

FAMMUS

REVISTA CULTURAL DE LA FACULTAD DE MÚSICA DE LA UANL

ENERO - ABRIL 2014

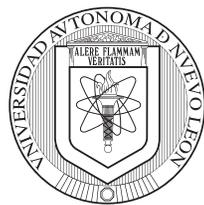
AÑO 3, No. 9.

**LA RÍTMICA JAQUES-DALCROZE
EN LA EDAD PREESCOLAR**
SILVIA DEL BIANCO E IRAMAR E. RODRÍGUES

**LA IMPORTANCIA
DEL SOLFEO**
SERGUEI TIBETS

**MI EXPERIENCIA EN EL
COLOQUIO MUSICAL DE LISBOA**
MAYELA VILLARREAL HERNÁNDEZ

**UNA PEDAGOGÍA MUSICAL
CON PROPÓSITO**
ÚRSULA WERREN DE BOLAÑOS



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN®

Directorio

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

Iris Torres

Diseño Gráfico

torres_iris1@hotmail.com

Dr. Ricardo Martínez Leal

M.A. Graciela Mirna Marroquín Narváez

M.C.P. Patricia Ivonne Cavazos Guerrero

M. A. Mayela del Carmen Villarreal Hernández

CA Desarrollo e Investigación Musical / Consejo editorial

FAMUS Revista Cultural de la Facultad de Música de la UANL, Año 3, N° 9, enero-abril 2014.

Fecha de publicación: 14 de enero de 2014. Es una publicación 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. Editora responsable: Verónica Lizzeth

Velázquez Gayosso. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2010-102010503100-102.

ISSN en trámite. Otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Registro de marca

ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial: 1,228,026. 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 2014. 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.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de

la publicación.

Prohibida su reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin

previa autorización del Editor.

Impreso en México.

Todos los derechos reservados.

©Copyright 2014.

revistafamus@gmail.com

ÍNDICE

Editorial <i>Dr. David Josué Zambrano</i>	Pág. 3
El caso del pianista de un solo brazo <i>Dr. David Josué Zambrano de León</i>	Pag. 4
El Vals, hijo del Romanticismo <i>T.M.M. Pablo González Martínez</i>	Pág. 7
Los círculos de percusión como alternativa terapéutica <i>Samuel Alberto Marroquín Ordaz</i>	Pág. 12
El canto como herramienta de identidad <i>Luis Fernando Rojas Valadez</i>	Pág. 15
El aporte de la rítmica Jaques-Dalcroze en la edad preescolar <i>Silvia del Bianco e Iramar E. Rodrigues</i>	Pág. 17
Desarrollo de la audición como parte de la percepción del mundo en edades intermedias. Segunda parte <i>Lic. Jairo Antonio Cortés Juárez</i>	Pág. 22
El concierto Didáctico. Metodología de elaboración. <i>Segunda Parte</i> <i>Fernando Guajardo Esparza</i>	Pág. 31
La importancia del Solfeo en el desarrollo de las habilidades musicales <i>M. A. Serguei Tibets</i>	Pág. 34
Mi experiencia en el Coloquio Internacional de Música Instrumental en el Mundo Ibérico <i>M. A. Mayela Villarreal Hernández</i>	Pág. 40
Una pedagogía musical con propósito <i>Úrsula Werren de Bolaños</i>	Pág. 43
Rousseau y Nietzsche: la música y el olvido del origen <i>Dr. Juan Carlos Orejudo Pedrosa</i>	Pág. 45

Búscanos en <http://issuu.com/famusrevista>

Editorial

DR. DAVID JOSUÉ ZAMBRANO DE LEÓN

Este año se celebran dos aniversarios de compositores alemanes en el tricentenario de su nacimiento. Ambos tienen puntos en común, además del año en que nacieron, claro, como su nacionalidad y el período musical en el que desempeñaron su actividad como creadores, que fue a inicios de lo que los músicos conocemos como período clásico. Ellos son Carl Philipp Emanuel Bach (CPE Bach) y Christoph Willibald Ritter von Gluck. De alguna manera ninguno de los dos alcanza todavía la fama de la que disfrutaron en vida. El primero de ellos como compositor de obras para teclado, flauta, sinfonías y óperas, entre otras, y el segundo como reformador del género operístico.

CPE Bach fue hijo de Johann Sebastian Bach y María Bárbara Bach y se cuenta que su segundo nombre fue en honor a George Philipp Telemann, amigo de su padre. Después de su muerte, su nombre cayó en el olvido durante el siglo XIX. Sin embargo Johannes Brahms estimaba su música y llegó a editar algunas de sus obras. En un artículo publicado por la revista "International Piano", en el número 1 de marzo-abril de 2013 titulado "Bach to the future", su autor, el Dr. David Murray de la Georgia Southern University se refiere a las "Sonatas Württemberg" de CPE Bach como obras que muestran al compositor como "hijo de su padre" y explica que la poca difusión que tienen hoy en día se debe a que desaparecieron en las grietas de la historia de la música.

Es conocido que CPE Bach trabajó para la corte de Federico el Grande, Rey de Prusia. Federico el Grande disfrutaba de tocar la flauta y se piensa que en las veladas musicales de la corte, CPE Bach le acompañaba al clavecín mientras que la aristocracia invitada disfrutaba de sus interpretaciones. Se cree que después de ocupar su cargo en esta corte alemana, CPE Bach se mudó a Londres y se dedicó a la composición de óperas.

En cuanto al otro compositor alemán celebrado este 2014, Gluck, la más representada de sus óperas al día de hoy es "Orfeo y Euridice", detalle que, debido a su copiosa obra operística, me parece un tanto injusto ya que en su tiempo devolvió a este género a sus orígenes, centrándose en el drama y las pasiones humanas, para hacer que las palabras y la música tuvieran la misma importancia.

Es bien sabido que Gluck se vio influenciado por las innovaciones hechas por primera vez en la música orquestal de Mannheim, con su uso individual de los instrumentos de cuerda y de viento y el manejo de dinámicas antes no usadas como los crescendos y diminuendos, pianísimos y fortísimos. Para Gluck las complicaciones técnicas, la artificialidad y la exageración de la expresión emocional eran vistas como inaceptables. Las obras de Juan Jacobo Rousseau y de enciclopedistas como D'Alembert y Diderot influenciaron su actividad como compositor. Todos estos escritores estaban apasionadamente interesados en la música y activamente comprometidos en su desarrollo estético y en una crítica e investigación musical. Sin sus brillantes y lúcidos argumentos, Gluck no habría conseguido nunca claridad de concepción ni habría encontrado en París el terreno firme que hizo posible su éxito.

En este número les presentamos el artículo que resultó ganador del Primer concurso de escritura FAMUS. En próximos fascículos aparecerán el resto de los ganadores. A ellos y a todos los participantes les extendemos nuestro agradecimiento por su gran interés en participar. Les invito a realizar un viaje de descubrimiento y reconocimiento por la variedad de artículos que les ofrecemos a continuación.

El caso del pianista de un solo brazo

DR. DAVID JOSUÉ ZAMBRANO DE LEÓN

En Europa como resultado de la primera guerra mundial, el pianista vienés inmensamente rico Paul Wittgenstein había perdido su brazo derecho. A consecuencia de esto, comisionó a los grandes compositores de su época a escribirle obra para piano solo y conciertos para la mano izquierda. Prokofiev, Hindemith, Ravel, Strauss, Korngold y Britten se cuentan entre quienes le dedicaron trabajos a sus sorprendentes dotes, siendo los responsables además del incremento de la obra pianística en este particular rubro.

➤ **Paul Wittgenstein, pianista austriaco que perdió el brazo derecho en la primera guerra mundial.**



Desde una perspectiva científica, su caso es analizado por Oliver Sacks en su libro “Musicofilia, Historias de la música y el cerebro”. En el capítulo que le dedica a Wittgenstein, Sacks hace referencia a una alumna del pianista, quien contaba la ocasión en la que su maestro, al sugerirle la digitación para una nueva obra, mostraba una concentración tal que, hacía parecer que aún tenía cada uno de sus dedos de la mano derecha. Wittgenstein invitaba a su alumna a confiar en su propuesta de digitación porque no encontraría otra igual, a lo que ella añade que su sugerencia era siempre la mejor.

➤ **Oliver Sacks, autor del libro “Musicofilia, Historias de la música y el cerebro”.**



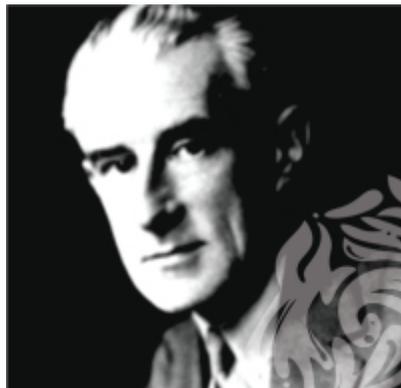
Con la siguiente frase: “Gracias por tu concierto, pero no entiendo una sola nota de él y no lo tocaré”, Wittgenstein le respondió a Prokofiev por su composición del “Cuarto concierto para piano en Si bemol mayor”, que le había pedido como encargo en 1931. Desafortunadamente el pianista vienés permaneció fiel a sus palabras al nunca ejecutar la obra, que fue estrenada 25 años después de su creación por Siegfried Rapp en Berlín, sin que el compositor la pudiera escuchar, dado que había muerto tres años antes. No sabemos la causa precisa de la negativa de Wittgenstein para ejecutar el concierto, pero podríamos pensar que dudaba de su habilidad para cumplir con las demandas técnicas planteadas por el compositor.

➤ **El compositor ruso Sergei Prokofiev quien realizó por encargo su Concierto para piano No. 4 para la mano izquierda.**



Como contraste, el “Concierto en re mayor” que Ravel compuso para él, a pesar de su color sombrío, contó con su total aprobación. Habiéndose preparado para escribir esta obra mediante el análisis de los “Études para la mano izquierda” de Saint-Saëns, Ravel escribió un concierto virtuoso perfectamente concebido en términos de su obvia limitación. De cualquier manera, la escritura es tan completa que suena como si fuera tocado por ambas manos y, desde la mirada del ejecutante, la música está planteada para acomodarse a la mano izquierda perfectamente. Ejecutado por primera vez en 1932, es una de las obras de Ravel que despiertan un profundo afecto y que puede considerarse como su testamento.

➤ **El francés Maurice Ravel, compositor del “Concierto para piano en re mayor”, para la mano izquierda.**

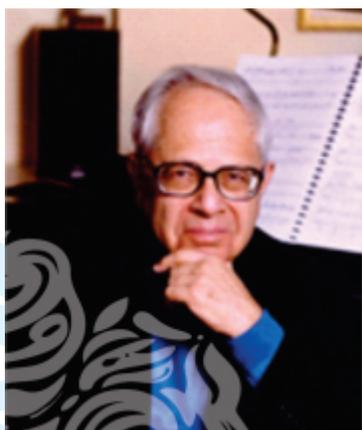


En su libro sobre la música y su percepción en el cerebro, Sacks continúa analizando casos como el de Wittgenstein y nos comenta que, la mayoría de los amputados experimentan sensaciones fantasmas de movimiento, relacionadas con las imágenes o memorias de la extremidad perdida, como consecuencia de la representación neural de ésta en el cerebro. Estas imágenes llegan a durar por décadas y, a pesar de que se relacionan con una experiencia dolorosa, pueden también ser de gran ayuda para el paciente, permitiéndole aprender cómo mover una extremidad prostética o, en el caso de Wittgenstein, determinar la digitación de una pieza.

Estudios recientes demuestran que aún después de que el paciente pierde un brazo, puede haber una actividad funcional fuerte de reorganización en la corteza cerebral. Se sabe que el movimiento y la sensación de éste continúan siendo representados en el área del cerebro correspondiente al brazo perdido.

En las últimas décadas se han visto grandes avances en la neurociencia y en la ingeniería biomecánica, avances particularmente pertinentes para casos como el de Wittgenstein; los ingenieros dedicados a esta labor han logrado desarrollar extremidades artificiales altamente sofisticadas con delicados “músculos”, amplificación de impulsos nerviosos, servomecanismos y otras funciones que pueden ser unidas a la porción de la extremidad todavía intacta, permitiendo que los movimientos fantasmas puedan ser movimientos reales. La presencia de fuertes sensaciones y movimientos fantasmas a voluntad es, verdaderamente, esencial para el éxito de tales extremidades biónicas.

👉 **Gary Graffman, gran pianista quien tuvo serios problemas con la mano derecha.**



👉 **Leon Fleisher, pianista norteamericano que sufre de distonia en la mano derecha.**



El momento histórico en el que Wittgenstein vivió y su posición adinerada le permitieron encargar obras maestras que lo mantenían en contacto y en plena actividad con la música, sin la cual le hubiera resultado casi imposible asimilar la pérdida de su brazo derecho. Sirvió también como antecedente para pianistas como Gary Graffman y Leon Fleisher, quienes experimentaron serios problemas con alguna de sus extremidades, conservando sus carreras como artistas ejecutantes, en parte, gracias al repertorio para la mano izquierda legado por Wittgenstein.

Así que parece posible, en un futuro no tan lejano, que un pianista con un brazo pueda hacer uso de una extremidad prostética y con ella volver a tocar el piano. Sería interesante haber conocido la reacción de Wittgenstein ante tal descubrimiento.

El Vals, hijo del Romanticismo

TMM PABLO GONZÁLEZ MARTÍNEZ



Primer concurso
de escritura
FAMUS 2013



Introducción

“Walzer”, “waltz”, “valse”, “vals”. Del alemán “walzen”, dar vueltas; su misma etimología es su mejor carta de presentación. La danza de pareja por excelencia, la bandera y estandarte del tres cuartos, la única que ha resistido la prueba del tiempo y gozado del favor del público generación tras generación. La danza campesina que, elevándose, conquistó a la aristocracia y puso a bailar a toda Europa y a todo el mundo occidental. En los círculos de la música culta grandemente relegado ante las grandes formas instrumentales, sus exponentes a lo mucho son considerados como compositores menores, ¿cuál es entonces su mérito o su falta? ¿Cuál debe ser nuestra consideración hacia él? ¿O es que acaso el “waltz” fue sólo una moda que causó furor?

Orígenes.

Algunos autores, entre ellos Desrat, insigne profesor de danza del siglo XIX, han creído encontrar en la “volta”, danza de origen francés del siglo XII, el origen primitivo del vals. No obstante, esta teoría ha sido ampliamente desacreditada por quienes han investigado a fondo esta cuestión. Es generalmente aceptado que, en cuanto a procedencia, la “volta” tiene a la gallarda, una danza italiana, como su directa precursora. Lo que con certeza puede afirmarse del valse es que sus antecedentes incuestionables se encuentran en las “Deutsche Tanz”, serie de danzas alemanas con diferentes nombres, y en el “Laendler”, danza popular, rústica con reminiscencias del folklore campesino propia de Austria, el sur de Alemania y las zonas cercanas a los Alpes. Tanto en común tienen estos dos conceptos que las “danzas alemanas” de Haydn o Mozart mantienen a grosso modo todas las características del “Laendler”, llegando a usarse como sinónimo inclusive. A pesar de su aparente parecido al minueto en sus inicios como una danza ternaria, hay varias diferencias fundamentales: el minueto se originó en la ciudad francesa de Poitou en el periodo barroco, de corte elegante, tiempo lento al bailarse, moderadamente rápido como música instrumental y su diseño melódico no daba lugar a grandes ornamentaciones. Con Beethoven esta forma se convirtió en el scherzo.

Auge.

No debe olvidarse que la palabra “vals” ya se empleaba desde la segunda mitad del siglo XVIII donde hay registros que confirman su popularidad creciente. Originalmente no era mucho más que una danza sencilla de carácter jocoso y poco serio que, en sus inicios, sólo constaba de dos periodos de ocho compases. Para esta época el “walzer” ya estaba en proceso de transformación. El advenimiento del Romanticismo fue el punto decisivo que marcó el inicio de esta forma como actualmente se le conoce. La “Invitación a la danza” escrita en 1819 por el alemán Carl M. von Weber es la presentación del vals como una forma instrumental digna del tratamiento musical culto y no solamente para bailarse. Pero aún faltaba el último paso: el refinamiento de sus formas, reforma dada en las manos de tres compositores austriacos fuertemente relacionados. Y fue precisamente en Viena, en la capital de la música culta donde aconteció.

Se aumentó el tempo del “Laendler”, originalmente más lento. Su estructura se concretó en una obertura lenta que contribuye a resaltar el cautivador ritmo de las siete u ocho melodías que serían el cuerpo principal de la pieza, para finalizar con una coda donde se recapitula la melodía principal o alguna de las antes expuestas, cerrando triunfalmente la mayoría de las veces. El segundo tiempo del acompañamiento se adelanta una fracción de segundo logrando dar gran vitalidad al clásico ritmo ternario. En manos de Joseph Lanner y los dos Johann Strauss fue donde nació el inmortal vals vienés: elevaron una sencilla danza campesina hasta ser algo que incluso la alta sociedad podía disfrutar, fuera como un acompañamiento para el baile o para el propio deleite por la música.

Lanner y los Strauss.

Joseph Franz Karl Lanner nació en Austria en 1801. De formación violinística prácticamente autodidacta llegó a los 12 años a ser parte de la orquesta del conocido músico de danzas de la época, Michael Pamer, donde también tocó Johann Strauss I. Decidió probar fortuna y en 1819 creó un cuarteto que con el paso del tiempo y el aplauso de las audiencias llegó a ser una verdadera orquesta. Cabe mencionar que sus primeras composiciones fueron tituladas como “Laendlers” y “danzas alemanas”. Strauss padre tocaba la viola y fue su más allegado compañero, a tal grado que, cuando gozaban de gran popularidad, para poder cubrir las demandas del público por música de baile, la orquesta se dividía en dos: la primera y principal dirigida por Lanner y la segunda bajo la batuta del arco de Strauss. Strauss no consideraba que sus composiciones recibían el favor que las de Lanner gozaban, razón por la que en 1825 rompe relación profesional con él y funda su propia orquesta llevándose algunos de los músicos de su amigo. A diferencia de él, Strauss padre dio varias giras por Europa engrandeciendo la fama de la nueva forma musical a la que había contribuido a crear junto a Lanner y opacando, por su difusión, a su compañero pues Joseph no quiso salir de su patria ya que consideraba el vals como un tesoro de Austria.

