

# FAMUS

REVISTA CULTURAL DE LA FACULTAD DE MÚSICA DE LA UANL

ENERO - ABRIL 2013

Año 2, No. 6.

## CÓMO REALIZAR UN CONCIERTO DIDÁCTICO

*FERNANDO GUAJARDO ESPARZA*

## LA RIQUEZA RÍTMICA DE LA MÚSICA FOLKLÓRICA MEXICANA

*ELDA NELLY TREVIÑO*

## TEORÍA SOBRE UNA EDUCACIÓN MUSICAL PREESCOLAR DE CALIDAD

*ÁNGEL LORENZO RAMÍREZ RODRÍGUEZ*

## ANDRÉ BRETON Y SALVADOR DALÍ: SURREALISMO Y GENIALIDAD

*JUAN CARLOS OREJUDO PEDROSA*

JARABE QUAPANGO  
VALS  
DANZA HABANERA  
CANCIÓN MEXICANA  
SON  
JARABE  
VALS  
QUAPANGO  
DANZA HABANERA



## Directorio

Una publicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Dr. Jesús Ancer Rodríguez

*Rector*

Ing. Rogelio G. Garza Rivera

*Secretario general*

Dr. Juan Manuel Alcocer González

*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. Verónica Lizzeth Velázquez Gayosso

*Editora Responsable*

veronicalvg@hotmail.com

Hector R. Rodríguez

*Diseño gráfico*

hektorrodz@hotmail.com

Dr. Ricardo Martínez Leal

M.A. Graciela Mirna Marroquín Narvárez

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° 6, enero-abril 2013.

Fecha de publicación: 14 de enero de 2013. 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 enero de 2013. 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 2013.

revistafamus@gmail.com

# ÍNDICE

Editorial

*Dr. David Josué Zambrano*

Introducción a la musicoterapia

*Primera parte*

*M. MT. Cristina Quintanilla Cisneros*

Pág.4

Cómo realizar un concierto didáctico

*Fernando Guajardo Esparza*

Pág.8

La riqueza rítmica de la música folklórica mexicana

*M. M. Elda Nelly Treviño*

Pág.11

Los instrumentos en la Nueva España

*M. A. Mayela Villarreal Hernández*

Pág.15

Evolución de los instrumentos de teclado

*M. A. Antonina Dragan*

Pág.18

Recomendaciones de John Solomons  
para la interpretación y enseñanza del piano

*Segunda parte*

*M. C. P. Patricia Ivonne Cavazos*

Pág.23

Teoría sobre una educación musical preescolar de calidad

*Segunda parte*

*Lic. Ángel Lorenzo Ramírez Rodríguez*

Pág.29

La aprehensión artístico-musical de los 6 a los 12 años

*Segunda parte*

*Dr. David Josué Zambrano*

Pág.40

André Breton y Salvador Dalí: Surrealismo y genialidad

*Dr. Juan Carlos Orejudo Pedrosa*

Pág.49

# E

# ditorial

**DR. DAVID JOSUÉ ZAMBRANO**

**L**a música como manifestación de la cultura del ser humano, refleja las diversas maneras y los ámbitos en los que se desenvuelve y desde los que puede ser comprendida y apreciada, todos ellos muy variados. Sus beneficios están marcados por las funciones que la misma música desarrolla según los ámbitos en los que incide. Entre otras, la música cumple funciones terapéuticas y educativas. Sobre estas funciones versa nuestro contenido.

Así pues tenemos la musicoterapia que como disciplina derivada de la música, cumple la función de brindar una mejor calidad de vida a personas con dificultades cognitivo-afectivas. Cristina Quintanilla Cisneros en su texto nos introduce en esta disciplina y menciona la diversidad en sus aplicaciones, sus efectos positivos y los modelos comunmente usados hoy.

En cuanto a la función educativa de la música, Fernando Guajardo Esparza nos comparte su experiencia sobre la realización de conciertos didácticos, haciendo notar todas las posibilidades y aplicaciones de enseñanza que éstos contienen también. Con la función educativa como punto de entrada y con énfasis en lo histórico vernáculo y en lo histórico hacia la comprensión de nuestras raíces, los artículos de Elda Nelly Treviño y Mayela Villarreal Hernández respectivamente, descubren la complejidad de nuestra música folklórica y la enorme riqueza y esplendor de nuestro pasado musical de siglos de vida. El trabajo de Antonina Dragan al seguir esta línea del antecedente histórico, nos describe con detalle el desarrollo de los instrumentos de teclado desde el siglo XVII hasta inicios del siglo pasado.

Continuando con la función educativa de la música, pero ahora referida a fines prácticos, en nuestro contenido encontramos tres artículos que describen el quehacer de la música en este ámbito. El primero de ellos de Patricia Ivonne Cavazos, nos reporta la segunda parte de las recomendaciones de John Solomons para aquellos de nosotros que nos dedicamos a la enseñanza del piano. Ángel Lorenzo Ramírez Rodríguez colabora con la segunda parte del texto sobre una teoría para la educación musical preescolar de calidad. Yo concluyo el tema de la aprehensión artístico-musical de los 6 a los 12 años que inicié en el número anterior.

Para terminar, Juan Carlos Orejudo Pedrosa escribe sobre la idea de la belleza partiendo del romanticismo para llegar al surrealismo y referirse a André Breton y Salvador Dalí, dos grandes artistas que representaron de forma extraordinaria a este movimiento de vanguardia. ¡Feliz lectura!

# Introducción a la musicoterapia

M. MT. Cristina Quintanilla Cisneros

Primera parte

La musicoterapia es una profesión que ha emergido de varias disciplinas profesionales en distintos países; sin embargo la definición de musicoterapia como profesión y disciplina puede variar dependiendo de la orientación y la perspectiva de un grupo particular de practicantes de diferentes culturas.

Según la *Comisión de Práctica Clínica de la Federación Mundial de Musicoterapia* la musicoterapia es el uso de la música y/o sus elementos musicales (sonido, ritmo, melodía y armonía) realizado por un musicoterapeuta calificado con un paciente o grupo, en un proceso creado para facilitar y promover la comunicación, las relaciones, el aprendizaje, el movimiento, la expresión, la organización y otros objetos terapéuticos relevantes, para así satisfacer las necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas. La musicoterapia tiene como fin desarrollar potenciales y/o restaurar las funciones del individuo de manera tal que éste pueda lograr una mejor integración intra y/o interpersonal y consecuentemente una mejor calidad de vida a través de la prevención, rehabilitación y tratamiento.

Según la *Asociación Británica de Musicoterapia* es el desarrollo de una relación entre el paciente y el terapeuta. Hacer música forma la base para la comunicación en su relación, interpretando un instrumento, cantando y escuchando, sin que el terapeuta le enseñe cómo hacerlo. Es el paciente quién debe crear su propio lenguaje musical.

La *Asociación Americana de Musicoterapia* dice que es una profesión establecida para el cuidado de la salud, que utiliza la música para ubicar las necesidades sociales, cognitivas, emocionales y físicas de los individuos. Mejora la calidad de vida de las personas que padecen enfermedades o incapacidades. Las intervenciones están diseñadas para promover la salud, manejar el estrés, aliviar el dolor, expresar sentimientos, realzar la memoria, mejorar la comunicación y promover la rehabilitación física.

La musicoterapia según el *Dr. Kenneth Bruscia*, líder norteamericano en esta área, es un proceso constructivo en el cual el terapeuta ayuda al paciente a mejorar, mantener o restaurar un estado de bienestar, utilizando como fuerza dinámica de cambio experiencias musicales y las relaciones que se desarrollan a través de ésta. El terapeuta ayuda al paciente a través de la valoración, el tratamiento y la evaluación. Dentro de los aspectos del bienestar del paciente que pueden ser dirigidos por medio de la musicoterapia, se incluyen una gran variedad de problemas o necesidades mentales, físicos, musculares o sociales.

Según el punto de vista del *Dr. Rolando Benenzon* (Médico psiquiatra, fundador de la carrera de Musicoterapia en la Facultad de Medicina de la Universidad del Salvador, en Buenos Aires, músico y compositor, cofundador de las Asociaciones de Musicoterapia de países iberoamericanos) la musicoterapia es una psicoterapia que utiliza el sonido, la música, el movimiento y los instrumentos corporo-sonoro-musicales, para elaborar, desarrollar y mantener un vínculo o una relación entre musicoterapeuta y paciente o grupo de pacientes, con el objetivo de mejorar la calidad de vida del paciente, rehabilitarlo y recuperarlo para la sociedad.

### **Diversidad en las aplicaciones**

- En las instituciones: escuelas, hospitales y geriátricos, entre otros.
- Diversidad de patologías en pacientes: enfermedades psíquicas, deficiencia mental, deficiencia sensorial, deficiencia motora, adicciones, geriatría, enfermedades crónicas, etc.
- Diversidad de objetivos: educacionales, de rehabilitación, psicoterapéuticos y preventivos, dirigidos hacia las necesidades físicas, emocionales, intelectuales o espirituales.
- Diversidad en los tratamientos: escucha selectiva, improvisación, actuación, composición, movimiento, vocalización, otras experiencias con el arte, etc.
- Diversidad de orientaciones filosófico-psicológicas.

### **Aplicación general de la musicoterapia**

La musicoterapia se puede aplicar de dos formas, activa y receptivamente, mediante terapias verbales y/o no verbales.

En la musicoterapia activa intervienen acciones como cantar, tocar instrumentos, escuchar música y realizar actividades que impliquen el movimiento. En la receptiva se utilizan técnicas de relajación, imaginación, visualización, imágenes guiadas que permitan estudiar el mundo interior del paciente.

Cuando se emplea una terapia verbal el musicoterapeuta habla con el paciente sobre áreas de su personalidad que él quiera contar. El lenguaje funciona de manera consciente.

A través de una terapia no verbal se incluye el no-lenguaje, el musicoterapeuta le realiza al paciente análisis y evaluaciones teniendo en cuenta expresiones como los gestos y sus reacciones frente a los sonidos.

### **Efectos positivos de la aplicación de la musicoterapia**

Fisiológicamente se producen cambios en el ritmo cardíaco y respiratorio, así como en la tensión muscular; estimula la expresión de los problemas e inquietudes mejorando la comunicación del paciente; favorece el desarrollo emocional y afectivo, agudiza la percepción auditiva y táctil (sensibilidad), estimula la actividad y mejora la coordinación motriz(movimiento), fomenta la interrelación social (sociabilidad), ayuda en la formación, desarrollo personal y superación de discapacidades de aprendizaje (educación), a nivel psicoterapéutico ayuda a resolver problemas psicológicos y a cambiar conductas establecidas; desde el punto de vista médico apoya psicológica y físicamente (puede reducir el dolor) a pacientes médicos que enfrentan situaciones difíciles como la cirugía, enfermedades terminales y cuidados intensivos.

A nivel psiquiátrico mejora la autoestima y la capacidad de comunicación de los enfermos, promueve la sociabilidad, el mantenimiento de la memoria, la actividad física y la orientación en la realidad a las personas mayores; ayuda en los procesos de desintoxicación de drogodependientes (rehabilitación social), incrementa o modifica un comportamiento apropiado y reduce o elimina daños cerebrales.

## La musicoterapia hoy

Estados Unidos es el país en donde más se ha desarrollado la musicoterapia, el que tiene más profesionales y en donde hay una especial labor de investigación y un afán por el asociacionismo. La musicoterapia tiene una consideración social y científica, e incluso el estado llega a financiar programas de rehabilitación.

Sin embargo en varios lugares del mundo se ofrece el estudio de la musicoterapia en algunas de sus universidades como Alemania (desde 1979), Austria (desde 1959), Dinamarca (desde 1989) y en algunos de sus institutos educativos como París (desde 1970), Polonia (desde 1974), Inglaterra (desde 1989). Además en Hungría, Polonia y España se realizan posgrados, cursos, simposios y/o seminarios desde 1986, 1973 y 1977.

Según la Sociedad Argentina de Musicoterapia, fundada en 1966, en Argentina se puede estudiar en la

Universidad de Buenos Aires, la Universidad del Salvador, la Universidad Abierta Interamericana y la Universidad de Maimónides.

La Lic. Laura C. Didolich M., dice que la musicoterapia en latinoamérica se estudia generalmente desde un punto de vista psicológico y psicoanalista, los procedimientos empleados y los resultados obtenidos carecen de objetividad. Una causa de esto son los pocos recursos económicos con los que cuenta un musicoterapeuta en el momento de adquirir instrumental de medición, ya que el profesional después de graduarse debe desempeñar tareas sociales durante 4 años sin goce de sueldo.

### Definición de modelo en la musicoterapia

Un modelo de musicoterapia es un constructo que sostiene la práctica e incluye también a la práctica misma. Se refiere al sistema que reúne los conocimientos

terapéuticos como el concepto de ser humano, metas del tratamiento, teorías específicas, técnicas, dinámica de la sesión y del tratamiento, además de los procedimientos terapéuticos.

Los objetivos comunes a todos los modelos de improvisación musicoterapéuticos son:

- Conocimiento físico, emocional, intelectual y social de sí mismo.
- Conocimiento del entorno físico.
- Conocimiento de otros, incluyendo personas significativas de la familia, compañero grupos.
- Atención a sí mismo, a otros y al entorno físico.
- Percepción y discriminación de áreas sensorio motrices.
- Visión de sí mismo, de otros y del entorno.
- Expresión y comunicación interpersonal.
- Integración personal (experiencias sensorio-motrices, niveles de conciencia, partes de uno mismo, conocimiento temporal y roles).
- Relaciones interpersonales con personas significativas, compañeros y grupos.
- Libertad personal e interpersonal.

Las características específicas de un modelo de improvisación se refieren a menudo al propósito y las razones que tiene el terapeuta para utilizar la música y en el modo particular en que él o ella utiliza la improvisación. Dichas características son la utilización clínica, establecimiento de objetivos (pueden ser educacionales, recreativos o terapéuticos), uso del marco global o individual, orientaciones teóricas, cualificaciones del terapeuta, formato de una sesión, medios y roles, procedimientos, técnicas de valoración, técnicas de evaluación, preparación para una sesión, establecimiento de los elementos dinámicos: paciente, terapeuta, instrumentos musicales, música improvisada, otros pacientes, personas significativas, estímulos, objetos y fases de terapia.

### **Modelos de musicoterapia aceptados internacionalmente**

En el Congreso de Musicoterapia realizado en 1990, en la ciudad de Washington, Estados Unidos, se reconocieron cinco modelos de musicoterapia a saber:

- **Modelo Nordoff-Robins** (NRMT, *Paul Nordoff y Clive Robbins*),
- **Modelo GIM**: la musicoterapia con imágenes guiadas y música (*Helen Bonny*),
- **Modelo Conductista**
- **Modelo Benenzon** (BMT, *5 Rolando Benenzon*)
- **Modelo Analítico** (AMT, *Mary Priestley*).

Con esto se da una introducción concisa y general del fascinante mundo de la musicoterapia. En el siguiente número presentará la segunda parte de este artículo en la que hablaré sobre las características terapéuticas de la música y de las funciones de la musicoterapia y del musicoterapeuta.

### **Referencias**

- American Music Therapy Association. What is Music Therapy. <http://www.musictherapy.org/>, 2009. Consultado el 20 de septiembre de 2012.
- Asociación Argentina de Musicoterapia. Definición de musicoterapia. [http://www.musicoterapia.org.ar/mterapia\\_definicion.html](http://www.musicoterapia.org.ar/mterapia_definicion.html), 2009. Consultado el 20 de septiembre de 2012.
- Benenzon, Rolando O. 2008. *La nueva musicoterapia*. Grupo Editorial Lumen: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Edición N02, Buenos Aires, 1999, Pág.157.
- British Society for Music Therapy.MT Training. [http://www.bsmt.org/mt\\_training.htm](http://www.bsmt.org/mt_training.htm), 2009. Consultado el 20 de septiembre de 2012.
- Bruscia, Kenneth. 1999. *Modelos de Improvisación en Musicoterapia*. España: Agruparte. Pág.4.
- Bruscia, Kenneth. 2006. *Musicoterapia*. D.F., México: Pax. Pág. 6.
- Didolich Martínez, Laura Cecilia. 2009. *Entrevista*. Buenos Aires, Argentina.
- Fernández S., María V.; García R., Miguel A.; Guzmán N., Ismael; Rico L. Juan G. y Ventura M. Sergio. *Musicoterapia. Bases Pedagógicas de la Educación Especial – 20 Magisterio*. Educación Musical Curso 2004 de la Universidad de Castilla-La Mancha, España. Págs. 8-9.
- Orellana, Sergio Adrián. 2008. *La Inclusión de las TIC en el Tratamiento Musicoterapéutico*. XII Congreso Mundial de Musicoterapia. Buenos Aires: Akadia. Págs. 59-63.
- Palacio, José Ignacio. "El Concepto de Musicoterapia a Través de la Historia". *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)*, No. 13, mayo de 2004. Págs. 12-15.
- Topelberg, Alicia. 2008. *Contextos de la Musicoterapia, un Desafío en la Clínica*. XII Congreso Mundial de Musicoterapia. Buenos Aires: Akadia. Págs. 8-11.
- Wagner, Gabriela. 2008. *Musicoterapias, Psicodinámicas y Neurociencias: un diálogo posible*. XII Congreso Mundial de Musicoterapia. Buenos Aires: Akadia. Págs. 286-292.
- Wigram, Tony; Pedersen, IngeNygaard and Bonde Ole, Lars. 2002. *Comprehensive Guide to Music Therapy: Theory, Clinical Practice, Research and Training*. Aalborg University.

# Cómo realizar un concierto didáctico

Fernando Guajardo Esparza

El pasado mes de agosto se celebró en la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León el Primer Congreso Internacional de Educación Musical Activa organizado por la maestra Elda Nelly Treviño y el maestro Guillermo Villarreal, reuniendo a destacados especialistas a nivel mundial de esta importante y cada vez más necesaria área de la música, sus trabajos fueron expuestos en conferencias magistrales y una serie de talleres, a uno de los cuales honrosamente fui invitado: “Cómo realizar un concierto didáctico”.

Elda Nelly tenía la intención de que mostrara mi experiencia que durante 25 años he realizado principalmente para Arte A. C. como guionista, director y actor de sus Conciertos Didácticos. Esta propuesta la considero interesante pero difícil, ya que una cosa es volcarse en el trabajo creativo dirigido al público infantil y otra muy diferente es ordenarlo para presentarlo a un grupo de educadores. El taller me sirvió para comparar el trabajo propio con el realizado por otros colegas en México y el mundo, así como para ordenar y crear una base teórica que pudiera servir a los educadores a elaborar sus conciertos. A continuación comento el proceso que seguí.

Antes que nada me di a la tarea de buscar literatura que pudiera servir de sustento teórico y por otra parte videos en la red como material de apoyo.

En ambos casos encontré muy poco, pero de mucho valor: existe en España una asociación de educadores dedicados a la elaboración de Conciertos Didácticos infantiles, se llama “Red de Organizadores de Conciertos Educativos”(ROCE)ellos se han encargado de elaborar una página en Internet que considero de gran ayuda: [www.conciertosdidacticos.org](http://www.conciertosdidacticos.org)

Encontré además un interesante artículo del Dr. Víctor NeumanKovensky de la Universidad de Granada, un trabajo teórico muy serio, dirigido a la formación del profesorado y los conciertos didácticos.

En cuanto a videos en youtube, los españoles muestran una interesante producción que se llama “El Conciertazo”, que aunque no comparto su proceder didáctico ya que lo siento con falta de ingenio e improvisado, no deja de ser digno de reconocimiento. Pero para mi gusto lo supera la labor que durante años ha venido realizando en el Distrito Federal el actor y músico Mario Iván Martínez, quién además tiene editado su trabajo en una serie de CDs. En especial me llamó la atención su puesta de *Pedro y el Lobo*, el clásico cuento de Prokofiev, quién dejando a un lado el atril de narrador y haciendo alarde de su oficio como actor, expone de memoria el texto, actuando los diversos personajes y reemplazando las entradas del director por un dominio absoluto de la partitura.

Una vez con esta información y con el material de guiones y videos de mis conciertos procedí a hacer un esquema de trabajo que me permitiera definir el alcance del taller, esquema desarrollado en tres áreas:

- 1.- Aspectos teóricos: antecedentes, definición y objetivo.
- 2.- Metodología de elaboración y análisis de conciertos.
- 3.- Elaboración de un Concierto Didáctico.

La idea de crear una premisa teórica tiene la firme intención de establecer una clara diferencia entre un Concierto Didáctico en el sentido estricto y pedagógico del término y lo que simplemente se pudiera considerar como un Concierto para niños sin ninguna trascendencia educativa.

El Concierto Didáctico es una herramienta de la educación musical infantil y como tal persigue los mismos objetivos, primeramente el formativo como aspecto que desarrolla la personalidad integral del niño y en segundo lugar el de sensibilización hacia la música, "la musicalización", como una forma de acercarse a la música, en este caso, como oyente comprensivo.

El Dr. Neuman Kovensky indica con precisión las características que debe tener un concierto para considerarse didáctico: "Un concierto es *didáctico* cuando cumple objetivos pedagógicos definidos y se enmarca en un proceso educativo determinado. Algunas de sus principales características son: estar dirigido a un público determinado, cuyo perfil se conoce previamente; tener un programa seleccionado según los objetivos pedagógicos planteados y su adecuación al público; contar con algún tipo de presentación o guía, que facilita el acercamiento del público a la música con diferentes tipos de intervenciones".

La modalidad del concierto la define la forma en que se elabore la presentación o guión, siendo de importancia fundamental, ya que en ella radica la atención de los niños, por consiguiente el aprendizaje deseado y el impacto motivacional para regresar a presenciar este tipo de espectáculos.

Por experiencia, prefiero utilizar la modalidad que he bautizado como "Concierto Didáctico Activo", en donde a través de una trama teatral se plantean los contenidos, tales como acciones, bailes, canciones, rimas, cuentos, etc., con un constante movimiento en el escenario. Después de haber observado la actitud de los niños en los conciertos tradicionales en donde un narrador o el mismo músico explican, he llegado a adoptar esta modalidad llena de vida, algo muy similar a lo que Mario Iván hizo de *Pedro y el Lobo*, acercarse con la actuación a los pequeños y hacerlos participar.

En cuanto a la metodología de elaboración del concierto en un guión tradicional, puedo decir que es muy sencilla: se define el objetivo, se divide el concierto de acuerdo a las obras o puntos a tratar, se intercala la intervención del narrador con las obras musicales y se sugiere un resumen de los puntos tratados.

En un Concierto Didáctico Activo este trabajo es más complejo, pero creativo y muy divertido, ya que desde el objetivo implica crear una historia y definir los personajes; cada una de las partes se convertirá en una escena teatral y buscará un recurso para expresarlo (acción, rima, canción); finalmente la música tendrá que relacionarse con la trama y el resumen será una forma de interactuar con los niños.

Como parte de mi plan de acción, procedí a analizar algunos de los guiones que he realizado y a desarrollar con este esquema interesantes ideas que los maestros participantes aportaron.

El taller concluyó destacando la importancia que tiene el propiciar este tipo de espectáculos para los niños que sin lugar a dudas además de otorgarles los beneficios que nos brinda la buena música, es invitarlos y acostumbrarlos a participar de un sano esparcimiento, como una forma de combatir la mediocridad que ofrecen los medios de comunicación cuando se trata de oferta musical.

