

FAMUS

REVISTA CULTURAL DE LA FACULTAD DE MÚSICA DE LA UANL

ENERO - JUNIO 2015

AÑO 4, No. 12.



**MUSEO DE LOS INSTRUMENTOS
DE BERLÍN**

DAVID JOSUÉ ZAMBRANO DE LEÓN

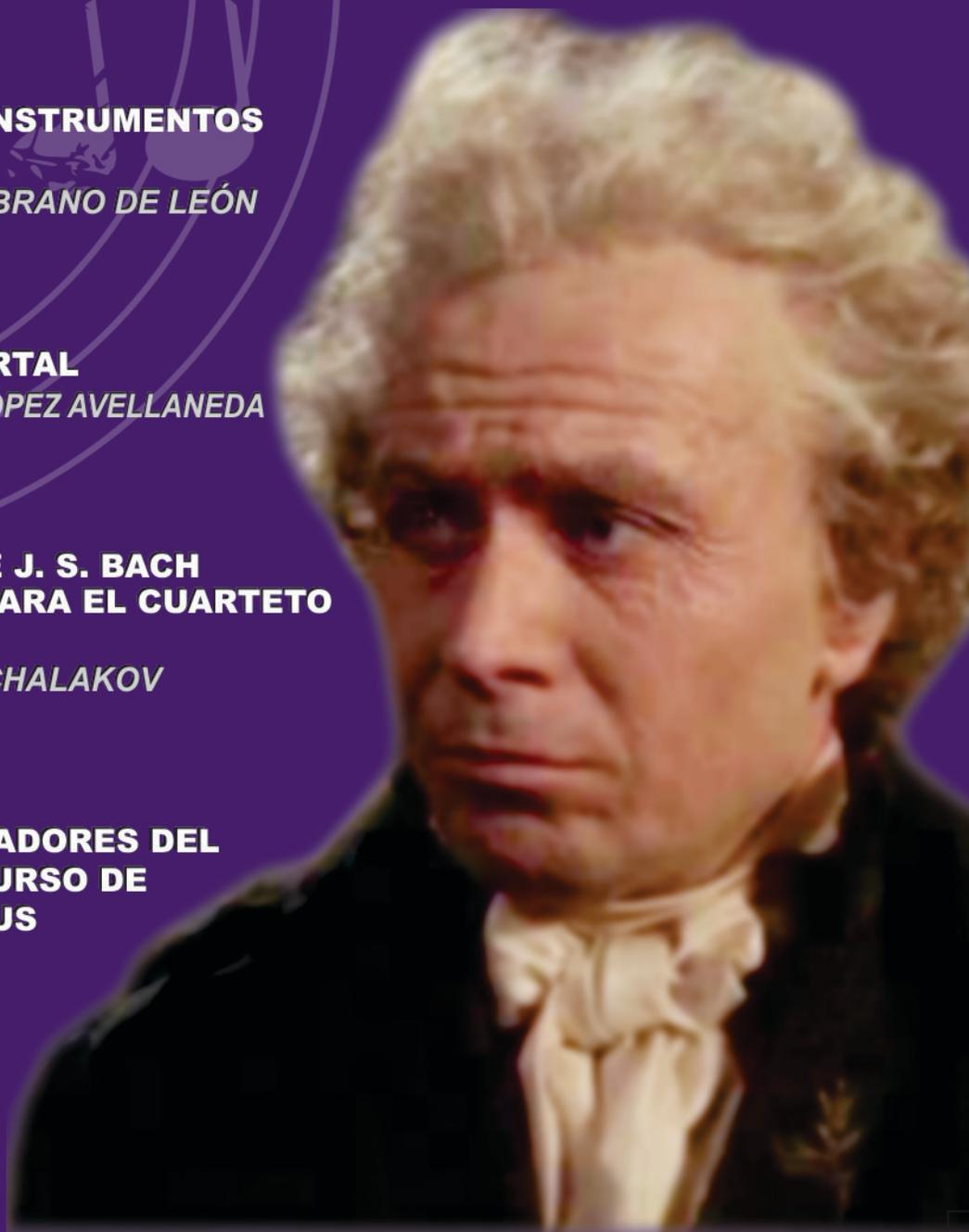
LA AMADA INMORTAL

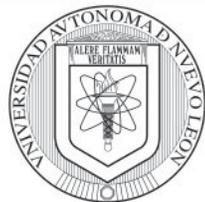
KARLA ANGÉLICA LÓPEZ AVELLANEDA

**LOS CORALES DE J. S. BACH
COMO MODELO PARA EL CUARTETO
DE CUERDAS**

BORIS NIKOLAEV CHALAKOV

**ARTÍCULOS GANADORES DEL
SEGUNDO CONCURSO DE
ESCRITURA FAMUS**





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 4, N° 12, enero-junio 2015.

Fecha de publicación: 14 de enero de 2015. Es una publicación semestral, 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 derecho al uso exclusivo No. 04-2010-102010503100-102. ISSN en trámite. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Licitud de Título y contenido: en trámite. Registro de marca ante el Instituto Mexicano de 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 2015. Tiraje: 500 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 2015.

revistafamus@gmail.com

ÍNDICE

Editorial	Pág. 3
<i>Dr. David Josué Zambrano de León</i>	
Museo de los instrumentos de Berlín	Pag. 4
<i>Dr. David Josué Zambrano de León</i>	
Todos podemos hacer música. Curso de iniciación musical para educadores de 1º, 2º y 3º de preescolar	Pág. 6
<i>Lic. Verónica Lizzeth Velázquez Gayosso</i>	
La Guelaguetza y su riqueza musical	Pág. 15
<i>T. M. M. Adriana Rentería / 1er lugar Segundo Concurso de escritura FAMUS 2014</i>	
La expresión orquestal de Berlioz y Wagner, un breve análisis comparativo	Pág. 19
<i>Itzá García / 2do lugar Segundo Concurso de escritura FAMUS 2014</i>	
Higinio Ruvalcaba, el gigante musical	Pág. 24