Johann Strauss I nació en el mismo país en 1804. Aunque originalmente educado como aprendiz de librero, tomó clases de violín y viola llegando alrededor de los catorce años a tocar en la orquesta de danzas de Pamer, donde conoció a su amigo y futuro rival, Lanner. Deja la orquesta para formar parte del cuarteto Lanner. Para 1824 era ya una verdadera orquesta y Strauss tenía casi tantas responsabilidades como Lanner. Un año después crea su propia orquesta y sale de gira por Alemania, Inglaterra, Países Bajos, Escocia y Bélgica, recibiendo grandes elogios de compositores de la talla de Berlioz aunque, por lo mismo, descuidando con sus largas ausencias su inestable matrimonio. En 1833 se crea el puesto de Director de bailes de la corte especialmente para él aunque algunos textos proponen la fecha como 1845. En 1844 se divorcia de su esposa y crea otra familia. Compuso alrededor de 152 valsos. Su mérito reside en ser junto a Lanner un reformador del vals vienés, en su esmerada dirección orquestal, logrando sacar el mejor partido de sus obras que, a comparación de las de su hijo Johann, eran menos ricas. Es precisamente por haber inculcado directa o indirectamente en sus hijos el placer por la música, que su primogénito llegó dignamente a superarlo. Murió de fiebre a los 45 años y su obra más conocida es la célebre “Marcha Radetzky”, desde hace muchos años el broche de oro con que finaliza el ya clásico Concierto de Año Nuevo de la orquesta Filarmónica de Viena.

Johann Strauss II nació en 1825, un año después del matrimonio de su padre con Maria Anna Streim. Aunque su padre le transmitió el gusto por la música, desde un principio se opuso a que su hijo estudiara o se dedicara a este arte. Siguiendo su intuición y apoyado por su madre, Johann hijo tomó secretamente clases de violín y armonía. Cuando Strauss padre sale de gira en 1825, Johann puede abierta y formalmente dedicarse a la música y a la composición. A los 19 años se presentó en público dirigiendo su propia orquesta. Era sabida la rivalidad indudable que entre las orquestas de padre e hijo existía pero esto, lejos de entorpecer el género, lo popularizó a una gran escala añadiendo a la moda un toque novelesco. A la muerte de su padre en 1849, unió su orquesta a la que dirigía su progenitor y continuó con el legado dándole la gloria de los mejores años a esta bella danza. En 1863 es nombrado director de bailes de la corte, dedicándose de lleno a la composición y dirigiendo sólo excepcionalmente, relevando ese cargo a sus hermanos. Escribió varias operetas y alrededor de 400 vals, superando en cantidad y calidad a los de cualquier otro compositor anterior o posterior. El encanto, alegría y delicadeza de sus obras elevaron a la música ligera y al vals especialmente a la más alta categoría. Brahms le tenía un especial respeto y los unía una estrecha amistad. Falleció en 1899 habiendo sido el ídolo de Viena, de las principales ciudades europeas y de América, a la que visitó exitosamente en el último tercio del siglo. Sus vals más conocidos son “Canciones de amor”, “Voces de primavera”, “Donde florecen los limoneros”, “Vals Emperador”, entre muchos otros pero, sin duda, su más recordada composición es “El Danubio azul”, pieza que tradicionalmente precede a la “Marcha Radetzky” de su padre en el Concierto de Año Nuevo antes mencionado y, tal vez, el vals más conocido de todos los tiempos. Con todo el derecho de la expresión mantiene desde entonces el título indiscutible del “Rey del Vals”.

Impacto.

Desde el primer momento de su entrada a los salones de las clases altas, el vals se encontró con una resistencia casi universal. Recuérdese la rígida moral con sus múltiples convenciones sociales que estaban enraizadas en la cultura. La estrecha cercanía física y la familiaridad entre la pareja de danzantes que exigía el “tempo” del baile fue siempre motivo de reproche. Al mismo verbo del que se deriva la palabra se le dio una connotación con sentido de “rodar, de revolcarse en la ciénaga”. No es de extrañar que muchos autores de finales del siglo XIX y principios del XX plasmaran en sus escritos la idea popular de que sólo las mujeres casadas podían/debían bailarlo. En algunas regiones de México incluso el hecho de que un caballero bailara dos o más veces seguidas con la misma dama significaba una propuesta formal de matrimonio.



Independientemente de este rechazo por su naturaleza, el público de todas las clases de la sociedad pedía más valeses, más música para bailar. En palabras de un crítico de la época: “En Viena se almuerza, se cena y hasta se duerme al son del vals.” Valeses por las calles, en los más estilizados salones, valeses por todas partes y hasta en los hogares más humildes se veían parejas valsando. Hay registros que dan fe que desde el año de 1773 el “walzer” ya estaba ganando fama. Strauss II hizo su gira por Norteamérica en los principios de la década de 1870 cosechando un fuerte éxito. Y todavía después de su muerte su apellido continuó llevando el “valse” a los salones del mundo. Desde Rusia hasta América los compositores siguieron la tradición del vals vieneses immortalizando el estilo nacido en Austria que se volvió un patrimonio para el mundo.

Pero sería un error pensar esta danza sólo con fines de recreación. El vals en la música occidental culta se halla en todas partes. Obviando las “danzas” y “Laendlers” de los compositores clásicos y primeros románticos, tenemos las íntimas colecciones tituladas “Valeses nobles” y “Valeses sentimentales” de F. Schubert en pleno periodo. Los hay de escritura compleja sin perder su carácter dancístico como el “Mefisto Vals” de F. Liszt. Los hay electroacústicos como el “Valse mollo” de Savouret. Como parte de obras sinfónicas los encontramos en la “Sinfonía fantástica” de H. Berlioz y la “Quinta sinfonía” de P. I. Tchaikovsky. Dentro de una ópera se puede remitir al “Fausto” de C. Gounod y a “El caballero de la rosa” de R. Strauss -sin relación con los Strauss de Viena-. Hasta es posible hallarlo en obras atonales de A. Schoenberg, por ejemplo. Y sólo por mencionar a los compositores más emblemáticos, si se tratara de rendir respeto a todos los que han dado su aportación al género valsístico sería una tarea digna de un trabajo independiente.

Conclusión.

Más de un siglo literalmente el vals reinó como la danza máxima de pareja. Y si es verdad que ha tenido breves eclipses ninguna otra forma le ha quitado el lugar y el prestigio que ganó en la Viena del siglo XIX. Su legado tan vivo en nuestros días no deja lugar a dudas que, si bien obedeció a las características de una moda en un principio, llegó a ser mucho más que eso. Debe reconocerse que no fue una gran innovación musicalmente hablando como lo fueron otras formas como la rapsodia, la sonata o el poema sinfónico, he ahí el porqué sus mejores exponentes son sólo recordados como músicos menores al lado de un Beethoven, Schubert o Wagner. Su ámbito y su valor se quedan en el círculo de lo que suele llamarse “música ligera”.

No obstante no debe quedarse hasta ahí nuestra percepción. No fue una coincidencia que la evolución de esta danza se diera en pleno periodo romántico. Craso error sería esa simpleza de pensamiento. Porque, ¿cuál es la esencia del ideal romántico? En el “Sturm und Drang”, precursor del Romanticismo, vemos ya el quid del movimiento: la libertad.

La libertad de decidir, de amar, de la búsqueda. Y eso fue lo que justamente representó el vals. Acaso la única danza que ha sabido unir la música culta y el sentir popular, cerrar esa brecha, unir dos mundos, de un carbón hacer un diamante, el hijo del pueblo que llega a ser Rey. La libertad de ser. ¿No es ése el más puro Romanticismo? Sí, tal vez no pueda llegar a ser mucho más que lo que puede llegar a ser la música ligera pero sépase que no hay música ligera mejor ni de más pura calidad e historia que ésta.

Esa dulce e insinuante melodía de sugestión altamente romántica que ha ganado el corazón del público desde hace más de dos siglos representa el encanto, la elegancia, la simpleza, la delicadeza: es la exaltación del placer y la alegría de vivir. La danza campesina que, elevándose, conquistó a la aristocracia y puso a bailar a toda Europa y a todo el mundo occidental. El Hijo del Romanticismo: ése es el Vals.

Bibliografía.

- Bailemos Vals*. (s.f.). Recuperado el 9 de Octubre de 2013, de <http://www.bailemosvals.com.ar/compositores.html>
- Classic Musica*. (27 de Diciembre de 2008). Recuperado el 9 de Octubre de 2013, de <http://classicmusica.blogspot.mx/2008/12/joseph-lanner.html>
- Cunnings, R. (s.f.). *All Music*. Recuperado el 9 de Octubre de 2013, de <http://www.allmusic.com/artist/johann-strauss-i-mn0001276748/biography>
- Diccionario de la Música*. (2001). España: Aljibe.
- Enciclopedia Encydia*. (s.f.). Recuperado el 9 de Octubre de 2013, de http://es.encydia.com/fr/Johann_Strauss_I
- Pérez Gutiérrez, M. *Diccionario de la Música y los Músicos*. Madrid: Istmo.
- Randel, D. M. (1991). *Diccionario Harvard de la Música*. México DF: Diana.
- Randel, D. M. (2009). *Diccionario Harvard de Música*. Madrid: Alianza.
- Scholes, P. A. (1984). *Diccionario Oxford de la Música*. Barcelona: Edhasa/Hermes/Sudamericana.

Los círculos de percusión como alternativa terapéutica

SAMUEL ALBERTO MARROQUÍN ORDAZ

Una vez leí un dicho de Kalani que dice “No puedes sólo poner la música en el hombre, pero sí puedes ayudarlo a que ésta salga de él mismo”. Les platico que me he dedicado a la música la mitad de mi vida tocando instrumentos de percusión. He tenido la oportunidad de trabajar con el ritmo en diferentes áreas, por decir algo, he acompañado

danza contemporánea, flamenco, he participado en ensambles de música africana, jazz, etc. Gracias a todos los beneficios que se encuentran en la música, el ritmo y la apertura al juego, ahora me encuentro en el mundo de la enseñanza-aprendizaje utilizando estos beneficios de la música con gente de todas las edades y distintos ambientes sociales.



Obsesión por el ritmo

Desde pequeño me ha fascinado la música y claro está, mi inclinación ha sido hacia los instrumentos de percusión. He estudiado el ritmo característico en diferentes culturas. He viajado para vivir y sentir el ritmo, impregnarme de ese “soniquete” característico a esa cultura. Creo tener una obsesión por el ritmo, si transcribir el ritmo al escuchar las cigarras no lo es, entonces que será? Al principio, mi interés era la perfección, ejecución del sonido y silencios en el tiempo, velocidad, pero ahora he tratado de llevarlo más allá del simple hecho de alcanzar cierto virtuosismo, que no tiene nada de malo, pero me ha dado por utilizar el ritmo como una herramienta para el desarrollo de la creatividad, comunicación y bienestar y así llevarlo a terrenos en donde también puede beneficiar a otros.

En el libro “Sonido, Música y Espiritualidad”, el autor Jordi A. Jauset Berrocal (2010, p. 99, 100) escribe de forma general diferentes efectos que produce el ritmo:

“Sonidos rítmicos con tambores u otros instrumentos de percusión generan la producción de endorfinas, dopamina, acetilcolina y oxitocina, originando un elevado estado eufórico. ¿Será esta una de las causas de atracción que supone para muchas personas, jóvenes y adultos, ir a discotecas? Recordemos también aquellas imágenes de películas que nos muestran cómo las antiguas galeras cruzaban los océanos estimulando a los esclavos que remaban, a la vez que se marcaba el ritmo, con el sonido de un tambor. El sonido de los tambores ayuda a recuperar ciertos ritmos orgánicos. Lo mismo sucede con los sonidos de otros instrumentos que los musicoterapeutas y sonoterapeutas utilizan para la recuperación natural de los ritmos del cuerpo”.

Los círculos de percusión

Me refiero al Ritmo, a los Tambores, a los llamados Círculos de percusión (drum circles), en donde en un principio nuestros ancestros practicaban para celebrar la vida, la buena caza, la cosecha, el matrimonio o simplemente celebrar a la humanidad.

Aunque en muchas culturas se sigue haciendo así y no propiamente en formato de ensambles rítmicos sino en sus diferentes manifestaciones musicales, se ha generado todo un movimiento alrededor de esta forma de hacer música. Hace varios años, por ahí de los setentas, aparecen en Estados Unidos, en California para ser más exactos, cantos y ritmos como afición y estudio de la cultura africana, como expresión cultural en donde se fortalecían conceptos básicos de comunidad. Estos, aparecen en espacios abiertos, parques, ferias, en donde la gente viene y va con sus tambores uniéndose también otros participantes celebrando así su ritmo con los demás.

Toman otras formas al aparecer los facilitadores de círculos de percusión en donde la función de estas personas es guiar a los participantes por un viaje de creatividad y experimentación, de juegos rítmicos e improvisación, compañerismo y comunicación para la co-creación de una música grupal alcanzando metas según el ambiente en el que se trabaja siendo estos educativos, recreativos o terapéuticos.

Beneficios

Desde hace muchos años, los círculos de percusión han formado parte de rituales de sanación en muchas culturas. No es sorpresa que esta actividad de la percusión grupal, esté ganando terreno como una estrategia terapéutica complementaria en el ámbito médico tradicional.

Los beneficios de la “percusión grupal” se basan en los siguientes principios:

1. La respuesta al ritmo es básica en el funcionamiento humano haciendo que estas actividades y técnicas sean altamente motivantes para personas de cualquier edad y procedencia.

2. Las actividades centradas solamente en instrumentos de percusión son muy interesantes y agradables para todas las personas sin importar su procedencia cultural, preferencias musicales o

edad, haciéndolas ideales para una gran variedad de personas.

3. La participación en las experiencias activas de percusión grupal tiene beneficios físicos, estos incluyen la actividad física sostenida, la relajación y el uso de habilidades motoras.

4. Un fuerte sentido de identidad grupal y de pertenencia se genera porque los participantes hacen música juntos de una forma activa. La repetición del ritmo constante hace que las personas se unan física, emocional, y mentalmente (sincronía rítmica-rhythmic entrainment).

5. Las actividades de percusión pueden realizarse con o sin conocimientos musicales previos, haciéndolo accesible a toda persona.

(Barbara J. Crowe, Director of Music Therapy at Arizona State University, *Alternative Therapies*, January 2001, VOL. 7, NO. 1, pág 38).

Improvisación rítmica grupal

Uno de los elementos en los cuales se enfoca esta práctica de los círculos de percusión y quizá en donde el verdadero aprendizaje se encuentra, es el comprender el concepto de la improvisación y traducirla y utilizarla como metáfora a nuestra vida cotidiana. Todos somos capaces de improvisar, de hecho, lo hacemos constantemente. La forma más común que existe de improvisación la encontramos mientras platicamos con alguien. Mientras hablamos y escuchamos, vamos proponiendo una serie de bloques de construcción (vocabulario) y reglas (gramática). Estas fueron dadas a nosotros por nuestra cultura. Pero las oraciones que formamos con ellas, nunca antes han sido dichas y nunca se volverán a repetir (Stephen Nachmanovitch, *Free Play, Improvisation in Life and Art*, 1990, pág.17). Cuando se está compartiendo ya sea con niños o adultos en cualquiera de las ramas como la educación musical o en ambientes recreativos, “es importante recordar que la improvisación es esa aceptación de la dualidad: lo momentáneo y lo eterno sucediendo

en lo que dura un suspiro” (Stephen Nachmanovitch, *Free Play, Improvisation in Life and Art*, 1990, ág. 19).

Aquí, el aprendizaje del juego, ya sea mientras improvisamos en nuestras vidas o durante una sesión de rítmica grupal todo puede pasar, todo vale, el producto siempre es bueno mientras estemos conscientes del aprendizaje con el que viene acompañado. En cambio, al momento de entrar y quedarnos en nuestra zona de confort y seguridad, de saber lo que va pasar en el futuro, automáticamente nos cerramos y nos aislamos de todas esas sorpresas que están ahí esperando a ser descubiertas. “La improvisación musical favorece una conciencia despejada, que contrasta con la conciencia concentrada necesaria para el diálogo verbal” (La música como medicina del alma, June Boyce-Tillman, 2003, pág. 246).

Creo que lo más importante durante la actividad es la conciencia de lo que se siente al momento, confiar en tu potencial, comunicarte a través de tu instrumento, compartir una sonrisa con el compañero, fluir con la música así como debemos de fluir con la vida.

Entonces, si de repente vas caminando por ahí y te encuentras con uno de estos círculos, acércate y comparte con ellos y verás cómo te carga de energía. Si tienes la oportunidad de sólo juntarte con tus compañeros a jugar con tambores u otros instrumentos, incluso la voz, hazlo y verás cómo tu ánimo cambia.

Si eres músico, deja por un momento la técnica y el deseo del virtuosismo y dedícate a tocar, escuchar, sentir y jugar con los sonidos, experimentar. No olvidemos que todos somos musicales, veamos en la música ese elemento que tiene la fuerza para unir a las personas, cambiar ambientes y hasta cambiar vidas.