# La riqueza rítmica de la música folklórica mexicana

M. M. Elda Nelly Treviño

**D**ebido a que la música tradicional de todo país refleja una faceta de la identidad de su pueblo, ésta constituye una parte importante de su herencia cultural. La música tradicional es rica en contenido rítmico, melódico y poético. La música tradicional latinoamericana constituye una mezcla de elementos de música indígena, africana y europea, cuya combinación ha creado una vasta cantidad de composiciones propias a cada país del continente. Lo que actualmente se conoce como “música tradicional mexicana” tiene sus orígenes en el período colonial que vivió México bajo la corona española. Durante el siglo XVI la iglesia católica ejerció una poderosa influencia en todos los aspectos de la vida cotidiana de la sociedad mexicana incluyendo el desarrollo de las artes. Por tal motivo, una parte importante de la actividad musical de esta época era el génerosacro.

En contraste con el lenguaje musical europeo de la época que consistía en su mayoría de escalas modales, el lenguaje musical azteca está basado en escalas pentatónicas y una gran complejidad rítmica. La intensa y compleja actividad rítmica fue un elemento que permaneció y evolucionó dentro de la música tradicional mexicana. Similar a toda civilización primitiva, la música y el baile azteca estaban íntimamente relacionados y tenían una estrecha relación con la religión y la guerra (Galindo, 1933). Asimismo, como en otras sociedades, la música de la corte del emperador era muy distinta a la de los campesinos o macehuales (Stevenson, 1996). A pesar de las diferencias fundamentales entre la música europea y la azteca, los aztecas a similaron

fácilmente el canto gregoriano generando una cantidad significativa de obras musicales realizadas por compositores aztecas.

Paralelamente a la producción de música sacra en el México colonial, se generó una nueva e incipiente vertiente de música vernácula que mostraba influencias de música indígena, árabe y africana. No obstante, la influencia de la música secular europea se sintió mucho después y de una forma menos evidente que la influencia de la música sacra. Este hecho se debe a que los misioneros religiosos eran las únicas personas que mantenían contacto directo con los aztecas al inicio de la colonización (Romero, 1930). La influencia de música indígena consistió principalmente en la adopción de rasgos rítmicos. La combinación de todas estas influencias tuvo como resultado una música rica en contenido rítmico, armónico, melódico y formal. Sin embargo, la vitalidad y complejidad rítmica de la música tradicional mexicana constituye su rasgo más distintivo. Los mexicanos absorbieron los rasgos distintivos de las danzas europeas que llegaron a la colonia; sin embargo, estas danzas evolucionaron hasta consolidar características locales o regionales que las hicieron particulares a México. Entre estas características se encuentran: la tendencia sistemática a combinar ritmos binarios y ternarios, la práctica de interrumpir frases con silencios, la prolongación de una nota seguida por un patrón rítmico rápido y regular, el uso particular de la disonancia y la emotividad de la lírica (Saldivar, 1987).

Según Carlos Chávez (1930), la música mexicana se divide en dos amplias categorías: los géneros del campo (son, jarabe, corrido, canción) y los de la ciudad (música culta, música de salón y música de baile). A principios del siglo XIX, la música tradicional y la música de salón estaban íntimamente relacionadas; los compositores de este último género incorporaron elementos de ritmos y melodías tradicionales en sus obras. Debido a los límites de este artículo, es imposible analizar a profundidad la gran cantidad de música de todos los géneros cultivados en México. Una vez concluida la introducción acerca del estatus de la música durante el periodo colonial, procederé ahora a presentar una breve descripción de los géneros de la música del campo (desde el periodo colonial hasta los años 20s del siglo XX aproximadamente), los cuales constituyen la música “tradicional” mexicana o música de los mestizos. Esta descripción se concentrará en los aspectos rítmicos de esta música.

### Géneros principales de la música tradicional mexicana

**Son.** El *son* tuvo sus orígenes en la *tonadilla escénica* española y se caracteriza principalmente por tener música que imita sonidos del medio ambiente descrito en el texto, uso de instrumentos de cuerda como el arpa, violín, guitarra, jarana, guitarrón e instrumentos de percusión, texto estrófico y pasos de baile que forman un contrapunto con el ritmo básico de la pieza. Asimismo el texto habla de amor, leyendas, animales y asuntos políticos y religiosos. La estructura armónica es muy simple y consiste en movimientos entre tonalidades de tónica, subdominante y dominante; sin embargo, existen algunos casos en que algunos acordes son utilizados de una manera específica para crear disonancias (Rojas, 1996). La improvisación desempeña un papel muy importante en la interpretación de los sones. Los versos del texto alternan con secciones instrumentales. El ritmo vigoroso del son es muy complejo y constituye su rasgo característico. Está formado por patrones en 3/4, 6/8, 3/8 y a veces en 5/8 (Mendoza, 1984).

El son utiliza frecuentes cambios de métrica (de métrica binaria a ternaria y viceversa) para dar variedad a las melodías. En otros casos la melodía está en una métrica y el acompañamiento en otra distinta (Campos 1928).

**Jarabe.** Una categoría especial del *son* es el *jarabe* que es conocido como el arquetipo de la música mexicana. El *jarabe* consiste de una serie de *sones* que alternan con música instrumental; la composición en su totalidad constituye una danza. Las secciones instrumentales son bailadas con un zapateado rápido. La métrica del jarabe es en 3/4 a un tempo moderado cuya longitud de frase depende del texto (Mendoza, 1984).

**Huapango.** El *huapango* es otro género musical lírico-coreográfico que pertenece a la región geográfica de la Huasteca. La palabra viene del náhuatl *cuauhpanco* que designa a un piso de madera. En contraste con el *son*, el *huapango* conserva la mayoría de sus rasgos españoles como el uso del falsete. Su rasgo rítmico distintivo es el polirritmo resultante entre la combinación de patrones en una métrica de 6/8 y patrones en 3/4.

En yuxtaposición a los poliritmos de la música, los pasos de baile crean un diálogo complicado con la misma (Moreno, 1979).

**Corrido.** El *corrido* es un género de música tradicional que desciende del romance español. La música tiene carácter épico/lírico y su texto es histórico. Durante la Revolución, el *corrido* era utilizado para informar al pueblo acerca de las últimas batallas y conflictos, para relatar historias de héroes, para describir paisajes, etc. (Moreno, 1979).

**Canción mexicana.** Durante el siglo XIX se estableció en México la tradición de ópera italiana, primero en las clases sociales altas y después entre los campesinos. Gracias a la tradición operística nació lo que se conoce como *canción mexicana* cuyo propósito es principalmente para ser cantada. Otro factor importante que contribuyó al éxito de la *canción mexicana* fue la creciente popularidad del piano. Es importante considerar que la *canción mexicana* tuvo sus orígenes en las clases sociales bajas o grupos de mestizos.

El instrumento que se utilizó en los inicios para acompañarla fue la guitarra, instrumento que se identificaba con las clases sociales bajas; sin embargo, la *canción mexicana* encontró su sitio en este sector de la sociedad después de que compositores profesionales comenzaron a escribir canciones para voz y piano (Martín, 2002).

**Danza habanera.** Este tipo de canción posee un texto nostálgico que habla acerca de despedidas, abandono, descripción del ser amado, entre otras cosas. Armónicamente, estas canciones se caracterizan por el uso de terceras dobles en la melodía. El patrón rítmico base tiene sus orígenes en la contradanza cubana. En las etapas iniciales de la *danza habanera*, la métrica de 2/4 era muy común, sin embargo, comenzó a sustituirse por 6/8 (Mendoza, 1982).

**Vals.** El *vals* llegó a México en 1815 y fue severamente censurado por la iglesia católica; no obstante, influenció profundamente a los compositores mexicanos durante varias décadas. A pesar de la censura de la iglesia católica, el *vals* desarrolló características propias en México que lo diferenciaron del *vals* europeo. Estas características son: una métrica constante de 3/4, tempo más lento, carácter melancólico e íntimo y ausencia de brillo instrumental (Moreno, 1979).

A través de los años la música tradicional mexicana ha sufrido constantes transformaciones debido al auge de los medios masivos de comunicación y la incorporación de elementos de otros géneros; sin embargo, en ella prevalecen sus características fundamentales. A pesar del paso del tiempo, la música tradicional mexicana continuará formando parte fundamental de la cultura de México y del mundo.

## Referencias

- Campos, Rubén M. 1928. *El folklore y la música mexicana*. Investigación acerca de la cultura musical en México (1525-1925). D.F., México: SEP.
- Chávez, Carlos. 1930, 15 de octubre. "La música propia de México". *Música Revista Mexicana*, No. 7. Págs. 3-7.
- Galindo, Miguel. 1933. *Historia de la música mejicana*. México, D.F.: CENIDIM, INBA, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- García Blanco, Daniel. (Ed.). 1984. *Danzas y bailes regionales de México*. 22 transcripciones para piano. (Vol. 1) (4a Ed.): D.F., México: Autor.
- Martín, Enrique. 2002, julio-diciembre. "Nuevos ricos, nuevos gustos: la afición musical en Mérida durante el Porfiriato". *Heterofonía*, No. 127. Págs. 57-75.
- Mendoza, Vicente T. 1982. (2a. Ed.). *La canción mexicana*. D.F., México: FCE.
- Mendoza, Vicente T. 1984. (2a. Ed.) *Panorama de la música tradicional de México*. D.F., México: UNAM.
- Moreno Rivas, Yolanda. 1979. *Historia de la música popular mexicana*. México, D.F., México: Patria.
- Orta Velázquez, Guillermo. 1970. *Breve historia de la música en México*. D.F., México: Porrúa.
- Rojas, David. 1996. *Antología del son de México*. Consultado el 2 de marzo de 2005, desde <http://www.folklorico.com/musica/antologia-son.html>
- Romero C., Jesús. 1930, 15 de abril. "Nuestra música colonial". *Música Revista Mexicana*, No. 1. Págs. 20-26.
- Saldívar, Gabriel. 1987. *Historia de la música en México*. D.F. México: SEP/Gernika.
- Stevenson, Robert. 1998. "Reflexiones sobre el concepto de música precortesiana". *Heterofonía*, Págs. 25-37.



# Los instrumentos en la Nueva España

M. A. Mayela Villarreal Hernández

**E**l primer contacto musical entre el mundo indígena y el europeo se encuentra narrado por Fray Juan de Torquemada en su importante obra *Monarquía Indiana*, cuya primera edición data de 1615 y en la que narra una escena ocurrida el domingo de ramos de 1519 en las costas de Yucatán: “la procesión, llevando todos ramos en las manos, con la mayor pompa y devoción que se pudo; y esta solemnidad, miraron y consideraron los indios con gran atención..., porque había voces razonables y música muy concertada que causaba a los indios admiración; además de que las trompetas y atabales y las cajas de guerra les daba qué mirar, tocándose cada instrumento en su lugar y tiempo” (1). Así, cinco días después, en un viernes santo, es entonado por Fray Bartolomé de Olmedo y los soldados el primer Oficio de Tinieblas gregoriano en la recién bautizada región de la Vera Cruz.

Con la conquista también arribaron nuevos instrumentos, mismos que no tardaron en resonar en los primeros templos junto a ceremonias llenas de una música también nueva para los oídos de los naturales, quienes, según las crónicas mostraron una habilidad que sorprendió a los frailes, no sólo al ejecutarlos, sino también al construirlos.

Existen diversos testimonios que nos hablan de dicha habilidad; uno de ellos lo cita Alonso de Zorita en su *Relación de la Nueva España*, obra terminada en 1585 y publicada completa cuatro siglos después “...decían que lo que deprendían (los

indígenas) en dos meses no lo deprendieran españoles en dos años porque en tan poco tiempo cantaban muchas misas y magníficas y motetes y un indio cantor sin maestro tañía un poco la flauta y cuando la vio tañer a los que la habían deprendido se juntó con ellos y en una semana tañía todo lo que los demás y decía el maestro que en dos años no había él deprendido tanto y que en algunos pueblos tienen en sus iglesias vihuelas de arco y su música concertada de ellas y hay indios que las tañen en los domingos y fiestas” (2).

En el mismo tenor, Zorita describe incluso una historia que sucedió en Tlaxcala “... estaba un español que tañía rabel y un indio hizo que le hiciesen otro y rogó al español que se lo enseñase a tañer y en dos o tres lecciones deprendió todo lo que el español sabía y antes de diez días sin haberlo visto tañía con el rabel tiple entre las flautas y discantaba entre ellas o sobre ellas asimismo tañen chirimías y sacabuches y lo saben hacer y hay muchos que saben tañer órganos” (3).

Los primeros instrumentos europeos que escucharon los indígenas debieron ser la trompeta y el tambor, cuyas nomenclaturas varían en las fuentes de la época; la trompeta recibe nombres tales como: clarín, pífano o corneta; y al tambor se le nombra: atabal, atambor o timbal. Paulatinamente una gran variedad de instrumentos fueron introducidos a la Nueva España, mismos que se encuentran citados bajo diferentes nombres que dificultan un tanto la precisión de su forma; es por ello, que es indispensable sumar una investigación iconográfica sobre la pintura novohispana para reforzar el conocimiento basado en los textos.

(1) Torquemada. 1975. *Monarquía Indiana*, IV, XII. Pág.56.

(2) Zorita. *Relación de la Nueva España*. Págs.41-42.

(3) *Ibid*, pág.42

Aliados importantes para el proceso de evangelización fueron los instrumentos, objetos que atraían poderosamente al indígena, quien sentía una gran curiosidad tanto por la naturaleza de aquellas nuevas sonoridades como por la forma en que emitían sus notas. Por ello, de forma muy temprana los instrumentos empiezan a fabricarse en la Nueva España, con las manos diestras de los indígenas guiados por los frailes y los ministriles europeos. “El primer instrumento propiamente litúrgico que se construye en México es la campana” (4).

Así también la primera edición de música impresa en el México virreinal es el *Ordinarium* de Juan Pablos de Brescia de 1556, en donde se encuentran detalles instrumentales como por ejemplo, cuándo y cómo tañer las campanas y los cantos que se deben entonar según las fechas del año litúrgico.

Otra evidencia de la construcción y ejecución de los instrumentos por los indígenas la describe Torquemada así: “Los primeros instrumentos de música que hicieron y usaron (los indígenas) fueron flautas, luego chirimías, después orlos y tras ellos vihuelas de arco, y tras ellas cornetas y bajones; finalmente no hay género de música que se use en la iglesia de Dios que los indios no lo tengan y usen en todos los pueblos principales, y aún en los no principales; y ellos mismos lo labran todo que ya no hay que traerlo de España (...) en todos los reynos (sic) de la cristiandad (fuera de las Indias) no hay tanta copia de flautas, chirimías, sacabuches, trompetas, orlos, atabales, como en sólo este reino de la Nueva España, órganos también los hacían...(y) los demás instrumentos que sirven para solaz regocijo de las personas seglares, los indios los hacen todos y los tañen: rabees, guitarras, discantes, vihuelas, arpas y monocordios; y con esto se concluye que no hay cosa que no hagan” (5).

En los servicios ordinarios se menciona el uso de instrumentos tales como flautas, chirimías, sacabuches, orlos, trompetas, tambores, vihuelas, rabees, además del imponente órgano y las voces en coros entonando obras polifónicas.

Es importante hacer notar cómo algunos de estos instrumentos antes citados, si bien llegaron por los españoles, muchos son legado de la conjunción cristiano-musulmán que se vivió en la España bajo el dominio árabe; algunas herencias de ello fueron el camari o vihuela tiple, la chirimía o shawn, las vihuelas, la cítara y guitarra, el salterio y el arpa, todos ellos en una enorme variedad de tamaños.

En la familia de los alientos se conoce que los ensambles de flautas se usaron en ocasiones para reemplazar a los órganos en las iglesias menores que carecían de éste instrumento debido al alto costo de su manufactura. Por otra parte, a los instrumentos como las chirimías, las trompetas y los atabales, se les requería también para ceremonias oficiales, y que los ensambles de aliento-metal que inicialmente acompañaban las acciones militares, dieron más tarde origen a las bandas de pueblo que hoy son tan populares y que son parte importante de la identidad cultural de México.

La importante familia de las cuerdas, lideradas por el violín, instrumento ícono de la cultura musical europea, se extendió en la Nueva España en la familia de las vihuelas de brazo sin trastes, también llamadas rabeles. De ahí surge una gran pregunta que se hace la investigadora.

(4) Guzmán. *La música instrumental en el virreinato de la Nueva España*. Pág. 87.

(5) Torquemada. 1975. *Monarquía Indiana*, XVII, III. Pág. 320.

Evgenia Roubina en su libro *Los Instrumentos de Arco en la Nueva España: ¿a partir de qué linde cronológico los violines auténticos sustituyeron a las vihuelas de brazo en la práctica instrumental novohispana?* Tras una serie de análisis de material iconográfico, Roubina enuncia que “los violines auténticos fueron admitidos en el conjunto instrumental novohispano con anterioridad al siglo XVIII” (6).

Múltiples investigaciones se han realizado en torno a los órganos en México, los musicólogos y estudiosos de la organología se han volcado al redescubrimiento y rescate de este fabuloso instrumento y su repertorio. Desde los órganos monumentales que aún llenan las bóvedas de las catedrales de México y Puebla, hasta los portátiles también llamados positivos o realejos, conjugaban una minuciosa manufactura sonora que se mostraba engalanada por sus suntuosas fachadas barrocas. Múltiples factores como su mantenimiento costoso, incendios, falta de interés y sobre todo ignorancia, han llevado a la mayoría de los órganos históricos a su abandono o destrucción, su rescate ha sido tema de preocupación hasta hace poco, tal vez demasiado tarde para muchos de ellos.

Y siguiendo por el tema de los instrumentos de teclado, tenemos a los virginales, espinetas y clavicémbalos tan importantes en la música europea del siglo XVIII, quienes dejaron un rastro casi nulo en la Nueva España, salvo los ejemplares que se encuentran en la colección del museo del Castillo de Chapultepec.

Aún y con la infranqueable línea que nos separa en el tiempo, la historia de cada uno de estos instrumentos es una fuente importante para comprender y asombrarnos cada vez más del legado de la música del virreinato; su esplendor lo podemos ver a través de las numerosas representaciones que nos dejaron los pintores novohispanos; sus armonías las encontramos en las obras que se van sumando día con día al rescate sonoro que hacen los investigadores de la música en México; no es fortuito que los encontremos a menudo plasmados de la mano de ángeles y arcángeles, recreando lo que para el pintor sería la música celestial, instrumentos que representan el enlace entre lo terrenal y lo espiritual, entre nuestro presente y nuestro pasado.

## Referencias

- Días Del Castillo, Bernal. 2011. *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. México: Porrúa.
- Gonzalbo, Pilar. 2008. *Historia de la educación en la época colonial, el mundo indígena*. México: El Colegio de México.
- Guzmán, José Antoni. 1986. *La música instrumental en el virreinato de la Nueva España*. La música de México, tomo II periodo virreinal. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mauleón, Gustavo. 1995. *Música en el virreinato de la Nueva España siglos XVI y XVII*. México: Universidad Iberoamericana Golfo Centro, Lupus Inquisitor.
- Roubina, Evgenia. 1999. *Los instrumentos de arco en la Nueva España*. México: CONACULTA, Ortega y Ruiz Editores.
- Torquemada, Fray Juan de. 1723. *Veintiún libros rituales y monarquía indiana*. España: N. Rodríguez Franco.
- Zorita, Alonso de. 2002. *Relación de la Nueva España*, México: CONACULTA, Planeta.

(6) Roubina. *Los instrumentos de arco en la Nueva España*. Pág.97.

# Evolución de los instrumentos de teclado

M. A. Antonina Dragan

## Resumen

La historia del instrumento más popular de hoy, el piano, tiene aproximadamente 300 años, desde que los primeros inventores realizaron cambios en la mecánica del clavicordio y clavecín, instrumentos de teclado que reinaban en los salones de los siglos XVII y XVIII. El paduano Bartolomeo Cristofori fue el famoso constructor del primer instrumento de teclado en los años 1709-1711 y poco a poco el clavecín, con su débil sonido de salón fue destituido por los primeros pianofortes. Los cambios políticos de la época napoleónica modificaron la faz del mundo, provocando el nacimiento de la burguesía, la que exigía espacios más amplios, grandes teatros y salas de concierto. Por otro lado el desarrollo de la técnica pianística y las composiciones más complejas para piano exigían un instrumento con más potencia y calidad sonoras. En el transcurso del siglo XIX el piano sufrió varias transformaciones y mejoras en su mecanismo y este trabajo pretende mostrar el proceso de desarrollo de los instrumentos de teclado de los primeros clavicémbalos al piano de cola contemporáneo.

## Introducción

El piano contemporáneo, tiene una larga historia debido a que está emparentado con muchos instrumentos que podemos considerar como sus antepasados o los que prepararon el camino para su aparición en las salas de concierto en el siglo XVIII.

A continuación haré una breve excursión a tiempos remotos para ver cómo los instrumentos de cuerda más antiguos se convirtieron poco a poco en los antecesores del piano.

## Teoría

*Cítara*: el más antiguo instrumento de cuerda de origen africano data alrededor de los 3.000 años a.C. El sonido se producía con roces de las uñas sobre las cuerdas ubicadas en una tabla de madera.

*Monocordio*: un instrumento en el cual una cuerda se situaba sobre la caja de resonancia de madera (mono: una, corda: cuerda) y producía sonido a través de vibraciones. El gran filósofo y matemático griego Pitágoras fue el primero quien determinó los intervalos de la escala sobre bases matemáticas y fundó el primer sistema musical de Occidente haciendo experimentos en un monocordio.

*Salterio*: se desarrolló tomando como base a la cítara. Las cuerdas colocadas sobre madera tenían diferente largo, lo que permitió producir sonidos de distintos tonos. Se cree que este instrumento ingresó a México en la época virreinal y hoy en día hay intérpretes que siguen la tradición antigua.

*Dulcimer*: una variante del salterio, a diferencia que en este instrumento las cuerdas no eran tocadas con las manos, sino percutidas.

*Órgano:* fue el instrumento más antiguo que ya contaba con las teclas. Probablemente es originario del Oriente Medio. Los griegos y romanos conocían el órgano de agua ya en el siglo III a. C. En Cartago fue desenterrado el pequeño órgano de arcilla que data alrededor del año 200. Este instrumento tenía teclas, hileras de tubos, el aire fue administrado por bombas manuales y la presión del aire se controlaba con el agua. Después de la caída del imperio romano se perdió la técnica de construcción de los órganos y no se recuperó hasta el siglo VIII cuando empezó a ser utilizado en las iglesias para acompañar las liturgias. Un instrumento típico de los siglos posteriores contaba con dos teclados y quince registros, además de los pedales de por lo menos diez registros.

El órgano pequeño se llamaba positivo, el portátil era todavía más pequeño y podía colocarse encima de la mesa o en las rodillas.

*Instrumentos de teclado:* los instrumentos de teclado provistos de cuerda tienen una historia más corta que la del órgano.

Finalmente tenemos el *clavecín*, un instrumento que se parece a un piano de cola estrecho, indispensable en las salas de música de los seiscientos y setecientos en sus varias formas y diseños, de un teclado o dos; en el caso del doble teclado y para más contrastes dinámicos, uno de ellos tenía el sonido más fuerte (forte) y el otro más suave (piano).