<i>T. M. M. Pablo González / 3er lugar Segundo Concurso de escritura FAMUS 2014</i>	
La amada inmortal	Pág. 31
<i>Lic. Karla Angélica López Avellaneda</i>	
La aplicación del método Suzuki en la enseñanza del piano a dos alumnos con capacidades diferentes	Pág. 33
<i>Dra. María Teresa Castro Guerrero, Dra. Claudia Navarro Ugalde y Lic. Priscilla Alemán Salem</i>	
Psicología del artista de la música	Pág. 40
<i>M. E. José Joel Montoya Carvajal</i>	
Estimulación musical en edades tempranas	Pág. 42
<i>Lic. Olga Martha Solbes Decanini</i>	
Aprendizaje musical significativo	Pág. 43
<i>Lic. Dalia Márquez</i>	
Lo visual en lo sonoro	Pág. 46
<i>M. A. Mayela del Carmen Villarreal Hernández</i>	
Los corales a cuatro voces de Johann Sebastian Bach como modelo de concientización de la entonación para el cuarteto de cuerdas	Pág. 50
<i>M. A. Boris Nikolaev Chalakov</i>	
Una orquídea en el desierto	Pág. 53
<i>M. A. Teresa J. Tamez Soto</i>	
¿Quieres escribir para la revista FAMUS?	Pág. 56
<i>Convocatoria para el Tercer Concurso de escritura FAMUS</i>	

<http://www.dgb.uanl.mx/famusrevistaculturaldelafacultaddemusica>

 /RevistaFAMUS

Editorial

DR. DAVID JOSUÉ ZAMBRANO DE LEÓN

En este 2015 celebramos como músicos aniversarios de compositores que trascendieron en el tiempo con sus creaciones y que se mantienen actuales. Algunos de ellos conmemoran un aniversario de nacimiento importante, como es el caso del finlandés Jean Sibelius quien cumple 150 años de nacido, del francés Maurice Ravel quien nació hace 140 años y del austriaco Alban Berg quien cumpliría 130 años. Está también el francés Erik Satie de quien se celebrará el aniversario número 90 de su muerte y su cumpleaños número 149.