Me han hecho la invitación a colaborar en esta edición y lo hago gustoso, agradeciendo las experiencias de donde he aprendido tantas cosas. Agradezco la oportunidad que me brindan de formar parte de esta publicación y compartirles lo que he aprendido a través de mi pasión por la música, mi amor por el ritmo y la sed de seguir aprendiendo y enseñando a otros.

El canto como herramienta de identidad

LUIS FERNANDO ROJAS VALADEZ

Me he dedicado a la enseñanza del canto desde 1998 y desde el principio de esta experiencia he notado que una buena parte de mis alumnos se encuentran más familiarizados con los géneros e intérpretes extranjeros que con los mexicanos, es fácil llegar a la conclusión de que la radio, los canales de videos y el internet son las principales fuentes de contacto con la industria de la música y que su origen es el mercado estadounidense. Sin embargo es de llamar la atención que mientras más jóvenes son los estudiantes, mas se identifican sólo con esta música y al mismo tiempo desconocen completamente a nuestros cantantes e intérpretes como Armando Manzanero o Vicente Fernández. Lo poco que llegan a reconocer son intérpretes de la música pop que en muchos casos no hacen más que emular los mismos sonidos y tendencias de los grupos de habla inglesa, incluso el idioma no es en sí mismo una barrera ya que nuestros jóvenes desde muy temprana edad han sido educados en el inglés y otros idiomas, tanto en escuelas públicas como privadas y las herramientas de traducción o textos en español abundan en el ciberespacio.

Esta era tecnológica en cambio no ha servido para despertar el interés y profundizar en el conocimiento de nuestra música. Herramientas como Youtube tienen lo mismo los videos de Justin Bieber que de Lila Downs, pero al parecer las

preferencias de la audiencia rebasan por mucho el interés de lo que sucede en México. He llegado a escuchar frases lamentables de mis alumnos como “es que la música en español no me hace sentir nada”, “yo nací en el lado equivocado del río”, “es que no conozco nada que me guste”. Supongo que esta situación tiene un problema de fondo, mucho más complejo socialmente y que no me atrevería a analizar, pero deseo compartir el

resultado de involucrar más a mis estudiantes con nuestra música de una forma pedagógica y experimental. Sin haber podido prever los resultados de tal intención, empecé con mis alumnos de mayor edad, pues pensé que sus referencias serían más amplias y así fue. No tardé en encontrar entre sus canciones de regadera una que otra canción ranchera o una balada ochentera de José José o un clásico mexicano de Pedro Infante o Tin Tan. Después de haber dado con esos temas, su mente pareció abrirse a la posibilidad de cantar más de este repertorio y ellos mismos fueron sugiriendo nuevos temas, que venían cada

vez más cargados de anécdotas familiares o complacencias para alguien de su familia, “es que esa canción la cantaba mi abuela”, “es que esa canción le gusta mucho a mi madre” y las canciones mexicanas empezaban a aparecer una tras otra sin tener que influir sobre sus gustos o preferencias. Me sorprendía de forma particular que el alumno que sólo quería cantar Michael Bolton o Michael Bublé tenía ya a José Alfredo



Jiménez y Roberto Cantoral entre sus obligadas interpretaciones y que cada vez lo hacía mejor y con más gusto. Tengo la gran fortuna de contar con un alumno, nacido en Irán y radicado en México desde hace treinta años, que desde la primer clase me externó que su único interés musical era el huapango y luego de trabajar por varios años en fraseos, pronunciación y falsetes, podría decir con mucho orgullo que es uno de los mejores exponentes de este género, con cualidades únicas extraídas de su cultura y la fusión con la nuestra.

Empecé a la par de este proceso con la creación de un grupo vocal a capella llamado “Cantorama” para el cual convoqué a amigos con experiencia en el canto y nuestra primera complicación fue la búsqueda del repertorio, ya que por cada arreglo de

música mexicana encontraba cinco o seis de otros países. Entendí que la labor y la oportunidad estaban justamente ahí, en crear arreglos propios y en cantar nuestra música, así que fui creando arreglos de temas populares y tradicionales que nos han dado a conocer dentro y fuera de México, aprovechando las mismas redes sociales y otras aplicaciones usadas para la difusión de la música americana con excelentes resultados, más de 26000 reproducciones y descargas que en equivalencia a ventas de una disquera comercial representaría un disco de oro, pero sin haber invertido miles de pesos en promoción. Paradójicamente el mercado que más música mexicana consume está en Estados Unidos, gracias a los miles de compatriotas que viven en ese país y que experimentan la profunda nostalgia de su tierra.

Hoy mis alumnos siguen cantando lo mismo, las canciones de Broadway, Glee y Disney pero se han involucrado en un proceso de identidad musical muy profundo pues por cada dos canciones que sugieren ellos, yo propongo un tema de mi elección y así María Grever convive maravillosamente con Miley Cyrus en voz de una alumna de 16 años y Juan Gabriel y Manzanero pueden sentirse bien representados en las próximas generaciones con mis alumnos de 18 años, sin pretender que lo demás no existe, pero sin menospreciar tampoco la calidad

de nuestros compositores e intérpretes. Es triste reconocer que en muchas ocasiones los prejuicios musicales de los mismos maestros alejan a los cantantes de nuestra música, sin reflexionar que el talento es independiente del género y que la música es una de las más poderosas herramientas de comunicación humana, más allá de nuestras preferencias personales. Invito a los alumnos y maestros a sentirnos orgullosos de nuestra cultura musical y a tratar de llevarla en alto a todos los escenarios posibles. Muchas gracias.

El aporte de la rítmica Jaques-Dalcroze en la edad preescolar

SILVIA DEL BIANCO E IRAMAR E. RODRIGUES

La rítmica Jaques-Dalcroze es un método de educación musical que relaciona el movimiento corporal y el movimiento musical, permitiendo el desarrollo global de la persona y de sus facultades artísticas.

Música y movimiento se cristalizan en la utilización del espacio. La percepción del tiempo y la energía necesaria a cada gesto permite crear simultáneamente imágenes auditivas, motrices y espaciales visualizando así las nociones trabajadas. Entrenar el oído musical a través del movimiento de todo el cuerpo desarrollando la audición interior y la expresión personal del alumno son sus objetivos esenciales.

La consciencia del cuerpo y la estimulación de la motricidad global son parte central del trabajo del maestro de rítmica que utilizará la improvisación instrumental (particularmente en el piano) en la mayor parte de los ejercicios para favorecer el aprendizaje. El camino pedagógico que propone lleva al alumno a descubrir los elementos de la música, a sentirlos y apropiárselos antes de intelectualizarlos. Es un método interactivo, las lecciones son grupales y el grupo permite trabajar la capacidad de adaptación, de imitación, de reacción, de concentración, de integración y de socialización.

1. Objetivos

La rítmica de Jaques-Dalcroze tiene como objetivo estimular, a través de la educación musical, el desarrollo global del niño en el área física, afectiva, intelectual y social incitándolo a descubrir y a utilizar sus propios recursos y su creatividad. Su práctica en la educación preescolar permite al niño:

- Tomar conciencia de su cuerpo.
- Ejercitar la motricidad global y fina.
- Adquirir una educación auditiva a través del movimiento.
- Aprender a utilizar el espacio en relación al fenómeno sonoro.
- Hacer música en grupo.
- Descubrir su capacidad creativa en grupo, a través de la improvisación musical y corporal.
- Socializarse y desarrollar la capacidad de contacto a través de la comunicación no verbal y de la expresión personal.

2. Particularidades

2.1. Rol del material auxiliar (pelotas, aros, sogas, lazos, etc.) y de instrumentos de pequeña percusión (panderos, claves, palitos chinos, etc.). El maestro de rítmica selecciona el material apropiado según los objetivos del curso y fija para ellos un propósito específico. Es necesario proponer una paleta variada y diversa de materiales de acuerdo al contexto. El uso de material auxiliar e instrumentos funciona para el niño, en cierta forma, como intermediario entre las nociones aprendidas y su propia capacidad de expresión, estimulando su creatividad e incitándolo a descubrir su propio lenguaje artístico (gestual y musical).

2.2. Rol de la música improvisada en la lección.

La particularidad en la clase de rítmica Jaques-Dalcroze es la intervención de la música improvisada sobre todo en el piano (si bien pueden utilizarse otros instrumentos y la voz). A través de la música creada “a medida” para la situación pedagógica, el maestro puede hacer que cada paso en el aprendizaje sea accesible al alumno porque adapta la música a la necesidad y a la dificultad del momento.

3. Actividades y tipos de ejercicios

Todas las actividades crean lazos entre la música y el movimiento. Están centradas por un lado en el desarrollo de la motricidad global y fina del niño y por el otro en su desarrollo artístico y particularmente musical. Aparecen presentadas en diferentes áreas dentro de las cuales consideramos diversos contenidos.

3.1. Cuerpo.

- Percepción del esquema corporal:
- Movilización funcional (despertar las sensaciones corporales y motrices): sentir las articulaciones a través de imitación o creación de movimiento con o sin música (puño, codo, hombro, cintura, rodilla, tobillo).
 Conciencia de movimientos corporales internos: corazón, respiración, soplar.
- Percepción del cuerpo en movimiento.
- Movimientos fundamentales de locomoción: desplazarse de diferentes maneras y en distintas velocidades: caminar, correr, saltar, galopar, arrastrarse, gatear, girar, rodar, con distintos acompañamientos musicales, solos, en parejas o en grupo.
- Coordinación de movimientos: palmear en distintas partes del cuerpo, con manos juntas, o una mano después de la otra.
- Percepción de la energía.
- Ejercicios variados de tensión y relajación: partiendo de imágenes como la muñeca de alambre o de trapo, la marioneta de hilos, el helado, los spaghetti cocidos o crudos.
- Percepción del cuerpo y el espacio.
- Trabajar los conceptos: arriba, abajo, detrás, delante, lejos, cerca.
- Desplazarse en el espacio, de múltiples maneras, con o sin objetos.
- Crear su propio camino en el espacio e imitar el camino de los otros.
- Dialogar corporalmente en dúo o en grupos (espejo, sombra, libre).

3.2. Elementos musicales.

- Pulsación, compás y ritmo.
- Pulsación: balancearse con los pies separados, lateral y adelante, atrás, en distintas velocidades.
- Tiempo: noción de unidad, división y multiplicación en la música. Cantar canciones variadas y utilizar ejemplos musicales que permitan desplazarse en el espacio llevando los elementos solicitados por el maestro (los tiempos, la división y la duración o unidad global del compás). Realizarlo también con matices dinámicos y cambios agógicos.

- Acento métrico: conciencia del acento métrico en los compases de 2, 3 y 4 tiempos. Cantar canciones variadas y utilizar ejemplos musicales que permitan desplazarse en el espacio llevando los elementos solicitados por el maestro.
- El sentido de la memoria rítmica: palmar las sílabas del texto de una canción. Inventar el texto de una melodía o fórmula rítmica. Palmear el ritmo de una canción. Reconocer la canción por el ritmo palmeado.
- Improvisación y creación: inventar e imitar ritmos palmeando o caminando, agregar los matices. Juegos de preguntas y respuestas en el espacio o en el cuerpo, invenciones.
- Espacio sonoro.
- Fuentes sonoras: escuchar diferentes sonidos en el aula e indicar la dirección. Escuchar ruidos del entorno y transformarlos en movimientos corporales.
- Altura: conciencia corporal y gestual de los sonidos agudos, medios y graves. Empleando la voz y el gesto, mostrar las alturas de las melodías de las canciones aprendidas.
 - Sentido del movimiento melódico: subir y bajar a partir de un sonido con la voz y con todo el cuerpo. Memorizar sonidos diferentes y de diversas fuentes sonoras.
 - Introducción a la escala: caminar cantando la melodía de la escala hacia delante cuando asciende y hacia atrás cuando desciende. Dibujar la melodía de la escala con los brazos o con el cuerpo.
 - Improvisación y creación: Inventar motivos melódicos, agregar matices. Juegos de preguntas y respuestas en el lugar y en el espacio.
 - Frase y forma.
 - Fraseo de duración igual o diferente: caminar siguiendo el fraseo de la música improvisada y mostrar el final de la frase con un paso dentro del aro. Ilustrar el fraseo de una canción o de una pieza para niños creando un camino entre los aros. En grupos de 4 niños, uno después de otro, dibujar una frase tocada o cantada con una parte del cuerpo o con material (pañuelos, cintas de colores, etc.). Improvisar vocalmente siguiendo el dibujo de la pizarra (2 frases largas, 4 cortas, 1 larga y 2 cortas, etc.).
- Representación de la forma en el espacio: ilustrar la forma de una canción ABA con desplazamientos en círculo y tomados de la mano (en la parte A, desplazarse lateralmente y en la B avanzar y retroceder). En grupos de 4, cada niño debe ilustrar una frase con un movimiento de acunar y las 2 últimas lo hacen todos juntos o mostrar la duración de la frase empujando un cochecito. Propuesta para la canción “Qué le daremos al niño” (ver cancionero “Para divertirnos cantando” de V. de Gainza).
- Timbre, matices, articulación (estacato y ligado).
- Sensibilidad al timbre: a partir de instrumentos variados o efectos sonoros ilustrar corporalmente el timbre. Pueden utilizarse ciertas obras existentes como “Píccolo, Saxo y compañía”, de A. Popp, “Pedro y el Lobo”, de S. Prokofieff, etc.
- Expresión de matices: ilustrar, moviéndose libremente o siguiendo las propuestas, la diferencia entre fuerte, piano, pesado, liviano, aumentando o disminuyendo.

- **Articulación:** ilustrar corporalmente imágenes musicales en relación a ligado y estacato (por ejemplo realizando una pintura imaginaria con grandes líneas curvas para los ligados y pequeños puntos para los estacatos).

3.3. Material auxiliar.

- **Desarrollo motor y equilibrio:** saltar adentro y afuera del aro con un pie, con dos o alternando, siguiendo el acompañamiento musical del profesor. Si la melodía asciende lanzar la pelota de tenis en el aire y si la melodía desciende lanzarla hacia el suelo.
- **Lateralidad:** los panderos están en hilera y el niño siguiendo la música salta con los dos pies de un lado, en el pandero siguiente con los dos pies del otro lado. Seguir la música llevando un bastón en la mano y a una señal determinada fijar el bastón en el suelo y caminar alrededor, a otra señal cambiar de dirección.
- **Conciencia del cuerpo con material orientado:** disponer sillas en el espacio, los niños siguen la música y al finalizar una frase el maestro indica una posición del niño en relación a la orientación de la silla (por ejemplo delante de la silla y de rodillas o de pie detrás de la silla, debajo de la silla, etc.).
- **Creatividad:** transformar el material en un objeto imaginado (el aro se transforma en anillo, pendientes, volante, bicicleta, etc.).



3.4. Percepción espacial.

- **Localización:** escuchar sonidos en diferentes partes del aula e indicar la dirección.
- **Desplazamiento armonioso en el espacio según la propuesta musical:** si la música es piano desplazarse quedándose cerca los unos y los otros, si la música aumenta de volumen el espacio aumenta entre los integrantes.
- **Desplazamiento con material:** pasar la pelota de tenis de una mano a otra sin dejarla caer. Continuar el ejercicio caminando.

3.4. Socialización

- **Organización del grupo en el espacio:** desplazarse siguiendo la música y a una señal del profesor ponerse en la situación pedida (por ejemplo, en diagonal en toda el aula, en círculo, en cruz, etc.). El maestro puede dibujar en el pizarrón cada motivo y pedirlos luego según el número dado a cada motivo. En la última etapa el profesor establece una música para cada motivo y el grupo después de reconocerla lo realiza.

- Solo o en grupo: el maestro define 3 solistas para 3 velocidades (caminar lento, caminar en tiempo normal y correr) y los acompaña individualmente con una melodía. Si las velocidades son realizadas sólo melódicamente el solista apropiado deberá desplazarse solo. Si la música comprende un acompañamiento armónico todo el grupo realizará el desplazamiento sugerido menos el solista.

De manera general, todas las actividades propuestas en las diferentes áreas son realizadas a través de materiales e instrumentos variados para estimular la calidad gestual y las realizaciones musicales del niño. Un amplio repertorio corporal y musical del maestro es fundamental para ilustrar cada una de las áreas y de los contenidos de manera adecuada.

4. Evaluación

Modelo destinado a la autoevaluación del maestro.

Diario de las clases: el maestro anotará claramente el plan de sus clases, las actividades realizadas y comentarios anexos. Esto le permitirá observar la proporción de actividades elegidas en cada área, describir los aciertos y afirmar los logros, analizar las dificultades encontradas y buscar soluciones para remediarlas viendo así la evolución de sus propuestas.

Modelo destinado a la evaluación del alumno.

Creación de una ficha personal por alumno: el maestro establece para el curso de rítmica una ficha para cada niño con criterios que permitan evaluar la evolución y el desarrollo en las diferentes áreas según el plan citado y las propuestas sugeridas.

En la ficha constarán las siguientes áreas: conciencia del cuerpo, adquisición de elementos musicales, utilización de instrumentos y material auxiliar, percepción espacial y socialización.

5. Bibliografía

Libros en castellano:

- Bachmann, Marie-Laure. *La Rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Ed. Pirámide, 1998.
- Del Bianco, Silvia. *Capítulo Jaques-Dalcroze en Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical (una selección de autores)*. Ed. Graó, Barcelona, 2007.
- Stokoe, Patricia. *La expresión corporal y el niño*. Ed. Ricordi Americana, Buenos Aires, 1967.

Libros en francés:

- Brice, Mary. *Pédagogie de tous les possibles... La Rythmique Jaques-Dalcroze*. Ed. Papillon, Genève, 2003.
- Dutoit-Carlier, Claire-Lise. *Emile Jaques-Dalcroze créateur de la rythmique*. Ed. Baconnière, Neuchâtel, 1965.
- Jaques-Dalcroze, Emile. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Ed. Foetisch, Lausanne, 1965.