Poco se sabe del que parece haber sido el primero de todos, el *escaque*. Se menciona en dos poemas de Guillaume de Machaut fallecido en 1377 con el nombre de escaque de Inglaterra, por lo que tal vez este sería su país de origen. Lo que sí se sabe es que en 1360 Eduardo III de Inglaterra regaló a su prisionero Juan II el Bueno de Francia un ejemplar del escaque construido en tierra inglesa por el francés Jehan Perrot. Al parecer cada una de las teclas en los extremos tenía una pieza de madera rectangular con un botón metálico fijado. Un tope detenía bruscamente el movimiento de la tecla cuando estaba pulsada, proyectando la pieza de madera hacia arriba, así el botón metálico golpeaba la cuerda y daba la nota deseada. Este mecanismo anticipó el martillo de escape libre del piano.

En los años posteriores había muchos instrumentos que emitían sonido brillante al pinzar sus cuerdas. Por ejemplo la *espineta* de un solo teclado y una sola cuerda para cada tecla. El *spinettino* típicamente italiano era mucho más agudo y brillante que la espineta, pero en todo similar a ella. También el *virginal* era de pequeñas proporciones, de forma rectangular y teclas pequeñas, adaptadas a los dedos de las jovencitas y quizá por ello recibió este nombre. Todos ellos eran construidos en elegantísimos modelos con espejos, almohadillas y cajoncillos.

Estos instrumentos tenían los registros que permitían modificar el sonido de las cuerdas pinzadas. Por ejemplo los registros del fagot o laúd. Dichos registros se activaban con ayuda de los botones especiales situados debajo del teclado o con los pedales. Poseían inéditas posibilidades a la armonía, una plenitud que no podían dar otros instrumentos. Pero a pesar de todas estas características el sonido del clavecín seguía siendo algo metálico, frío, no tenía mucho alcance, tampoco tenía el efecto de vibrado del clavicordio. Los instrumentos antiguos que han llegado hasta nosotros, estaban lujosamente decorados y pintados con paisajes, figuras, sus tapas pintadas a mano, incrustados con piedras o perlas. Los grandes instrumentos, los que por su forma se parecen al piano de cola actual, tenían diferentes nombres en cada país. Era clavicémbalo o cémbalo en Italia, clavecín en Francia, flugel en Alemania (de la palabra flugel, que significa ala en alemán). El clavecín más antiguo es un instrumento que fue construido en Roma por Hieronymus Bononiensis en 1521.

Muy a menudo se oye decir que el clavecín es un progenitor inmediato del piano, lo que no es totalmente cierto. Sí es un instrumento de teclado pero el sonido se produce con ayuda de un pico de pluma situado al final de la tecla que pellizca las cuerdas.

En este sentido el mecanismo del **clavicordio** sería más cercano al del piano ya que en este instrumento las cuerdas son percutidas, no pellizcadas. Tiene la forma rectangular con el teclado ubicado en uno de los lados del rectángulo. Las cuerdas se sitúan paralelas al teclado, de la izquierda del intérprete a la derecha y no perpendiculares como en el piano de cola. El mecanismo es diferente al del clavecín. En el extremo de cada una de las teclas se encuentra una pequeña pieza metálica, llamada tangente. Cuando la tecla es pulsada, la tangente sube y golpea una pareja de cuerdas al unísono (cuerdas del mismo tono) donde permanece hasta que la tecla se suelta. A la derecha de la tangente las cuerdas vibran y se produce la nota deseada.

A la izquierda de la tangente las cuerdas son amortiguadas por el listón. Como resultado el mecanismo del clavicordio sería capaz de producir unos efectos de sonido muy sutiles, graduaciones del sonido y diferentes dinámicas, así como un efecto muy particular de vibrado mediante un movimiento del dedo llamado *bebung* en alemán. Pero tenía el sonido débil, que se perdía en los ensambles o ante una voz, menos pudiera ser utilizado en salas grandes.

Este instrumento se consideraba solista en salas pequeñas y fue el consentido de muchos hogares de su época. El clavicordio más antiguo se construyó en Italia en 1543. Su popularidad decayó a finales del siglo XVII en Inglaterra, Francia y Holanda; siguió utilizándose en Italia, España y Alemania hasta principios del siglo XIX como instrumento de estudio.

En el año 1709 el artesano de Padua (Italia) Bartolomeo Cristofori construyó el instrumento que llamó *gravicémbalo col piano e forte* (clavicordio con sonidos suave y fuerte). En Alemania Gottfried Silbermann adaptó las ideas de Cristofori, haciendo las modificaciones.

J.S. Bach conoció estos instrumentos cuando visitó Dresde en 1736, pero no quedó muy contento porque el registro agudo del nuevo instrumento le pareció muy débil y la pulsación pesada. Andreas Stein alumno de Silbermann desarrolló el llamado mecanismo vienés hacia 1773 con buen equilibrio entre registros y más ligero. Sebastián Erard fue el primer gran fabricante de pianos en Francia, comenzó en 1777, fue quien inventó el mecanismo de “doble escape” que permite una mayor agilidad sobre el teclado. Su piano era el mejor hasta que aparecieron los de Ignaz Pleyel tan queridos por Chopin y los únicos instrumentos utilizados por este gran pianista y compositor. En los años posteriores muchos fabricantes en el mundo trataban de mejorar el mecanismo del piano. Entre las casas más famosas (hasta el día de hoy) están: Baldwin de Estados Unidos, Bluthner en Alemania y Bosendorfer en Austria. Yamaha llegó de Japón y sus primeros pianos aparecieron en Europa en 1878. El nombre de Steinway se convirtió en el sinónimo mismo del piano, su fundador fue Heinrich Steinweg de Wolfshagen (Alemania) y la primera fábrica se estableció en 1836. Poco más tarde la familia emigró a Estados Unidos. Nunca antes los pianistas tenían a su disposición los pianos de tan gran sonido que como dicen algunos “cantan solos”, preferido por muchos grandes del piano como Vladimir Horowitz, que llevaba sus pianos de Gran Cola Steinway a todo lugar donde iba de gira.

Hay que diferenciar dos instrumentos de teclado de cuerdas más recientes: fortepiano (pianoforte) y piano. Los primeros fortepianos son muy diferentes al piano moderno en cuanto a los timbres y pulsación, tienen una estructura de madera, cuerdas estrechas y poco tensas. En cambio el piano moderno tiene estructura de hierro, cuerdas más gruesas sometidas a gran tensión, martinets más grandes y cubiertos de fieltro. En ambos instrumentos la tecla se utiliza como palanca que impulsa el martinete hacia arriba y golpea las cuerdas, tiene apagadores que pueden levantarse todos a la vez utilizando el pedal derecho, lo que permite prolongar el sonido ya que hace vibrar las cuerdas de los armónicos y produce la sonoridad más amplia. También cuentan con pedal izquierdo (una corda) o sordina, que hace que los martinets golpeen sólo una de tres o dos cuerdas pertenecientes a cada nota, produciendo el sonido más opaco, tenue. Los pianos de cola modernos poseen un tercer pedal central inventado en 1862. Si se pulsa un acorde o una nota utilizando este pedal, sonará prolongado nada más este acorde o la nota, y es independiente del uso del pedal derecho.

## Conclusión

El éxito que tuvo el piano fue determinado por varios factores de carácter político, social y cultural que se enfatizaron con las guerras napoleónicas y la revolución francesa, acontecimientos que llevaron al declive de la gran aristocracia y dieron lugar al nacimiento de la burguesía. Para los salones aristocráticos cerrados el débil sonido del clavecín, solo o acompañado por otros instrumentos era suficiente.

La nueva clase burguesa demandaba espacios más grandes y necesitaba un instrumento de otras características. Había otro factor, aún más importante, el romanticismo estaba por nacer, los compositores presentían la necesidad de una expresión más amplia, intensa: se acabó la época de oro del clavecín y el piano entró en el escenario musical como instrumento más popular y completo, muy expresivo, con gran sonido y amplia dinámica, diferentes registros y muchas posibilidades técnico-interpretativas.



## Referencias

- Alekseev, A. D. 1962. *Historia del arte pianístico. Parte I*. Moscú: Editora Musical Estatal. Págs. 10-12.
- Ferguson, Howard. 2003. *La interpretación de los instrumentos de teclado del siglo XIV al XIX*. Madrid: Alianza Editorial. Traducción: HamishUrquhart. Título original: *Keyboard Interpretation from the 14th to the 19th Century: An Introduction*. Publicado originalmente en Inglés por Oxford University Press en 1975. Págs.13-18.
- La Gran Música Enciclopedia*. Bilbao: Asuri De Ediciones. Tomo I: págs.99-100; Tomo III: págs. 206-208 y 242-248.
- Schonberg, Harold C. 1990.*Los Grandes Pianistas*. Javier Vergara Editor. Título original: *The Great Pianists* Traducción Clotilde Rezzano de Martín. Págs.17-20.

## Recomendaciones de John Solomons para la interpretación y enseñanza del piano

Segunda parte

M. C. P. Patricia Ivonne Cavazos



**E**n su pasada visita a la Facultad de Música, el Doctor Solomons, jefe del área de Teclados en la Universidad de Texas en Arlington, impartió una Clase Magistral y un Curso de Pedagogía Pianística, donde compartió sus conocimientos con alumnos y maestros. En este segundo artículo relacionado con su visita, continuaremos explorando algunas de sus recomendaciones técnicas y musicales para la interpretación y enseñanza del piano, su especialidad, muchas de las cuales bien pueden adaptarse al trabajo musical en general, especialmente sus propuestas sobre la metodología a seguir para el estudio diario.

El ritmo es determinante en la música, y especialmente en los alumnos principiantes es necesario invertir tiempo para que aprendan a sentirlo y controlarlo. John recomienda desde el inicio insistir en tocar y contar simultáneamente, habilidad que se desarrolla con la práctica, ya que para lograrlo se requiere independencia; por lo que su trabajo ayudará a mejorar la coordinación necesaria para la ejecución musical. Algunas recomendaciones de John para favorecer esta capacidad son:

- Tocar contando en voz alta.
- Tocar diciendo el nombre de las notas.
- Tocar cantando las notas.
- Tocar en la tapa del piano (sobre la madera) contando en voz alta.
- Tocar diciendo las digitaciones en voz alta.

Todo lo anterior se sugiere hacerlo con las manos separadas primero para después juntarlas. El uso del metrónomo es también esencial en el proceso de estudio, de preferencia hay que favorecer su uso desde el principio para que los alumnos se acostumbren a su empleo. John considera que incluso es negligencia no usarlo, ya que permite detectar debilidades y problemas técnicos. El tempo unifica una obra, por lo que debe moverse progresivamente para lograr claridad, limpieza, dominio y agilidad de calidad.

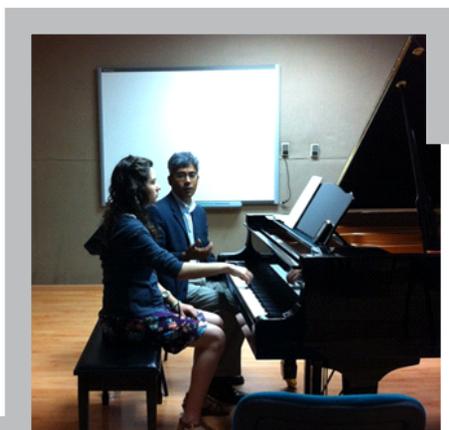
Los poliritmos (tocar simultáneamente valores de diferente acentuación en dos o más voces, como por ejemplo tresillos en una mano y semicorcheas en otra) suelen presentar problemas para los alumnos cuando se introducen. El maestro Solomons recomienda que para resolverlos, los alumnos eviten el pensar en notas individuales, también sugiere practicar ejercicios de coordinación, por ejemplo usar percusiones corporales como golpes en los muslos con ambas manos en donde cada una siga un patrón o esquema rítmico diferente.



Para John, una buena clase debe incluir algo de:

1. Técnica, la necesaria de acuerdo al material a trabajar.
2. Teoría, para comprender y poder procesar la música a interpretar.
3. Lectura.
4. Finalmente, repertorio; sólo entonces.

Un aspecto técnico muchas veces poco atendido en la práctica es la importancia de enseñar a los alumnos a elegir un ataque apropiado para el tipo de música a ejecutar, es decir, el punto de origen donde se realiza el esfuerzo muscular que genera el sonido. Así, los diferentes tipos de ataque: de dedo, de muñeca, de antebrazo, de brazo o de torso se emplean de acuerdo a la mayor o menor rapidez, lentitud y/o peso requerido dependiendo de la obra, siendo el ataque de dedo el más eficiente para el toque rápido y ligero y el de torso, el mejor para partes que requieren el mayor peso. Una revisión del ataque empleado puede ayudar a encontrar soluciones a problemas, por ejemplo de balance sonoro, de control de la dirección de la frase, de agilidad en pasajes específicos, etc.

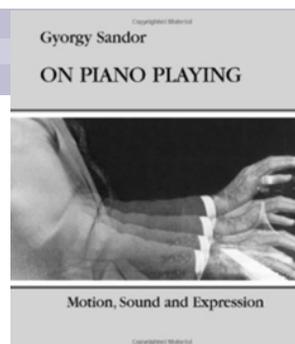


John considera que es importante cuidar el control del brazo al momento de tocar. La teoría de la caída libre del peso del brazo sobre el teclado creada por el famoso pianista húngaro György Sandor es, en la opinión de John muy buena pero debe emplearse con cuidado. En su trabajo "On Piano Playing", necesario de conocer por todo pianista, Sandor considera a la gravedad como una fuente inagotable de energía que debe utilizarse al tocar.

Para John, es mejor no tanto dejar caer el brazo sino liberarlo pero con control, en un término que denomina "throw", que en español pudiera llamarse "arrojarlo" o "impulso" desde nuestra perspectiva. La caída libre genera un sonido de gran potencia pero frío, seco, quizá ideal para la música contemporánea. El impulso por otra parte, crea un sonido de mayor profundidad y calidez, por eso es preferible. Al emplearlo, la muñeca tiene que absorber la energía que se genera por el movimiento, si está rígida o tensa no podría lograrse, por eso la relajación es estrictamente necesaria.

Otra estrategia importante relacionada con el ataque a emplear es la rotación de la muñeca, que facilita el trabajo especialmente en pasajes rápidos y maximiza el potencial de la mano y sus capacidades.

En el trabajo musical de una obra, una parte fundamental es el balance de las voces, aspecto que John explica a sus alumnos principiantes describiéndolo como tocar flotando o pesadamente sobre el teclado. Para lograr que los alumnos desarrollen la habilidad necesaria para un buen balance sonoro, sugiere realizar ejercicios con acordes destacando una voz diferente en cada toque, mediante el dar firmeza al



*On Piano Playing, un libro que todo pianista debe conocer.*

dedo que tenga la melodía y ligereza o relajación a los otros. La muñeca es decisiva, un pequeño movimiento hacia arriba o abajo cambia todo el efecto sonoro. En la práctica de una obra, John recomienda trabajar haciendo los opuestos, jugando con la dominancia de las diferentes voces, dándole a cada una, un sentido diferente. Utilizar la imaginación es muy importante para lograrlo.

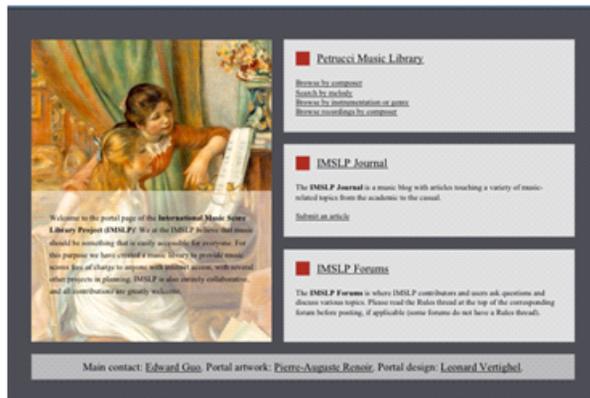
Otro aspecto básico para la interpretación musical es la dirección de frase. John considera que los alumnos desde el principio deben entender que al tocar el piano estamos haciendo música, no escribiendo en el teclado de una computadora. Para lograrlo, la música debe tener una dirección, un punto hacia dónde dirigirse. Una forma de trabajarla, es experimentando con las frases, dirigiéndolas a diferentes puntos cada vez, hasta encontrar el punto hacia dónde vamos. Algo importante de considerar para la dirección de la frase, es la armonía. Entender la tensión y relajación que se generan a partir del manejo armónico, es una buena forma de guiarse al inicio del trabajo directivo en la frase.



Las escalas son otra excelente forma de practicar dirección y balance, su dominio es un aspecto fundamental, para John, es necesario no sólo tocarlas, sino además conocerlas muy bien y también a los acordes existentes en todos los grados que las conforman, especialmente en las escalas menores.

### **El método de estudio**

Un aspecto que es estratégico al estudiar cualquier instrumento musical, es el proceso de práctica que realizan los alumnos. Frecuentemente los problemas en el desarrollo musical del alumno son consecuencia de un método de estudio deficiente. Para empezar, John hace énfasis en la importancia de tener una partitura de buena calidad. Y es que, en la mayoría de los casos, existen en el mercado diferentes versiones impresas de una obra musical, cada una revisada por alguien que hace recomendaciones sobre digitaciones, agógica, dinámica, etc., el problema es que a veces son hechas por editores poco serios. Lo recomendable es buscar ediciones realizadas por buenos pianistas que hicieron sus propias compañías editoras como Fisher, Peters o Urtext, cuyas ediciones están estrictamente apegadas a los manuscritos originales de los compositores. De preferencia, es bueno revisar dos o tres ediciones diferentes de una misma obra. Hoy en día esto es muy sencillo gracias a los recursos musicales a los que se puede acceder desde internet. Un excelente medio para tener acceso a muchísima música impresa e inclusive a diferentes ediciones de la misma es la organización International Music Score Library Project, que tiene su portal en la página [www.imslp.org](http://www.imslp.org). En ella, se puede acceder a partituras de música clásica haciendo búsquedas por autor, obra, instrumentación y género. También hay grabaciones en línea que se pueden elegir a partir del compositor o intérprete musical, una sección de artículos y blogs sobre muy variados tópicos musicales así como ligas a otros sitios relacionados, y por último una sección de foros de discusión.



IMSLP, una importante fuente musical en internet

Una vez que se cuenta con una partitura de buena calidad, John recomienda:

1. Escuchar la obra para tener una idea general de cómo interpretarla o de cómo debe de sonar, preferentemente tocada por alguien confiable (en internet puede haber muchas interpretaciones de dudosa calidad, es importante elegir una versión con un pianista reconocido).
2. Hacer una investigación de la obra para conocer información básica sobre el autor, las circunstancias en que fue compuesta, el porqué, para quién, en qué contexto, saber por ejemplo si es parte de un grupo de obras, etc.
3. Tocar la obra por completo para tener una idea general de ella, y ubicar sus diferentes partes, así como los pasajes difíciles, invirtiendo en este paso un par de días aproximadamente.
4. Analizar la obra en cuanto a su estructura, identificando temas, subtemas y partes que la forman, y elaborar un mapa de ella, que favorezca su memorización.
5. Hacer un plan de estudio para la obra, considerando cada sección por separado y lo que uno puede procesar. La planeación es una parte muy importante de la práctica, vale la pena tomarse unos 5 minutos al día para hacerla. John hizo énfasis en este punto al mencionar que a veces los alumnos creen que sentarse a practicar 4 o 5 horas es hacer un buen trabajo de estudio, sin embargo, si ese estudio se hace sin dirección, sin análisis, puede ser tiempo mal invertido.
6. Trabajar las manos separadas aunque el alumno sea capaz de tocar manos juntas desde el principio. Vale la pena invertir unos minutos en revisar cada mano de forma independiente, esto permite concentrarse en todos los detalles técnicos y musicales de la obra; particularmente la revisión de la digitación es siempre un aspecto relevante en esta parte del proceso.
7. Identificar la textura. Es decir, la cualidad sonora global a partir de la forma en que los materiales melódicos, rítmicos y armónicos son manejados en una obra particular por el compositor. Se deben establecer las partes mono, poli y homofónicas, las melodías con acompañamiento, etc.

8. Trabajar los matices dinámicos, identificando los contrastes importantes a realizar y los niveles sonoros de las diferentes secciones de la obra.
9. Trabajar la articulación a emplear a lo largo de la obra, definiendo los toques que se requieren para lograr el efecto sonoro deseado.
10. Definir la dirección de cada frase, a lo largo de cada sección y la global en la obra completa, identificando el clímax y los diferentes puntos altos y bajos hacia donde se dirige la música.
11. Simplificar. Es importante mencionar que cada obra presenta retos particulares por lo que es esencial que los alumnos aprendan a simplificar, esto es, estableciendo los esqueletos básicos melódicos, armónicos, de forma, de textura, dinámicos, etc., que favorezcan el entender la obra y su trabajo.
12. Trabajar la obra manos juntas, ¡por fin!
13. Estudiar con variedad, de formas diferentes como:
  - Tocando una mano y visualizando la otra.
  - Tocando sobre la tapa del piano.
  - Visualizando el oído.
  - Alternando el tocar partes al aire y en el teclado.
  - Alternando en cada compás el tocar con manos y sin manos.
  - Tocando la melodía con un solo dedo.
  - Cambiando de manos la escritura, es decir, tocando con la izquierda las notas de la derecha y viceversa.
  - Alternando articulaciones.
  - Probando digitaciones posibles.
  - Jugando a crear diferentes sonoridades a partir de la proyección dominante variada de las diferentes voces, e incluso proyectando todas a lo largo de los diferentes momentos de la obra.
  - Tocando la melodía con el bajo, la melodía con la tercera, la melodía con la quinta del acorde por separado.
14. Trabajar la memorización. ¿Tocando la obra 1000 veces? Probablemente el alumno lo conseguirá, pero malgastando su valioso tiempo. John considera que es mejor desarrollar la memoria activa consciente, que se logra cuando se realiza todo el análisis mencionado anteriormente como el armónico, melódico, de textura, de articulación, de forma, etc. y apoyados en los mapas y esquemas realizados a partir de éste. Al trabajar la memoria se sugiere tocar sin la partitura y si surgen dudas detenerse, regresar a la partitura, encontrar el error y volver al piano. También tocando el piano viendo la música, sin verla, con la partitura lejos; o desde un escritorio o mesa visualizando las teclas con y sin partitura.

La memoria activa consciente, eficiente para la interpretación musical se logra sólo a partir del trabajo sistemático de sus cuatro tipos: memoria visual, analítica, auditiva y muscular o kinestésica. La práctica diaria mecánica, genera una memoria débil que ante la presión de los nervios puede fallar con facilidad.

En este segundo artículo sobre el trabajo con el Dr. John Solomons en el Curso de pedagogía pianística hemos comentado algunos aspectos técnicos y musicales básicos a considerar por un maestro de piano, quedan pendientes relevantes temas trabajados con él como la lectura a primera vista, la improvisación y la interpretación en público; temas que trataremos en un artículo posterior.



# Teoría sobre una educación musical preescolar de calidad

## Segunda parte

Lic. Ángel Lorenzo Ramírez Rodríguez

En la primera parte de este trabajo presenté 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. En esta segunda parte hablaré del ámbito de calidad en el que incluyo el currículo, los educadores y la atmósfera en el aula. Al final muestro mi opinión respecto a lo referente a la evaluación de la práctica educativa, todo esto dentro de lo que considero las necesidades de los sujetos de la educación.