Jean Sibelius (1865-1957), que en Finlandia es considerado como una figura emblemática, fue uno de los últimos exponentes del romanticismo musical, esforzándose por mantener la estructura formal siguiendo la huella de Johannes Brahms. Otras influencias importantes en su obra fueron Ferruccio Busoni y Tchaikovsky. La de este último es particularmente evidente en la sinfonía coral Kullervo, de 1882, así como en su Sinfonía No.1 y más tarde, en su concierto para violín de 1903. Es considerado el punto de partida del movimiento nacionalista finlandés del siglo pasado. Ha llegado a convertirse en un importantísimo ícono de la esfera musical mundial y además en un verdadero embajador de la cultura finlandesa. Este año se le recuerda en el 150 aniversario de su nacimiento.

Maurice Ravel (1875-1937) compositor a quien se relaciona con el movimiento impresionista, nació hace 140 años y creó bellísimas obras pianísticas y orquestales de contenido absolutamente novedoso y gran colorido. Su producción pianística es muy extensa y destacan sus "Jeux d'eau" (Juegos de agua) y el ciclo "Gaspard de la nuit", ambas obras son

frecuentemente interpretadas por los grandes pianistas de nuestro tiempo. Su conocimiento de la orquesta y sus enormes dotes como instrumentador le permitieron extraer al máximo las posibilidades tímbricas de este ensamble, que en la mayoría de las ocasiones debe ser muy numeroso. Su ballet "Daphnis et Cloë" y su célebre "Bolero" son claros ejemplos. El ciclo pianístico de Modest P. Mussorgsky "Cuadros de una exposición" que orquestó, prueba el total dominio del arte de transcribir una partitura y conservar su poder evocador y sugestivo. Escribió también dos óperas, "La hora española" y "La niña y los sortilegios".

El austriaco Alban Berg (1885-1935) es el responsable de la creación de su ópera "Wozzeck, que parte del concepto del lenguaje musical dodecafónico, que renuncia a la tonalidad como principio constructivo. Este 2015 Berg celebra 130 años de nacido y 80 de fallecido. Sus creaciones resultan insólitas y radicalmente distintas a cualquier obra escrita hasta ese momento. Están llenas de recursos expresionistas que alcanzan una emoción extraordinaria. Su "Concierto de cámara" y su "Suite lírica" son ejemplos de una disciplina rigurosa en el uso de este nuevo lenguaje. Su última ópera "Lulú" fue completada después de su muerte y estrenada en París en 1979.

Las creaciones sonoras de Erik Satie (1866-1925) me resultan de una belleza particular, que citando a Kant, son objeto de un placer necesario para mí. Músico francés, quien nació hace 149 años y murió hace 90, poseía una personalidad sumamente interesante e ideas que, a mi parecer, rayaban en la locura, como el hecho de una pobreza autoimpuesta al final de su vida. Sus obras contrastan dramáticamente con ese estilo de vida, debido a la riqueza compositiva mostrada en el uso de bloques de acordes intercalados con cantos inspirados en el medioevo, por ejemplo. Algunas de sus obras tempranas como las "Sarabandes" y las "Gymnopédies" para piano, fueron valoradas por Claude Debussy por sus novedades armónicas y la decidida actitud neoclásica, que pudiera relacionarse con Stravinsky. Como dato muy curioso, su obra para piano "Vexations" dura menos de un minuto pero Satie indicó en la partitura que debía repetirse 840 veces, lo que extiende la duración total a 14 horas, hecho que la convierte en un récord.

