión al Conservatorio de París para tomar clases de piano fue toda una sensación ya que contaba con tan sólo 10 años de edad, debiendo competir con 38 aspirantes.

En un principio, admirador y fanático de la música de Richard Wagner, asistiría varias veces a Bayreuth para presenciar su música monumental e inigualable. Sería hasta más adelante en su vida que experimentaría y adoptaría un estilo personalísimo con escalas y modos ajenos a la música

europea, como son las escalas pentatónicas y la de tonos enteros. Sus audacias armónicas y su construcción melódica determinarían una estética que, incorporando los elementos mencionados, provocaría sensaciones radicalmente distintas de la música de los compositores de su época.

A su estilo compositivo inconfundible le fue endilgado el término "impresionista", asociando su estética personal con la corriente estilística de los pintores franceses que a partir de finales del siglo XIX, y siguiendo las tendencias de pintores ingleses como Turner, plasmaban no exclusiva ni particularmente modelos o figuras centrales para sus obras, sino que evocaban el instante de luz y sensación intangible y fugaz, con difuminados y trazos vaporosos entre otras técnicas. El término "impresionismo" fue acuñado por la crítica plástica no como un avance

perico. Como antecedentes de compositores decimonónicos que se dieron a la búsqueda de una música de carácter nacional podemos citar a Melesio Morales (*Dios Salve a la Patria* y *Marcha Juárez*), Julio Iriarte (*Ecos de México*), Felipe Villanueva (*Danza Mexicana*), Ernesto Elorduy y Ricardo Castro (su ópera "Atzimba" y la obra para piano *Aires nacionales*).

La fuerte influencia europea en el siglo XIX, primero la italiana y posteriormente las provenientes de Alemania y Francia, hacía que los compositores mexicanos escribieran sus obras sin salirse de estos parámetros, incluso algunas óperas mexicanas fueron escritas en italiano o francés. Las obras nacionalistas de estos compositores incluyen sólo elementos melódicos de canciones populares de México.

El nacionalismo mexicano tuvo dos vertientes, el *nacionalismo romántico* o *música nacional mestiza* y el *nacionalismo indigenista* o *música nacional indígena*. El primero fue encabezado por Manuel M. Ponce y en él se hacía énfasis en el rescate de la canción mexicana como base de una música nacional, buscando integrar la música mestiza popular a la producción de salón y de concierto. De esta forma, conservando la melodía y el ritmo originales, se adaptaba la pieza a una instrumentación variada y a una armonización o a un juego de imitación contrapuntístico hacia el realce de las virtudes del canto popular. Ponce decía: "Considero un deber de todo compositor mexicano ennoblecer la música de su patria, dándole forma artística, revistiéndola

con el ropaje de la polifonía y conservando amorosamente las melodías populares que son la expresión del alma nacional". Así, tenemos de este compositor canciones mexicanas como *Marchita el alma*, *Estrellita* y *Rayando el sol*, *Balada Mexicana*, *Rapsodia Mexicana*, *Scherzino mexicano*, *Guateque*, *Danzas mexicanas* y otras. Además de Ponce podemos mencionar a otros compositores del nacionalismo romántico como Gustavo E. Campa, Carlos del Castillo, Estanislao Mejía, José Rolón y Rafael J. Tello.

El nacionalismo indigenista es una corriente que buscó los orígenes prehispánicos para redefinir lo nacional como aquello que dé cabida a un conjunto de expresiones que habían permanecido ignoradas, sometidas a una concepción colonial. El compositor que inicia esta corriente es Carlos Chávez: en su época indigenista parte de una música con acentos nativos, adaptada por lo general en su obra a una estructura esmerada que toma los modelos clásicos. Ahondando un poco, en uno de los movimientos de su *Sinfonía India*, de factura en extremo rigurosa, el autor trasplanta melodías y ritmos autóctonos e incluso modalidades repetitivas indígenas, integrándolos a una forma sonata, con desarrollo y reexposición. Cantos y danzas aborígenes parecen ingresar a un mundo clásico.

Silvestre Revueltas es otro compositor que sigue esta corriente indigenista; algunos lo consideran el principal representante del nacionalismo. De sus obras con este

Recordando a Moncayo

**M. A. GRACIELA MIRNA MARROQUÍN
DR. DAVID JOSUÉ ZAMBRANO**

Dado que este año se conmemora el centenario del nacimiento del compositor mexicano José Pablo Moncayo resulta pertinente dedicar unas líneas a quien plasmó en su obra imágenes sonoras de nuestro México y es además conocido internacionalmente por sus grandes recursos y excelente imaginación musical. A pesar de que vivió sólo 46 años se le considera uno de los compositores mexicanos más célebres por ser el autor de obras que representan internacionalmente el sentir de nuestro país.