### I. 3. Ámbito de calidad

En 1990, la OCDE definió en un informe elaborado por la Comisión de Educación a la calidad de la educación como *la que garantiza a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta*.<sup>1</sup>

Samuel Gento Palacios dice que *los identificadores de la calidad son el producto educativo, la satisfacción de los estudiantes y de sus familias, la satisfacción del personal que trabaja en el centro y el efecto impacto de la educación conseguida. Ello depende de los siguientes predictores: disponibilidad de medios personales y materiales, organización de la*

*planificación, gestión de los recursos, metodología educativa y liderazgo educativo*.<sup>2</sup>

Así mismo los profesores Xavier Chavarría y Elvira Borrell en su libro *Calidad en educación* dicen que *la calidad en educación se orienta a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los estudiantes, consideradas tanto a nivel individual como colectivo, en relación a los procesos y resultados del aprendizaje*.<sup>3</sup> Esto deja claro por qué –y de acuerdo a lo afirmado por Chavarría y Borrell- *la calidad educativa requeriría de algún tipo de construcción social, de acuerdos sobre parámetros y de un consenso en torno a ella*.<sup>4</sup>

La calidad se construye por parte de los sujetos que conforman el proceso educativo y que está en relación al contexto en que se presenta.

1-Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Closa Elvira. *Calidad en educación*. Edebé. Barcelona. 2ª. Edición, 2002. Pg. 66.

2-Gento, S. Nuevas perspectivas de gestión educativa. En *XII Congreso nacional y Iberoamericano de pedagogía*. Tomo I. Ponencias. Sociedad española de Pedagogía. Madrid. 2000. Citado en Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Closa Elvira. *Calidad en educación*. Edebé. Barcelona. 2ª. Edición, 2002. Pág. 60.

3-Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Closa Elvira. *Calidad en educación*. Edebé. Barcelona. 2ª. Edición, 2002. Pág. 61.

4-op. cit. Pág. 23.

A continuación se presentan los cinco aspectos o fundamentos que expresan la contribución más destacada de lo que Chavarría y Borrell llaman *filosofía de la calidad total*.<sup>5</sup>

- *Se centra en el cliente externo e interno, lo que supone una concepción expansiva o amplia de los clientes. En educación, comporta un cierto alejamiento de las visiones docentes, academicistas y, tal vez, corporativistas.*
- *Exige una implicación total de las personas que intervienen y un compromiso por ofrecer un servicio de calidad, una búsqueda de la excelencia o una anulación de los defectos.*
- *Pone toda la organización escolar al servicio de la calidad[...]*
- *Existe una disposición hacia la mejora permanente [...]*
- *Trata de medir y objetivar, con la intención de fundamentar la mejora en datos: no se puede mejorar lo que no se puede medir.*

Al considerar los aspectos descritos anteriormente, Chavarría y Borrell también advierten que debe mantenerse cierta cautela y precaución con respecto a este tipo de *filosofía*, preservando *la integridad y honestidad de los docentes, ya que podría verse afectada si existiese una relación comercial*.<sup>6</sup>

Los resultados del informe *Schools and Quality. An International Report*, publicado en 1990, consistieron en un estudio donde se examinó un número determinado de elementos (a los que se les denominó: áreas clave de calidad) y que según el informe presentado deben formar parte de cualquier estrategia de mejora de calidad educativa.<sup>7</sup>

Las áreas clave de calidad según la OCDE son<sup>8</sup>:

1. *El currículo: planificación, aplicación y evaluación.*
2. *El papel de los profesores.*
3. *La organización de la escuela.*
4. *La medida de los resultados. Apreciación y supervisión.*
5. *La dimensión de los recursos.*

### **I. 3. 1. El Currículo**

Para Chavarría y Borrell el currículo es algo más que el programa de áreas o materias; es también, el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje. El currículo no aborda únicamente qué se enseña, sino también cómo se enseña y por qué.<sup>9</sup> Esta idea coincide con lo planteado por Gardner cuando sugiere examinar los descubrimientos científicos sobre el desarrollo humano que ayudarían a establecer opciones a los educadores acerca de los métodos y prácticas necesarios en el ámbito de la Educación Artística. Así se podría conocer qué se puede enseñar, cómo se puede enseñar y sobre qué se deben basar los resultados de esta práctica educativa.<sup>10</sup>

<sup>5</sup>-op. cit. Págs 59 y 60.

<sup>6</sup>-op. cit. Pág. 60.

<sup>7</sup>-op. cit. Pág. 66.

<sup>\*</sup> En diferentes apartados se examinarán características de estas áreas clave de calidad que a su vez se articulan con el pensamiento e ideas de los diversos autores y referentes citados al inicio del presente trabajo.

<sup>8</sup>-op. cit. Pág. 66.

<sup>9</sup>-op. cit. Pág. 67.

<sup>10</sup>-op. cit. Pág. 14.

Chavarría y Borrell mencionan las características definidoras de un currículo de calidad:<sup>11</sup>

- *Amplio y equilibrado.*
- *Integral (diferentes tipos de contenidos).*
- *Diversificado.*
- *Planificado a diferentes niveles.*
- *Planificado de acuerdo con los propósitos de la enseñanza.*
- *Evaluable.*

En relación a la característica de *Amplio y equilibrado*, se refieren a *que previamente se deberían hacer explícitas las intenciones educativas y determinar, después, cómo llevarlas a la práctica en el aula.*<sup>12</sup>

Con respecto al carácter *Integral*, se estima que el currículo *contemple tanto las capacidades cognitivas como las destrezas instrumentales. Que atienda a los campos del conocimiento y al desarrollo de habilidades sociales y actitudes.*<sup>13</sup> Como cuando Willems expresa que *lo sensorial, lo afectivo y lo mental. [...] coexisten y se interpenetran íntimamente a cada instante.*<sup>14</sup> De acuerdo con *Beginning Teacher Evaluation Study*, los profesores eficientes se caracterizan por *insistir en los objetivos académicos e incluyen también los afectivos.*<sup>15</sup>

Un currículo *Diversificado*, para Chavarría y Borrell es *aquél que atiende a toda la diversidad de capacidades de los alumnos, sin estratificación.*<sup>16</sup>

Cuando se refiere a la característica *Planificado a diferentes niveles*, significa que *las materias deben ser consideradas como un medio para conseguir un fin (los objetivos y finalidades), y no un fin en sí mismas.*<sup>17</sup> Partiendo de esta idea es como los educadores en el campo de la educación artística han considerado la posibilidad de no sólo educar en el dominio técnico y conceptual de contenidos específicos respecto al arte sino llevar a cabo una educación a través del arte, es decir, que los contenidos puedan tocar a su vez otros campos, lo que actualmente se le domina transversalidad. En el caso de la educación musical sería una educación a través de la música. También a este respecto Gardner dice que diversos esfuerzos desarrollados en el currículo sostienen que la Educación Artística ejerce efectos positivos sobre otras áreas del aprendizaje, que van desde otras formas de arte a la historia o la ciencia, o a las capacidades básicas de la lectura, la escritura o la aritmética.<sup>18</sup>

En lo concerniente a la característica *Planificado en función de unos objetivos de enseñanza: los equipos docentes deben articular los propósitos de la educación y del centro educativo de forma que sean significativos para los alumnos. [...] teniendo siempre presentes las necesidades de los alumnos.*<sup>19</sup>

11-Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Closa Elvira. *Calidad en educación*. Edebé. Barcelona. 2ª. Edición, 2002. Pág. 67.

12-*ibidem*

13-Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Closa Elvira. *Calidad en educación*. Edebé. Barcelona. 2ª. Edición, 2002. Pág. 68.

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

15-Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Closa Elvira. *Calidad en educación*. Edebé. Barcelona. 2ª. Edición, 2002. Pág. 90.

16-*op. cit.* Pág. 68.

17-*op. cit.* Pág. 68.

18-Gardner, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador. Barcelona. 1994. Pág. 70.

19-Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Closa Elvira. *Calidad en educación*. Edebé. Barcelona. 2ª. Edición, 2002. Pág. 68.

Y finalmente, un currículo *Evaluable* se refiere no sólo a la valoración del rendimiento de los alumnos, sino también al proceso de enseñanza puesto en práctica por los profesores y al funcionamiento general del propio centro docente.<sup>20</sup>

Gardner sugiere para el desarrollo efectivo de determinado currículo dos factores complementarios. Primero, contar con un cuadro de educadores que incorporen en ellos mismos el conocimiento que se espera que impartan. Los educadores deben estar familiarizados y sentir cierta sensación de propiedad en relación con las materias que forman el currículo. Y segundo, es esencial que existan medios viables para evaluar lo que se ha aprendido. Desde esta perspectiva y de acuerdo a los estudios que presenta, Gardner centra su propuesta alrededor del trío formado por: la elaboración de currículos viables, una formación excelente del educador y modos de evaluación idóneos. De igual modo insiste en *lo mucho que se puede aprender mediante la observación cuidadosa, la documentación y el análisis de las prácticas que ya se han llevado a cabo en otros lugares del mundo*.<sup>21</sup> Concluyendo con las ideas de Gardner, producción, percepción y reflexión son los tres componentes que considera fundamentales en toda educación artística.<sup>22</sup>

### I. 3. 2. Los Educadores

El informe *Schools and Quality* [...], con respecto al papel de los educadores afirma que *una escolarización eficaz en todos los niveles depende de una fuerza docente muy cualificada y motivada. [...] Es necesario volver a examinar el reclutamiento, las condiciones de trabajo y la formación de los enseñantes, así como su rango, sus incentivos y sus perspectivas profesionales*.<sup>23</sup> Además sostiene que la tarea de los profesores es vital. Chavarría y Borrell mencionan los elementos destacados de un profesional cualificado:<sup>24</sup>

- *Competencia inicial académica y didáctica.*
- *Mantenimiento de la competencia profesional.*
- *Retribución económica satisfactoria.*
- *Consideración social.*
- *Satisfacción por la tarea.*
- *Evaluación de la tarea docente.*

La *Competencia inicial académica y didáctica* se refleja en un profesional que posee *un importante bagaje de conocimientos académicos así como de conocimientos relacionados con la psicología y la pedagogía (formas de aprendizaje, dinámica de grupos, etc.)*.<sup>25</sup>

El elemento *Mantenimiento de la competencia profesional* se refiere a que *los continuos cambios y avances científicos exigen una actualización sistemática de los profesionales de la educación*.<sup>26</sup>

<sup>20</sup>-*ibidem*

<sup>21</sup>-Gardner, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador. Barcelona. 1994. Pág. 89.

<sup>22</sup>-*op. cit.* Pág. 82.

<sup>23</sup>-Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Closa Elvira. *Calidad en educación*. Edebé. Barcelona. 2ª. Edición, 2002. Págs. 68 y 69.

<sup>24</sup>-*op. cit.* Pág. 69.

<sup>25</sup>-*op. cit.* Pág. 69.

<sup>26</sup>-*op. cit.* Págs. 69 y 70.

Respecto a la *Retribución económica* se dice que *si queremos disponer de profesionales cualificados, su retribución ha de ser satisfactoria y competitiva en relación a la de otros profesionales.*<sup>27</sup>

Con respecto al elemento *Consideración social* se destaca que *los profesores necesitan el apoyo público y el reconocimiento claro de sus derechos. Unos profesionales competentes deben verse estimulados y motivados con un reconocimiento (económico y social) que valore el trabajo bien hecho.*<sup>28</sup>

En relación al elemento *Satisfacción por la tarea* significa que los profesores *deben sentirse motivados por el trabajo [...] También la organización del centro debe facilitar la reflexión y el trabajo sin cargas ni presiones excesivas.*<sup>29</sup> Como anteriormente se citó basándose en el *Programa de Educación 2011*, los docentes necesitan destinar momentos para la práctica reflexiva.<sup>30</sup>

En el aspecto de la *Evaluación de la tarea docente*, el profesor *debe ser considerado como un profesional cuya tarea ha de evaluarse periódicamente para promover el propio desarrollo profesional. [...] En este proceso, merece especial mención la autoevaluación, que, acompañada de planes de formación y actualización docente, desempeña un papel decisivo en la promoción de la calidad de la educación.*<sup>31</sup>

Y siguiendo con el papel de los profesores en el ámbito de calidad educativa, Álvarez<sup>32</sup> expresa que *plantearse desde la administración una política de centros públicos de calidad supone crear las condiciones imprescindibles para que se produzca el cambio cultural que ésta exige a los centros educativos. Este cambio pasa por: [...]*

- *Disponer de un profesorado motivado y con suficientes incentivos profesionales y recursos técnicos y materiales que faciliten su crecimiento profesional y le permitan asumir con mentalidad de éxito los grandes retos.*
- *Propiciar un cambio profundo en la cultura funcionarial y administrativa que suponga la inversión de la pirámide a favor de las necesidades de los alumnos y de sus familias y de la motivación del profesorado.*

<sup>27</sup>-*op. cit.* Pág. 70.

<sup>28</sup>-*op. cit.* Pág. 70.

<sup>29</sup>-*op. cit.* Pág. 70.

<sup>30</sup>-<http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Preescolar2011.pdf> Pág. 141. Consultado en Abril 14, 2012

<sup>31</sup>-Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Closa Elvira. *Calidad en educación*. Edebé. Barcelona. 2ª. Edición, 2002. Pág. 70.

<sup>32</sup>-Álvarez, M. La cultura de calidad en la escuela pública. En *Organización y gestión*. No. 6. 1999. Citado en Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Closa Elvira. *Calidad en educación*. Edebé. Barcelona. 2ª. Edición, 2002. Pág. 61.

### I. 3. 3. Atmósfera

En su libro *Educación artística y desarrollo humano* Gardner dice que *los investigadores ya se han puesto de acuerdo sobre la medida en que las atmósferas diferentes de dos aulas [...] ejercen influencias significativamente diferentes en los modos en que los estudiantes enfocan los problemas y dan forma a los productos.*<sup>33</sup>

Para Read, los buenos resultados dependen de la creación de una atmósfera comprensiva en la escuela o clase.<sup>34</sup> Una atmósfera que posibilite -como lo sugiere Freire- no la transferencia de conocimiento, sino la creación de *las posibilidades de su producción o de su construcción.*<sup>35</sup> También a este respecto, en una intervención hecha en un debate telemático organizado por la UOC (Universidad Oberta de Catalunya) titulado *¿Cómo definimos la calidad?* Nieves, coincide con el pensamiento de Paulo Freire cuando afirma que *como primer requisito, una escuela de calidad es aquella en la que todos pueden aprender (alumnos, profesores, madres y padres, etc.). Es decir, una comunidad de aprendizaje basada en relaciones democráticas (participación, negociación, debate, crítica, reflexión, etc.), donde, más que transmitir conocimientos, se proporcionan las herramientas necesarias para que todos puedan construir conocimientos.*<sup>36</sup>

En las clases de música es necesario proporcionar las herramientas así como posibilitar la creación de una atmósfera que propicie el libre desenvolvimiento de los niños, al cantar, al mover su cuerpo, al manipular objetos o instrumentos musicales, al escuchar el material sonoro y en cada una de las diversas actividades que se dan dentro de la clase.

De acuerdo a conclusiones de un estudio llevado a cabo por el Instituto Nacional de Educación de los Estados Unidos a principios de los años setenta, Chavarría y Borrell citan una serie de características que permiten a los profesores obtener un mayor rendimiento de sus alumnos, una conducta más satisfactoria en el aula y un clima positivo que estimula su atención y colaboración. La lista se agrupa en torno a seis variables:<sup>37</sup>

- *La organización de los aprendizajes de los alumnos.*
- *El uso del tiempo de clase.*
- *La generalización del clima de trabajo.*
- *La gestión del aula.*
- *Los hábitos y las prácticas docentes.*
- *La retroalimentación.*

33-Gardner, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador. Barcelona. 1994. Pág. 22.

34-Read, Herbert. *Educación por el arte*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. 1ª. Edición, 1986. 8ª. Impresión, 2010. Pág. 285.

35-Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI editores. México D. F. Undécima reimpresión, 2009. Primera edición en español, 1997. Pág. 24

36-Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Closa Elvira. *Calidad en educación*. Edebé. Barcelona. 2ª. Edición, 2002. Pág. 54.

37-op. cit. Pág. 89.

Retomando la idea del componente emocional dado en el proceso educativo, el *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora* indica que un entorno afectivo que se base en el respeto y la confianza, propiciará que los niños se *animen a participar y colaborar en tareas comunes: hablar frente a los demás; sentirse capaces y enfrentar los retos de aprendizaje con mayor seguridad; saber que son seres competentes que pueden aprender; tener certeza de que serán escuchados sin burla al externar sus puntos de vista y opiniones.*<sup>38</sup>

Además un clima afectivo y social sano para el niño contribuye eficazmente en el desarrollo de su identidad como persona; proceso en el que están implícitos el autoconcepto (idea que se tiene acerca de sí mismo, en relación con sus características físicas, cualidades y limitaciones, así como del reconocimiento de su imagen y cuerpo) y la autoestima (reconocimiento y valoración de las propias características y capacidades).<sup>39</sup>

Consecuentemente, es tarea del educador manifestar la afectividad de manera honesta a sus educandos. Así como el *Programa de Estudio 2011* sugiere: *Un clima afectivo implica la expresión de sentimientos y actitudes positivas hacia los niños: calidez, apoyo, empatía, entre otros. Cuando las actitudes de afecto que muestra el docente ante los niños son genuinas; éstos [...] responden con sentimientos recíprocos.*<sup>40</sup> Porque como dice Sylvia Schmelkes: *no puede forzarse a nadie a brindar afecto. Pero si uno no lo da, tampoco lo recibe. En cambio, cuando se recibe afecto, no se puede evitar proporcionarlo. Hay que querer a los niños. Ellos sabrán reciprocitar.*<sup>41</sup> No debe soslayarse lo anterior porque –como dice el Programa– se sabe que los niños que reciben afecto son capaces de desarrollarse aún en situaciones críticas.<sup>42</sup>

No es tarea fácil la creación de una atmósfera afectiva cuando no se cuenta con el apoyo necesario por parte de todos los involucrados en el proceso educativo. Son necesarios directivos, maestros de apoyo, trabajadores sociales, psicólogos –e incluso los propios padres o tutores– que se den a la tarea de lograr en comunión con los educadores frente a grupo así como de educadores musicales el ambiente de aprendizaje adecuado.

Una atmósfera adecuada proporcionará además las condiciones necesarias para *escuchar*, actividad que el compositor y educador musical Raymond Murray Schafer advierte como *importante en todas las experiencias educativas, en cualquier circunstancia en que se intercambien mensajes verbales o auditivos.*<sup>43</sup> Este escuchar puede ser de provecho tanto como actividad formativa musical como para llegar a entablar el diálogo necesario entre educador-educando que se viene afirmando como elemento esencial para tener conciencia de las necesidades reales del individuo.

38-<http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Preescolar2011.pdf> Pág. 142. Consultado en Abril 14, 2012

39-SEP. *Programa de Educación Preescolar 2004*. SEP. México, 1ª. Edición 2004. Pág. 51

40-*op. cit.* Pág. 142

41-Schmelkes, Sylvia. *La formación de valores en la educación básica. (Biblioteca de Actualización del Maestro)*. SEP. México, 2004. Pág. 39

42-<http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Preescolar2011.pdf> Pág.142. Consultado en Abril 14, 2012

43-Schafer, R. Murray. *Hacia una educación sonora*. Conaculta/Radio Educación. México, D. F. 1ª. Edición, 2006. Pág.11.

44-*op. cit.* Pág.12

45-*op. cit.* Pág. 13

46-*op. cit.* V 13

47-Willems, Edgar. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Paidós Educador. Barcelona. 1ª. Edición, 2011. Pág.86

48-Copland, Aaron. *Cómo escuchar la música*. Fondo de Cultura Económica. México, D. F. 2ª. Edición, 1994. Pág.93.

49-*op. cit.* Pág. 94.

50-*op. cit.* Pág. 65.

51-*op. cit.* Pág. 66.

52-Schafer, R. Murray. *Hacia una educación sonora*. Conaculta/Radio Educación. México, D. F. 1ª. Edición, 2006. Pág. 11.

Schafer ha escrito sobre lo que ha denominado *soundscape* (paisaje sonoro). Se refiere al entorno acústico, el campo sonoro total, *cualquiera que sea el lugar donde nos encontremos. Es una palabra derivada de "landscape" (paisaje); sin embargo a diferencia de aquélla, no está estrictamente limitada a los lugares exteriores.*<sup>44</sup>

Schafer advierte que el paisaje sonoro en el mundo cambia, los sonidos se multiplican con mayor rapidez que las personas. *Se ha producido un entorno más ruidoso y es cada vez más evidente que la civilización moderna está ensordeciéndose con el ruido.*<sup>45</sup> Lo anterior lo ha llevado a plantearse: *aparte de los daños fisiológicos ocasionados por la contaminación sonora, ¿cómo llega a ser afectada psicológicamente nuestra escucha?*<sup>46</sup>

Nuevamente tratándose del tema de la afectividad, -esa esfera emocional que el sonido es capaz de despertar en la persona y que además adquiere cierto sentido dependiendo de la atmósfera en donde se presente- Willems afirma que las características de la afectividad auditiva se encuentran en las reacciones a los intervalos melódicos, a la melodía, a los intervalos armónicos, a los acordes, a la armonía y además en el sonido aislado y el movimiento sonoro.<sup>47</sup> En su libro *Cómo escuchar la música*, Copland describe aquéllos que considera los cuatro elementos de la música: ritmo, melodía, armonía y timbre. En el apartado donde desarrolla el elemento del timbre, el compositor estadounidense le confiere características emocionales a algunas sonoridades producidas por ciertos instrumentos. Por ejemplo, en relación a la viola dice que posee *una sonoridad seriamente expresiva que se diría llena de emoción.*<sup>48</sup> Con respecto al chelo dice -refiriéndose al registro medio- que posee *una calidad sonora seria, suave, abaritonada y que casi siempre expresa algo de emoción.*<sup>49</sup> Así mismo en el apartado donde presenta características de la melodía -como elemento de la música-, comparte y analiza melodías dotándolas de sentido en el ámbito emocional. Por ejemplo, refiriéndose a Palestrina dice que las obras corales de este compositor ofrecen *pureza de línea y de sentimiento.*<sup>50</sup> Y analizando el sujeto de la fuga en mi bemol menor de Bach (Clave bien temperado, libro I) nos comparte que la melodía *crea un sentimiento de tranquila, pero honda resignación.*<sup>51</sup>

Resulta pertinente entonces que Schafer invite a ir más allá de la mera percepción auditiva, afirma que *el hecho de poseer oídos no garantiza su efectividad.*<sup>52</sup> Esto equivaldría a lo que Copland denomina el plano sensual, el modo más sencillo de escuchar, por ejemplo *escuchar por el puro placer que produce el sonido musical mismo.* Es el plano en que se oye la música *sin pensar en ella ni examinarla en modo alguno.*<sup>53</sup> Así mismo Gardner ha expresado también en *Educación artística y desarrollo humano* que *aprender de qué modo percibir en cualquier ámbito comporta tiempo y entrenamiento [...]*<sup>54</sup> Este autor describe cómo los investigadores orientados al desarrollo han examinado aspectos de la competencia de los niños en las artes visuales.