Museo de los instrumentos de Berlín

DR. DAVID JOSUÉ ZAMBRANO DE LEÓN

Cuando uno regresa de un viaje ilustrador y relajante generalmente quiere compartir la experiencia con amigos, mostrando las fotos tomadas en los sitios más interesantes, para contar con mucho entusiasmo nuestras aventuras a detalle. Mi intención con este artículo es precisamente esa, compartir con ustedes en un texto comentado e ilustrado, la experiencia de mi última visita al Museo de los instrumentos de Berlín, lugar que posee una colección única en su género, con piezas europeas de gran valor histórico y estético en el mundo, en términos de calidad y cantidad. Este lugar pertenece a una red de museos sobre investigación musical y también demuestra cómo suenan dichos instrumentos a sus visitantes.

Fundado en 1888 en lo que se conocía como la Real Academia y conservatorio de Música de Berlín, edificio del gran arquitecto alemán Karl Friederich Schinkel, la base de la colección comprendía 34 instrumentos que habían formado parte del inventario de la Cámara de Arte de Prusia. Más tarde, con la adquisición de 240 instrumentos a cargo de Paul de Wit, quien era un mercader de música de Leipzig, dicha colección creció. En 1890 una segunda colección de antiguos instrumentos fue adquirida por de Wit. Doce años más tarde, el museo tuvo la oportunidad de adquirir la colección de César Snoeck, un abogado de Ghent, con el apoyo financiero de la corona prusiana.

Curt Sachs, director de 1919 a 1933, proveyó a la colección con una agenda científica de prominencia internacional. En 1935, siguiendo específicas instrucciones políticas, el museo fue incorporado al recién fundado Instituto para la Investigación Musical Alemana. En 1945, Alfred Berner, responsable de la colección y director de 1966 a 1975, devolvió el antiguo nombre al museo. A pesar de serias pérdidas durante la segunda guerra, Berner logró establecer la colección como líder en su área.



Fachada del museo, que desde 1984 ocupa su dirección actual en la Kemperplatz a un costado de las sala de la Filarmónica de Berlín. El edificio fue realizado por Edgar Wisniewski siguiendo los diseños de Hans Scharoun, para convertirse en una parte del Kulturforum de Berlín.

A continuación se muestran algunas fotografías con los instrumentos más valiosos de la colección:



Colección completa de instrumentos de viento de la Wenzelskirche, una iglesia de Naumburg.

Una parte importantísima de la increíble colección de 1145 instrumentos del museo, la constituyen el grupo de cuatro clavecines del taller de los Ruckers, hechos durante la primera mitad del siglo diez y siete en Amberes. En la foto vemos un extraordinario clavecín de dos teclados, conocido como "Octavvirginal". En la cubierta levantada, se observa también una bella escena en el campo.



El clavecín de Bach, conocido con los nombres de "Bach-cembalo de Berlín" y "Bach-Flügel" o "Piano de Bach". Se cree que fue fabricado en Turingia a inicios de 1700. Es una de las adquisiciones realizadas por Paul de Wit.



Una de las flautas traversas en las que Federico II el Grande de Prusia tocó las obras creadas para él por Carl Philipp Emanuel Bach. En la guía de digitación de la derecha realizada por Johann Joachim Quantz, en la parte inferior izquierda se puede ver la firma de Federico II.



La armónica de cristal, de 1810. Este instrumento consiste en una serie de platos de cristal de diferentes tamaños superpuestos y alineados horizontalmente, atravesados por un eje conectado por una correa a un pedal que los hace girar mientras se toca. Para hacerla sonar, se mojan los dedos ligeramente, lo que produce un sonido cristalino.



Considerado como la principal atracción del museo, vemos en esta imagen al Poderoso Wurlitzer, uno de los órganos de teatro más grandes de Europa. Fue importado por Werner Ferdinand von Siemens en 1929, para instalarlo en su residencia privada en Berlín. Se muestra con las tres cámaras de aire en la galería.



Detalle del Poderoso Wurlitzer, en donde se aprecian sus cuatro teclados.