Consideramos pertinente, antes de avocarnos a su vida y obra, hacer un breve recuento del término *nacionalismo musical mexicano* que nos permite ubicar el quehacer de este gran artista como resultado de la influencia del nacionalismo indigenista o música nacional indígena. La música nacionalista en México tuvo en su periodo de mayor auge una connotación ideológica, política y

social. El primer compositor nacionalista mexicano fue Manuel M. Ponce, a quien siguieron otras figuras como Carlos Chávez y Silvestre Revueltas, quienes desde el Conservatorio Nacional de Música formaron una generación de músicos como José Pablo Moncayo, Blas Galindo, Daniel Ayala y Salvador Contreras. Se considera que el mérito de Ponce como creador de la canción mexicana moderna repercutió en ser nombrado el padre del nacionalismo.

Recordemos primeramente lo que es el nacionalismo musical: consiste en la asimilación o recreación de la música popular vernácula por los compositores de música de concierto. Así pues este concepto nos remonta a las tendencias nacionalistas que se vieron en México ya en el siglo XIX. Por ejemplo: *Guatemotzín*, una ópera escrita por el compositor Aniceto Ortega en 1871 que presentó como material sonoro, entre otras melodías, una canción folclórica llamada *El*

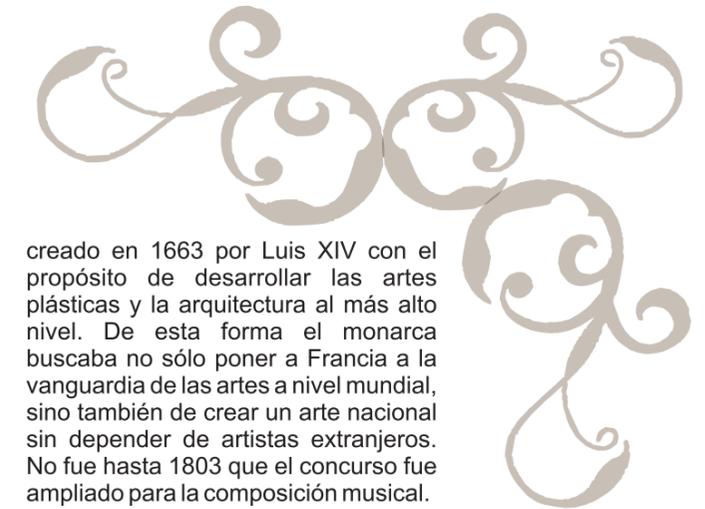
positivo o nueva corriente estética sino por el contrario, como censura al cuadro "*Impression, soleil levant*" de Claude Monet de 1874. La crítica de Louis Leroy llega incluso a comparar el cuadro con una artesanía y con el "empapelado para habitaciones más embrionarias".

Tal como la pintura "impresionista", la música de Debussy evoca momentos fugaces de sensaciones sonoras que pueden imaginarse "líquidas", ondulantes, de ráfagas lumínicas y aéreas". Sin embargo, también es un maestro en la creación melódica y formal.

Es obvio que como genio personalísimo su arte no se encasilla a estos únicos recursos o idioma musical sino que cada obra propone elementos propios y diversos.

Su gran interés y amor por la poesía lo llevaría a utilizar, como base para su música, obras poéticas de Mallarmé, Baudelaire, Louys, Maeterlinck y Verlaine (cuya suegra se especula que fue quien le dio a Debussy sus primeras clases de piano, ella misma alumna de Chopin).

El Prix de Rome
Debussy se presentó en tres ocasiones al codiciado concurso Prix de Rome. Este concurso fue



creado en 1663 por Luis XIV con el propósito de desarrollar las artes plásticas y la arquitectura al más alto nivel. De esta forma el monarca buscaba no sólo poner a Francia a la vanguardia de las artes a nivel mundial, sino también de crear un arte nacional sin depender de artistas extranjeros. No fue hasta 1803 que el concurso fue ampliado para la composición musical.

Este concurso se llevaba a cabo cada año y el ganador del primer premio era enviado a residir de 2 a 4 años en la sede del "Institut de France" ubicado en Roma con los gastos pagados por la Corona Francesa. Durante su estadía en Roma los ganadores se dedicaban al profundo estudio, análisis y práctica del arte clásico antiguo y de las tendencias artísticas "contemporáneas" italianas. El Prix de Rome se convirtió en el concurso más codiciado para todo artista de verdadero talento ya que ganar lo garantizaba no sólo la fama sino también el futuro financiero asegurado, con encargos y comisiones a lo largo y ancho del reino.

Entendemos de esta manera la gran cantidad de pintores, escultores, grabadistas y arquitectos franceses que a partir de la creación de un concurso como éste se convirtieron en patrimonio de la historia del arte universal.