Desarrollo de la audición como parte de la percepción del mundo en edades intermedias

SEGUNDA PARTE

LIC. JAIRO ANTONIO CORTÉS JUÁREZ

Lo que se presenta aquí es la segunda parte de la propuesta del Lic. Jairo Antonio Cortés Juárez, que realizó como opción al título de Licenciado en música y educación musical en la Facultad de Música de la UANL. La primera parte (publicada en el número 8) contenía la introducción, el objetivo general, objetivos específicos, objetivos por unidades temáticas, la Unidad Temática I con cuatro sesiones, la Unidad Temática II con dos sesiones y referencias. A continuación se muestra el resto de la propuesta.

Unidad Temática III. ELEMENTOS DE LA MÚSICA (Ritmo, Melodía y Armonía): “TRES EN UNO”

Sesión 1 –Ritmo (Parte I)

1. Dar la bienvenida.

1.1 Se les dará la bienvenida a los asistentes.

1.2 Se realizarán unas preguntas con relación a lo visto en la unidad anterior.

Material: No se requiere.

Duración: 15 min.

2. Conocer los elementos de la música.

2.1 Explicación del concepto “ritmo” y las figuras que lo componen (redonda, blanca, negra y corchea).

2.2 Los alumnos palmearán o golpearán el suelo con sus pies para imitar las principales figuras rítmicas y familiarizarse con ellas.

Material: Pizarrón y marcadores.

Duración: 20 min.

3. Ritmo en movimiento.

3.1 El maestro pedirá a los alumnos agruparse en líneas de 4 personas y les asignará una figura a cada uno. Comenzará a tocar un ritmo determinado de 4/4, los alumnos tendrán que avanzar dando los pasos según la figura rítmica que les corresponda.

3.2 El maestro comenzará a tocar una canción y les dará a los alumnos una serie de instrucciones a realizar. (Ver Anexo 6).

3.3 El maestro pedirá a los alumnos que, puestos de pie, comiencen a seguir con su cuerpo utilizando pasos, palmadas, etc., el ritmo que se está tocando.

3.4 Como en la actividad anterior, los alumnos seguirán un ritmo determinado con movimientos. Se les indicará que necesitan cambiar las partes de su cuerpo con las cuales realizan el movimiento sin cambiar el ritmo. Hacer esto mismo con 2 o 3 ritmos más.

Material: Lápices, cuadernos, dispositivo de reproducción de audio, pizarrón, marcadores, piano o guitarra.

Duración: 40 min.

4. Despedida.

4.1 El maestro pregunta a sus estudiantes cómo se sintieron y qué impresiones recibieron de la primera sesión de esta unidad.

4.2 El maestro dará las gracias por la asistencia y recordará a la audiencia la cita de la siguiente sesión.

Material: No se requiere.

Duración: 15 min.

Sesión 2 – Ritmo (Parte II)

1. Dar la bienvenida.

1.1 El maestro da la bienvenida y anuncia a los alumnos que en la presente sesión continuarán trabajando el ritmo corporal.

1.2 Se realizarán unas preguntas con relación a lo visto en la sesión anterior.

Material: No se requiere.

Duración: 10 min.

2. Creando ritmos.

2.1. Se dividirá al grupo para crear una secuencia rítmica basada en figuras sencillas, se escribirá en el pizarrón o las libretas y la ejecutarán.

Material: Cuadernos, lápices, pizarrón, marcadores.

Duración: 10 min.

3. Ritmo en el idioma.

3.1 Posteriormente el maestro comenzará a trabajar en subdivisiones que van de la corchea, pedirá a los alumnos hacer una lista de 10 palabras agudas y monosílabas que reproduzcan el sonido de la negra, así mismo, 10 palabras llanas o graves que reproduzcan el sonido de las corcheas, 10 palabras esdrújulas de tres sílabas para los tresillos y por último 10 palabras sobresdrújulas de 4 sílabas para las semicorcheas.

3.2 El maestro pedirá a los alumnos realizar 8 oraciones de 4 palabras, que rítmicamente vayan acorde a 8 compases con las subdivisiones antes vistas. Ejemplo “me gusta la pizza” proveniente de un compás “negra, corcheas, negra corcheas”

3.3 Los alumnos realizarán otra actividad similar, sólo que en esta ocasión el maestro proporciona las frases y el alumno les adjudica las figuras rítmicas según el acento que descubran en ellas.

Material: Dispositivo de reproducción de audio, piano o guitarra.

Duración: 45 min.



4. Dictado.

4.1 El maestro realizará un dictado rítmico en el que los alumnos escribirán con líneas y puntos lo que estén escuchando.

4.2 El maestro realizará un segundo dictado, pero en ésta ocasión pedirá que en lugar de líneas y puntos, los alumnos comiencen a identificar las figuras correspondientes a lo que estén escuchando.

Material: Dispositivo de reproducción de audio, guitarra o piano.

Duración: 15 min.

5. Despedida.

5.1 El maestro pregunta a sus estudiantes cómo se sintieron y qué impresiones recibieron de la segunda sesión de esta unidad.

5.2 El maestro dará las gracias por la asistencia y recordará a la audiencia la cita de la siguiente sesión.

Material: No se requiere.

Duración: 10 min.

Sesión 3 – Melodía (Parte I)

1. Dar la bienvenida.

1.1 Se les dará la bienvenida a los asistentes.

1.2 Se realizarán unas preguntas con relación a lo visto en la sesión anterior.

Material: No se requiere.

Duración: 10 min.

2. Conocer los elementos de la música.

2.1 El maestro explicará el concepto de “Melodía” (Conjunto de notas sucedidas en una secuencia horizontal).

Material: Pizarrón, marcadores.

Duración: 15 min.

3. Imitando al sonido.

3.1 El maestro reproducirá varios sonidos de sirenas ascendente y descendente y el alumno lo imitará. (Se utilizará un dispositivo de reproducción de audio).

3.2 Los alumnos comentarán qué es lo que ocurre cada vez que se generan estos sonidos.

3.3 Realizar la misma actividad pero utilizando un piano o la guitarra.

Material: Dispositivo de reproducción de audio, piano o guitarra.

Duración: 15 min.

4. Música en movimiento.

4.1 Se realizará un ejercicio con la canción de “Estrellita”, en la que los alumnos se moverán conforme al movimiento ascendente o descendente de la melodía, tocando a su vez los hombros, la cabeza, la cintura, las rodillas o levantando las manos.

4.2 El maestro tocará una melodía sencilla que sea fácil de recordar y pedirá a los alumnos que la ejemplifiquen tomados de la mano y haciendo una línea. Los alumnos se moverán conforme a la melodía que escuchen y la formarán de tal manera que se asemeje lo mayormente posible. El maestro deberá tocar de 5 a 10 líneas melódicas.

Material: Dispositivo de reproducción de audio, piano o guitarra.

Duración: 15 min.

5. Oído interno.

5.1 El maestro aplicará un ejercicio para comprender mejor la melodía mediante la escala pentatónica a través de la intuición de audición interna. (Ver Anexo 7).

Material: No se requiere.

Duración: 20 min.

6. Despedida.

6.1 El maestro pregunta a sus estudiantes cómo se sintieron y qué impresiones recibieron de la tercera sesión de esta unidad.

6.2 El maestro dará las gracias por la asistencia y recordará a la audiencia la cita de la siguiente sesión.

Material: No se requiere.

Duración: 15 min.

Sesión 4 – Melodía (Parte II)

1. Dar la bienvenida.

1.1 Se les dará la bienvenida a los asistentes.

1.2 Se realizarán unas preguntas con relación a lo visto en la sesión anterior.

Material: No se requiere.

Duración: 5 min.

2. Encontrando la melodía de los “acentos”.

2.1 El maestro hablará acerca de los diferentes acentos que existen en la región o bien en el país o países de habla hispana. Les pedirá recordar la entonación de los diferentes acentos mediante una frase en particular. Los alumnos deberán representar con una línea la afinación de la frase dicha. (La frase será representada mediante una línea dibujada con la mano en el aire).

2.2 Misma actividad pero utilizando la entonación del acento propio de la entidad.

Material: Dispositivo de reproducción de audio, grabadora.

Duración: 15 min.

3. Graficando la melodía.

3.1 El maestro les pedirá escribir una línea melódica libre en un papel. La actividad consiste en decir una frase corta siguiendo la entonación acorde a la línea que los alumnos mismos han dibujado.

3.2 Se pedirá a los alumnos tomar un crayón o color de madera. El maestro tocará con la mano derecha una melodía sencilla de 3 a 5 notas.

3.3 Los alumnos escribirán mediante una línea el movimiento del sonido según lo perciban. Posteriormente el maestro tocará otra melodía de 3 a 5 notas, pero en esta ocasión tocará una segunda voz con la mano izquierda que sea armónicamente consonante y los alumnos representarán la segunda línea melódica con otro color.

Material: Dispositivo de reproducción de audio, piano o guitarra.

Duración: 20 min.

4. Melodía en movimiento.

4.1 El maestro tocará una melodía más mientras que los alumnos con una mano dibujarán lentamente la línea que la representa.

4.2 El maestro tocará una segunda línea melódica sin dejar de tocar la primera y los alumnos de igual forma, comenzarán a dibujar el movimiento de la segunda línea con la otra mano. (Deben ser líneas sencillas de 2 a 4 notas).

Material: Dispositivo de reproducción de audio, piano o guitarra, lápices, papel.

Duración: 15 min.

5. Construyendo el sonido.

5.1 El maestro pedirá realizar la misma actividad pero en esta ocasión utilizando una grabación o bien puede ejecutar un fragmento de Canon en Re de Johann Pachelbel (Ver Anexo 8). El maestro expondrá a los alumnos dicho fragmento a 3 voces que consta de 9 compases. Los alumnos deberán escribir el movimiento de la primera voz solamente, después deberán seguir el movimiento de la segunda y posteriormente el de la tercera. (Se hace una pequeña introducción para la "Armonía").

5.2 Se pedirá a los alumnos representar con una línea escrita una canción popular, la que ellos deseen y exponerla al grupo.

Material: Dispositivo de reproducción de audio, piano o guitarra, lápices, papel.

Duración: 25 min.

6. Despedida.

6.1 El maestro pregunta a sus estudiantes cómo se sintieron y qué impresiones recibieron de la cuarta sesión de esta unidad.

6.2 El maestro dará las gracias por la asistencia y recordará a la audiencia la cita de la siguiente sesión.

Material: No se requiere.

Duración: 10 min.

Sesión 5 – Armonía

1. Dar la bienvenida.

1.1 Se les dará la bienvenida a los asistentes.

1.2 Se realizarán unas preguntas con relación a lo visto en la sesión anterior.

Material: No se requiere.

Duración: 15 min.

2. Conocer los elementos de la música.

2.1 El maestro explica el concepto de "Armonía" (Sucesión de notas superpuestas o acomodadas de forma vertical).

2.2 El maestro aplica el concepto de la armonía como "acompañamiento" en la música.

Material: Pizarrón, marcadores.

Duración: 15 min.

3. Graficando la melodía.

3.1 El maestro tocará dos líneas melódicas cortas simultáneas y los alumnos deberán representar ambas líneas mediante lápiz y papel.

Representarán sus movimientos, si son ascendentes las dos, o descendentes. El maestro realizará los tres movimientos melódicos de la armonía. (Directo, Contrario u Oblicuo).

Material: Dispositivo de reproducción de audio, grabadora, lápices, papel.

Duración: 15 min.

4. Armonía en movimiento.

4.1 Se formarán 3 alumnos en una línea mirando al frente. El maestro tocará un acorde mayor, melódica y armónicamente, asignará a los alumnos un sonido. Se hará la indicación que cada alumno de un paso al frente si escuchan que su nota asignada asciende, o por el

contrario, dar un paso atrás si desciende la nota. Una vez que los alumnos se familiaricen con sus notas, el maestro descenderá la tercera del acorde para formar un acorde menor, esperando que la persona del centro retroceda un paso. Esto se tocará primero melódicamente y luego armónicamente.

4.2 El maestro comenzará a tocar una línea melódica mientras los alumnos caminan de forma individual. Posteriormente el maestro comienza a tocar dos líneas melódicas. Cuando esto sucede los alumnos deberán tomar la mano de otro y caminar de forma libre, así mismo cuando el maestro toque tres líneas se juntarán 3 personas y así sucesivamente dependiendo del número de alumnos.

4.3 El maestro formará de 3 hasta 4 subgrupos de alumnos. Él muestra un acorde, por ejemplo el I grado de una escala mayor y lo asigna a un subgrupo. Posteriormente muestra el V grado (dominante) y lo asigna a otro. Hará así con el VI y el IV grado respectivamente. Cuando el maestro toque cada uno de estos grados, los grupos correspondientes a ellos se moverán de forma libre al escucharlos.

Material: Dispositivo de reproducción de audio, grabadora, lápices, papel, piano o guitarra.
Duración: 30 min.

5. Despedida.

5.1 El maestro pregunta a sus estudiantes cómo se sintieron y qué impresiones recibieron de la

quinta sesión de esta unidad.

5.2 El maestro dará las gracias por la asistencia y recordará a la audiencia la cita de la siguiente sesión.

Material: No se requiere.
Duración: 15 min.

Unidad Temática IV: Análisis de piezas (Clásicas y populares): “EXPLORANDO EN LAS CANCIONES”

Sesión 1 – Piezas clásicas

1. Dar la bienvenida.

1.1 Se les dará la bienvenida a los asistentes.

1.2 Se realizarán unas preguntas con relación a lo visto en la sesión anterior.

Material: No se requiere.
Duración: 10 min.

2. Conociendo el concepto “forma”.

2.1 Se explicará a los alumnos el concepto “Forma” en un nivel básico, (A-B, A-B-A, A-B-C)

2.2 Se reproducirán 2 canciones populares y 2 piezas “clásicas” ó “cultas” como ejemplo.

Material: Dispositivo de reproducción de audio, piano o guitarra.
Duración: 10 min.

3. Conociendo los elementos a analizar.

3.1 El maestro pedirá a los alumnos que se preparen para escuchar fragmentos de distintas piezas.

3.2 El maestro y los alumnos harán una breve reseña de lo visto en sesiones anteriores (Elementos de la música,

cualidades del sonido, etc.)

Material: Pizarrón, marcadores, dispositivo de reproducción de audio, piano o guitarra.

Duración: 10 min.

4. Encontrando el ritmo de la pieza.

4.1 El maestro pedirá a los alumnos que reproduzcan mediante chasquidos, palmadas o pasos según lo prefieran, el ritmo que perciben de la música que escuchen.

4.2 El maestro pedirá que, individualmente, los alumnos grafiquen por medio de líneas largas o cortas el ritmo de cada uno de los fragmentos escuchados.

4.3 Los alumnos se dividirán en grupos donde discutirán, comprobarán y realizarán un ritmo en general de las piezas. (El maestro reproducirá las piezas cuantas veces sea necesario dentro del tiempo asignado para las actividades).

Material: Dispositivo de reproducción de audio, grabadora, piano o guitarra, lápices, papel.
Duración: 15 min.

Duración: 15 min.

5. Encontrando la melodía de la pieza.

5.1 El maestro pedirá que, individualmente, los alumnos grafiquen por medio de líneas largas, cortas o bien una línea continua la melodía de cada uno de los fragmentos escuchados.

5.2 Los alumnos se dividirán en grupos donde discutirán, comprobarán y graficarán la línea de la melodía principal y la presentarán al resto del grupo (el

maestro reproducirá las piezas cuantas veces sea necesario dentro del tiempo asignado para las actividades).

Material: Dispositivo de reproducción de audio, grabadora, piano o guitarra, lápices, papel.

Duración: 15 min.

6. Encontrando la armonía de la pieza

6.1 Utilizando la hoja previa en la que los alumnos han trazado la melodía principal, individualmente graficarán aquellos sonidos o “melodías distintas” que perciban en el acompañamiento de la línea melódica principal.

6.2 Los alumnos se dividirán en grupos donde discutirán, comprobarán y graficarán la “armonía” que ellos perciban y la presentarán al resto del grupo (el maestro reproducirá las piezas cuantas veces sea necesario dentro del tiempo asignado para las actividades).

6.3 Los alumnos discutirán y determinarán la “Forma” que tienen las 5 piezas.

6.4 Una vez designados los grupos, los alumnos expondrán al resto del grupo 2 piezas cantando la melodía, los sonidos de la armonía y ejecutando el ritmo con sus palmas o instrumentos de percusión o cotidiáfonos.

Material: Dispositivo de reproducción de audio, grabadora, piano o guitarra, lápices, papel.

Duración: 20 min.

7. Despedida

7.1 El maestro pregunta a sus estudiantes cómo se sintieron y qué impresiones recibieron de la primera sesión de esta unidad.

7.2 Se pedirá a los alumnos traer diferentes canciones populares de su gusto, para elegir 5 de ellas y analizarlas posteriormente en la sesión (los alumnos deben traer la música pregrabada en algún dispositivo de audio, CD, USB)

7.3 El maestro dará las gracias por la asistencia y recordará a la audiencia la cita de la siguiente sesión.

Material: No se requiere.

Duración: 10 min.

Sesión 2 – Canciones populares

1. Dar la bienvenida.

1.1 Se les dará la bienvenida a los asistentes.

1.2 Se realizarán unas preguntas con relación a lo visto en la sesión anterior.

Material: No se requiere.

Duración: 15 min.

2. Conociendo los elementos a analizar.

2.1 Se procederá a la elección de las 5 canciones que se analizarán, si los alumnos no han llevado una gran lista, el maestro debe estar preparado con un compendio de títulos a escoger y sus archivos de audio.