Violín fabricado por Antonio Stradivari en Cremona en 1703. Cremona es una ciudad del norte de Italia ubicada dentro de la región de Lombardía. Desde el siglo XII ha ocupado un lugar importante en el mundo de la música. Además de Stradivari, allí tenían sus talleres las familias Amati y Guarneri.



El pianoforte de Carl Maria von Weber, fabricado por Joseph Brodman en Viena en 1810. En el muro se aprecia un retrato al óleo de von Weber hecho por Caroline Bardua.



Colección completa de instrumentos de viento de la Wenzelskirche, una iglesia de Naumburg.

Todos podemos hacer música.

Curso de iniciación musical para educadores de 1°, 2° y 3° de preescolar

LIC. VERÓNICA LIZZETH VELÁZQUEZ GAYOSSO

Introducción

Entre los 3 y 6 años de edad, los niños experimentan un desarrollo extraordinario de sus habilidades y motivaciones, las vivencias que adquieren en la educación preescolar son muy significativas para su crecimiento integral y tienen una gran trascendencia en su futuro. Los niños en esta edad siempre están dispuestos a expresarse musicalmente de manera espontánea, por ello es importante que dentro de esta etapa de su educación cuenten con una clase de música que favorezca esta necesidad de expresión.

En mi experiencia, he podido darme cuenta que existe una notoria escasez de maestros de música en los jardines de niños y que la mayoría de los educadores de preescolar no están capacitados para poder impartir una clase de música a sus alumnos. En base a esta necesidad, surge la idea de diseñar un curso para maestras y maestros de jardines de niños del sector público en el área metropolitana que deseen orientar sus conocimientos y habilidades hacia el ámbito musical y puedan implementarlo en el salón de clases.

Involucraremos a los educadores de preescolar en el maravilloso mundo de la música por medio de canciones, juegos, cuentos y dinámicas, también veremos la forma en que brinda innumerables beneficios a la inteligencia y cómo colabora en el desarrollo de las habilidades de los niños.

Esta propuesta de curso, además de enriquecer el repertorio de actividades musicales ya existente, es un trabajo final para el trámite de titulación de la carrera de Licenciado en Música y Educación Musical.

Objetivo general

El objetivo de mi propuesta es sensibilizar a los educadores por medio del oído y actividades musicales dinámicas hacia la conciencia sonora, que puedan descubrir las cualidades del sonido con la finalidad de desarrollar la capacidad de elaborar una clase de iniciación musical de calidad para los alumnos de nivel preescolar.

Esta propuesta es un complemento o herramienta para el trabajo de los docentes, busca ampliar el repertorio y conocimiento de los maestros interesados en la docencia musical.

Objetivos específicos

Orientar a las maestras y maestros de preescolar con actividades y dinámicas musicales para que dentro de la clase puedan trabajar en los niños su coordinación, equilibrio, concentración, memoria, sentido del ritmo, lenguaje, autoestima, seguridad y el gusto por la música.

Desarrollar la audición y percepción del maestro(a) mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos para poder así iniciar a los niños en el ámbito sonoro.

Conocer, explorar y experimentar las cualidades de la música a través de instrumentos musicales, juegos y canciones, para que pueda distinguirlos e interpretarlos en un determinado repertorio de canciones.

Compartir ideas, canciones y material didáctico por medio del intercambio de experiencias para adquirir un nuevo repertorio musical que enriquecerá la enseñanza de nuestros alumnos.

Ser capaz de guiar con claridad una clase de música a través de la elaboración de actividades específicas en una determinada área musical, para lograr una programación de contenidos en base a las necesidades del grupo y posibilidades individuales de cada maestro.

Mi propuesta comprende 7 Unidades Didácticas conformadas por dos Sesiones cada una, sumando un total de 14 Sesiones, con una duración de 90 minutos cada una.