A partir de 1803, con la incorporación del concurso para compositores durante el gobierno de Napoleón I, podemos constatar el extraordinario desarrollo musical de Francia desde mediados del siglo XIX. Como dato

curioso, no podemos dejar de mencionar que, aun cuando fue en el gobierno de Napoleón I que se da este sin igual impulso a la música, él mencionó alguna vez que "la música es el más agradable de todos los ruidos".

Debussy intentó en tres ocasiones ganar el Prix hasta que logró conquistar el lauro en la edición de 1884 con su cantata "*L'enfant prodigue*". La obra no contiene todavía los rasgos y elementos del estilo "impresionista" que caracterizan a Debussy pero claramente demuestran el talento innato de su autor.

Su estancia en la Villa Médicis en Roma fue de su total desagrado, objetando la rigidez de la orientación estética y lo desagradable del lugar entre otras cosas.

Por parte de sus patrocinadores también declararon sus obras raras y Massenet concluyó que Debussy era un enigma. El poco entusiasmo por la música de Debussy de esa época es una constante, y hasta Tchaikovsky se refiere a una de las piezas, que le enviara Nadezda von Meck (no sólo amiga y patrocinadora del compositor ruso sino también muy cercana a Debussy) como carente de desarrollo de las ideas musicales y de poco valor.

Compositores ganadores del Prix de Rome fueron nada menos que Berlioz (quien lo intentó cinco veces hasta ganar el 1er. premio), Ambroise Thomas, Charles Gounod, Ernest Boulanger (padre de Nadia y Lili Boulanger), George Bizet, Jules Massenet, Paul Dukas (2do. premio),

Florent Schmitt, Maurice Ravel (concurrió varias veces y sólo ganó un 2do. premio), Nadia Boulanger (2do. premio), Lili Boulanger (primera mujer en ganar un 1er. premio), Jacques Ibert (2do. premio), Henri Dutilleux, Eugène Bozza y naturalmente Claude Debussy, para mencionar sólo algunos.

El mecanismo de selección de los premiados era de tres eliminatorias. En la primera los candidatos debían escribir una fuga, en la segunda se les indicaba escribir una obra coral sobre un texto impuesto y en la tercera estaban sujetos a escribir una cantata para solistas, coro y orquesta, también sobre un texto dado. El concurso tuvo tanto prestigio, y era tan codiciado que algunos candidatos intentaron suicidarse al no obtener el primer premio.

Como en todo concurso, fueron habituales las críticas y descalificaciones a los jurados escogidos así como a los ganadores. Artistas de la talla de Jacques-Louis David, Eugène Delacroix, Edouard Manet y Edgar Degas participaron y no lograron el codiciado primer premio al igual que los compositores Camille Saint-Saëns y Maurice Ravel.

El Prix de Rome en su vertiente musical fue eliminado en 1968 por el ministro André Malraux.

Sin embargo, el gobierno de Francia continúa apoyando a compositores seleccionados para residir en la Villa-Médicis en Roma por períodos de 18 a 24 meses.

El desarrollo cultural

Entendemos entonces que el verdadero desarrollo cultural de un país o comunidad sólo puede lograrse a un nivel sobresaliente mediante genuinos apoyos sustantivos y sostenidos a talentos infantiles y juveniles durante un período de años mediante una rigurosa selección de talentos.

En el caso de México queremos mencionar la contestación del célebre director de orquesta mexicano Luis Herrera de La Fuente a la pregunta de una periodista: "Qué opinaba él de la educación musical en México?". Su respuesta fue: "Me parece una excelente idea".

Ni en México ni en ningún país latinoamericano se apoya de manera constante y completa a los talentos, ya sean artísticos, deportivos o científicos para tener niveles de excelencia en estas disciplinas de alto rendimiento. Hay apoyos incompletos y de corta duración y que en muchos casos requieren de una devolución por parte del interesado, a veces durante años, de la suma "prestada".

Si bien existen varias instituciones y consejos de apoyo a las artes que cuentan con grandes recursos económicos, éstos frecuentemente se atomizan, cuando no despilfarran, en proyectos de muy corto plazo sin estrategias ni proyecciones a largo plazo.

El Prix de Rome es sin duda un extraordinario ejemplo de los resultados que se logran a través de una iniciativa de impulso de varios años a los más talentosos artistas para el desarrollo cultural, en este caso, del pueblo francés desde 1663.

Debería revisarse entonces la función, los mecanismos y los objetivos de las instituciones de fomento artístico desde la escolaridad básica para lograr la promoción a largo plazo de jóvenes talentos con becas completas en institutos de clase mundial a lo largo de varios años de formación que permita la dedicación completa para desarrollar al más alto nivel estas disciplinas.

Y aunque sucediera que no siempre los mejores fueran los escogidos, que hubiera favoritismos o que se cuestionaran las acciones o la selección de los jurados, tal como pasó frecuentemente con el Prix de Rome en Francia a través de los años, queda claro que a pesar de todo esto la creación de este concurso cambió desde sus inicios el arte y la cultura francesas para siempre.