2.2 El maestro pedirá a los alumnos que se preparen para escuchar un fragmento de las canciones.

2.3 El maestro y los alumnos harán una breve reseña de lo visto en sesiones anteriores (elementos de la música, cualidades del sonido, forma, etc.)

Material: Dispositivo de reproducción de audio, grabadora, piano o guitarra, lápices, papel.

Duración: 10 min.

3. Encontrando el ritmo de la canción.

3.1 El maestro pedirá a los alumnos que reproduzcan mediante chasquidos, palmadas o pasos según lo prefieran, el ritmo que perciben de la música que escuchen.

3.2 El maestro pedirá que, individualmente, los alumnos grafiquen por medio de líneas largas o cortas el ritmo de cada uno de los fragmentos escuchados.

3.3 Los alumnos se dividirán en grupos donde discutirán, comprobarán y realizarán un ritmo en general de las piezas. (El maestro reproducirá las piezas cuantas veces sea necesario dentro del tiempo asignado para las actividades).

Material: Dispositivo de reproducción de audio, grabadora, piano o guitarra, lápices, papel.

Duración: 10 min.

4. Encontrando la melodía de la canción.

4.1 El maestro pedirá que, individualmente, los alumnos grafiquen por medio de líneas largas, cortas o bien una línea continua, la melodía de cada uno de los fragmentos escuchados.

4.2 Los alumnos se dividirán en grupos donde discutirán, comprobarán y graficarán la línea de la melodía principal y la presentarán al resto del grupo (el maestro reproducirá las piezas cuantas veces sea necesario dentro del tiempo asignado para las actividades).

Material: Dispositivo de reproducción de audio, grabadora, piano o guitarra, lápices, papel.

Duración: 15 min.

5. Encontrando la armonía de la canción.

5.1 Utilizando la hoja previa en la que los alumnos han trazado la melodía principal, individualmente graficarán aquellos sonidos o “melodías distintas” que perciban en el acompañamiento de la línea melódica principal.

5.2 Los alumnos se dividirán en grupos donde discutirán, comprobarán y graficarán la “armonía” que ellos perciban y la presentarán al resto del grupo (el maestro reproducirá las piezas cuantas veces sea necesario dentro del tiempo asignado para las actividades).

5.3 Los alumnos discutirán y determinarán la “Forma” que tienen las 5 piezas.

5.4 Una vez designados los grupos, los alumnos expondrán al resto del grupo 2 piezas cantando la melodía, los sonidos de la armonía y ejecutando el ritmo con sus palmas o instrumentos de percusión o cotidiáfonos.

Material: Dispositivo de reproducción de audio, grabadora, piano o guitarra, lápices, papel.

Duración: 25 min.

6. Despedida.

6.1 El maestro pregunta a sus estudiantes cómo se sintieron y qué impresiones recibieron de la última sesión y del curso en general.

6.2 El maestro agradecerá a los estudiantes por su asistencia y dedicación, y les invitará a continuar buscando el desarrollo

principalmente sensitivo y posteriormente auditivo hacia la música y el sonido en general.

6.3 El maestro concluirá la sesión y el curso.

Material: No se requiere.

Duración: 15 min.

CONCLUSIONES

El presente trabajo fue pensado, planeado y realizado con el fin de involucrar a jóvenes que se encuentran en la adolescencia en un acercamiento hacia la música en su forma elemental, así como en cubrir en parte la gran necesidad de material pedagógico musical dirigido hacia jóvenes de estas edades y por último influir en sus vidas de manera positiva a través de las actividades y dinámicas presentadas. Estoy seguro que este material es de utilidad, ya que el contenido temático, presentado en la planeación realizada, provee de herramientas que tienen como propósito esencial el desarrollo auditivo de los jóvenes de 11 a 16 años, y contribuirá no solamente hacia un acercamiento de parte de ellos hacia las cualidades del sonido y a los elementos musicales en sí, sino en un bienestar emocional y social también.

El material que se ha presentado aborda los principales temas que se estudian en una formación académica musical formal, sin embargo se ha hecho de una forma en la que los interesados vean más allá de la teoría de ejecución e interpretación instrumental. Es por ello que el contenido temático será una herramienta útil para aquellos pedagogos que quieran adentrarse en la estimulación auditiva de los jóvenes y por qué no de niños y adultos.

RECOMENDACIONES: EL ADOLESCENTE Y EL TRABAJO EN EL AULA

Ser docente es una tarea ardua que requiere de tiempo, dedicación, determinación, y sobre todo, pasión por la enseñanza y la formación del ser humano. Estos aspectos forman parte del perfil que

se busca tanto en un educador general como en un educador musical y son esenciales para alcanzar el éxito en cada experiencia de aprendizaje dentro del aula. Estas experiencias suelen ser fructíferas siempre y cuando se combinen diferentes elementos en el proceso, ya sea la preparación del docente, su empatía o carisma, así como la actitud positiva por parte de los educandos. Sin embargo, no siempre la labor del maestro en este aspecto es reconocida como satisfactoria dentro del aula, al contrario, las relaciones maestro-alumno a menudo se ven dañadas por el desconocimiento de estrategias en el trato para con los estudiantes, lo que afecta el desempeño de ambos.

Dado que este material ha sido dirigido hacia un grupo en particular, los adolescentes, es importante mencionar que es precisamente en esta etapa que se presentan cambios hormonales, físicos y psicológicos que propician que la conducta del estudiante sea cambiante y esto le afecte en su rendimiento académico. Es cierto que no somos perfectos, nuestra postura ante el educando debe ser la de un facilitador, más que un tirano, pero debemos estar conscientes que de una u otra manera ejercemos un rol de autoridad frente a ellos, y que en ocasiones, si no se sabe manejar este papel, podremos ocasionar fricciones que impidan la buena comunicación entre el alumno y el maestro. Enseguida propongo

tres ideas básicas para mejorar el trato bilateral en el aula.

a) Crear o reforzar un vínculo entre el docente y el alumno.

Es fundamental buscar el reforzamiento de las buenas relaciones entre las dos partes para poder brindarle una plataforma de confianza con la que pueda sentirse familiarizado y con interés por el contenido que se ve en el aula. Esto puede ser a través de preguntas sencillas como “¿Cómo te encuentras hoy?”, “¿cómo te fue en el examen de matemáticas?” o “¿te ves cansado, tuviste un día pesado?” Este tipo de preguntas ayudarán a romper el hielo y generar un ambiente relajado, propicio para la enseñanza.

b) “Bajarnos de la nube”

Es posible brindar una imagen de confianza cuando el alumno ve que el educador es una persona que vivió cosas similares a las que él vive. El uso de conversaciones no solamente de temas “extras”, sino que contengan temas de interés directo con el alumno generarán esto, tal es el caso de una conversación sobre deportes o bien sobre artistas pop del momento. Nuestra labor es poder encontrar un equilibrio entre la confianza que se le puede otorgar al alumno y el orden que se busca, ya que es posible que vayamos al otro extremo en el que la figura de autoridad se pierde por completo, cuando eso sucede se ha perdido el proceso educativo.

c) Trato con respeto

Constantemente el accionar del adolescente es determinado por su entorno, y se ve afectado de manera profunda. Basta con haber tenido algún altercado familiar, o alguna preocupación en sus estudios seculares para que en nuestra clase se muestre renuente, desinteresado, alterado, etc. No podemos dejar pasar este tipo de situaciones dentro de nuestra aula, y aunque resolver conflictos personales no sea nuestra responsabilidad, somos responsables de crear una atmósfera cálida y de paz y esto se logra a través de brindarle el espacio suficiente con el fin de que pueda integrarse al trabajo de equipo lo antes posible. El otorgarle el respeto que se merece como persona le brindará al alumno la oportunidad de sentir esa aceptación y/o comprensión de parte del educador. De igual forma el educador deberá marcar sus límites para que cualquier situación no se salga de sus manos.

El hablar de todas las técnicas o estrategias que existen para mejorar las relaciones en el ámbito estudiantil costaría el dejar de lado el propósito de este documento, que está basado en la sensibilización del adolescente. Sin embargo, como mencioné anteriormente, conociendo el propósito de este material, se recomiendan estas sencillas ideas que servirán como herramienta extra para que el educador musical realice su labor de manera satisfactoria.

ANEXOS

Dentro de los anexos se encuentran algunos textos y hojas de apoyo que facilitan al maestro el desarrollar los temas dentro del aula, también ayudan a explorar dentro del mundo del adolescente de entre 11 y 16 años y darán un panorama más claro de un proceder correcto en relación a las actividades planeadas con el fin de lograr una intervención satisfactoria entre el docente y el educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ANEXO 6

“Siguiendo las instrucciones”

1. Objetivo de la dinámica:

Que los alumnos experimenten por medio del movimiento los cambios que se generan en la música.

2. Desarrollo de la dinámica:

Mientras se toca la música el Maestro le pedirá a los alumnos que realicen las siguientes instrucciones:

- “Tan pronto como sientas el pulso márcalo”
- “Muéstralo con alguna otra parte del cuerpo”
- “Comienza a imaginar el ritmo”
- “Cuando la música se detenga, aplaude el ritmo”
- “Cuando la música se detenga, chasquea el ritmo”
- “Muéstralo con los pies”
- “Pretende tocar el piano”
- “Cuando la música se detenga, toca un solo”

ANEXO 7

“Escuchando la escala pentatónica”

1. Objetivo de la dinámica:

Lograr que los alumnos escuchen los sonidos de manera interna y se familiaricen con su afinación.

2. Desarrollo de la dinámica:

*Se pueden hacer variaciones de esta actividad por medio de mover objetos, movimientos con la mano, etc.

Video para ver en línea: www.youtube.com/watch?v=ne6tB2KiZuk

Link de descarga gratuita: <http://www.mediafire.com/?vv5vw7fmv6kcwl4>

ANEXO 8

Canon en Re Mayor – Pachelbel

Link de descarga gratuita: <http://www.mediafire.com/?6s2311z234n5j66>

Referencias

- Frega, Ana Lucía. 2009. *Didáctica de la música: las enseñanzas musicales en perspectiva*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Schafer, Raymond Murray. 1975. *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Veltri, Alicia Leonor. 1979. *Apuntes de didáctica de la música*. Buenos Aires: DAIAM.
- Zambrano de León, David Josué. 2011. *Aproximaciones musicales*. Monterrey: UANL.

El Concierto Didáctico. Metodología de elaboración

SEGUNDA PARTE

FERNANDO GUAJARDO ESPARZA

En el número 6 de esta revista presenté una reseña del taller titulado “Cómo realizar un concierto didáctico” que coordiné en el I Congreso Internacional de Educación Musical Activa. Algunos de nuestros lectores solicitaron más información del tema, por lo que agradeciendo su interés voy a profundizar en lo que considero les será de mayor utilidad: “La Metodología de elaboración”.

Este trabajo está integrado por dos partes, en la primera, que aparece en esta edición, recordaré brevemente el objetivo de los conciertos didácticos y revisaré los conceptos teóricos de la metodología de elaboración.

Como veíamos en el artículo anterior, es de suma importancia tener siempre presente el objetivo del Concierto Didáctico como **herramienta** de la Educación Musical Infantil, 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.

Subrayo la palabra herramienta para aclarar que este tipo de presentaciones nunca podrán substituir un proceso educativo musical formal, e idealmente deberían formar parte del plan de trabajo que cotidianamente se realiza en el aula y que, si se elabora con una metodología minuciosa, sus alcances pueden ser importantes ya que entre otras cosas facilita el acercamiento a la música en vivo, desarrolla la audición comprensiva y el juicio crítico, fomenta la necesidad de asistir

regularmente a conciertos, refuerza el trabajo educativo cotidiano, motiva el acercamiento al estudio de un instrumento y crea un puente entre el trabajo del músico profesional y el niño.

Es en los principios básicos que determinan la validez de un Concierto Didáctico en donde podemos encontrar los puntos que trazan el camino a seguir para definir una metodología. El Dr. Neuman Kovensky de la Universidad de Granada lo describe así: “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 y contar con algún tipo de presentación o guía, que facilita el acercamiento del público a la música con diferentes tipos de intervenciones.”

Aquí está mi esquema de trabajo, que se resume en cuatro puntos:

1. *El Objetivo del concierto. El Tema.*
2. *La Edad del público a quien va dirigido.*
3. *El Programa musical.*
4. *El Guión.*

Antes de empezar a detallar cada uno de estos puntos cardinales debo recordar que lo haré directamente en la modalidad de Concierto Didáctico que denominé “Concierto Didáctico

Activo” en el que con una trama, es decir un guión teatral, se cubre la parte didáctica, a diferencia del “Concierto Didáctico Tradicional” en donde un narrador explica el acontecer del concierto. Debo aclarar que en ocasiones yo también utilizo esta modalidad a manera de introducción de los cuadros escénicos.

1. *El Objetivo del concierto. El Tema.*

Con “Objetivo del concierto” me refiero al tema a desarrollar y en música se abre un mundo de posibilidades. Se puede hacer de manera aislada y en ciclo, esto dependerá de los recursos económicos. Idealmente conviene hacerlo por ciclos ya que permite cumplir con un proceso educativo, como lo indica Kovensky, y estructurarlo con el mismo formato didáctico.

De manera aislada los conciertos pueden versar sobre algún instrumento, ensamble, familia, orquesta, la voz, la historia de la música, los elementos de la música, el compositor o bien por género o estilo.

En *Ciclos de concierto* estos pueden ser sobre las familias de instrumentos de la orquesta, la voz, la historia de la música, los compositores y otros géneros musicales.

Como sugerencia, el *Ciclo de las familias de los instrumentos de la orquesta* estaría integrado por cinco conciertos: cuerdas, maderas, metales, percusiones y culminar el ciclo con la presentación de una orquesta, de preferencia sinfónica. El *Ciclo de la voz* podría estar formado por tres: una Gala de ópera, un Coro de adultos y un Coro de niños. El *Ciclo de la Historia de la Música* por siete: Medioevo, Renacimiento, Barroco, Clásico, Romántico, Moderno y Contemporáneo. El *Ciclo de compositores* podría tener cuatro (o más): Vivaldi, Bach, Mozart, Beethoven. El *Ciclo géneros*

musicales podría contar con tres (o más): Jazz, Rock, Música Mexicana.

2. *La Edad del público a quien va dirigido.*

Es de suma importancia contar con información del rango de edades del público a quien va dirigido nuestro concierto, ya que de ello depende el lenguaje a utilizar al redactar nuestro guión, el tipo de repertorio, así como los personajes y recursos teatrales y didácticos que vayamos a incluir.

3. *El Programa musical.*

El programa musical debe ser sugerido por el guionista en función de las necesidades didácticas, duración, aire, etc., pero es el músico quien tendrá la última palabra, determinada por las posibilidades de ejecución y el repertorio que maneje.

Se recomienda que el programa tenga las siguientes características:

- Una duración de una hora como máximo para los niños entre 5 y 9 años, y no mayor a 40 minutos, para los menores de esa edad.
- La duración de cada obra conviene que no sea mayor a 4 minutos.
- El aire recomendable de las obras es del *Allegretto* en adelante. Se pretende con esto acostumbrarlos poco a poco a escuchar la música, adaptándola a los umbrales reducidos de atención y a la hiperactividad natural de los niños.
- En este mismo sentido es importante separar las intervenciones musicales de las didácticas, es decir, dejar que la música se escuche sin diálogo o movimiento de los actores, con excepción de aquellas en las que la didáctica lo justifique.

4. *El Guión.*

El parlamento que dirigirá nuestro concierto es la clave para lograr atraer a los niños, por lo que además de tener un previo proceso de investigación y planeación, deberá contar con la mayor cantidad de recursos didácticos musicales y teatrales. Es ahí donde la creatividad del guionista se pone a prueba. El guión y la destreza de los actores serán el preámbulo ideal que prepara a los niños a la audición, y si ésta tiene buena calidad de ejecución e interpretación, tengan por seguro que nuestro objetivo motivacional estará rebasado.

La elaboración del guión plantea los siguientes elementos:

1. El objetivo del concierto o tema se convierte en una Historia a la que habrá que escogerle un título atractivo y algunos personajes. Recomiendo que el guión se centre en dos actores.

2. La estructura del concierto estará integrada por actos o escenas, cada una de ellas con un objetivo musical definido o recurso didáctico ligado a un recurso teatral. Estos actos tienen la intención de presentar una o dos obras musicales. Sugiero de 5 a 6 actos.

3. Conviene que el último acto sea un resumen de los contenidos.

En la segunda parte de este artículo, que leerán en un próximo número, recomendaré algunos de los recursos didáctico–musicales de que pueden valerse y ejemplos de los recursos teatrales que he utilizado y que han tenido buena respuesta del público. Enlistaré el cuidado que se debe tener en la producción y cómo realizar un guión técnico para el staff y los músicos. Así mismo me daré a la tarea de ejemplificar estos conceptos en uno de los guiones que he tenido a bien realizar.

La importancia del Solfeo en el desarrollo de las habilidades musicales

M. A. Serguei Tibets



La habilidad musical, su formación y desarrollo es uno de los problemas más interesantes, atrayendo la atención de los investigadores durante muchos años. El estudio de este problema es urgente debido al hecho de que el desarrollo del gusto musical y la capacidad de respuesta emocional en los niños crearán una base de la cultura musical en el futuro. Las últimas décadas se caracterizan por un aumento significativo en la atención al desarrollo de las habilidades musicales de la generación más joven.

La relevancia y la importancia de las habilidades musicales sugiere que el desarrollo musical tiene un impacto significativo en el desarrollo general: se forma la esfera emocional, despierta la imaginación, la voluntad y la fantasía. La activación del poder creativo de la mente, mayor percepción y la energía de expresión creativa, a través de la educación musical se mejora hasta en los niños indiferentes. Con la musicalidad no se limitan las

habilidades requeridas para el empleo de la actividad musical. La esencia del músico es su musicalidad. Musicalidad es la capacidad de sentir la expresividad emocional del movimiento del sonido, la habilidad de interpretar libremente una obra musical, la capacidad de sentir la expresividad emocional del ritmo y a la vez poder reproducirlo con precisión.