UNIDAD DIDÁCTICA 1 **Timbre y actividades musicales afines** **Sesiones 1 y 2**

Competencias

- Distinguir un sonido por medio de la concentración y audición para poder discriminarlo entre otros.
- Crear actividades musicales dinámicas y divertidas que permitan el trabajo de esta unidad.
- Realizar cotidiáfonos valiéndose de material reciclable para poderlos usar en clase.
- Aprender canciones que incluyan distintos timbres para poder trabajar esta cualidad del sonido.

Sesión 1. ¿Qué suena?

1. Bienvenida y preámbulo.
Presentación de maestro(a) y compañeros(as).
Conocer las expectativas de los alumnos con respecto al curso. Realizar una lectura alusiva a la educación musical. Material: lectura "La educación musical: algo imprescindible". 20 min.

2. Salir al patio o a algún lugar abierto para escuchar los sonidos que la naturaleza por sí misma nos proporciona. (Timbre).
Los alumnos deberán llevar una libreta en la que puedan hacer anotaciones de todo lo que escuchen a su alrededor, al regresar al salón compartirán los sonidos escuchados y sus características. Material: libreta, lápiz. 15 min.

3. Experimentar con diferentes instrumentos musicales.
Cada alumno(a) elegirá un instrumento, buscará la manera de producir sonidos y escuchará con atención para poder hacer una descripción de lo escuchado.
Material: instrumentos musicales: tambor, claves, maracas, güiro, campana, crótalos, triángulo, xilófono. 20 min.

4. Escuchar con los ojos cerrados diferentes voces humanas.

A manera de juego, los alumnos escucharán diferentes tipos de voces. Después comentarán sobre las voces escuchadas y las características que las distinguen. 15 min.

5. Canción "La granja de mi abuelo".

Los alumnos aprenderán la canción en donde se utilizará el timbre de diferentes animales de la granja (onomatopeyas), podrán elegir un instrumento musical para acompañar mientras cantan. 15 min.

6. Cierre.

Los alumnos comentarán sobre lo realizado en esta sesión, despejarán dudas y compartirán la experiencia vivida con las actividades. Material: libreta, lápiz. 5 min.

Sesión 2. Construyendo sonidos

1. Crear actividades o juegos musicales referentes al timbre. (En equipos de 5 personas).
Los alumnos podrán valerse de material reciclable y tomar ideas de juegos ya existentes, deberán verse involucrados diferentes estímulos sonoros.
Material: cartulina, hojas de papel, colores, plastilina, estambre, etc., material reciclable, instrumentos musicales y estímulos sonoros. 20 min.

2. Compartir las ideas realizadas con sus compañeros.
Llevarán a cabo las actividades o juegos realizados con los demás equipos, después realizarán mejoras o cambios según hayan sido necesarios. Podrán asignarle un nombre a su juego y registrarán en su libreta las ideas intercambiadas. Material: libreta y lápiz. 15 min.

3. Elaborar instrumentos musicales con material reciclable (en equipos de 5 personas).

Tomando en cuenta la producción sonora de cada uno de ellos, podrán valerse de material reciclable y tomar ideas de instrumentos ya existentes. Material: cartón, cajas, tubos pvc, latas, vasos, estambre, aluminio, ganchos, bolsas, pelotas, etc. 20 min.

4. Compartir las ideas realizadas con sus compañeros.

Explicarán a los demás equipos en qué se basaron para sus creaciones. Podrán hacer mejoras en base a los comentarios y sugerencias de los compañeros. Material: lápiz y libreta. 15 min.

5. Canción "Instrumentos".

Los alumnos aprenderán la canción en donde se utilizará el timbre de diferentes instrumentos, todos deberán tener un tambor, pandero, par de maracas, triángulo, cascabel, par de claves, crócalos y xilófono. 15 min.

6. Cierre.

Los alumnos comentarán sobre lo realizado en esta sesión, despejarán dudas y compartirán la experiencia vivida con las actividades. Material: libreta y lápiz. 5 min.