La mayoría de estos estudios han explorado el desarrollo de los niños de las capacidades de percibir y de apreciar diversos aspectos de las pinturas y de otras formas artísticas visuales. *Estos estudios documentan que las facultades sensoriales y perceptivas de los niños se desarrollan mucho más rápidamente durante la temprana infancia.*<sup>55</sup> Estudios similares orientados al campo de la Educación Musical confirman también el hecho de la importancia que tiene para los niños la estimulación y sensibilización temprana a través de la música. Para Copland *el gusto, al igual que la sensibilidad, es hasta cierto punto una cualidad congénita, pero ambos se pueden desarrollar de modo considerable con una práctica inteligente.*<sup>56</sup> El tiempo y cuidado que se requieren para una adecuada Educación Auditiva son importantes porque como Chavarría y Borrell señalan en su libro *Calidad en educación: Los verdaderos resultados de la educación se producen a largo plazo.*<sup>57</sup>

53-Copland, Aaron. *Cómo escuchar la música*. Fondo de Cultura Económica. México, D. F. 2ª. Edición, 1994. Pág. 27.

54-Gardner, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador. Barcelona. 1994. Pág. 33.

55-*ibidem*

56-Copland, Aaron. *Cómo escuchar la música*. Fondo de Cultura Económica. México, D. F. 2ª. Edición, 1994. Pág. 249.

57-Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Closa Elvira. *Calidad en educación*. Edebé. Barcelona. 2ª. Edición, 2002. Pág. 23.

La Dra. Lidia Camacho comenta en el prólogo del libro *Hacia una educación sonora* el hecho de que Schafer –autor del libro- enseñe a crear oídos pensantes; que lleve a sus lectores *de la mera percepción del sonido hasta la auténtica conciencia sonora*.<sup>58</sup> Una conciencia sonora que producirá oyentes más conscientes y enterados que como sugiere Aaron Copland en su libro *Cómo escuchar la música*, puedan hacer más honda su comprensión de la música, *no alguien que se limita a escuchar, sino alguien que escucha algo*<sup>59</sup> y también escribe que *escuchar atentamente, escuchar conscientemente, escuchar con toda nuestra inteligencia es lo menos que podemos hacer en apoyo de un arte que es una de las glorias de la humanidad*.<sup>60</sup>

Para Schafer *la educación de los sentidos, entre ellos la audición, es de fundamental importancia*,<sup>61</sup> porque a través de esto es posible esa selección del mundo, ese diseño del paisaje sonoro, que se hace desde adentro y se logra con la estimulación de grupos *de personas que aprendan a escuchar los sonidos que les rodean con una mayor atención crítica*.<sup>62</sup> Y así como se afirma que *el desarrollo perceptivo en las artes visuales puede seguir desplegándose durante toda la vida*,<sup>63</sup> en el ámbito de la educación auditiva se pueden tener semejantes expectativas. Para lograr la consecución de lo anterior es necesaria como se ha venido manifestando, la construcción de ambientes de aprendizaje adecuados para los educadores y educandos.

### **I. 3. 3. 1 Organización escolar**

De acuerdo con Gardner, *en la mayoría de los casos, los valores y las prioridades de una cultura pueden discernirse fácilmente por el modo en que se organiza el aprendizaje en las aulas*.<sup>64</sup>

La organización de la escuela, según el informe *Schools and Quality [...]* menciona seis factores destacados de una organización escolar eficaz:<sup>65</sup>

- *Ciclos de escolarización y articulación entre niveles.*
- *Tamaño del centro y proporción profesor/alumno.*
- *Tiempo invertido en la tarea.*
- *Duración de la jornada y el curso escolar.*
- *Estructura y estilos de dirección y gestión.*
- *Uso de tecnologías de la información en el aula y en el centro.*

Siendo importante la dimensión de los recursos, el mismo informe *Schools and Quality [...]* presenta *Políticas de uso de los recursos para una educación de calidad*,<sup>66</sup> entre las que destacan:

- *Conciencia del gasto.*
- *Gasto público justificado.*
- *Gestión eficaz de los recursos.*
- *Recursos adicionales para los alumnos especiales o de contextos sociales desfavorecidos.*
- *Gasto para recursos. Especialmente, para libros de texto y materiales didácticos.*
- *Espacio y ambiente escolar propicio para el aprendizaje.*

<sup>58</sup>-op. cit. Pág. 9

<sup>59</sup>-Copland, Aaron. *Cómo escuchar la música*. Fondo de Cultura Económica. México, D. F. 2ª. Edición, 1994. Pág. 35.

<sup>60</sup>-op. cit. Pág. 249.

<sup>61</sup>-Schafer, R. Murray. *Hacia una educación sonora*. Conaculta/Radio Educación. México, D. F. 1ª. Edición, 2006. Pág. 11.

<sup>62</sup>-op. cit. Pág. 14.

Finalmente lo analizado anteriormente debe redundar en la creación de esa *atmósfera de espontaneidad, de trabajo infantil feliz* que afirma Read, *es el secreto principal y quizás único de un buen maestro*.<sup>67</sup>

#### I. 4. Evaluación de la práctica educativa

Siendo la dimensión de la evaluación muy importante, Gardner estima que la supervivencia de los programas en artes depende de la habilidad para aportar pruebas de que los estudiantes realmente aprenden algo y en la evaluación debe tener también un papel importante la propia participación del estudiante en la actividad artística.<sup>68</sup>

¿Cómo se evalúa la práctica educativa según el campo que se aborde? Para Gardner *evaluar una inteligencia, es de vital importancia que el estudiante cuente con la oportunidad de trabajar intensivamente con los materiales y familiarizarse con sus posibilidades y limitaciones*.<sup>69</sup> Esto supondría que para realizar una evaluación al niño de preescolar en el campo de la Educación Musical es necesario que el alumno tenga la oportunidad de practicar actividades musicales de manera constante.

Según el contexto de cada educador musical ¿cuánto es el tiempo que le dedica a la práctica de la Educación Musical con preescolares? y ¿cómo se evalúa esa práctica? Las respuestas a estas preguntas pueden llevar a conocer mejor las áreas de oportunidad y aciertos del sistema, organización, institución o centro escolar en que se desarrolle el proceso educativo.

Chavarría y Borrell consideran que *la calidad en educación resulta de una valoración integrada, y su apreciación depende en gran medida de la persona que emite el juicio valorativo, de sus objetivos, sus intereses y criterios*:

- 1) *Valoración técnica externa. Es la que realizan profesionales externos al centro educativo [...]*
- 2) *Valoración técnica interna. Es la realizada por profesionales internos de los centros [...]*
- 3) *Valoración social externa. Es la que realiza la comunidad, el público en general [...]*
- 4) *Valoración social interna. Es la que realizan los usuarios o clientes directos de los servicios escolares [...]*<sup>70</sup>

<sup>63</sup>-Schapiro, M. Style. En S. Tax (comp.) *Anthropology today*. University of Chicago Press. Chicago. 1953. Citado por Gardner en *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador. Barcelona. 1994. Pág. 33.

<sup>64</sup>-Gardner, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador. Barcelona. 1994. Pág. 11.

<sup>65</sup>-Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Closa Elvira. *Calidad en educación*. Edebé. Barcelona. 2ª. Edición, 2002. Pág. 71.

<sup>66</sup>-*op. cit.* Pág. 74.

<sup>67</sup>-Read, Herbert. *Educación por el arte*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. 1ª. Edición, 1986. 8ª. Impresión, 2010. Pág. 286.

<sup>68</sup>-Gardner, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador. Barcelona. 1994. Pág. 85.

<sup>69</sup>-*op. cit.* Pág. 82.

<sup>70</sup>-Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Closa Elvira. *Calidad en educación*. Edebé. Barcelona. 2ª. Edición, 2002. Pág. 62 y 63.



# La aprehensión artístico-musical en edades de 6 a 12 años

## Segunda parte

Dr. David Josué Zambrano

### Resumen

**E**n la primera parte de este trabajo publicada en el número anterior, expuse 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). En esta segunda parte trabajaré 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.

**Palabras clave:** música, inteligencia, sensibilidad, oído.

### Introducción

En el acápite segundo titulado “La teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) y los conceptos pedagógico-musicales de Dalcroze, Willems, Suzuki y Tort y su importancia psico-pedagógica” se analizan y proponen los modelos pedagógicos y las metodologías generales y particulares involucradas en el proceso de educación musical en el nivel de educación primaria, destacándose las bases psicológicas que desarrollan en paralelo las IM con los enfoques de los pedagogos mencionados.

En estas teorías se reitera la idea de que todos los niños poseen capacidades, habilidades y talentos desarrollables en la edad infantil, que les permitirán en el

futuro convertirse en hombres y mujeres de éxito profesional y con nobleza de carácter. En el último apartado al que he llamado “Cuaderno de lecturas y actividades para la sensibilización musical primaria” presento una concreción práctica para la promoción y apreciación musical en la escuela primaria que tiene la intención de sensibilizar mediante este arte a las niñas y niños, promoviendo su imaginación y espíritu creativo.

### 2. La teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) y los conceptos pedagógico-musicales de Dalcroze, Willems, Suzuki y Tort y su importancia psicopedagógica

Como idea esencial de mi propuesta de herramienta pedagógica en la asignatura de Educación Artística del sistema de primarias pertenecientes a la SEP sugiero la combinación de la teoría de las IM de Gardner con los enfoques de Dalcroze, Willems, Suzuki y Tort, que tienen en la actualidad una difusión y aplicación bastante significativa y cuyas contribuciones pedagógicas han legado tratados que invitan al desarrollo de la inteligencia musical, con fuertes bases psicológicas.

Si bien los postulados fundamentales de las IM y los conceptos pedagógico-musicales mencionados abren horizontes en la psicopedagogía en diferentes direcciones, poseen también puntos en común tales como las bases psicológicas y principios determinados que resultan esenciales para la sensibilización, apreciación y expresión musical que se destacan como sigue:

- Consideran las características del desarrollo físico y psíquico de cada niña y niño.
- La enseñanza y el aprendizaje son activos.
- Desarrollan el interés por la participación de cada niña y niño.
- Estimulan la seguridad y la autoconfianza.
- Promueven el elemento social mediante la ejercitación grupal.
- Invitan a la reflexión de lo aprendido.

Los salones de clase en una escuela primaria de enseñanza tradicional están conformados por una diversidad de niñas y niños con una amplia variedad de habilidades que merecen ser consideradas. El modelo de IM y las propuestas de Dalcroze, Willems Suzuki y Tort buscan celebrar todos los potenciales de aprendizaje presentes en las niñas y niños y encaminarlos a la exploración, percepción y goce de la experiencia musical, es decir, de los contenidos de la expresión y apreciación musical, dentro de la Educación Artística. Todo esto mediante un repertorio de herramientas accesibles y amigables que se ofrecen como opción a las que se usan en el aula regularmente. Howard Gardner ha puesto en duda la eficiencia del Coeficiente Intelectual (CI) como medida de inteligencia debido a que las pruebas para certificarlo no son efectivas al cien por ciento y no lo pueden decir todo. Estos tests de CI concentran toda su atención en la habilidad con las palabras o los números, ignorando otros ámbitos importantes como el musical, el del arte, la naturaleza y la capacidad social. Para considerar a un conjunto de habilidades como una inteligencia, Gardner recurre a fuentes de información de naturaleza más cualitativas, que dependen del estilo de vida de las personas, estableciendo algunos criterios: su raíz biológica (contexto físico), su historia de vida personal (contexto psicosocial) y su antecedente cultural e histórico.

Ander-Egg<sup>71</sup> establece que: *“Si las inteligencias son 'algo' que corresponde a cada individuo, ellas no existen en abstracto, sino que se expresan en determinados contextos; además de los contextos psicosocial, cultural y físico, podemos señalar en lo más inmediato otros condicionamientos:*

- *En el conjunto de tareas que requieren el uso de la inteligencia y que los humanos indefectiblemente afrontamos, puesto que nuestra vida no puede darse si no tenemos algo de qué ocuparnos.*
- *En los ámbitos específicos en los que actuamos, en la red más o menos amplia de relaciones donde se desarrolla nuestra vida y en los diversos roles que desempeñamos en los diferentes grupos en los que participamos.*
- *En las ciencias o disciplinas que cultivamos.*
- *En las circunstancias particulares de cada cultura, que incluye de manera peculiar los tres aspectos antes señalados, habida cuenta de que lo individual y lo sociocultural están mutuamente enraizados”.*
- *En la convivencialidad más inmediata: la familia, las amistades y el trabajo.*

<sup>71</sup>-<http://www.terras.edu.ar/jornadas/106/biblio/106La-teoria-de-la-IM-y-su.pdf>. Pág. 13. Consultado el 27 de julio de 2012.

Para Gardner la respuesta a la existencia de una sola inteligencia está en que no es únicamente una, sino muchas formas de ser inteligente. Cada persona aprende y demuestra sus habilidades de maneras muy diversas; afirma que las distintas partes del cerebro están relacionadas con las diferentes formas de ser listo. A partir de los criterios reseñados, el autor identifica ocho ámbitos, independientes entre sí, en los que se pueden agrupar las competencias intelectuales, estos son:

El lingüístico, el lógico-matemático, el espacial, el corporal-kinético, el musical, el interpersonal, el intrapersonal y el naturalista.

A estas competencias intelectuales o inteligencias se les relaciona con una habilidad, así pues la inteligencia lingüística es la que le permite a la niña y niño ser hábil con las palabras, la lógico-matemática se refiere a la capacidad de trabajar bien con los números, la espacial es la inteligencia de las imágenes, la corporal-kinética es la que se manifiesta en una agilidad con el cuerpo, la musical se relaciona con la habilidad para la música, la inteligencia interpersonal tiene que ver con la capacidad de entender a otras personas y trabajar con ellas, la intrapersonal permite la comprensión de uno mismo y la inteligencia naturalista se relaciona con la habilidad para identificar las formas naturales a nuestro alrededor. Es importante dejar en claro que cada persona tiene las ocho inteligencias y las utiliza en combinaciones diferentes durante el curso de su vida diaria.<sup>72</sup>

Conscientes de que cada uno de nosotros posee las ocho inteligencias funcionando de una manera particular y de que la mayoría tiene algunas de ellas más desarrolladas, otras desarrolladas de manera modesta y las demás relativamente subdesarrolladas o menos manifiestas, en lo que toca al quehacer en el aula, la profesora o profesor encaminará a sus alumnos a la identificación de sus cualidades musicales singulares para apoyarlas y hacerlas crecer, a la vez que buscará la promoción de las demás habilidades o inteligencias.

En una institución como la SEP, la promoción de la Educación Artística no es una prioridad. El contenido de esta asignatura es considerado superfluo en comparación con el español y las matemáticas, que son vistas como materias centrales. En una escuela primaria tradicional los directivos y profesores buscan concentrarse en el desarrollo de materias que aluden a las inteligencias lingüística y lógico-matemática y relegan a las inteligencias relacionadas con lo artístico, el deporte y la naturaleza, tales como la musical, espacial, corporal-kinética, interpersonal, intrapersonal y naturalista a un estado deplorable.

La musicopedagoga argentina Violeta Hemsy de Gainza quien señala que la música nos pertenece y es un derecho humano, nos dice que "*La música y las artes requieren para su transmisión metodologías flexibles, sensibilizadoras, personalizadas y de carácter artesanal*"<sup>73</sup>. Por ello recomendamos que las profesoras y profesores inviten a las niñas y niños a acercarse al universo musical haciendo hincapié en que ni ellos ni sus alumnos son inexpertos en este ámbito, sino que ya poseen una inclinación para oír, misma que puede ser usada como punto de partida hacia nuevas experiencias sonoras.

72-Armstrong, T. 2005. *Inteligencias múltiples: Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Editorial Norma: Bogotá.

73-<http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF>. Pág. 11. Consultado el 26 de julio de 2012.

De lo anterior se deduce que la inclusión de las IM se integra como uno de los fundamentos de mi propuesta de herramienta pedagógica porque es una tendencia contemporánea generadora del carácter activo en la adquisición del conocimiento y nos ayuda a desarrollar capacidades, habilidades y talentos descuidados, activar los menos desarrollados o paralizados y estimular los que consideramos en buen estado a niveles mayores de eficiencia.

Dalcroze es conocido mundialmente por su aportación a la enseñanza musical con un marcado acento sobre el movimiento corporal aunado al ritmo de la música. Su sistema es también conocido como eurítmico o de educación musical a través del ritmo.<sup>74</sup> Por otro lado, las aportaciones de Willems en el campo de la sensorialidad auditiva y en las relaciones música-psyque son de lo más relevante dentro de su trabajo. La concepción willemsiana no parte de la materia, ni de los instrumentos, sino de los principios de vida que unen la música y el ser humano.

Para Willems “...el terreno de la afectividad es el más característico desde el punto de vista del arte.”<sup>75</sup> Basa sus propuestas pedagógicas sobre la idea de que la naturaleza de la educación musical es esencialmente humana, por su utilidad para el desarrollo psíquico y social del individuo.

Por su parte Suzuki<sup>76</sup> procura favorecer aprendizajes, capacidades expresivas, creativas y artísticas, a partir del potencial de cada niña y niño, incidiendo en la agilidad mental y en las capacidades de atención y concentración, estimuladas mediante la producción sonora y el sentido del ritmo, con la finalidad de hacer a los niños buenos ciudadanos. En la afirmación “en la enseñanza está el secreto” se pone de manifiesto la clave para el futuro crecimiento de las aptitudes y potencialidades del hombre. Se debe criar al niño desde su nacimiento en una educación de alto nivel. La búsqueda de Tort se encamina a dar forma a un sistema de educación musical que se base en nuestras raíces, para crear un estilo de educación con el que se identifique el niño mexicano facilitando con esto la tarea educativa.

En los autores abordados existen paralelos y convergencias en los enfoques que presentan y entre estos y las IM que apoyan mi propuesta de herramienta pedagógica. Dalcroze propone acoplar el movimiento corporal al ritmo, afirmando que el ritmo es movimiento y deja que la niña y el niño descubran mediante sus propios movimientos la riqueza de la música; luego tenemos que Willems aconseja iniciar el conocimiento musical en la atracción natural que existe entre el niño y esta manifestación artística. Ambos autores dejan en claro uno de los principios gardnerianos que consiste en aceptar que los niños son seres con características biológicas y culturales distintas. Suzuki por su parte busca crear personas con carácter noble y conocimientos fundamentales en el ámbito artístico musical.

<sup>74</sup>-Aronoff, F. W. 1974. *La música y el niño pequeño*. Ricordi Americana: Buenos Aires.

<sup>75</sup>-Willems, Edgar. 2011. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Paidós: Barcelona. 1ª. Edición. Pág. 85.

<sup>76</sup>-Suzuki, S. 2003. *Hacia la música por amor. Nueva filosofía pedagógica*. Ramallo: San Juan.

Su finalidad es que lleguen a un nivel competente de habilidad musical por medio de una combinación de las influencias adecuadas de su medio, como unos padres interesados, la exposición a la música desde la más tierna infancia y una instrucción temprana. En lo que se refiere a Tort, con el acceso de la niña y niño a la experiencia musical desde un primer momento nos remite a los postulados de Gardner<sup>77</sup> de la inteligencia musical, que inicia a los individuos en el tono o melodía y el ritmo, de los que comenta que son sonidos que se emiten en determinadas frecuencias auditivas y agrupadas de acuerdo a un sistema prescrito, que los llevan a desarrollar el sentido del oído.

Es de vital importancia la permanencia y difusión de la Educación Artística en la escuela primaria pública. Para lograrlo podemos asumir que las cuatro disciplinas del arte abarcadas por esta asignatura, son necesarias para la concreción de la personalidad de los niños y de que su estudio y propagación ayudará a su formación integral y les brindará herramientas para alcanzar una vida futura exitosa. Dentro de la Educación Artística, la expresión y apreciación musical requiere de una orientación para directivos y maestros y para toda la población en edad escolar, con materiales fundamentados en datos psicológicos que permitan la percepción de los principios de la música como el sonido, el silencio y el ritmo. Y a lo largo del texto se ha dejado en claro, con fundamentación en datos basados en la pedagogía y psicología contemporáneas que permiten la construcción de los principios de la música y viceversa, que la educación musical es de vital importancia para toda la población escolar, dada su trascendencia como agente de formación integral. Después de analizar importantes reflexiones sobre el proceso de enseñanza de la música, se afirma que se ha encontrado una cercana relación de ésta con otras competencias intelectuales, quedando en claro que la infancia es el momento propicio para establecer un contrato serio con la sensibilización y exploración musical, pues existe una oportunidad mayor para que a través de su práctica se fortalezcan y potencialicen todas las dimensiones en la niña y el niño hacia su concreción como seres humanos útiles a la sociedad.

### **3. Cuaderno de lecturas y actividades para la sensibilización musical primaria**

Con el postulado de que la música es el alimento del espíritu y por lo tanto, indispensable para todo ser humano, el material que propongo a continuación tiene la intención de fomentar en el alumno el gusto por la música como una de las manifestaciones artísticas cuya presencia es constante en el hombre y que le permitirá apreciar y distinguir los recursos que ésta utiliza. La idea del “Cuaderno de lecturas y actividades para la sensibilización musical primaria”, es la de contribuir a través de pequeñas historias, lecturas y de la realización de actividades sencillas y accesibles, a que la niña y el niño descubran, exploren y experimenten las posibilidades expresivas de juegos y de materiales que lo introducirán en el mundo de la música, con los elementos que la conforman.

Para acercar a los directivos, profesores y alumnos al estudio del silencio y del sonido, como componentes fundamentales de la música, entre otros, el deseo de este texto es el de incorporar creativamente su contenido al quehacer en el aula con la utilización de la teoría de las IM y los enfoques músico-pedagógicos de Dalcroze, Willems, Suzuki y Tort, porque permiten una exploración y acercamiento activo al fenómeno sonoro. Se confía en que la promoción y utilización de este material sea de utilidad para vivenciar la estimulación musical en el aula, con la aspiración de formar seres humanos más sensibles, no solamente a esta manifestación artística, sino a otros aspectos de la vida.

<sup>77</sup>-Gardner, H. 1983. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica: DF, México. Cuarta reimpresión 2004. Pág. 142.

El “Cuaderno de lecturas y actividades para la sensibilización musical primaria” está planeado como auxiliar para los directivos y profesores de educación primaria, con textos breves y acciones claras presentadas de manera concisa y entretenida. El cuaderno se propone brindar elementos didácticos para el aprovechamiento de las actividades musicales, con un diseño amigable y de fácil comprensión, por lo que se aconseja descubrirlo en compañía del grupo y contagiar a las niñas y niños con entusiasmo para disfrutar de sus beneficios.

De cualquier forma, se plantea la posibilidad de organizar talleres con personas interesadas en conocer los materiales diseñados especialmente para la exploración musical, como una forma de propagar su uso. Se sugiere incluir a los padres de familia al momento de convocar a dichos talleres para que de esta forma, puedan apreciar los beneficios de la educación musical en el desarrollo integral de los niños. El trabajo colectivo en el taller se dejará a la discreción de los organizadores para acercar y familiarizar a los participantes con los materiales propuestos.