Por lo general, indicando el talento musical, la musicalidad de un estudiante en particular, los docentes asumen la presencia de un oído musical, asociada con la distinción de los sonidos de diferente altura. La característica principal de la musicalidad, es sentir y poder disfrutar la música como una expresión de un determinado contenido. Schumann decía: "Estoy preocupado por todo lo que está pasando en el mundo - la política, la literatura, la gente - en todo esto pienso a mi manera, y después todo este pensamiento sale a fuera buscando expresión en la música."

La música posee un efecto poderoso sobre la esfera emocional de una persona, incluso afecta el desarrollo de su intelecto. La Educación musical es la herramienta más prometedora en el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento asociativo de los niños. El pensamiento asociativo a través de la música promueve la comprensión y la retención de la información más rápido, reduciendo la cantidad de tiempo y esfuerzo.

El análisis del trabajo de los científicos líderes en este tema nos convence de que:

- La percepción musical completa requiere de la memoria asociativa, la memoria motriz, la memoria auditiva y la memoria verbal.
- El proceso de la percepción de la música implica el trabajo intuitivo, lógico y práctico, teórico e imaginativo, con el pensamiento asociativo.

- La relación de los sentidos en la percepción estimula la imaginación.
- El proceso de la percepción de la música estimula el "plano frontal" del cerebro, que es responsable de la codificación de la información en la forma lingüística, por eso la percepción musical desarrolla el talento, construyendo tablas asociativas.

Por supuesto, la capacidad de desarrollar en el proceso y bajo la influencia de la actividad musical requiere determinadas habilidades humanas. Sin actividad musical, las habilidades musicales de una persona no pueden desarrollarse. En la práctica de la enseñanza de la música el talento musical se puede diagnosticar por lo general con las tres habilidades siguientes: oído musical, el sentido rítmico y la memoria musical.

Todos los niños nacen con algunas cualidades del oído musical, pero las posibilidades de desarrollo de las habilidades del oído musical en las clases de solfeo pueden ser interminables. El desarrollo exitoso de un oído musical depende de muchos factores, aun especialmente con mas éxito las prácticas de acercamiento con el mundo de la música serán notables empezando en la edad de preescolar.

El desarrollo del oído musical incluye varias unidades:

- Oído melódico.
- Oído absoluto y oído relativo.
- Oído de altura de sonido (indicación de los sonidos graves y agudos).
- Oído polifónico.
- Oído armónico.
- Oído interno.
- Oído de timbre e intensidad.

El Oído melódico está directamente relacionado con la capacidad de determinar la altura de los sonidos en una melodía monofónica. Para desarrollar el oído melódico de los estudiantes en las clases de Solfeo se recomienda:

- Tocar las lecciones en el instrumento (piano, acordeón, guitarra, etc.).
- Entonar las lecciones con acompañamiento y sin acompañamiento.
- Ensayar dictados orales. El dictado oral es cómodo y práctico a utilizar en los ensayos. Ensayando en el aula los estudiantes pueden repetir la melodía con su propia voz, en el piano o solfear el dictado. El dictado oral desarrolla la memoria musical de los estudiantes y ayuda a reconocer la melodía.
- Ensayar los dictados melódicos, escribiendo la melodía. El dictado musical es uno de los componentes más importantes y complejos en el curso de solfeo. En el trabajo con el dictado se asumen todos los conocimientos y habilidades de los estudiantes y se mejora el nivel de desarrollo auditivo.
- Composición de fragmentos de melodías, o terminar la melodía basada en el patrón rítmico propuesto, que ayuda a reconocer la forma de composición musical y desarrollar la creatividad.

En cuanto al Oído de altura de sonido existen dos tipos: Oído absoluto y Oído relativo. El oído absoluto es la habilidad de identificar o producir un sonido determinado por una vibración cuya frecuencia fundamental es constante, sin ninguna referencia con los sonidos estándar o la altura de los sonidos que se conocen inicialmente. La base psicofisiológica del oído absoluto es un tipo especial de memoria a largo plazo para la altura y el timbre del sonido. Este tipo de oído musical es nativo y, de acuerdo a los datos científicos, no puede ser adquirido o desarrollado por cualquier tipo de ejercicios especiales, aunque los estudios de este ámbito sigan hasta la fecha.

Los poseedores del oído absoluto no tienen un beneficio significativo para una exitosa actividad profesional en la música. Según las estadísticas, el oído absoluto lo tiene una persona de cada diez mil y, entre los músicos profesionales, el oído absoluto lo tiene aproximadamente uno de cada cien.

El Oído relativo es la habilidad de identificar o producir un sonido determinado con una vibración de frecuencia constante, comparado con el sonido de referencia (la tónica tocada por un instrumento, o el sonido de un diapasón) almacenado en la memoria. A diferencia del oído absoluto, esta destreza depende de la percepción reciente de un centro tonal.

El Oído de altura de sonido es un componente del oído musical y es la capacidad de determinar la altura del sonido en un espacio sonoro. En el desarrollo del oído de altura de sonido influye principalmente la entonación de las lecciones del solfeo combinada con el acompañamiento en el piano. Con el enfoque adecuado el aprendizaje puede llegar a la perfección.

Para desarrollar el oído de elevación de sonido de los estudiantes en las clases de Solfeo se recomienda:

- Lectura a primera vista con un análisis y definición de las complejidades melódicas y rítmicas, intervalos, acordes de acompañamiento, etc.
- Entonación de los intervalos melódicos y armónicos, acordes y secuencias de los acordes en tonalidad y fuera de la tonalidad.
- Entonación de las lecciones a dos y tres voces.
- Escribir dictados de los sonidos, de los intervalos melódicos y armónicos, de los acordes, realizar dictados orales.

El Oído polifónico es la capacidad de percibir, manejar y escuchar varias líneas melódicas al mismo tiempo, en dos y más voces. Para desarrollar el oído polifónico se recomienda:

- Entonación de lecciones a dos voces (Invenciones de J. S. Bach).
 1. Antes de entonar un ejercicio a dos voces, se aconseja aprender el mismo ejercicio con cada voz por separado.
 2. Entonar las lecciones de solfeo a dos voces en dúos.
 3. En las lecciones a dos voces, entonar una voz y al mismo tiempo tocar la otra voz en el instrumento y viceversa.
- 4. Entonar ejercicios a dos voces con una diferencia en dinámica, una voz fuerte y al mismo tiempo la otra voz suave y viceversa.
 - Escribir dictados a dos voces.
 - Escribir dictados de secuencias de los intervalos armónicos (a dos voces).

El Oído armónico es la capacidad de reconocer combinaciones de sonidos (de dos hasta el infinito) de diferente altura en forma simultánea. El oído armónico significa un mayor desarrollo del oído musical en su comparación con el oído melódico. La capacidad del oído armónico incluye: la actitud de distinguir combinaciones de los sonidos consonantes y disonantes y, por otra

parte, la conexión y relación entre los acordes en sus funciones modales.

Para formar las capacidades y habilidades del oído armónico se requiere un trabajo serio en el aula:

- Entonar lecciones de solfeo a dos y tres voces.
- Escribir los dictados de intervalos melódicos y armónicos.
- Escribir los dictados de acordes y cadencias de los acordes.
- Escribir los dictados melódicos a dos voces.

El desarrollo del oído armónico debe comenzar con los primeros pasos del estudio de la música, acumulando gradualmente la experiencia auditiva. Inicialmente se aprenden las cadencias de acordes mismas que incluyen los principales acordes de la tonalidad (tónica, subdominante y dominante, cadencia plagal, cadencia auténtica) con sus inversiones, y posteriormente se continúa aprendiendo y analizando de oído armonías más complejas, acordes con séptima (dominante con séptima, sensible con séptima, supertónica con séptima) con sus inversiones y resoluciones, y las cadencias que incluyan combinaciones de los mismos:

- Entonación de los intervalos y acordes melódica y armónicamente (intervalos a dos voces, acordes a tres voces).
- Entonación de las cadencias de los acordes.
- Tocar intervalos, acordes y cadencias de los mismos en el piano.
- Armonizar las melodías, lecciones de solfeo, entonaras, acompañando con los acordes en el piano.

El Oído interno es una imaginación mental de los sonidos o combinación melódica o armónica de los sonidos. El desarrollo del oído interno es una de las tareas más difíciles en las clases de Solfeo:

- Sacar melodías de oído, transportar las melodías y sus acompañamientos. A los estudiantes se les propone sacar una melodía o una frase musical de oído y después escribirla correctamente. Si el

alumno realiza correctamente la tarea, se propone transportar esta melodía.

- Lectura de ejercicios de solfeo a primera vista.
- Escribir una melodía conocida de memoria, incluso es útil, también, escribir de memoria melodías previamente leídas a primera vista.
- Este ensayo fortalece la memoria y mejora la imagen de la melodía escrita.
- Escribir melodías, previamente aprendidas con la letra. Primero se aprende de memoria una melodía o canción con la letra y luego se escribe esta melodía de memoria.

El Oído de timbre e intensidad es la capacidad de distinguir la coloración del timbre del sonido dependiendo de la intensidad y la calidad de su interpretación. El desempeño de reconocer la coloración del timbre de sonido e intensidad es muy importante en todo tipo de práctica musical, los niños desde su nacimiento reconocen el timbre de voz de sus padres y posteriormente todo a su alrededor. Los niños en sus principios deberían aprender a escuchar la música, reconocer la variedad de timbres de todos los instrumentos y la calidad de la interpretación. En la práctica de clases de solfeo es recomendable aplicar todo tipo de dictados en diferentes instrumentos desde el principio del estudio de la música.

El Sentido rítmico musical es la capacidad de apreciar activamente la música, sentir la expresividad emocional del ritmo y poder interpretar el ritmo con mucha precisión. El sentido rítmico musical incluye la habilidad de diferenciar intensidad de cada tiempo (ver la diferencia entre tiempo fuerte y débil) y la habilidad de manejar el pulso del ritmo. Este sentido forma la base de la competitividad de respuesta emocional a la música. Para desarrollar el sentido rítmico musical en la clase de Solfeo se recomienda:

- Aprender lecciones rítmicas, solfeo hablado.
- Practicar lecciones rítmicas a dos voces, uno mismo, una voz se canta y al mismo tiempo la otra voz se palmea.
- Escribir dictados rítmicos al unísono y a dos voces.
- Ensayar lecciones rítmicas de memoria.

La Memoria musical definida como una memorización de la obra musical rápida, duradera y lo más preciso posible y su conservación incluso después de un largo tiempo después de haberla aprendido. La memoria musical es entendida como la capacidad musical independiente y el núcleo de la memoria musical es la imaginación y la capacidad del oído interno. Por el tiempo y la naturaleza de los procesos en la memoria musical se distinguen varios subtipos de la memoria:

- La memoria ultracorta. Memoria al instante, es una estampa de sonidos cortos, principalmente señales de sonido – la altura y el timbre. La duración de la memoria ultracorta es de 0.1 - 0.5 segundos.
- La memoria a corto plazo. Esta memoria cuenta con un gran espacio de almacenamiento de la obra musical. A través de la memoria a corto plazo se memorizan motivos, frases, oraciones, melodías.
- La memoria operativa. La memoria operativa es como un espacio virtual de trabajo mental de un músico, donde se forman y realizan de manera flexible las actividades cognoscitivas (reconocimiento de motivos, frases, oraciones, melodías), y se memorizan las combinaciones y manipulación de los mismos en una obra musical o composición. A través de la memoria operativa se forma y realiza todo el contenido de la memoria a corto plazo en una obra musical o composición. Esta memoria se ocupa en la interpretación o composición de las obras musicales.
- La memoria a largo plazo. Esta memoria será responsable del almacenamiento del material musical que se repite durante más de 15 - 20 minutos, donde su repetición lleva a cabo una memorización duradera y sólida. En la memoria a largo plazo se conserva todo el material musical de forma permanente.
- La memoria motriz es una memoria que nos permite recordar sensaciones y movimientos de todo el cuerpo al momento de estudiar e interpretar la obra musical. Los músicos habilitan esta memoria a través de la digitación y posición de los dedos de cada mano, el movimientos de las manos, la respiración y los movimientos corporales. La memoria motriz se subdivide hacia una memoria sensorial, la que registra las sensaciones percibidas a través de los sentidos al momento de tocar o matizar con las yemas de los dedos las teclas del piano o los botones del acordeón, las válvulas y pistones de los instrumentos de viento, las cuerdas de un instrumento de cuerdas, etc. Los estudiantes que aprenden a tocar los instrumentos de viento, memorizan la embouchure o embocadura, es la posición de los músculos faciales y la conformación de los labios a la boquilla.
- La memoria emocional es la memoria de los sentimientos y emociones musicales. La inteligencia emocional consiste en una serie de actividades que sirven para apreciar y expresar la música de nuestras propias emociones y las de otros y para emplear nuestra sensibilidad a fin de motivarnos, planificar y realizar las obras musicales o composiciones, al componer la música de manera exacta y conveniente. La memoria emocional es la base del sentido modal y de la musicalidad.

- La memoria verbal actúa en la memorización de la partitura de la obra musical o todo lo que se aprende a través de leer la partitura musical; es la memorización de la forma y estructura de la obra musical, incluyendo el análisis de interpretación y el plan de ejecución. Se ejecutan varios subtipos de memoria verbal: memoria verbal, memoria visual, memoria episódica, memoria semántica.

Métodos de desarrollo de memoria musical:

En las clases de Solfeo, antes de escribir el dictado, los alumnos escuchan varias veces el dictado rítmico o melódico y a través del oído musical repiten y memorizan el dictado, repitiendo varias veces lo mismo en voz alta, y después escriben el dictado completo.

Para mejorar la memoria musical se recomienda:

- Estudiar lecciones de entonación o rítmicas de memoria.
- Escribir dictados orales.
- Aprender de memoria los dictados escritos en el aula.
- Escribir las melodías familiarizadas de memoria, el estudiante puede llevar esto como tarea a casa.
- Escribir la partitura de una canción aprendida de memoria con letra.

El Solfeo es una materia que debe incluir no sólo el aprendizaje de diferentes conocimientos y habilidades, sino también la educación del buen gusto musical, amor por la música y el desarrollo de los poderes creativos. El desarrollo de las habilidades musicales influye en el desarrollo de la esfera emocional, la reflexión asociativa, el intelecto, sus gustos estéticos y una serie de características personales de los estudiantes.

Para poder ser hábil en esta materia, el estudiante debe tener talento musical: musicalidad, oído musical, sentido rítmico musical, memoria musical. La materia de Solfeo es una disciplina práctica y su objetivo es desarrollar las habilidades musicales. A través de la materia de Solfeo se desarrolla en los estudiantes un sistema de conocimientos y habilidades necesarios para sus actividades musicales posteriores.

Referencias

Asafiev, B.V. 1973. *Artículos seleccionados sobre la formación y la educación musical*. Leningrado: Música.

Davydova E.V. 1986. *Los métodos de la enseñanza en clases de Solfeo. Manual*. 2da ed. Moscú: Música.

Kazakova S. 2006. *Las actividades creativas en clases de música*. Publicado en *El arte en la escuela*. № 2, Moscú. Música.

Kartavtseva M. T. 1970. *Desarrollo de la memoria y la imaginación en las clases de solfeo*. Manual. Moscú: Música. 1970.

Kirnarskaya, D. K. 2004. *Habilidades musicales*. Moscú. Talentos — Siglo XXI.

Maikapar, S. M. 2010. *Oído para la música, su significado, la naturaleza, las características y método de desarrollo adecuado*. Moscú: LLE.

Nazaikinskiy. E. 1972. *La psicología de la percepción musical*. Moscú. Música.

Ostrovsky A. L. 1959. *El desarrollo del oído interno de los estudiantes de la escuela de música*. Publicado en el Libro: *Algunas preguntas desarrollo auditivo musical de los estudiantes*. Leningrado: Música.

Ostrovsky A. 1970. *Metodología de teoría musical y solfeo*. Leningrado: Música.

Panova G. 2001. *La activación de la actividad mental en las clases de música*. Publicado en *Música en la escuela*, № 4, Moscú.

Popova, T. V. 2006. *Experimento asociativo en psicología*. Manual. / Moscú. Flinta: Instituto Psicológico y Social de Moscú.

Pospelov N. N., Pospelov I. N. 1989. *Formación de las operaciones mentales de los estudiantes a nivel de Secundaria*. Moscú: Pedagogía.

Smolina, E. A. 2006. *Lección de música moderna: formas creativas y tareas*. Yaroslavl: Academia de Desarrollo.

Starcheus, M. S. 2003. *Oído de un músico*. Moscú: Conservatorio Estatal de Tchaikovsky de Moscú.

Teplov, B. 1947. *Psicología habilidades musicales*. Moscú-Leningrado: Academia de Ciencias Pedagógicas de Rusia.

Mi experiencia en el Coloquio Internacional de Música Instrumental en el Mundo Ibérico

M. A. MAYELA VILLARREAL HERNÁNDEZ



Panel de especialistas del coloquio

La música de fines del siglo XVIII y principios del XIX fue la protagonista del Coloquio Internacional de Música Instrumental en el Mundo Ibérico 1760-1820, llevado a cabo en la ciudad de Lisboa, Portugal, en junio de 2013. Organizado por la Universidade de Évora, Universidade de la Rioja, y la Nova de Lisboa, contó además con el patrocinio de la Fundação Calouste Gulbekian, la Casa-Museu Dr. Anastacio Gonçalves y la Fundação para a Ciência e Tecnologia.