UNIDAD DIDÁCTICA 2

Altura y actividades musicales afines

Sesiones 3 y 4

Competencias

- Distinguir un sonido por medio de la concentración y audición para poder discriminar distintas alturas.
- Crear actividades musicales dinámicas y divertidas que permitan el trabajo de esta unidad.
- Aprender canciones que incluyan distintas alturas para poder trabajar esta cualidad del sonido.
- Lograr la entonación a través de ejercicios de respiración y vocalización, para poder afinar las melodías que se incluyen en esta sesión.

Sesión 3. Sube y baja

1. Respiración y vocalización.
Con ayuda del maestro(a), los alumnos realizarán ejercicios de respiración y vocalización. 15 min.

2. Escuchar y comparar melodías (grave-agudo).
Escucharán con atención la música, al finalizar discutirán con sus compañeros para discriminar las características de lo escuchado y con ayuda de la maestra clasificar la cualidad del sonido que resalta. Una vez comprendido esto, volverán a escuchar la música y la expresarán con movimientos corporales desplazándose por todo el salón. Sugerirán variaciones a la actividad. 25 min.

3. Escuchar diferentes tesituras de voces.

Los alumnos escucharán diferentes tipos de voces humanas. Después comentarán sobre lo escuchado y discutirán sobre la diferencia en cuanto al timbre de cada voz. Con ayuda de la maestra, lograrán una clasificación en cuanto a tesitura se refiere. 20 min.

4. Canción "La escala musical".

Los alumnos aprenderán la canción en donde se utilizará la altura del sonido. Después con ayuda del maestro(a) podrán realizar un canon haciendo equipos con las voces. 25 min.

5. Cierre.

Los alumnos comentarán sobre lo realizado en esta sesión, despejarán dudas y compartirán la experiencia vivida con las actividades. Material: libreta y lápiz. 5 min.

Sesión 4. Escaleras

1. Respiración y vocalización.
Con ayuda del maestro(a), los alumnos realizarán ejercicios de respiración y vocalización. 15 min.

2. Experimentar con diferentes instrumentos musicales.
Cada alumno elegirá un instrumento musical, buscará la manera de producir sonidos graves y agudos y escuchará con atención para poder hacer después una descripción de lo realizado. Material: instrumentos musicales: guitarra, teclado, flauta, xilófono, violín, etc. 15 min.

3. Crear actividades o juegos musicales referentes a la altura (en equipos de 5 personas).
Los alumnos podrán valerse de material reciclable y tomar ideas de juegos ya existentes, deberán

verse involucrados diferentes estímulos sonoros. Material: cartulina, hojas de papel, colores, plastilina, estambre, etc., material reciclable, instrumentos musicales y estímulos sonoros. 20 min.

4. Compartir las ideas realizadas con sus compañeros.

Llevarán a cabo las actividades o juegos realizados con los demás equipos, después realizarán mejoras o cambios según hayan sido necesarios. Podrán asignarle un nombre a su juego y registrarán en su libreta las ideas intercambiadas. Material: libreta y lápiz. 15 min.

5. Canción “Sube la arañita”.

Los alumnos aprenderán la canción en donde se utilizará la altura del sonido. Después la representarán con movimientos corporales ascendentes y descendentes de acuerdo a la melodía sugerida. 15 min.

6. Cierre.

Los alumnos comentarán sobre lo realizado en esta sesión, despejarán dudas y compartirán la experiencia vivida con las actividades. Material: libreta y lápiz. 10 min.

UNIDAD DIDÁCTICA 3 Velocidad y actividades musicales afines Sesiones 5 y 6

Competencias

- Escuchar y analizar melodías variadas que le permitan discriminar distintas velocidades: lento, moderado y rápido, así como el aumento y disminución gradual de la velocidad.
- Crear actividades musicales dinámicas y divertidas que permitan el trabajo de esta unidad.
- Aprender canciones que incluyan distintas velocidades para poder trabajar esta cualidad del sonido.
- Lograr la entonación a través de ejercicios de respiración y vocalización, para poder afinar las melodías que se incluyen en esta sesión.

Sesión 5. ¿Qué tan rápido va?