Creo pertinente aclarar que cada grado inicia su acercamiento a la expresión y apreciación musical con una o dos lecturas, lo que permite la estimulación de la inteligencia lingüística que promueve la habilidad con las palabras; al hacer las actividades en grupo, se logra la activación de la inteligencia interpersonal. Las acciones sugeridas en correspondencia con cada lectura finalizan con un momento de reflexión sobre lo realizado, promoviendo de esta manera la inteligencia intrapersonal. Las actividades propuestas han sido tomadas de experiencias escolares efectivas, agregando además otras diseñadas específicamente para este cuaderno.

A continuación incluyo una lectura del sexto grado, para ejemplificar mi herramienta pedagógica hacia la sensibilización musical en primaria.

*Sexto grado*  
*Lectura y actividades*  
Un tesoro para nuestra ciudad

Propósito: Promover el uso de la inteligencia corporal-kinética, la espacial, la lógico-matemática, la lingüística y por supuesto la musical con la utilización de la información obtenida en la lectura, para lograr una representación en la que interactúen los niños del grupo en actividades variadas.

Lectura: Había una vez un Gato que tenía muchos amigos entre los humanos y animales de la ciudad. Diariamente corría por toda la ciudad, repartía mensajes y divulgaba noticias. Un día, se encontró a la gran Serpiente, que tomaba el sol tendida sobre el muro de la ciudad. Ésta le enseñó al Gato un mapa y le dijo: “Dedico mucho tiempo a reflexionar sobre mí misma cuando estoy tomando el sol. Creo que este mapa es importante para mí y para toda la ciudad. Pero no sé qué significa. Pídele por favor a la Lechuza que lo analice”.

El Gato fue a ver a la Lechuza, que tenía fama de ser muy sabia. La Lechuza examinó el mapa, analizó los símbolos y se dio cuenta que formaban parte de un código secreto. Después de muchos intentos, la Lechuza logró descifrar el código. El mapa indicaba que había un gran tesoro escondido. Quien descubriera el tesoro traería paz y bienestar a la ciudad. Pero por desgracia la Lechuza no pudo descifrar el camino que conducía al tesoro.

El Gato buscó entonces a la Golondrina y le pidió que estudiara el mapa. La Golondrina se elevó alto volando por los aires y vio que las líneas y símbolos en el mapa señalaban caminos, ríos, montañas, bosques y valles. Se declaró dispuesta a buscar el tesoro junto con el Gato. Y éste partió y la Golondrina voló por encima de él explorando el camino.

Pronto llegaron a un río que según el mapa tenían que cruzar, pero no tenían idea de cómo podría lograrlo el Gato. En ese momento pasó una Gacela. El Gato pidió ayuda y la Gacela corrió de un lado a otro para medir con su cuerpo la distancia que aquél tenía que saltar para cruzar el río. Luego le pidió al Gato que se sentara en su espalda y se echó a correr más y más rápido, y entonces saltó: ¡fue un salto enorme! Volaron y volaron hasta aterrizar a salvo en la otra orilla. Después de un breve descanso siguieron juntos adelante. Pero en esta región no había agua y, en consecuencia, tampoco alimento. Pronto los animales estuvieron cansados, tenían hambre y sed y no podían continuar su camino.

De pronto, escucharon un ruido. Un Ratoncito se asomó desde la arena. Vio al Gato, pero éste estaba demasiado débil para atrapar el Ratón. “¿Qué les pasa?”, preguntó el Ratón. Le contaron que no habían comido ni bebido nada durante mucho tiempo y que estaban buscando un tesoro. De inmediato, el Ratón les brindó su ayuda. Se alejó corriendo, sacó de la tierra unos tubérculos y se los ofreció. Los animales rápidamente se los comieron. El Ratón había enterrado esos tubérculos después de un periodo de lluvias. Gracias a ello se conservaban frescos y jugoso y le proporcionaban alimento en tiempos de sequía. Los animales estaban muy agradecidos e invitaron al Ratón a acompañarlos.

Pronto llegaron a un parque con jugosos prados muy verdes y árboles muy altos. Vieron a unos guardianes que no querían dejarlos pasar por la pradera. Pero para llegar al tesoro, forzosamente tenían que cruzar por allí. Entonces, se sentaron debajo de un árbol para pensar qué podían hacer. En ese momento, se acercó un Ganso. Venía contorneándose y graznando. Los animales le explicaron su plan y el Ganso de inmediato estuvo dispuesto a ayudarlos. Corrió con los guardianes y les contó un cuento muy interesante y cautivador. Los guardianes escucharon fascinados y con gran interés las palabras del Ganso, de modo que no se dieron cuenta cuándo pasaron a su lado los otros animales.

Ahora, todos estaban delante del portón del castillo, pero no podían entrar pues había un sensor especial. El portón sólo se abría cuando se emitían determinados tonos muy altos. Entonces apareció el Ruiseñor y los animales le contaron cuán cerca estaban de su meta. De inmediato, el Ruiseñor voló alto y canturreó una melodía maravillosa. Y justo en ese momento se abrió el portón y los animales pudieron entrar. En medio del patio del castillo encontraron un pequeño cofre. Juntos lo llevaron a la ciudad y, cuando la Lechuza y la Serpiente se reunieron con los demás animales, abrieron el cofre del tesoro.

¿Qué creen ustedes que había adentro?

### Actividades para la lectura 10:

10.a Para introducir a los niños en las actividades sugeridas para esta lectura y relacionado con la inteligencia corporal-kinética mediante la expresión corporal y el teatro, la profesora o profesor les indica que jugarán a decir cosas en silencio. Tratarán de comunicarse y actuar como los animales presentados en la historia, todo en actitud de silencio. Deberán imitar los movimientos y gestos del gato, la serpiente, la lechuza, la golondrina, la gacela, el ratón, el ganso y el ruiseñor.

10.b El profesor invitará a un grupo de niños a que inventen un idioma onomatopéyico que represente a cada uno de los animales que aparecen en la historia y desarrollen el final del cuento. Para ello este grupo de niños se ubicará en el fondo del aula y con el apoyo de distintos objetos y materiales potencialmente sonoros, encontrados y coleccionados en el aula, presentados previamente al grupo, irán narrando e improvisando su propio final, a la vez que tocarán en forma alternada y sucesiva sus "instrumentos" y harán los sonidos onomatopéyicos, según lo juzguen conveniente. Dichos "instrumentos" pueden ser: palitos, globos, ligas, botes, botellas, cañas, semillas de todo tipo y papeles de diferentes texturas, entre otras cosas. El resto de los niños, que no han visto al grupo que contó el final de la historia, escribirá o contará oralmente su versión de lo que ha escuchado. Al tiempo que imitan los sonidos de los animales, promueven el uso de la inteligencia musical, la lógica-matemática al buscar y clasificar objetos, la espacial al visualizar el fin del cuento y la lingüística al narrar el fin de la historia.

10.c Para estimular la memoria auditiva y por ende la inteligencia musical, el profesor reproduce uno de los sonidos onomatopéyicos interpretados por el grupo de niños, contando hasta diez y luego reproduciéndolo nuevamente. Se realiza la misma operación pero con dos sonidos. En vez de contar y para aumentar el grado de dificultad, se le pide al grupo que haga una pequeña rima.

10.d Un canon es un procedimiento musical en el cual una voz sigue a la otra en estricta imitación, pero retrasada en el tiempo. En este ejercicio se verán involucradas varias inteligencias. Como ejemplo de canon de medios múltiples proponemos la siguiente actividad: pídale a cuatro niños que se ubiquen frente a cartulinas de dibujo que serán los responsables de mostrar su capacidad espacial, mientras otros cuatro permanecen frente a ellos. Los del frente tendrán instrucciones de producir sonidos con sus voces estimulando su inteligencia musical, que los ubicados ante las cartulinas de dibujo deberán de traducir inmediatamente a diseños visuales.

Mientras los del frente emiten palabras, rimas y, dentro de lo posible, cantan pequeñas melodías, quizás de manera sorpresiva o divertida, los otros cuatro salpicarán sus papeles con explosiones de color.

El resultado deberá de ser algo así como un dibujo animado con desplazamiento de fase. Después de esto deberán agregarse cuatro niños a quienes se les pedirá que ignoren los sonidos que escuchan y se concentren en mover sus cuerpos, usando la inteligencia corporal-kinética, de acuerdo a las formas que vean aparecer en las cartulinas. Finalmente, a cuatro niños más, provistos de materiales potencialmente sonoros que usarán a modo de instrumentos de percusión, se les indicará que se concentren en la reproducción de gestos de los bailarines en sus instrumentos al tiempo que se mueven ellos también, demostrando su dominio en las inteligencias musical y corporal-kinética.

Al principio, este canon cuádruple de medios múltiples parecerá totalmente incoherente, pero se percibirá como asombroso, al cabo de media hora, pudiéndose observar cómo se familiarizaron los ejecutantes con la traducción instantánea e imaginativa.

10.e Se recomienda un período de reflexión de unos cuantos minutos para que los niños piensen en lo que les ha parecido la actividad o actividades realizadas en el grupo, dando lugar a que tomen contacto con su inteligencia intrapersonal.

### Conclusiones

Como lo refiere la argentina de Gainza al afirmar que la música es un derecho humano y nos pertenece, la unión entre el hombre y la música es tal que forma parte de nuestra vida cotidiana y aparece como una constante en todas las actividades de la cultura del hombre: en el juego, en las expresiones religiosas y en las emocionales, entonces, acercarse al maravilloso mundo de la música es acercarse de manera más profunda al género humano.

Dicha unión entre el humano y la música ha dado excelentes resultados si nos referimos a la esfera de la música culta como es el caso de los grandes logros artísticos que alcanzaron las duplas de Clara Wieck y Robert Schumann, pianista y compositor, María Callas y Vincenzo Bellini, soprano y compositor, Juan Sebastián Bach y Glenn Gould, compositor y ejecutante, por mencionar sólo algunos. Se trata de no echar por la borda la enorme oportunidad de las niñas y los niños de encontrarse con la experiencia musical para lograr una alfabetización a este respecto que quizás no llegará a las dimensiones de los artistas mencionados pero que les permitirá una formación estética completa.

Las IM y los principios pedagógico-musicales de Dalcroze, Willems, Suzuki y Tort poseen como característica la libertad y amplitud con que se manejan sus contenidos. Al ser conscientes de la importancia de unas bases psicológicas fuertes en nuestro quehacer en el aula con respecto a la sensibilización musical, lograremos importantes ventajas relacionadas con el desarrollo de la sensibilidad partiendo del oído, mientras que en el aspecto intelectual y emocional se propiciará el desarrollo del plano cognitivo-afectivo, sin olvidar el aspecto social que se desarrolla con la actividad musical realizada en grupo.

Es importante que las escuelas primarias públicas, a través de sus directivos y profesores, ayuden a los futuros ciudadanos a transformarse en consumidores inteligentes de música. Una función primordial de mi propuesta de estimulación musical es ampliar para todas las niñas y los niños la base de la experiencia musical, que desembocará en una comprensión mayor de la naturaleza de este arte hacia su aprehensión y una formación integral de calidad.

# André Breton y Salvador Dalí: surrealismo y genialidad

Dr. Juan Carlos Orejudo Pedrosa.

**E**l romanticismo es definido por Baudelaire como una *nueva forma de sentir*; el romanticismo surge en el siglo XIX como un movimiento artístico, filosófico y político que irrumpe como una nueva sensibilidad en Europa, el cual rompe con las jerarquías tradicionales, implica una ruptura con el pasado, oponiéndose a las jerarquías y las diferencias entre los géneros, con el fin de profundizar en la interioridad de un yo que busca expresarse con total libertad, en una aventura que termina en muchas ocasiones en la locura, la desesperación, y el suicidio. El romanticismo francés, a partir de las *Meditaciones* de Lamartine de 1820, consigue expresar el nuevo espíritu del siglo a través de la poesía, que expresa la gran crisis de la conciencia individual. La poesía sustituye a la prosa como lenguaje natural del yo individual que toma conciencia del *Mal del Siglo*. La vaguedad de las pasiones románticas provoca la crisis moral del individuo que ya no vive en un mundo regido por los valores eternos y tradicionales.<sup>78</sup>

La poesía romántica surge de la soledad y del exilio: “Las noches” de Musset, “Los Destinos” de Vigny, “Las quimeras” de Nerval, “Los castigos” de Hugo. Nada es más falso que considerar a los románticos como una colección de individuos obsesionados por sus dramas personales, reales o míticos, y perdidos en la contemplación narcisista de su intimidad.

Su sensibilidad no les conduce al egoísmo ni a la indiferencia por los asuntos políticos y sociales. Por el contrario, sienten la profunda necesidad

de un compromiso voluntario con el mundo que les rodea y la vida política de su tiempo. El romanticismo adquiere un carácter mesiánico con una misión profética que le impide recluírse en el aislamiento absoluto y definitivo de su yo íntimo. Su voz poética debe retornar al mundo de donde procede, para iluminar el camino de la humanidad hacia la felicidad y la armonía o reconciliación con la naturaleza.

Tres conceptos definen el romanticismo: subjetividad, libertad y totalidad.<sup>79</sup> El poeta romántico reivindica la primera persona como centro de la obra poética. El poeta, como ilustra Lamartine, no imita a nadie sino que se expresa a sí mismo. La poesía romántica comienza negando el arte con el fin de conseguir fusionar la obra de arte con el yo íntimo del autor, la voz poética con la existencia del hombre singular atrapado en las tensiones interiores. Este acercamiento del poeta a la poesía íntima de la naturaleza implica el abandono de los temas tradicionales y convencionales del clasicismo. El “corazón humano” se convierte en la fuente de la nueva sensibilidad de la poesía romántica, a través de la cual surge la emoción que unifica la doble subjetividad del autor y del lector, mediante las múltiples sensaciones del alma y la naturaleza.

<sup>78</sup>-Véase, Rincé, Dominique, *La Littérature française du XIX Siècle*, PUF., 1978, págs. 3-8 : “Surgiendo tras la majestad serena del Gran Siglo y de la Ilustración deslumbrante del siglo de los filósofos, el siglo XIX aparece mucho más como un tiempo de rupturas, de contestación y de búsqueda (...) aburrimiento, insatisfacción, impotencia, complacencia narcisista, sentimiento de frustración y de incompreensión, tantos sentimientos complejos cuyo análisis por medio de la escritura novelesca no podía realizarse sin dolor ni desgarramiento. Lo que Chateaubriand denomina “vaguedad de las pasiones” también lo llama “Mal del siglo”, así como Benjamin Constant denomina su incertidumbre y su debilidad “una de las principales enfermedades morales del siglo”.

<sup>79</sup>-*Ibid.*, págs. 9-17: “Es en esta exaltación del yo que conduce también al exilio del yo y a un ensueño necesario en torno a una vida “en otro lugar” ideal pero problemático, en este entusiasmo que pasa necesariamente por la inquietud y el dolor, en esta voluntad de singularidad que choca incessantemente con las reticencias y los rechazos de un mundo que no acepta aquello que no se le parece, es lo que va a fundar las grandes experiencias y las grandes creaciones románticas de la primera mitad del siglo XIX” (...) En contra de los espectáculos reduccionistas o tipológicos sin sutileza del teatro clásico, el drama romántico se presenta como una pintura total de la realidad de las cosas, de los seres y de la historia (...) Literatura total, el drama se declara también literatura de libertad. Lo cual significa ante todo, una renuncia al sistema clásico de las unidades que se fundaban en la “verosimilitud”.

La poesía del corazón, que podemos hallar en los poemas románticos como “El lago” de Lamartine, “La tristeza de Olimpio” de Hugo y “Las noches” de Musset, se opone al racionalismo ilustrado. Esta subjetividad e intimidad poética del yo que se fusiona con el corazón del hombre y la naturaleza rompe con el culto al arte, con el artificio del siglo XVIII. Este corazón íntimo que habla y toma la palabra comunica un silencio profundo que remite a las impresiones misteriosas del alma que exceden los límites del lenguaje. Esta novedad que consiste en una relación íntima con el mundo estimula la necesidad de una renovación del lenguaje y de la poesía hacia una mayor libertad expresiva y originalidad creativa.

En este ensayo abordaremos la idea de belleza que sobrevuela desde el romanticismo hasta las vanguardias, concretamente, el surrealismo. La influencia del romanticismo en el arte moderno, y en las vanguardias, puede constatarse a través de las diferentes rupturas que tuvieron lugar en la modernidad artística y literaria del siglo XX, en contra del imperio del racionalismo clásico y de la confianza en la razón universal que guía a la humanidad hacia el bien, la felicidad y la recuperación de la unidad del hombre con el mundo. La visión romántica del yo y de la naturaleza desaparece con las primeras vanguardias, y en este sentido, podemos afirmar que las vanguardias del siglo XX rompen con el romanticismo y su visión de la naturaleza como fuente moral del bien y de la belleza.

La nueva sensibilidad de la vanguardia artística nace en 1848, y cristaliza hacia 1870 como movimiento artístico mediante un término de origen militar que denota a los más avanzados de un ejército, y que aplicado al arte expresa las tendencias más avanzadas, antiacadémicas e inconformistas. Las vanguardias artísticas se sitúan en la primera línea de combate de toda la humanidad por un futuro mejor garantizado por el progreso de la ciencia y de la técnica.

Lo que Baudelaire destaca en sus escritos íntimos del término “vanguardia” es su carácter militar y beligerante: “Para agregar a las metáforas militares: los poetas de combate. Los literatos de vanguardia.”<sup>80</sup> Las vanguardias artísticas y literarias, en la avanzada de la humanidad, están situadas al frente de un combate por lo nuevo, lo original, y lo absolutamente moderno, como decía Rimbaud, lo cual no permite al arte retroceder o mirar al pasado en busca de un ideal perdido para siempre: las vanguardias se constituyen como un proyecto ético y político volcado hacia el futuro, y desde este punto de vista, Rimbaud responde más radicalmente que Baudelaire a este impulso de cambio y de transformación de la humanidad.<sup>81</sup> Las vanguardias del siglo XX representan la difícil victoria del futuro sobre el pasado.<sup>82</sup>

Todas estas vanguardias artísticas, incluidos el dadaísmo y el surrealismo, tienen tres puntos en común: “el abandono de la estética naturalista, la aceptación o descubrimiento de una conciencia de la modernidad, y quizás, lo más importante, la disolución del yo, el último enclave de la conciencia romántica y neorromántica.”<sup>83</sup>

<sup>80</sup>-Baudelaire, Charles, *Mi corazón al Desnudo, y otros papeles íntimos*, Traducción, prólogo y notas de Antonio Martínez Sarrión, Visor, 1983, pág. 57.

<sup>81</sup>-Jiménez, José, *Teoría del arte*, Tecnos, 2002, pág. 163.

<sup>82</sup>-Rosen, Ch., Zerner, H., *Romanticismo y Realismo. Los mitos del arte del siglo XIX*, Hermann Blume, 1988, pág. 130.

<sup>83</sup>-Giménez Frontín, J.L., *Conocer el Surrealismo*, Ed. Podesa, 1978, pág. 16.

La novedad es el núcleo central de la modernidad estética a partir de Baudelaire, Rimbaud y posiblemente también uno de los valores centrales de las vanguardias del siglo XX. Las diversas corrientes -los "ismos"- se suceden a un ritmo tan rápido y fugaz, que aparecen atravesadas por las fuerzas de la historia y de las modas, como respuesta a las necesidades del presente: los primeros *ready-made* de Marcel Duchamp, las provocaciones del movimiento Dadá, los cuadros cubistas de Picasso, las piezas atonales de Arnold Schönberg, la escritura automática y la visión de los sueños en el surrealismo de André Breton.<sup>84</sup>

Las manifestaciones vanguardistas provocaron en el público perplejidad y desconcierto, y ponen de manifiesto la novedad absoluta que irrumpe de manera radical a través de las diferentes manifestaciones artísticas. El uso de un lenguaje provocador y chocante para la moral burguesa, que será típico de muchas vanguardias, pensemos simplemente en la violencia que raya lo absurdo del Dadaísmo o bien en los colores violentos del fauvismo, o incluso en la deformación violenta y la exageración del expresionismo.

Lo que se quiebra definitivamente con el nacimiento de las vanguardias es la unidad espiritual y cultural del siglo XIX.<sup>85</sup> Una lectura superficial de la ruptura de las vanguardias no deja ver sus intenciones profundas de desvelar una realidad que permanece oculta en la vida diaria y cotidiana. La percepción de una nueva realidad pasa por la construcción de un nuevo lenguaje: el cubismo, el futurismo, el neoplasticismo y el constructivismo.<sup>86</sup> Pero hubo también otros poetas y artistas que siguieron el camino de la subversión para provocar el absurdo y la negación del arte y de la cultura: el dadaísmo y el surrealismo.<sup>87</sup> El cuadro expresionista de E. Munch titulado "*El grito*" es una figura emblemática de la angustia en el mundo contemporáneo, que refleja el mundo interior y agitado del artista. El expresionismo es el reflejo de un arte en crisis en el contexto de una sociedad donde se produce una situación de desamparo existencial en la que el individuo no encuentra solución a su soledad.<sup>88</sup> La palabra "crisis" caracteriza la visión trágica y desesperada de las vanguardias; en conflicto con la sociedad y el público, los artistas buscan intencionalmente llamar la atención mediante la provocación y el gusto gratuito de sorprender a través de la originalidad.

Las vanguardias son un reflejo del malestar de la cultura y de la civilización. Los artistas de vanguardia retoman la idea romántica de viaje como aventura

y experiencia vital, con el fin de resaltar su descontento con el mundo que les rodeaba. Algunas vanguardias prosiguen los sueños de evasión y de rebelión romántica a través de las fuerzas ocultas del inconsciente, como hicieron los surrealistas, o bien a través del arte "primitivo" y el mito del salvaje. Hacerse salvaje era la intención de Paul Gauguin para escapar a la corrupción y la hipocresía de la civilización. El deseo más profundo de las vanguardias lo expresa Rimbaud con estas palabras: *cambiar de vida*.

<sup>84</sup>-Jimenez, Marc, *Qu'est-ce que l'esthétique ?*, Gallimard, 1997, pág. 13.

<sup>85</sup>-Micheli, Mario de, *Las vanguardias artísticas del siglo XX*, Alianza Editorial, 1993, pág. 13.

<sup>86</sup>-Bozal, Valeriano, *La construcción de la vanguardia (1950-1939)*, Editorial Cuadernos, 1978, pág. 63.

<sup>87</sup>-*Ibid.*, pág. 201.

<sup>88</sup>-*Ibid.*, págs. 260-261.

<sup>89</sup>-Duplessis, Yvonne, *Le Surréalisme*, PUF., 1978, pág. 6.

Rimbaud fue un precursor del surrealismo, el cual se rebeló contra la condición humana en este mundo, y que llevó una vida opuesta a las hipocresías sociales, revelando al hombre moderno la fealdad de las realidades habituales.<sup>89</sup> Lautréamont, este otro ancestro del surrealismo, igualmente ha magnificado esta rebelión capaz de transportarnos en un mundo de terror y de violencia, en donde la fantasía demoníaca de Maldoror está libre de todo obstáculo y todo límite.<sup>90</sup> Los abismos del mal, al ser, infinitos dan al hombre la posibilidad de sentir un poder sobrenatural y la embriaguez de una libertad sin límites. Estas nuevas posibilidades serán exploradas por las vanguardias del siglo XX, y concretamente, por el dadaísmo y el surrealismo.