El Coloquio fue una ventana hacia las diversas investigaciones que han realizado musicólogos y especialistas enfocados en este periodo musical tan

importante para la evolución de la música occidental. Ponentes de Portugal, España, Francia, Alemania, Chile y Brasil compartieron su labor de investigación.

Es importante mencionar las líneas de investigación que manejan las universidades organizadoras y el alto grado de especialización de éstos. La Universidade de Évora con su UniMeM (Unidade de Investigaçao em Música e Musicología) tiene el proyecto: Estudios en Música Instrumental 1755-1840; la Universidad de la Rioja mantiene el grupo de investigación: Música en España en la Era Moderna; y la Universidade Nova de Lisboa posee el grupo de investigación: Estudios Culturales en la Musicología Histórica.

Estos grupos organizaron el coloquio con el fin de promover las nuevas perspectivas de la circulación

de repertorios y músicos de la Península Ibérica y sus colonias durante el periodo de 1760 a 1820, así como los estudios musicológicos, teóricos e historiográficos.

Los tópicos abordados fueron:

- Recepción y circulación de géneros instrumentales entre la Península Ibérica y sus colonias hacia el fin del siglo XVIII.
- El mercado musical, las redes comerciales, la conexión entre editores e impresores, repertorios locales vs. repertorios internacionales.
- Composición y problemas de periodización; tradiciones locales composicionales y modelos europeos; clasicismo "vienés" y clasicismo "ibérico".
- Interpretación musical en repertorios históricos; estilos musicales y práctica de ejecución; incorporación de repertorios locales en el escenario principal de la música actual.

En total se presentaron 28 ponencias, una mesa redonda y 2 recitales. Cabe destacar la variedad de temas y el alto grado de especialización que mostraron los participantes en el coloquio. A continuación

describiré sólo algunas ponencias, sin dejar de mencionar que todas aportaron algo nuevo al conocimiento musical, pero por cuestiones de espacio elegí algunas en representación de las líneas de investigación que se abordaron.

La primera sesión abrió con Thierry Favier, profesor de la Universidad de Poitiers (Francia), especialista en música francesa e historia cultural del siglo XVII y XVIII. El título de su ponencia fue “Música instrumental y transferencia cultural en el siglo XVIII en Europa: algunas reflexiones sobre el estatus de los géneros”. Favier habló sobre los programas de conciertos en Francia, de cómo la Sinfonía se asociaba a la Obertura y generalmente iba al principio, para después incluir obras sacras. También habló sobre cómo la música instrumental fue promovida sobre todo por los alemanes y los franceses; y cómo la sinfonía se basa en la imitación, misma que se relaciona con el drama; y por otro lado cómo en la sonata, el solista se equipara a un actor.

La segunda sesión inició con Alberto Hernández Mateos, doctor en musicología por la Universidad de Salamanca, actualmente trabaja en la Fundación Juan March y prepara la edición del tratado “Del Origen y Reglas de la Música” de Antonio Eximeno. Su ponencia se tituló “Sinfonía, quinteto ¿qué

me quieres decir?” En torno al discurso ilustrado sobre la música instrumental en el mundo ibérico. Hernández mostró las diferencias entre la música instrumental del norte y la del sur de Europa a través de un análisis histórico de dichos conceptos basados en diversos textos de la época. Mostró cómo se consideraban al cuarteto y a la sinfonía formas más eruditas en contraposición con la sonata y el concierto; mencionó el paradigma mimético de la música instrumental bajo el principio de la imitación de fenómenos naturales.

Cabe destacar la participación de Stephanie Klauk investigadora en el departamento de musicología del Istituto Storico Germanico di Roma, con un proyecto sobre la música instrumental italiana de la segunda mitad del siglo XVIII. Bajo el título de “La Corte de Madrid entre Viena, España e Italia. Sinfonías de Brunetti y Boccherini en un contexto europeo” Klauk realizó una ponencia en donde presentó algunos aspectos de las tradiciones italianas y la diferenciación de influencias vienesas y españolas en las sinfonías de Brunetti y Boccherini. Además se discutió sobre las diferencias y similitudes en cuanto a la forma de la sinfonía entre dichos compositores y los grandes clásicos: Haydn y Mozart.

Una conferencia especialmente singular fue la

dictada por Cristina Fernandes dentro de la sesión cuatro, titulada “Bailes, juegos de salón y repertorios instrumentales: la baraja de cartas musicales de José do Espírito Santo Oliveira”. Fernandes es doctora por la Universidade de Évora y actualmente es investigadora del Instituto de Etnomusicología Centro de Estudos em Música e Dança de la Universidade Nova de Lisboa. En su interesante ponencia abordó los famosos juegos de “Ars Combinatoria” atribuidos a Haydn y Mozart, que permitían la composición de distintas danzas a través del lanzamiento de dados. Una simbiosis entre juego, música y danza se encuentra en un raro ejemplar de baraja de cartas musicales de inicios del siglo XIX, creado por el organista y compositor José do Espírito Santo Oliveira. Cada carta, tiene una melodía para violín con repertorios usados por los maestros de danza, dominando las contradanzas.

Otra ponencia a destacar fue la primera de la sesión seis por Mário Marques Trilha, clavecinista graduado en la Universidade de Rio de Janeiro, Doctor en Música en la Universidade de Aveiro sobre la Teoría y práctica del Bajo Continuo en Portugal. Su ponencia versó sobre “Forma y procedimientos composicionales del concierto para clavecín o pianoforte de José Palomino: Análisis comparativo con el concierto



Fundación Calouste Gulbenkian, sede del Coloquio

para clavecín o pianoforte de Joseph Haydn. Hob XVIII:11". Marques nos mostró el contexto histórico de ambas obras y ejecutó ciertas partes en donde se evidenciaba la intertextualidad entre las obras, es decir las coincidencias entre una y otra composición con pasajes muy parecidos.

Procedente del Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se presentó el Dr. Alejandro Vera, quien ha recibido el XV Premio de Investigación Musical "Emilio Pujol" en España (2002) y el Premio Internacional "Otto Mayer-Serra" de Investigación Musical en México (2008). Bajo el título "Intertextualidad en la música para guitarra del siglo XVIII: citas, alusiones y apropiaciones musicales entre España e Hispanoamérica", Vera utilizó como fuentes principales las colecciones manuscritas e impresas de Santiago de Murcia, el "Libro de diferentes cifras", el manuscrito de Antonio de Santa Cruz (ambos de la Biblioteca Nacional de España), el Códice Saldívar #2 (o "Método de Cítara"), el manuscrito 1560 de la Biblioteca Nacional de México y el "Libro de zifra" que se encuentra en Lima. El trabajo minucioso de Vera, presentó las relaciones intertextuales en la música para guitarra barroca de España e Hispanoamérica, a través de comparación de pasajes en obras distintas y adaptaciones de obras europeas en el territorio colonial.

Mención especial merece la mesa redonda "Obras e interpretaciones: Desafíos para la recuperación de la Música Iberoamericana del siglo XVIII", misma que inició la sesión nueve. Se convocó a diversas figuras del escenario musical

como directores artísticos, musicólogos e intérpretes. En esta mesa redonda se discutió el panorama actual de la música que se ha ido rescatando recientemente del repertorio Iberoamericano, sus ediciones impresas, su interpretación, grabaciones, conciertos, y la recepción del público hacia este nuevo repertorio.

Además de las 28 ponencias, se presentaron dos recitales; el primero estuvo a cargo del ensamble "Divino Sospiro" integrado por dos violines, cello y dos cornos, quienes interpretaron de Pedro António Avondano (1714-1782) la colección de 14 minuetos a dos violines, cornos y bajo (Minuetes de Paris). El segundo fue la presentación del clavecinista Mário Trilha, ejecutando obras descubiertas recientemente de autores portugueses entre 1737 y 1830.

La colaboración entre investigadores, universidades y demás instituciones que apoyan la investigación musical hicieron posible esta muestra, en donde se compartieron los resultados de trabajos de gran calidad, que van trazando un escenario cada vez más especializado en el campo de la investigación musical.

El profundo vínculo que nos une con el mundo ibérico se patentiza en el desarrollo de las artes, su composición, uso y vínculo con la sociedad y cómo fueron parte de la creación de una identidad hispana en donde no sólo compartimos el idioma, sino también múltiples elementos, entre ellos la música, sus creadores, repertorios, usos y demás elementos por investigar.

Una pedagogía musical con propósito

ÚRSULA WERREN DE BOLAÑOS

A Sergio, de siete años, le es imposible mantenerse sentado y tener sus manos tranquilas; algo en él siempre está en movimiento. Me doy cuenta que no hay una intención de interrumpir el quehacer de la clase o de molestar a alguien: es un impulsivo interno, involuntario, hasta hoy inconsciente. El ritmo musical se vincula de manera natural con todo lo que somos y lo que es movimiento en nosotros. Respirar, hablar, gesticular, trasladarnos, el trabajo constante del corazón y de todos los órganos internos, incluyendo los micro-ritmos del cerebro y el macro-ritmo de nacer y morir en esta tierra, todos estos ritmos encuentran su expresión en el ritmo musical.

Sergio podrá adquirir control y usarlo con un propósito determinado, si logra vincular la posibilidad, la necesidad y la habilidad del movimiento físico para transformarlo en el ritmo musical, con un tiempo, una velocidad, con pulsaciones fuertes y débiles, con un inicio y un fin y con un propósito, un sentido. Una dificultad que parece difícil de controlar, se transforma de esta manera en una habilidad fructífera y placentera.



Eso es lo que pretende hacer la pedagogía o la educación musical: dar significado y hacer fructíferas nuestras tendencias musicales naturales y así como la parte física-motora tiene su correspondencia en el ritmo musical, nuestra afectividad se “entona”, se hace sonido, o resuena en la melodía.

¿Cuál es tu canción?

Todos tenemos canciones y melodías “especiales” que nos evocan eventos impregnados de afectos. Nadie puede escuchar música sin sentir, sin activar la parte emocional. La melodía y el sentimiento no sólo van de la mano, son una sola experiencia.

Hay un encantador cuento llamado “¿Cuál es mi canción?” (Dennis, Matthew & Sheila Linn, Editorial Promexa) que relata cómo en una comunidad africana, desde el momento que la futura mamá sueña y se imagina a su futuro hijo o hija, concibe una canción para él o ella. La canción acompaña a su criatura en todos los momentos significativos: la concepción y el nacimiento, cuando

aprende a caminar, en los momentos de alegría y de dolor, en los encuentros y en las despedidas, hasta en los éxitos y en los fracasos. La comunidad aprende la canción y acompaña con ella al compañero cuando se casa, cuando tiene su propio hijo, cuando enferma, cuando se alivia, y finalmente, cuando se va de este mundo. La misma canción le da significado, seguridad, pertenencia, consuelo y acogida durante la vida.

Así pues, la tarea de la educación musical vista desde una dimensión humana e integradora es liberar, hacer consciente y estructurar lo que desde la herencia milenaria nos pertenece: la musicalidad. Nunca he conocido un niño que no fuera musical; todos y todas lo son. Sólo hace falta, y la pedagogía musical lo tiene como meta, desarrollar en

ellos lo que ya tienen. Establece enlaces, vínculos y relaciones cada vez más conscientes entre él o ella como persona y el don de la musicalidad innata.

La meta no es el estrellato, la fama fácil, que puede llegar por añadidura, sino encontrar el engranaje entre las características humanas y los elementos musicales correspondientes, siempre dentro del nivel de desarrollo en que se encuentre el niño o niña. El maestro planea y ofrece las vivencias, las oportunidades e invita con un propósito e intenciones dirigidas al desarrollo constante.

Descubrir la riqueza infinita del sonido

Como dice Edgar Willems: “La música se aprende haciendo música”. Parece una afirmación demasiado obvia, más observamos en muchos educadores la tendencia de iniciar enseñando símbolos, conceptos y explicando la música. Hacer música fue, es y será siempre escuchar y descubrir la infinita riqueza de los sonidos, seguir la necesidad del organismo y manifestarlo a través del ritmo musical. El método constructivista, directo y global, nos invita a canalizar, validar y celebrar nuestra capacidad afectiva por medio de las melodías; nos lleva de la mano a descubrirnos como co-creadores del universo, cantando cada uno su propia canción.

Y entonces sí, estamos listos y deseosos de entender el código, de descubrir la estructura, los principios y reglas que conforman este lenguaje tan complejo, producto de muchísimas generaciones en búsqueda de una manera de representar la experiencia en una construcción sonora.

En la etapa sensomotora, hasta los 3 años, hacer música es explorar, asombrarse, hacer sonar todo lo que rodea; es caminar, correr, brincar; es cantar sobre lo que se relaciona con su mundo como son los juegos, los animales, el agua, las relaciones con la familia y con otros niños y niñas.

En la etapa pre-operativa, entre los 3 y los 6 años, los niños aprenden a usar el ritmo de manera intencional y planeada; exploran los sonidos y los reconocen, los imitan, explican su procedencia y

forma de producirse. Cantan cada vez más entonados y conscientes; aprenden a valorar las posibilidades expresivas, desde la tristeza hasta el júbilo. Hacer música se convierte en una actividad social, es comunicarse y estar en sintonía con los demás.

Entre los 6 y los 10 años ellos construyen sobre todas las vivencias musicales anteriores y descubren el orden interior, de manera cada vez más conscientes de las reglas que conforman el lenguaje musical. Es entonces que pueden leer la escritura, interpretar un instrumento musical, incluida la propia voz. Al tiempo que se escucha la música con comprensión, se participa en un coro o conjunto instrumental, los niños y las niñas toman conciencia de su propio valor y el valor del otro; todo eso y más es aprender música.

Al adolescente le permite identificar aquello que le distingue y lo une con el otro. Su instrumento musical se convierte en un vehículo de autoconocimiento, expresión y comunicación consigo mismo y con los demás. Involucra de manera integrada las habilidades intelectuales, sociales, las técnico-motoras con las musicales, la voluntad y la perseverancia, la imaginación y la creatividad. Se apropia de la música, se encarna de ella.

¿Y el educador musical, la educadora musical? Para verdaderamente facilitar que el alumno descubra y use su potencia musical, debe tener cualidades humanas maduras, ser profesional, tanto de la música como de la pedagogía musical constructivista.

El maestro Germán Romero Pacheco, coordinador del área de Educación Auditiva del Conservatorio de Morelia dice: “En México, la educación musical es un tema pendiente en todos los niveles. Aprender música es una actividad sustancial que debe comenzar a edad muy temprana de manera paralela a estudios primarios, porque es una actividad que los prepara para una formación humana completa.”

Rousseau y Nietzsche: la música y el olvido del origen

DR. JUAN CARLOS OREJUDO PEDROSA.

Rousseau y Nietzsche pertenecen respectivamente al siglo XVIII y al siglo XIX, siendo el primero un pensador del periodo ilustrado que anticipa con Diderot las tendencias principales del romanticismo. Nietzsche no es propiamente ilustrado ni romántico, aunque como veremos, a través de su culto al arte y de su crítica a las ilusiones de la metafísica, conecta con algunas ideas centrales tanto de la Ilustración como del Romanticismo. He elegido a estos dos autores, Rousseau y Nietzsche, porque ambos han reflexionado sobre la música no solamente en referencia al aspecto técnico del arte, sino también y sobre todo, como un lenguaje especial capaz de revelarnos la verdadera esencia del hombre y del mundo. Ambos autores se plantean el problema de la educación humana a través de la ciencia y de las artes. No obstante, las reflexiones de Rousseau sobre la música están impregnadas de su visión cristiana y romántica, mientras que Nietzsche se opone tanto al cristianismo como al romanticismo a través del espíritu de la música que se origina con la tragedia griega, la cual nos remite directamente a la pareja Apolo-Dionisos.



Rousseau

Rousseau desarrolla sus reflexiones sobre la música principalmente en su obra titulada *Ensayo sobre el Origen de las Lenguas*¹, la cual fue publicada tres años después de la muerte del autor en 1781. En dicha obra Rousseau analiza las relaciones entre la música y el lenguaje. Para

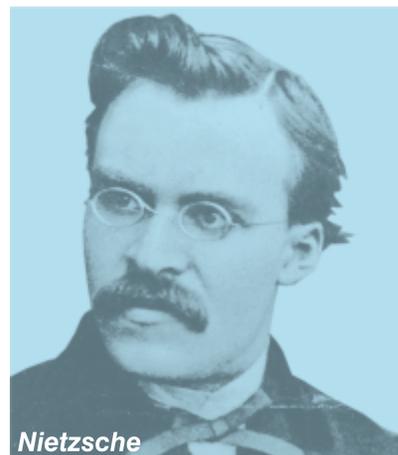
Rousseau, el lenguaje humano tiene un origen común a la música, con lo cual, su preocupación no es tanto la música en sí misma, separada del lenguaje, sino la música como una propiedad esencial del lenguaje. La corrupción de la civilización, para Rousseau se produce con la ruptura paulatina entre el lenguaje y la música que ha conducido al olvido del origen primigenio del lenguaje: la música. Como subraya Starobinski, "Para Rousseau, como para tantos de sus contemporáneos, sólo

contaba la música vocal".² El lenguaje humano separado de su origen musical es incapaz de expresar los sentimientos y la esencia íntima de las cosas. Pero incluso, esta ruptura entre lenguaje y música, desemboca para Rousseau en una decadencia de la música: "¿Por qué la música francesa es tan mala? La culpa la podemos encontrar en la lengua misma. Una buena música

¹ Rousseau, Jean-Jacques, *Essai sur l'origine des langues, où il est parlé de la mélodie et de l'imitation musicale*, Texte établi et présenté par Jean Starobinski, Gallimard, 1990.