### ***Del Dadaísmo al Surrealismo: la belleza convulsiva en Breton***

El *Surrealismo* “se desgaja, históricamente, como fruto maduro del árbol de dadá”.<sup>91</sup> El Surrealismo, como se ha puesto de manifiesto, se contrapone a “las academias formales, del futurismo, del expresionismo y del cubismo”.<sup>92</sup> La nueva sensibilidad estética de ruptura que introduce una vanguardia tan novedosa y provocativa como el Surrealismo no puede escapar, sin embargo, a la influencia de otros movimientos de vanguardia tan representativos como el expresionismo alemán, el futurismo italiano y el cubismo cosmopolita y francés.<sup>93</sup> Para ser más exactos, “el futuro movimiento surrealista no es hijo exclusivo de Dadá; aunque formulado y experimentado por la escuela francesa es, ante todo, hijo de la sensibilidad de la época y sus manifestaciones heterodoxas cubren varias áreas lingüísticas en las que se entrecruzan muy diversas influencias, entre ellas la herencia clave del cubismo”.<sup>94</sup>

Los teóricos del cubismo (Apollinaire, Gleizes, Metzinger) son conscientes de que a partir de 1906, con las pinturas de Picasso y de Braque, comienza una nueva era en el arte moderno. El artista ya no pinta lo que ve o intuye sino lo que sabe del objeto, es decir, conceptos.<sup>95</sup> En 1913, Apollinaire practica en *Alcool* el desdoblamiento del poeta que se interpela a sí mismo como a un extraño, y en 1917, Apollinaire subtítulo “drama surrealista” a su obra *Les Mamelles de Tiresias*, nombre que pasará a la historia siete años más tarde, cuando en 1924 Breton decide poner el nombre de “Surrealismo” al nuevo movimiento que estaba creando.

Los escritores cubistas hacen gala de una lógica de la libre asociación, que en cierto sentido les asocia con Freud, aunque serán los surrealistas los primeros en reconocer la importancia del subconsciente freudiano; por otra parte, Apollinaire promueve a través de sus Caligramas, un auténtico mosaico de materiales que prefiguran las técnicas surrealistas como la escritura automática. Estos experimentos cubistas, la libre asociación y el mosaico del caligrama, son claves para entender el surgimiento del Surrealismo.

<sup>90</sup>-*Ibidem*.

<sup>91</sup>-Giménez Frontín, J.L., *op. cit.*, pág. 13.

<sup>92</sup>-*Ibidem*.

<sup>93</sup>-*Ibid.*, pág. 16.

<sup>94</sup>-*Ibid.*, pág. 18.

<sup>95</sup>-*Ibid.*, pág. 17.

Las diferencias entre el surrealismo y el futurismo han sido señaladas para resaltar su aparente oposición: “una consistía en abrazar la nueva civilización industrial, haciendo de ella un instrumento de ilimitada voluntad transformadora. Ése fue el camino que tomaron Marinetti y los futuristas italianos. Recobramos la unidad sometiendo completamente el mundo a nuestra energía creativa. La tecnología lo hará posible. El futurismo entona himnos a la tecnología”. El futurismo liderado por Tommaso Marinetti cuyo llamamiento a favor de la modernidad (“un automóvil de carreras es más hermoso que la Victoria de Samotracia”), y de la escritura en libertad y de la exaltación de la acción anti-romántica y anti-sentimental, serán decisivas en la nueva visión del arte moderno.

La sucesión de “palabras en libertad” de los futuristas está, en cierto modo, más cerca de la “escritura automática” de los surrealistas que la “frase-asociación” cubista; el empeño de disolver las fronteras entre el arte y la vida, entre literatura y realidad, constituye por primera vez la finalidad principal de las artes de vanguardia del siglo XX. A pesar de las diferencias insalvables entre el surrealismo y el futurismo, es notorio el rechazo que sienten futuristas y surrealistas por toda forma de “mediación” u obstáculo que impida “las palabras en libertad” de los futuristas, o el “pensamiento hablado” de los surrealistas.<sup>97</sup>

La otra forma, aparentemente opuesta al futurismo, aspiraba a “abrirnos plenamente a las profundas fuerzas inconscientes que llevamos dentro.

Éste fue el camino del surrealismo, que se desarrolla a partir del Dadá después de la Primera guerra Mundial”.<sup>98</sup> Tanto el Dadaísmo como el Surrealismo se oponen a la visión racionalista y progresista de la historia, y desvelan a través de un arte provocativo y anticonformista la realidad del subconsciente que domina el mundo humano, y el absurdo de la vida que aparece con total crueldad a través de la experiencia de las guerras mundiales. Al estallido de la primera guerra mundial (1914) se llega en pleno clima de exaltación patriótica y militarista. Las masas respondieron con entusiasmo al llamamiento de las élites. Las vanguardias artísticas, y de manera particular Marinetti y los futuristas italianos, se entusiasmaron con la guerra, mientras pocas voces se proclamaron en contra como Jaurès, y Hermann Hesse. Toda una generación de escritores celebró la guerra como un triunfo del espíritu. Sin embargo, la verdadera cara de la guerra no tardó en manifestarse: la destrucción masiva y la locura colectiva. Soupault gravemente herido, Paul Eluard, afectado por los gases, y Breton entre lectura y lectura de Freud, prestaba sus servicios en hospitales militares.

El 1 de Julio de 1916 nace el movimiento Dadá, en el Cabaret Voltaire de Zurich, Suiza, país neutral donde se congregarían todos los desertores de todos los ejércitos y los artistas e intelectuales pacifistas. Los primeros en aglutinarse en torno a la personalidad de Tristan Tzara fueron los escritores alemanes Richard Hülsenbeck y Hugo Ball, el pintor alsaciano Hans Arp y el rumano Marcel Janco.

<sup>96</sup>-Taylor, Charles, “Las epifanías del modernismo”, en *Fuentes del yo, La construcción de la identidad moderna*, Paidós, 1996, pág. 492.

<sup>97</sup>-*ibid.*, págs. 494-495: “Los surrealistas se percibían a sí mismos bajo esa luz (...) Ellos supuestamente constituían la avanzada de un destacamento de una nueva forma de vida, contribuían a dirigir a la gente en la lucha por alcanzarla. De ahí su sentida afinidad con el bolchevismo (...) Políticamente, parecen estar en las antípodas de los futuristas, quienes terminaron adhiriéndose a los fascistas de Mussolini después de la primera guerra mundial. No obstante hay afinidades. Ambos persiguen una unidad no mediada: en un caso, el mundo es subsumido bajo la voluntad; en el otro, el *ego* se fusiona en la naturaleza, en la forma de profundidades interiores (...) El intento destructivo va, como de costumbre, declarado en un lenguaje más violento por Marinetti, quien para liberar las palabras “comenzará por destruir brutalmente la sintaxis”; (...) Para los surrealistas la yuxtaposición está destinada a aproximarnos a los profundos procesos subconscientes, la interpretación de los sueños, que saltan entre elementos aparentemente desconectados sin las transiciones de la lógica. (...) Para ambos, la unidad se entiende como algo momentáneo, experimentado en un estado de suprema excitación. En línea paralela al discurso de “embriaguez” y “febril insomnio” de Marinetti, está el lema de Breton: “La beauté sera *convulsive* ou ne sera pas!”.

<sup>98</sup>-*Ibid.*, pág. 493.

En 1918 se unirían al grupo dadaísta los norteamericanos ManRay, Duchamp y Picabia, y también el alemán Marx Ernst. El Dadaísmo surge como una respuesta al abismo que se abre en el ser humano ante las guerras mundiales, una negación a aceptar el mundo con sus horrores e injusticias, y al mismo tiempo, la imposibilidad de escapar de la terrible realidad que les rodeaba: “Hacia falta sin duda un gran acontecimiento, la guerra, para que la voluntad de “cambiar de vida” de Rimbaud suscitase una especie de entusiasmo y para que la rebelión contra la moral, la literatura, las evidencias y el curso cotidiano de las cosas se le atojaran a los jóvenes como la única actitud aceptable”.<sup>99</sup>

La gran influencia del movimiento Dadá sobre el surrealismo, los gestos violentos y sarcásticos, el individualismo anárquico, y la negación a servir, son rasgos que han caracterizado a dadaístas y surrealistas.

El espectáculo demencial de los nacionalismos induce a Tzara a la carcajada de los nihilistas destructores. Es una forma violenta de repulsa contra todo lo establecido que recuerda la revolución romántica contra la racionalidad ilustrada y el capitalismo burgués. Es una forma de vitalismo que desconfía de todas las doctrinas y de todas las academias. Tzara escribió: “Estoy en contra de todos los sistemas; el más aceptable de todos los sistemas es no tener por principio ningún sistema”.<sup>100</sup>

“¡Basta de academias cubistas y futuristas, laboratorios de ideas formales”.

“Desconfiad de Dadá” es un nihilismo sarcástico que proclama el fracaso y la inutilidad del arte.<sup>101</sup> El dadaísmo se manifiesta como un terrorismo circense y un teatro del absurdo cargado de un humor corrosivo que no deja nada en pie. Nos interesa especialmente analizar la relación de Dadá con la corriente francesa, y en concreto, la relación entre Tzara y Bretón: “Lo que Dadá no había podido hacer por su misma naturaleza lo intentó hacer el surrealismo.

Dadá hallaba su libertad en la práctica constante de la negación; el surrealismo intenta dar a esta libertad el fundamento de una “doctrina”; es el paso de la negación a la afirmación”.<sup>102</sup> En otras palabras, “El surrealismo nació de un afán de acción positiva, de empezar a reconstruir a partir de las ruinas de Dadá”.<sup>103</sup> Se suelen distinguir tres etapas del Surrealismo:

- 1) El periodo investigador o “intuitivo” (fase de los sueños desde la ruptura con Dadá hasta la toma de conciencia política en 1925).
- 2) El periodo razonador o fase “política” (desde 1925 a 1929-30).
- 3) El periodo de “expansión” internacional de 1930 hasta el regreso de Bretón a París, finalizada la primera guerra mundial.<sup>104</sup>

<sup>99</sup>-Raymond, Marcel, *De Baudelaire al Surrealismo*, FCE., 1995, pág. 229.

<sup>100</sup>-Lugar citado, Giménez Frontín, J.L., *op. cit.*, pág. 21.

<sup>101</sup>-*Ibid.*, pág. 22.

<sup>102</sup>-Micheli, Mario de, *op. cit.*, pág. 149.

<sup>103</sup>-Stangos, Nikos (comp.), *Conceptos de arte moderno*, Alianza Editorial, 1997, pág. 105.

<sup>104</sup>-Giménez Frontín, J.L., *op. cit.*, pág. 41.

A André Breton estudiante de medicina, interesado por la poesía, le sorprende la guerra con apenas veinte años. Destinado a Nantes, conoce allí a Jacques Vaché, un auténtico diletante del nihilismo. Lee a Freud. En París frecuenta en 1917 a Apollinaire, en cuya casa conoce a Philippe Soupault. En el hospital Val-de- gráce frecuenta a otro estudiante de medicina con inquietudes literarias, Louis Aragon. Los tres, Bretón, Soupault y Aragon, colaboran en la revista de Pierre Reverdy.<sup>105</sup> En 1918 Breton conoce en París a Paul Éluard. Descubre a Lautréamont, que lee en sus guardias en el hospital, junto con Aragon. Todos ellos, excepto Breton, vivieron la batalla en sus propias carnes. Tienen en común un gran interés por la literatura y el arte moderno, pero desde una falta de “profesionalismo literario” que destaca en Breton y Aragon. La falta de erudición en Breton responde a una clara oposición a la cultura oficial que sustenta el orden burgués. El autodidactismo de Breton responde a una visión del arte como una aventura más allá de lo conocido hacia las regiones más ocultas y oscuras del espíritu que habían sido exploradas anteriormente por el romanticismo, y más tarde, por Nerval y Baudelaire.

El psicoanálisis de Freud y el surrealismo de Breton retomarán los temas románticos del sueño, el amor, la locura y la muerte: es decir, la parte del inconsciente que destruye la unidad y la supremacía de la razón en occidente. El surrealismo bebe en las fuentes irreverentes y nihilistas del dadaísmo: “Recordemos que el dadaísmo tuvo, por lo menos, tres fuentes: una en los Estados Unidos con Marcel Duchamp y Francis Picabia, otra en Zurich donde Tristán Tzara fundó en 1916 un grupo de nombre Dadá que no significa exactamente nada y finalmente dichos

hombres se pusieron en contacto en París, en el curso de 1919, con algunos escritores jóvenes a quienes su espíritu de universal perspicacia había aproximado y que acaban de publicar (en marzo) el primer número de la revista titulada por antifrasis *Littérature*”.<sup>106</sup>

1919 es el año decisivo en el que André Breton publica su primer libro de poemas *Monte de Piedad*, y en el que escribe junto a Soupault *Los Campos Magnéticos*, donde se inician los primeros ensayos de la escritura automática. En ese año, Aragon, Breton y Soupault fundan la revista anti-literaria que sarcásticamente llamarán *Littérature*.<sup>107</sup> El automatismo, que refleja la búsqueda de un lenguaje nuevo para la poesía, “tan íntimamente ligado con el azar, era un componente fundamental del Surrealismo”.<sup>108</sup> La escritura automática es una técnica que pretende destruir el dominio de la razón sobre los procesos de pensamiento que surgen al azar sin ninguna finalidad externa a sí misma, sin ninguna pretensión literaria o artística. Así describe André Breton la nueva técnica de la escritura automática que utilizó con Soupault en *Los campos magnéticos*: “Tras haberlos instalado en un lugar lo más favorable posible para la concentración de vuestro espíritu en sí mismo. Colocaos en el estado más pasivo o receptivo que podáis. Haced abstracción de vuestro genio, de vuestro talento y del talento de todos los demás. Repetid para vosotros mismos que la literatura es el más miserable camino que lleva a todo. Escribid aprisa, sin tema pensado de antemano; lo bastante aprisa para no recordar y no veros tentados de releer lo escrito. La primera frase vendrá por sí sola, tan cierto es que en cada segundo hay una frase, extraña a nuestro pensamiento consciente, que está pidiendo exteriorizarse”.<sup>109</sup>

<sup>105</sup>-*Ibid.*, pág. 23.

<sup>106</sup>-Raymond, Marcel, *op. cit.*, pág. 229.

<sup>107</sup>-Giménez Frontín, J.L., *op. cit.*, pág. 25-26.

<sup>108</sup>-Stangos, Nikos, (comp.), *op. cit.*, pág. 99.

<sup>109</sup>-Lugar citado, Giménez Frontín, J.L., *op. cit.*, págs. 44-45.

Con la irrupción de Salvador Dalí en la escena surrealista de 1929 y, concretamente, con el método crítico por él propuesto para creación de una obra surrealista, supuso por parte de Salvador Dalí el abandono del “automatismo” a favor de la voluntad selectiva del artista, y a favor del reconocimiento de la obra de arte en tanto que obra de arte, y consiguientemente como arte surrealista.<sup>110</sup>

André Breton, responde, con su obra de 1928 titulada *El Surrealismo y la pintura*, a la negativa de Pierre Naville de reconocer la posibilidad de una pintura surrealista: “Pierre Naville, director, junto con Péret, de la revista *Révolution Surréaliste*, llegó a decir en las páginas del mismo órgano oficial, en abril de 1925, que no existe una *pintura surrealista*. A esta afirmación respondió Breton con un ensayo publicado en 1928”.<sup>111</sup> En esta obra de 1928, titulada *El Surrealismo y la Pintura*, Breton defiende la posibilidad de la pintura surrealista recurriendo a la idea del “modelo interior”:

“La obra plástica, para responder a la necesidad de revisión absoluta de los valores reales sobre lo que hoy todos los espíritus están de acuerdo, se inspira, pues, en un *modelo interior* o no podrá existir”.<sup>112</sup>

El surrealismo alcanza la libertad absoluta en el interior de un universo compuesto de imágenes, y al igual que los primeros videntes, como Baudelaire y Rimbaud, conciben la imagen como una combinación y síntesis de todas las facultades: “Cada vez menos aplicada al objeto, la imagen ha dejado de iluminar el mundo sensible; cada vez menos razonable y utilizable, más independiente y extraña, acabó por aparecer como una creación intrínseca, como una “revelación”.

Parece como si la definición dada por Pierre Reverdy, en 1918, hubiese sido adoptada literalmente por los hombres de André Breton: “La imagen es una creación pura del espíritu”; Reverdy concretaba: *Lo propio de la imagen fuerte es surgir de la aproximación espontánea de dos realidades muy distintas, cuyas relaciones sólo las ha captado el espíritu*.<sup>113</sup>

¿Qué es el Surrealismo? Es una pregunta que remite a la historia de la literatura y del arte del siglo XX. Platón terminaba su discusión con Hipias reconociendo la falta de una definición de lo bello en sí: “Las bellas cosas son difíciles”.<sup>114</sup> La respuesta de qué sea el Surrealismo tampoco es fácil.

Tristán Tzara afirmó en su primer manifiesto dadaísta, de 1918, que “la obra de arte no debe ser la belleza en sí misma, o está muerta”,<sup>115</sup> el arte surrealista está íntimamente vinculado con la vida psíquica del individuo que experimenta el arte como una vía privilegiada de acceso a los deseos inconscientes. El surrealismo de André Breton afirma al igual que el romanticismo la irracionalidad de lo bello, y consiguientemente, la muerte de la belleza espiritual que reinaba en el mundo inteligible y suprasensible de Platón. El Surrealismo fomenta el irracionalismo que se evidencia a través de la parte inconsciente del psiquismo descubierto por Freud.

110.-*Ibid.*, pág. 48.

111.-Micheli, Mario de, *op. cit.*, pág. 156.

112.-Lugar citado, Micheli, Mario de, *op. cit.*, pág. 157.

113.-Raymond, Marcel, *op. cit.*, pág. 245. Bretón cita a Pierre Reverdy en *El primer manifiesto del Surrealismo*: “En esa época, un hombre que, por lo menos, era tan pesado como yo, es decir, Pierre Reverdy, escribió: *La imagen es una creación pura del espíritu. La imagen no puede nacer de una comparación, sino del acercamiento de dos realidades más o menos lejanas. Cuanto más lejanas y justas sean las concomitancias de las dos realidades del objeto de aproximación, más fuerte será la imagen, más fuerza emotiva y más realidad poética tendrá...*”. (Lugar citado, Micheli, Mario de, *op. cit.*, p. 277)

114.-Platón, *Hipias Mayor*, 304e. (Lugar citado, Jiménez, José, *Imágenes del Hombre*, Tecnos, 1986, pág. 25)

115.-Véase, Jiménez, José, *Imágenes del Hombre*, *op. cit.*, pág. 33.

El automatismo de inspiración freudiana, era el medio que Breton consideraba el más perfecto para llegar al inconsciente y destapar los deseos más poderosos e irracionales del hombre. El automatismo de Breton, en contra del psicoanálisis de Freud, pretende reivindicar, en contra del dominio consciente de la razón, la libertad de los deseos como expresión pura del estado primitivo y de lo maravilloso. A través del automatismo, Breton no sólo libera al artista del modelo exterior de la naturaleza, sino también de las leyes de la composición tradicional basada en la perspectiva renacentista.

También se rompe con la idea del genio que crea a partir de la nada su obra de arte, y aparece la figura del artista que crea a partir de materiales inútiles e insignificantes. El surrealismo recurre al azar objetivo como una vía de acceso a lo maravilloso que está en la realidad, pero que escapa a la lógica y a lo previsible.

El sentido de la obra se desvela como un misterio que solamente puede descifrar el hombre que ha logrado escapar a la tiranía de la razón a través del amor, la locura y los sueños. La belleza convulsiva, a través del amor loco, "puede ser sin violencia interpretada como un redescubrimiento moderno, paradójico, escandaloso, del *Banquete* (de Platón)".<sup>116</sup>

Con ocasión del encuentro de Bretón con Nadja en 1926 surge el escenario místico de los encuentros fortuitos y del azar objetivo. En 1926, Bretón encuentra a Nadja por la calle, exactamente en la Rue Lafayette, y se siente fascinado por su mirada *¿quién eres?* Ella responde *Soy el alma errante*.<sup>117</sup> El amor surrealista parte de la disponibilidad del espíritu ante lo imprevisto maravilloso en cualquier circunstancia o lugar.

Para los surrealistas, la realidad está llena de mensajes que sólo el hombre atento y disponible es capaz de descifrar. Los encuentros intrascendentes y mundanos son la puerta que abre a un mundo imaginario y maravilloso.

Durante algunas semanas, André Bretón y Nadja se encuentran por las calles de París sin previa cita, a través del azar objetivo, en un estado de excitación y de trance alucinatorio.

Bretón descubre la experiencia del amor loco, del amor fatal, pasional y desmedido, en medio de la calle, donde todo está de paso, y donde lo maravilloso puede atravesarse en cualquier momento, de manera imprevista y misteriosa, dando lugar a la belleza que Bretón al final de su obra *Nadja* define como convulsiva: "La belleza será convulsiva o no será".<sup>118</sup>

116-Lacoste, Jean, "La Beauté convulsive", en *L'Idée de Beau*, ed. Bordas, 1986, pág. 150.

117-Jiménez Frontín, J.L., *op. cit.*, pág. 78.

118-Bretón, André, *Nadja*, Gallimard, 1964, pág. 190 : "La beauté sera CONVULSIVE ou ne sera pas". Véase Lacoste, Jean, "La Beautéconvulsive", en *L'Idée de Beau*, *op. cit.*, pág. 139-142: "La belleza convulsiva que Breton evoca en varias ocasiones, sobre todo en *El amor loco* (1942), y a la cual se propone llegar por medio del milagro de las coincidencias y de los encuentros, no es del orden estético o artístico. La ambición es más elevada, se interesa por la existencia entera: esta belleza no puede ser el objeto de una simple satisfacción desinteresada; supone un hombre liberado de las constricciones lógicas morales y sociales, que trata de encontrar, y reanimar los poderes originales del espíritu (...) Tanto es así, que todos los elementos de la doctrina clásica de lo bello son, en el "arte poética" surrealista, el objeto de un cuestionamiento radical, en la esperanza, a pesar de todo, de llegar a una belleza original, "convulsiva", involuntaria".

### **Breton y Dalí: el arte y la belleza del inconsciente (sueños y deseos)**

El *Surrealismo* “se desgaja, históricamente, como fruto maduro del árbol de dadá”.<sup>119</sup> Sin embargo, el movimiento surrealista no es hijo exclusivo de Dadá, sino ante todo, hijo de la sensibilidad de la época donde se entrecruzan diversas influencias como el cubismo, sobre todo entre franceses e ingleses, mientras que en la vanguardia española se hizo sentir más la influencia del futurismo de Filippo Tommaso Marinetti.<sup>120</sup>

Dalí, al igual que el Surrealismo respecto del dadaísmo, también debe ser considerado como un fruto maduro del Surrealismo, sin embargo, no su hijo exclusivo. Dalí se opone al método del “automatismo psíquico” propio del movimiento surrealista: el primer ensayo de escritura automática surge de la colaboración de Breton y de Soupault en su obra de 1921 *Los Campos Magnéticos*. En su lugar, Dalí propone otro método que denomina “Paranoico crítico”. Sin embargo, al igual que el Método de la escritura automática del surrealismo de Breton y de Soupault, el método *paranoico crítico* de Dalí incide en la importancia de la experiencia psíquica en el proceso de creación del artista, lo cual no sólo acerca el arte a la vida, sino que permite también delimitar el ámbito de experimentación del arte de una manera más precisa que en otras vanguardias artísticas del siglo XX.