² Starobinski, Jean, "L'Essai sur l'origine des langues", en *Accuser et séduire, Essais sur Jean-Jacques Rousseau*, Gallimard, 2012, pág. 263.

sólo se puede inventar en una lengua *propia para la música* (...) En el estilo antinómico tan frecuente en Rousseau, la música italiana está dotada de todas las cualidades que están ausentes en la música francesa: pues la lengua italiana es *dulce, sonora, armoniosa y acentuada*.³ Rousseau critica la música francesa, y al mismo tiempo, al racionalismo ilustrado representado de manera tan ejemplar por la figura de Jean-Philippe Rameau, quien se convierte en una referencia fundamental para todos los enciclopedistas en relación a la teoría musical. La música francesa, se convierte en la época de Rousseau, y concretamente, a través de la doctrina de Rameau, en una técnica o saber al servicio de la racionalidad fría y calculadora de la Ilustración.



Nietzsche

La visión “Geométrica” de la música según Jean-Philippe Rameau, en su obra, de 1722, titulada Tratado de la armonía, refleja el espíritu de la filosofía de la Ilustración, al considerar que la música es una ciencia cuyas reglas se derivan de principios evidentes. Rousseau critica el énfasis de Jean-Philippe Rameau en la Razón que es representada por la *armonía* en el campo musical. Según Rousseau, en su obra *Ensayo sobre el origen de las lenguas*, la música sólo puede salvarse de la fría exactitud de la razón a través de la *melodía*, la cual se opone a la *armonía* convencional.

La *armonía* es impotente para expresar las pasiones del alma. La melodía, sin embargo, es la voz de la naturaleza y el espejo de las pasiones humanas. La voz de la naturaleza, a partir de Rousseau, no corresponde a una arquitectura racional sino a las pasiones y sentimientos interiores que revelan al hombre una nueva dimensión del yo que había permanecido oculto: “La afinidad entre la naturaleza y nosotros no está ahora mediada por un orden racional objetivo, sino por el modo en que la naturaleza resuena en nosotros. (...) Después de Rousseau, la naturaleza pasa a ser definitivamente lo que es para los modernos, la vida confusa y profunda en la que se agota y se derrama lo inexpresable de nosotros mismos”.⁴

A partir del Romanticismo, y de Rousseau, la música traduce perfectamente los sentimientos más profundos del alma. A diferencia de la pintura y de la arquitectura que expresan el dominio del espacio, la música no imita los objetos de la realidad objetiva, ni se hace visible a través de líneas y de colores, sino que expresa el orden de los sonidos en el tiempo. La música, para Rousseau, no es simplemente el arte de articular sonidos, es decir, no es únicamente un placer para los sentidos, sino que constituye un lenguaje que expresa o mejor dicho “imita” los sentimientos interiores del alma. Rousseau, en consonancia con el pensamiento ilustrado, considera la música y la pintura como artes imitativas o miméticas: “Así como la pintura no es el arte de combinar colores de una manera agradable a la vista, tampoco la música es el arte de combinar sonidos de una manera agradable al oído. Si se redujeran a eso, tanto la una como la otra formarían parte de las ciencias naturales y no de las bellas artes. Es sólo la imitación la que los eleva a ese rango. Ahora bien, ¿Qué es lo que hace de la pintura un arte de imitación? El dibujo. ¿Qué es lo que hace de la música otro tanto? La melodía.”⁵ La música, a partir de Rousseau y de los románticos, por ser el lenguaje íntimo del alma, también simboliza el retorno del hombre a la naturaleza. La música tiene el poder de unir lo que estaba separado creando una armoniosa unidad entre el hombre y el mundo, entre el yo interior y la naturaleza. La naturaleza para Rousseau no constituye únicamente un objeto de conocimiento para el hombre racional sino que pasa también a convertirse en la fuente moral del sujeto. La música se convierte

³ *Ibid.*, pág. 263-265.

⁴ Taylor, Charles, *Fuentes del yo. La Construcción de la identidad moderna*, Paidós, 1996, págs. 317-318.

⁵ Rousseau, Jean-Jacques, *Essai sur l'origine des langues*, op. cit., pág. 121.

para Rousseau y para los románticos en la posibilidad de un retorno a la naturaleza, y por tanto, en la recuperación del estado de inocencia del hombre antes de la caída.

La melodía en Rousseau no tiene la finalidad de destruir la armonía, sino la de conducir al hombre sensible hacia la expresión verdadera de los sentimientos que nos comunican directamente los estados del alma: “Sea lo que hagamos, el ruido por sí solo no dice nada al espíritu, es preciso que los objetos hablen para hacerse entender, en toda imitación es preciso en todo momento una especie de discurso que supla a la voz de la naturaleza. El músico que hace ruido por el ruido se equivoca (...) Enseñadle que debe hacer ruido por medio del canto, que si hiciera croar a las ranas habría que hacerlas cantar; no es suficiente con que imite, es preciso que conmueva y que guste, sin lo cual su hosca imitación no es nada, sin interés para nadie, no hace ninguna impresión”⁶.

La unidad íntima que une la melodía con el lenguaje y con los idiomas de cada pueblo deja ver que la música no sólo se hace eco propiamente del orden racional, o de la armonía, sino del orden de la sensibilidad: “He aquí de donde surge la fuerza de las imitaciones musicales; he aquí de donde nace el imperio del canto sobre los corazones sensibles”.⁷ La música adquiere para Rousseau un sentido moral y liberador que permite al hombre reconciliarse con la naturaleza que se manifiesta como una fuente del bien en el interior de la vida moral del hombre. En cambio, la música para Nietzsche conecta con el dolor del mundo, con las partes más disonantes y terribles de la naturaleza, la cual nos revela el fondo trágico de la vida.

La música en la filosofía trágica de Nietzsche: La pareja Apolo-Dionisos.

Nietzsche en su obra *El Nacimiento de la Tragedia* (1872) distingue dos divinidades que desempeñan un papel primordial en la creación del arte trágico de los griegos: Apolo y Dionisos. En esta obra de juventud, Nietzsche considera lo

trágico como resultado de dos impulsos estéticos fundamentales: por una parte, el impulso típicamente musical de Dionisos que conduce a la pérdida de identidad del yo. Por otra parte, el impulso típicamente plástico de Apolo, símbolo de la claridad de las formas diferenciadas y de la conciencia individualizada: el hombre se distancia del mundo, el artista creador se distancia de su obra, la cual se manifiesta como un objeto externo al hombre. En cambio, el impulso musical dionisiaco destruye la distancia entre el hombre y el mundo desencadenando la unidad del yo con el todo, y asimismo la disolución de la unidad de la conciencia individual: “Apolo y Dionisos encarnan, en efecto, dos pulsiones artísticas de la naturaleza. Cada una de estas pulsiones se manifiesta en la vida humana a través de estados fisiológicos. El sueño manifiesta y satisface la pulsión apolínea y la embriaguez la pulsión dionisiaca. Nietzsche, que habla aquí la lengua de Schopenhauer, descubre, en la contemplación serena del soñador que ha dejado de luchar y de querer, una confianza inquebrantable en el *principium individuationis*: Apolo será entonces el dios de la individualidad, de la medida, de la conciencia. (...) La embriaguez dionisiaca, por el contrario, desgarrará este “velo de Maya” de la individualidad y esta ilusión de la conciencia, para celebrar salvajemente la reconciliación del hombre y de la naturaleza”.⁸

Si la tragedia nace en el espíritu de la música, su muerte se produce a causa del espíritu de la forma (Apolo), mejor dicho, del logos y de la razón filosófica de Sócrates, en otras palabras, del triunfo del hombre teórico: Sócrates, Eurípides⁹: “Al artista apolíneo y dionisiaco se opondrá, por tanto, el hombre teórico, este optimismo socrático que cree- novedad con gran porvenir- que el pensamiento, siguiendo el hilo conductor de la causalidad y de la razón, puede acceder a las “Madres del ser” de la que habla Goethe”.¹⁰ En el *Nacimiento de la Tragedia*, Nietzsche considera el drama wagneriano *Tristán e Isolda* como una victoria de la música y del mito trágico sobre el optimismo del hombre teórico que aniquila los

⁶ *Ibid.*, pág. 125.

⁷ *Ibid.*, pág. 124.

⁸ Lacoste, Jean, *La Philosophie de l'Art*, PUF, 1981, págs. 75-76.

⁹ Según Nietzsche, la tragedia agoniza, por influencia socrática, en manos de Eurípides. Esta tesis de Nietzsche es criticada por Kaufmann, Walter, “En defensa de Eurípides”, en *Tragedia y Filosofía*, Seix Barral, 1978, p. 367: “No hay ninguna evidencia de que Eurípides estuviese bajo la maldición socrática, tal como pretende Nietzsche”.

¹⁰ Lacoste, Jean, *op. cit.*, pág. 80.

instintos del hombre superior y aristocrático en nombre de la razón plebeya y del rebaño. Nietzsche conecta el espíritu de la tragedia griega con la música de Wagner, el cual es visto como un renacer de la cultura alemana a través del espíritu musical dionisiaco: “*El Nacimiento de la Tragedia* fue una obra escrita para Wagner, con Wagner y en favor de Wagner. Nietzsche no tuvo reparos en saltar dos milenios hacia atrás y evocar en la música de Wagner el significado y la esencia de la tragedia Ática”.¹¹ Nietzsche considera la música alemana (Wagner) y la filosofía alemana (Kant y Schopenhauer) como un renacer de una cultura trágica, de una sabiduría dionisiaca que evita el consuelo metafísico y afirma el mundo de las apariencias en el que el arte ocupa un lugar significativo.

Nietzsche negará posteriormente la música de Wagner, y se opondrá al romanticismo; no obstante, en su primera obra *El Nacimiento de la Tragedia*, Nietzsche es profundamente wagneriano y romántico. Las huellas del romanticismo en Nietzsche se manifiestan en su culto al arte, en su reivindicación del mundo oscuro de los instintos, y en la importancia de la música y del genio creador. Asimismo, Nietzsche recibe la influencia de la Ilustración que puede apreciarse en su esfuerzo por erradicar los prejuicios y las ilusiones que nos alejan de la verdad y de la realidad de las cosas. No obstante, Nietzsche se opondrá totalmente al sentimentalismo romántico de Rousseau, pero también, a la santa autoridad de la razón que culminará con los sistemas de Kant y de Hegel.

Del Romanticismo sólo retendrá el culto al arte, y de manera muy especial, su pasión por la música. Nietzsche, en las antípodas del romanticismo, experimenta a través principalmente de Chopin y de Bizet, una alegría y un júbilo indescriptible. De la Ilustración, Nietzsche retoma la voluntad de saber que le llevará a desenmascarar los falsos ídolos. La música como muy acertadamente afirma Clement Rosset, es para Nietzsche un sinónimo de la “alegría de vivir”. A través de la música, se conjugan los dos espíritus, el apolíneo y el dionisiaco, para producir la “alegría de vivir”¹², o lo que equivale a lo mismo, la “alegría de saber”.¹³

Nietzsche concluye su obra *El Nacimiento de la Tragedia* con un homenaje a ambos Dionisos y Apolo para impedir que se sacrifique uno de los dos en nombre del otro. Nietzsche hace justicia a ambas divinidades: Apolo, dios de la luz y de la claridad del conocimiento, y Dionisos, dios de la embriaguez y de la afirmación incondicional de la vida y de la felicidad plena, sin exclusión del dolor ni del sufrimiento: ambas divinidades son inseparables tanto en la esfera de la vida como en la del arte: “Si nos fuese posible imaginar la disonancia hecha carne - ¿y qué es el hombre sino esa disonancia hecha carne? -, para poder soportar la vida, esta disonancia tendría necesidad de una admirable ilusión que le ocultase ser verdadera naturaleza bajo un velo de belleza. Este es el verdadero fin del arte apolíneo; y el nombre de Apolo resume aquí para nosotros esas ilusiones (...) de la bella apariencia que hacen, en cada momento, digna de ser vivida la existencia y nos empuja a vivir el instante que sigue”.¹⁴ Rousseau y Nietzsche son dos pensadores que han contribuido a profundizar en la íntima relación entre la música y el origen de las lenguas y de las culturas, otorgando un lugar primordial a los sentimientos (Rousseau) y a los instintos (Nietzsche).

¹¹ Ávila, Remedios, *Identidad y Tragedia. Nietzsche y la Fragmentación del Sujeto*, Editorial Crítica, 1999, pág. 217.

¹² Rosset, Clément, *La Force Majeure*, Minuit, 1983, págs. 44-59.

¹³ Véase López Castellón, Enrique, “La Alegría de Saber”, en López Castellón, Enrique, Quesada, Julio (Ed.), *Nietzsche Bifronte*, Biblioteca Nueva, 2005, págs. 47-78.

¹⁴ Nietzsche, Friedrich, *El Origen de la Tragedia, en Obras Inmortales*, tomo 1, Teorema, 1985, págs. 604-605.



🔗 **Dr. David Josué Zambrano de León** (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, en Educación, lo tiene como egresado del Instituto de Educación Superior José Martí de Monterrey y el segundo 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. Es el director general de "FAMUS Revista Cultural de la Facultad de Música de la UANL. Es miembro de la InSEA (International Society for Education Through Art) y de la ISME (International Society for Music Education). Es autor del libro "Aproximaciones musicales".

🔗 **T.M.M. Pablo González Martínez** (Facultad de Música de la UANL)

Estudió el nivel Técnico Medio en Música con el violín como instrumento principal, graduándose con honores en la generación 2008-2011. Es alumno de la Licenciatura en Música y Educación Musical y cursa actualmente el cuarto semestre. Es asistente de la Mtra. Teresa Gómez Huerta a la par que imparte clases en el nivel de Capacitación Musical de la Facultad de Música de la UANL.

🔗 **Samuel Alberto Marroquín Ordaz**

Fundador de DrumOn y especialista en percusiones. Su enfoque rítmico ha sido en la música tradicional de diferentes culturas. Ha colaborado con bailadores de España, Estados Unidos y México. Ha tomado diversos cursos de rítmica en donde ha aprendido la metodología de Drum Circles, Orff, Prorhythms (Respiraciones rítmicas de yoga), además de algunos con enfoque en musicoterapia y educación musical. Ha colaborado en proyectos musicales tanto en la Escuela Superior de Música y Danza como en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

🔗 **Luis Fernando Rojas Valadez** (Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey)

Es instructor vocal con estudios en la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey. Trabajó durante nueve años para el INBA como maestro de canto en el CEDART Alfonso Reyes. Realizó estudios de dirección coral y técnica vocal en el Conservatorio Nacional de Música y fue becario de CONACULTA en 2001 para realizar estudios de especialización vocal en la Universidad Católica de Cuyo en San Juan, Argentina. Actualmente trabaja con compañías discográficas como asesor vocal y dirige el ensamble "Cantorama".

🔗 **Silvia Del Bianco**

Pianista y profesora de rítmica diplomada del Instituto Jaques-Dalcroze de Ginebra. De 1988 a 2002, fue profesora y decana del departamento de Rítmica de la Hochschule der Künste de Berna y del 2003 al 2007 fue presidenta de la Federación Internacional de Profesores de Rítmica. Desde el 2006 es directora del Instituto Jaques-Dalcroze de Ginebra. Anima cursos de divulgación y de formación a la metodología Dalcroze en Europa, América y Asia.

🔗 **Iramar E. Rodrigues**

Profesor de Rítmica, Solfeo, Improvisación y Pedagogía en el Instituto Jaques-Dalcroze de Ginebra, desde 1974 hasta 2010. Actualmente anima cursos y talleres en diferentes países de América del Sur, Europa y Asia como divulgador en la formación a la Pedagogía Dalcroze y su Metodología. Fué también profesor de Iniciación Musical en el Conservatorio Popular de Música de Ginebra en el periodo de 1974 a 2010.

🔗 **Lic. Jairo Antonio Cortés Juárez** (Facultad de Música de la UANL)

Es Licenciado en Música y Educación Musical y es maestro de tiempo completo en el colegio Madison International School (MIS) en los niveles de Primarian Years Program (PYP) y Middle Years Program (MYP) con certificación por parte del International Baccalaureate. Cuenta con acreditación en filosofía Suzuki y Dalcroze y ha fungido como asesor en diversos programas de estimulación musical a nivel secundaria en instituciones privadas. En su trayectoria profesional ha colaborado como maestro del Centro Cristiano Il Faro (Sicilia, Italia), Capacitación Musical (FAMUS - UANL), American School of Monterrey (AIM) y Escuela Cristiana de Artes (ECA). Actualmente también es docente en el Instituto ASAF y EDA Music.

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

Originario de Monterrey, Nuevo León, inició 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. A. Serguei Tibets** (Facultad de Música de la UANL)

Graduado en el Conservatorio Estatal de San Petesburgo llamado N. A. Rimski-Kórsakov y con el título de Maestría en Acordeón y Director de Orquesta. Desarrolla actividad docente en la Facultad de Música de la UANL en donde es maestro de tiempo completo y coordinador del Área de Solfeo. Imparte las materias de Solfeo y Acordeón. Pertenece al Cuerpo Académico “Educación para la Música” y posee el perfil PROMEP desde el 2008. Realiza trabajos de investigación sobre la metodología de la enseñanza de solfeo y acordeón.

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

Licenciada en Música e Instrumentista (oboe) con 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.

🔗 **Úrsula Werren de Bolaños** (Escuela Superior de Música y Danza)

Fundadora de FORMUS y directora general de esta escuela desde 1972. Cursó la Licenciatura en violoncello en la ESMYD. Cuenta con un diplomado de organista tubular en el Conservatorio de Berna, Suiza. Ha tomado cursos sobre constructivismo, métodos de educación musical Kodaly y Carl Orff, además de talleres de expresión corporal, ritmo y movimiento. Ha publicado cuadernos de trabajo para el nivel elemental de educación musical. Actualmente imparte seminarios de música y diplomados en educación musical.

🔗 **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.