Desde este punto de vista, se puede comprender la diversidad de influencias en Dalí, como el impresionismo, el cubismo y el surrealismo, en función del espíritu de experimentación de todas las vanguardias del siglo XX.

1924 es la fecha de fundación oficial del movimiento surrealista en torno a la figura de André Bretón, quien publica ese mismo año el *Manifiesto del Surrealismo*, donde se da a conocer como el teórico lúcido y riguroso de un nuevo arte de vivir. Fue en la casa de Apollinaire, el teórico del cubismo, donde se encontraron André Bretón, Philippe Soupault y Louis Aragon, lo cual nos revela el carácter manifiestamente literario del Surrealismo en sus inicios. Ellos crean juntos en 1919 la revista *Literatura* donde aparecen publicadas las *Poesías* de Lautréamont, y paradójicamente, textos de Gidey de Valéry. En esta época Bretón entra en contacto con Tristan Tzara, que en Suiza crea el movimiento Dadá.

Después de su ruptura con Dadá en 1921, a raíz del “proceso Barrés”, Bretón incluye en su grupo a otros escritores como Paul Eluard, Robert Desnos y Benjamín Peret. Para Apollinaire, el Surrealismo es exclusivamente un hecho poético, un nuevo método de invención literaria. Apollinaire había sido capaz de asociar el cubismo con la pintura y también con la poesía. Bretón en *El manifiesto surrealista* “proclamaba el surrealismo como movimiento literario, y únicamente mencionaba la pintura en una nota a pie de página”.<sup>121</sup>

119-Jiménez Frontín, J.L., *op. cit.*, pág. 13.

120-*Ibid.*, pág.

121-Stangos, Nikos, *op. cit.*, pág. 107.18.

Breton solventará esta ausencia de la pintura en su primer manifiesto escribiendo más tarde, en 1928, *El Surrealismo y la pintura*. Los artículos que aparecieron en *La Révolution Surréaliste* a partir de 1925, donde discutía la obra de Chirico, Picasso y Braque, además de los pintores que forjaron los lazos más fuertes entre el surrealismo y la pintura, Max Ernst, ManRay y Masson, terminan conformando la obra *El Surrealismo y la Pintura* en 1928, donde también incluyó a Arp, Miró y Tanguy.<sup>122</sup> En *Génesis y Perspectiva artística del Surrealismo*, de 1941, Breton distingue entre dos caminos diferentes que se abrían al surrealismo: El automatismo y la expresión de los sueños.

Breton en esta obra defiende el automatismo en contra precisamente de la otra vía abierta por el Surrealismo, la expresión de los sueños, lo cual manifestaba un poco su mala experiencia de su encuentro en el pasado con Freud, pero sobre todo su oposición a Dalí: “la fijación de las imágenes de los sueños mediante el *trompe-l'oeil*, de la que según él había abusado Dalí y corría el peligro de desacreditar el surrealismo”.<sup>123</sup> 1929, que corresponde al periodo razonador o fase política del Surrealismo, resalta por ser el año de ingreso de Dalí en el movimiento surrealista liderado por André Breton, y de su participación en la película *El Perro Andaluz* (1929) que hizo con Buñuel. Pero hacia 1936 fue expulsado del movimiento surrealista no solamente por sus diferencias metodológicas con André Breton, sino también por su total indiferencia política, en una época de gran actividad política del Surrealismo.<sup>124</sup>

La distinción que hace Breton entre el automatismo y los sueños no se aplica de manera rigurosa a la pintura surrealista.<sup>125</sup> No obstante, lo que parece más interesante para nuestro propósito no es tanto esta distinción como el influjo del surrealismo a través de su “escritura automática” en la pintura. Breton defiende contra la opinión de Pierre Naville de que sí existe una pintura surrealista en su obra de 1928, *El Surrealismo y la Pintura*, donde hace referencia al “modelo interior” del artista, el cual no se limita a imitar un modelo exterior, el mundo de los sentidos, ni el orden de las ideas racionales. La interioridad a la que se refiere Breton no es la de Kandinsky, se acerca más a la de Paul Klee y a la de algunos expresionistas, pero su verdadera fuente de inspiración es el viaje de Baudelaire hacia lo *nuevo*, que los surrealistas conciben como lo *maravilloso*.<sup>126</sup> Desde este punto de vista no sólo se busca la fusión del sueño con la realidad, sino también la fusión entre el automatismo y el sueño, lo cual fue reivindicado en el poema de Apollinaire *Onirocritique* de 1908, en muchos aspectos una auténtica composición surrealista.<sup>127</sup>

La historia de la pintura surrealista sigue el camino inverso de la literatura surrealista, la cual comienza con el sueño como experiencia surrealista para más tarde llegar al método de la escritura automática. El punto de partida de la pintura surrealista consiste en una búsqueda del equivalente del automatismo en la pintura: “Masson adoptó de lleno el principio del automatismo, y los dibujos a lápiz y a pluma que se puso a hacer en el invierno de 1923-1924, inmediatamente después de haber conocido a Breton, se cuentan entre las obras más destacadas que produjo el surrealismo”.<sup>128</sup>

122-*Ibid.*, pág. 109.

123-*Ibid.*, pág. 111.

124-*Ibid.*, pág. 113.

125-*Ibid.*, pág. 112.

126-Micheli, Mario de, *op. cit.*, pág. 157.

127-*Ibid.*, pág. 168.

128-Stangos, Nikos, *op. cit.*, págs. 110-111.

El método crítico de Dalí se opone al automatismo de Breton al proponer un método consciente en la creación artística. Según Dalí, la actividad paranoico-crítica es “una fuerza organizadora y productora de la causalidad objetiva”.<sup>129</sup> Recordemos la definición de “Surrealismo” que apareció en *El Primer Manifiesto Surrealista* 1924:

“SURREALISMO, n. m. Automatismo psíquico puro a través del cual se pretende expresar, tanto de palabra como por escrito, el auténtico funcionamiento del pensamiento. El pensamiento dictado en ausencia de cualquier control que pudiera ejercer la mente y libre de cualquier preocupación estética o moral.”<sup>130</sup>

El automatismo de inspiración freudiana, era el medio que Breton consideraba el más perfecto para llegar al inconsciente y destapar los deseos más poderosos e irracionales del hombre. El automatismo de Breton pretende reivindicar, en contra del dominio consciente de la razón, la libertad de los deseos como expresión pura del estado primitivo y de lo maravilloso.<sup>131</sup> La pintura surrealista se plantea como primer reto encontrar un método propio para la pintura que corresponda con el automatismo psíquico de André Breton aplicado a la literatura. Fue Max Ernst quien descubre el equivalente del automatismo en la pintura.

En 1925 Max Ernst descubrió el *frottage*, al que define como “el auténtico equivalente de lo que ya se conoce con el término *escritura automática*.”<sup>132</sup> Este método permitía al creador asistir pasivamente como “espectador al nacimiento de su obra”, sin ejercer un control consciente de los objetivos estético o morales de la obra de arte. Desde este punto de vista, el *frottage*, que consiste en sustituir el pincel del pintor por otros materiales que se frota y que dejan una serie de imágenes inesperadas sobre el lienzo, era también una forma de interrogar a la materia y de estimular las facultades meditativas y alucinatorias del artista.<sup>133</sup>

Me gustaría resaltar que este elemento de sorpresa que escapa al control del artista es precisamente lo que pretendía introducir el automatismo en la pintura a través del *frottage* de Max Ernst, sin embargo, subyace un deseo más fuerte en el Surrealismo de desvelar la realidad que se esconde detrás de las apariencias y que pone en cuestión los valores humanistas de la civilización occidental. Las vanguardias artísticas, como el cubismo, el futurismo, el surrealismo, se distinguen no sólo por intentar reformar el mundo existente sino también por intentar construir un mundo diferente. La frase de Rimbaud: “*Il faut être absolument moderne*”, hace referencia al deseo imperioso de cambiarlo todo, de cambiar la vida de raíz sin ningún pesar por el pasado, con la mirada puesta en lo nuevo.

129-Lugar citado, Micheli, Mario de, *op. cit.*, pág. 161.

130-Lugar citado, Stangos, Nikos, *op. cit.*, pág. 107.

131-*Ibid.*, págs. 107-108.

132-*Ibid.*, pág. 110.

133-Micheli, Mario de, *op. cit.*, pág. 160.

La novedad constituye el objetivo principal de las vanguardias en la medida en que suponen cada una de ellas una ruptura radical con la tradición, sin embargo, esta visión progresista de las vanguardias no debe hacernos olvidar el elemento crítico, como defiende Adorno en su *Teoría Estética*, que aparece muy ligado a las vanguardias. El Surrealismo, desde este punto de vista, recoge el desencanto social y el descontento con el mundo burgués que había manifestado el dadaísmo.

La novedad emparentada con lo insólito y lo inesperado es un aspecto muy presente en la estética de Baudelaire, pero los surrealistas lo adoptan a través de la definición de belleza de Lautréamont: "Tan bello como el encuentro casual, sobre una mesa de disección, de una máquina de coser y un paraguas."<sup>134</sup> Intuimos, que "en el verso de Lautréamont que Breton eleva a principio de la belleza surrealista por excelencia, la convulsión excesiva, no viene tanto dada por el encuentro de la máquina de coser con el paraguas, sino por el decorado o lugar de este encuentro: una mesa de operaciones"<sup>135</sup> Dalí vuelve a hacer uso de esta imagen de la belleza que surge del encuentro azaroso entre dos realidades extrañas al final de su obra *El Mito Trágico de El Angelus de Millet*: "¡El Angelus de Millet, hermoso, como el encuentro fortuito en una mesa de disección, de una máquina de coser y un paraguas!"<sup>136</sup>

"El poeta futuro"- escribirá Breton- "superará la idea deprimente del irreparable divorcio entre la acción y los sueños".<sup>137</sup> *Transformar el mundo* como había afirmado Marx o *cambiar de vida* como había dicho Rimbaud, se convierten en una misma consigna para los surrealistas, los cuales irrumpen en la política y en la historia, para crear las condiciones de la libertad material y espiritual del hombre.<sup>138</sup> En otras palabras, hacer realidad los sueños para los surrealistas, supone entrar en contacto con una realidad o un realismo superior,<sup>139</sup> es decir, "descubrir lo maravilloso en la realidad -no fuera de ella- y forjar un hombre nuevo, un hombre no escindido culturalmente de su propia felicidad".<sup>140</sup>

Esta realidad son los sueños, donde se alojan nuestros deseos más profundos, y que pueden conducir a la locura, es decir, a influir en nuestra percepción de la realidad. El método de Dalí se apoya en la tesis de la paranoia, el cual supone la definitiva superación del automatismo: "En efecto, la paranoia de Dalí no es involuntaria ni compulsiva – Dalí no está loco, en el sentido clínico de la palabra- sino que selecciona lúcida y metódicamente los objetivos de su actitud paranoica en la que deja aflorar el deseo, convertido en realidad impuesta a todos".<sup>141</sup>

"La paranoia- escribió Dalí en *La mujer invisible*, 1930- se sirve del mundo exterior para hacer valer una idea obsesiva, con la desconcertante particularidad de hacer válida la realidad de esta idea para los demás. La realidad del mundo exterior sirve de ilustración y prueba, y se pone al servicio de la realidad de nuestro espíritu... Nos hallamos aquí ante una nueva afirmación, con pruebas formales en su favor, *de la omnipotencia del deseo*, lo cual es, desde su origen, el único acto de fe del surrealismo..."<sup>142</sup>

La obra de Dalí no se propone usurpar la realidad, sino que propone otra realidad diferente de la que conocemos. Y desde este punto de vista, no se acerca tanto a la visión subjetiva y desgarradora del expresionismo, sino mucho más a la serenidad de las formas que venera el cubismo. Dalí tiene en común con el cubismo el interés por acercar el arte a la ciencia. Sin embargo, se distancia del cubismo, pero de una manera más clara del arte abstracto por el hecho de que el Surrealismo, y asimismo la obra pictórica de Dalí, se caracteriza por ser de manera explícita un arte figurativo: "Lo abstracto, y en particular lo abstracto geométrico o constructivista, no cabe en la naturaleza del surrealismo, cuyos extremos menos figurativos, Arp y Miró, se hallan muy lejos de poder ser clasificados como abstractos. Esto es así porque no se puede ser surrealista sin comprometerse de algún modo en una *representación*."<sup>143</sup>

El automatismo que propone el Surrealismo es una revolución que en principio irrumpe en el espacio de lo psíquico;<sup>144</sup> no obstante, el automatismo no era del todo satisfactorio para Dalí en la medida en que implicaba renunciar a la parte consciente del artista, es decir, a la parte voluntaria y crítica del arte que permite al genio desarrollar su creatividad. Dalí no puede aceptar las consecuencias del automatismo según la descripción que hace Breton en el *Manifiesto Surrealista* de 1924:

“Entrad en el estado más pasivo, o receptivo, de que seáis capaces. Prescindir de vuestro genio, de vuestro talento, y del genio y del talento de los demás. Decíos hasta empaparos de ello que la literatura es uno de los más tristes caminos que llevan a todas partes. Escribid deprisa, sin tema preconcebido, escribid lo suficientemente deprisa para no poder refrenaros, y para no tener la tentación de leer lo escrito (...) Si el silencio amenaza, debido a que habéis cometido una falta, falta que podemos llamar “falta de inatención”, interrumpid sin la menor vacilación. A continuación de la palabra que os parezca de origen sospechoso poned una letra cualquiera, la letra *l*, por ejemplo, siempre la *l*, y al imponer esta inicial a la palabra siguiente conseguiréis que de nuevo vuelva a imperar la arbitrariedad.”<sup>145</sup>

Este método vuelve a plantear en el terreno del arte la cuestión de la inspiración, eje fundamental del Romanticismo. Pero esta inspiración, para los surrealistas surge específicamente del azar, y no realmente de la poesía consciente como sostenían los simbolistas franceses; Dalí recupera el poder simbólico y sugestivo del arte que potencia el genio creador, el cual no se deja arrastrar por la naturaleza informe y oscura de los deseos humanos, sino que trata de transformar los sueños en una obra de arte. Desde este punto de vista, Dalí es fiel al primer manifiesto del Surrealismo de Breton en 1924 donde afirmaba: “Sólo lo maravilloso es bello”.<sup>146</sup>

Breton considera no a Dalí, sino a Miró el pintor surrealista que mejor se ajusta al método del automatismo en la pintura: “Breton dijo que Miró podría “pasar por el más surrealista de todos nosotros” en razón de su “automatismo psíquico puro”. “Empiezo a pintar”, dijo Miró, “y conforme pinto el cuadro comienza a afirmarse, o a sugerirse, bajo mi pincel. La forma se convierte, conforme trabajo en un signo que representa a una mujer o un pájaro... *La primera fase es libre, inconsciente. Pero añadió la segunda fase la calculo cuidadosamente*”.<sup>147</sup>

El espíritu crítico de Dalí le permite comprender las insuficiencias del automatismo que tan bien había expresado Louis Aragon con estas palabras de 1928: “Si escribís, siguiendo un método surrealista, tristes imbecilidades, serán siempre tristes imbecilidades. Sin excusas”.<sup>148</sup> Esta frase de Louis Aragon puede interpretarse como una defensa del surrealismo que se fundamenta en el genio y en el talento individual mucho más que en el método y la técnica. No todos podemos llegar a ser genios como Dalí, y él lo sabía, con lo cual, no estaba dispuesto a seguir al pie de la letra el programa de Breton, ni a renunciar a su genialidad.

134-Isidoro Duchase, Comte de Lautréamont, *Chants de Maldoror* (canto sexto), 1868-1874. Lugar citado, Stangos, Nikos, *op. cit.*, pág. 109.

135-Giménez Frontín, J.L., *op. cit.*, pág. 65.

136-Dalí, Salvador, *El Mito Trágico de “El Angelus de Millet”*, Tusquets, 1998, pág. 185.

137-Breton, André, *Les vases communicants*, Cahiers libres, 1932, p. 85. (Lugar citado, Micheli, Mario de, *op. cit.*, p. 151.)

138-Micheli, Mario de, *op. cit.*, págs. 151-152

139-Giménez Frontín, J.L., *op. cit.*, pág. 61: “Retengamos ahora la significación de otra definición bretoniana del surrealismo: “Voluntad de profundización de lo real, toma de conciencia cada vez más neta, y al mismo tiempo más apasionada, del mundo sensible (*Los pasos perdidos*, 1924) (...) De ahí la deficiencia de la traducción literal de *surrealismepor surrealismo*. Surrealismo evoca exclusivamente sólo uno de los polos de la experiencia surrealista, evoca la sub-realidad. Esta ciertamente, fue por primera vez privilegiada por los surrealistas en base a los descubrimientos de Freud, pero al evocarse en la traducción castellana sólo al elemento sub-real se está mutilando la riqueza del significado originario. Esta síntesis-entre las dos realidades confrontadas debiera traducirse por hiperrealismo o por superrealismo, un realismo superior”.

140-*Ibid.*, pág. 60.

141-*Ibid.*, pág. 92.

142-Lugar citado, *Ibidem*.

143-Micheli, Mario de, *op. cit.*, pág. 161.

144-*Ibid.*, pág. 155: “el automatismo surrealista difiere del de Dadá, menos psíquico y más mecánico”.

145-*Ibid.*, pág. 155.

146-Lugar citado, Raymond, Marcel, *De Baudelaire al Surrealismo*, F.C.E., 2002, pág. 257.

147-Stangos, Nikos, *op. cit.*, pág. 112.

148-Raymond, Marcel, *op. cit.*, pág. 256.

## Referencias

- Baudelaire, Charles. 1983. *Mi corazón al Desnudo, y otros papeles íntimos*. Traducción, prólogo y notas de Antonio Martínez Sarrión. Visor.
- Bozal, Valeriano. 1978. *La construcción de la vanguardia (1950-1939)*. Editorial Cuadernos.
- Breton, André. 1937. *L'Amour Fou*. Gallimard.
- Breton, André. 1964. *Nadja*. Gallimard.
- Breton, André. 1986. *Les vases communicants*. Cahiers libres.
- Dalí, Salvador. 1998. *El Mito Trágico de "El Angelus de Millet"*. Tusquets.
- Duplessis, Yvonne. 1978. *Le Surréalisme*. PUF.
- Giménez Frontín, J.L. 1978. *Conocer el Surrealismo*. Ed. Podesa.
- Jiménez, José. 1986. *Imágenes del Hombre*. Tecnos.
- Jiménez, José. 2002. *Teoría del arte*. Tecnos.
- Jimenez, Marc. 1997. *Qu'est-ce que l'esthétique ?* Gallimard.
- Lacoste, Jean. 1986. *L'Idée de Beau*. Bordas.
- Micheli, Mario de. 1993. *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Alianza Editorial.
- Raymond, Marcel. 1995. *De Baudelaire al Surrealismo*. FCE.
- Rincé, Dominique. 1978. *La Littérature française du XIX Siècle*. PUF.
- Rosen, Ch., Zerner, H. 1988. *Romanticismo y Realismo. Los mitos del arte del siglo XIX*. Hermann Blume.
- Stangos, Nikos (comp.) 1997. *Conceptos de arte moderno*. Alianza Editorial.
- Taylor, Charles. 1996. *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós.

## Colaboradores

### **M. MT. Cristina Quintanilla Cisneros** (Instituto Superior de Estudios Psicológicos de Barcelona)

Inicia sus estudios en Agosto de 1988 en Houston, Texas. En 1991 entra a la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey a estudiar violín con el maestro Pedro Fundora. Formó parte del ensamble medieval "PerotinusScholaCantorum", tocando la fídula medieval. Fue violinista principal con los "Diez Pianos en Concierto". Obtiene en 2007 el Título de Especialista en Música Moderna y Jazz en el L'AULA Conservatori del Liceu en Barcelona, España. En 2008 gana el Premio Estatal de la Juventud en Nuevo León, México. Realiza estudios de maestría en Musicoterapia en el ISEP en España en el 2010. Se ha desempeñado como docente en el Instituto Nuevo Amanecer A.B.P con niños con parálisis cerebral y en el Instituto Down de Monterrey fungiendo como Musicoterapeuta.

### **Fernando Guajardo Esparza** (Conservatorio Nacional de Música)

Originario de Monterrey, Nuevo León, inicio sus estudios musicales en la Escuela de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Realizó sus estudios profesionales en el Conservatorio Nacional de Música de México D.F. en la Carrera de Guitarrista. Estudió pedagogía musical infantil con el Maestro César Tort. Actualmente es director de Consort Música.

### **M. M. Elda Nelly Treviño** (University of Texas at Austin)

Ha sido catedrática e invitada como conferencista y pedagoga por universidades de México, Centro y Sudamérica. Participa como conferencista y tallerista en asociaciones musicales a nivel internacional. Ha participado como pianista solista con las orquestas sinfónicas de Nuevo León, Matanzas y Santiago en Cuba y mantiene actividad constante como músico de cámara. Cuenta con estudios de Licenciatura y Maestría en Literatura y Pedagogía Pianística por la University of Texas at Austin y el Certificado y Licencia Dalcroze por la Carnegie Mellon University en Pittsburgh, PA. En 2009 recibió el Premio a las Artes en Artes Auditivas por la UANL. Es delegada en México de la Federación Internacional de Maestros de Rítmica (F.I.E.R.) y coordinadora académica del Programa de Certificado Dalcroze en el Conservatorio de las Rosas en Morelia, Mich.

### **M. A. Mayela Villarreal Hernández** (Facultad de Música de la UANL)

Licenciada en Música e Instrumentista (oboe) y Maestría en Artes por la UANL. Maestra de tiempo completo de la Facultad de Música de la UANL donde coordina el Nivel Técnico en Música y el programa Talentos de Licenciatura. Imparte las materias de Oboe, Historia de la Música y Ensamblés Orquestales entre otras. Su labor investigativa se centra en la música de la Nueva España. Miembro del Cuerpo Académico "Desarrollo e Investigación Musical". Cuenta con el Perfil PROMEP.

### **M. A. Antonina Dragan** (Facultad de Música de la UANL)

Pianista de origen ruso, graduada el Conservatorio Estatal de Odessa en Ucrania. Fue profesora del ISA en La Habana, Cuba. Actualmente es la coordinadora del área de piano a nivel licenciatura en la Facultad de Música de la UANL. Participa como jurado de concursos internacionales de piano y con frecuencia imparte clases en España, Alemania y Ucrania. Ha preparado varias generaciones de pianistas ganadores de concursos nacionales e internacionales. Como ejecutante se presentó en varios países. Realiza trabajos de investigación sobre el arte del piano y la metodología de la enseñanza pianística.

**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. Egresado de la Facultad de Música de la UANL, donde imparte clases de Armonía a nivel Técnico. Actualmente es candidato a Maestro en Artes con especialidad en Educación en el Arte por la Facultad de Artes Visuales de la UANL. Miembro InSEA (International Society for Education Through Art) e ISME (International Society for Music Education).

**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. Es autor del libro *Aproximaciones Musicales*.

**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.