1. Respiración y vocalización.

Con ayuda del maestro(a), los alumnos realizarán ejercicios de respiración y vocalización. 15 min.

2. Escuchar y comparar melodías (rápido-lento).

Escucharán con atención la música, al finalizar discutirán con sus compañeros para discriminar las características de lo escuchado y con ayuda de la maestra clasificar la cualidad del sonido que resalta. Una vez comprendido esto, volverán a escuchar la música y la expresarán con movimientos corporales desplazándose por todo el salón. Sugerirán variaciones a la actividad. 25 min.

3. Cuento “El ciempiés”.

Los alumnos escucharán con atención el cuento relacionado con la velocidad.

Al finalizar, la maestra hará preguntas alusivas a la historia y todos podrán comentar lo escuchado. 20 min.

4. Canción “El ciempiés” (aumento y disminución gradual de la velocidad).

Los alumnos aprenderán la canción en donde se utilizan diferentes velocidades. Podrán simular ser un ciempiés y caminar de acuerdo a la velocidad de la música, además de seguir las indicaciones de la canción. También podrán acompañar el pulso con algún instrumento. 20 min.

5. Cierre.

Los alumnos comentarán sobre lo realizado en esta sesión, despejarán dudas y compartirán la experiencia vivida con las actividades. Material: lápiz y libreta. 10 min.

Sesión 6. La matroska

1. Respiración y vocalización.

Con ayuda del maestro(a), los alumnos realizarán ejercicios de respiración y vocalización. 15 min.

2. Crear actividades o juegos musicales referentes a la velocidad (en equipos de 5 personas).

Los alumnos podrán valerse de material reciclable y tomar ideas de juegos ya existentes, deberán verse involucrados diferentes estímulos sonoros. Material: cartulina, hojas de papel, colores, plastilina, estambre, etc., material reciclable, instrumentos musicales y estímulos sonoros. 25 min.

3. Compartir las ideas realizadas con sus compañeros.

Llevarán a cabo las actividades o juegos realizados con los demás equipos, después realizarán mejoras o cambios según hayan sido necesarios. Podrán asignarle un nombre a su juego y registrarán en su libreta las ideas intercambiadas. Material: lápiz y libreta. 15 min.

4. Canción “La matrioska”.

Los alumnos conocerán “La matrioska” y aprenderán la canción en donde se utilizan diferentes velocidades. Deberán seguir el pulso con los panderos mientras cantan, después podrían bailar la canción con o sin panderos. Sugerirán variaciones para la actividad y las llevarán a cabo. Material: matrioska y panderos. 25 min.

5. Cierre.

Los alumnos comentarán sobre lo realizado en esta sesión, despejarán dudas y compartirán la experiencia vivida con las actividades. Material: lápiz y libreta. 10 min.

UNIDAD DIDÁCTICA 4 Duración y actividades musicales afines Sesiones 7 y 8

Competencias

- Distinguir un sonido por medio de la concentración y audición para poder discriminar distintas duraciones.
- Crear actividades musicales dinámicas y divertidas que permitan el trabajo de esta unidad.
- Aprender canciones que incluyan distintas duraciones para poder trabajar esta cualidad del sonido.
- Lograr la entonación a través de ejercicios de respiración y vocalización, para poder afinar las melodías que se incluyen en esta sesión.

Sesión 7. ¿Cuánto dura?

1. Respiración y vocalización.

Con ayuda del maestro(a), los alumnos realizarán ejercicios de respiración y vocalización. 15 min.

2. Escuchar y comparar sonidos (largo-corto).

Escucharán con atención la secuencia de sonidos que el maestro(a) tocará en el teclado, al finalizar discutirán con sus compañeros para discriminar las características de lo escuchado.

Con ayuda del maestro(a) clasificarán la calidad del sonido que resalta. Una vez comprendido esto, volverán a escuchar la música y la expresarán con movimientos corporales desplazándose por todo el salón. Material: teclado, lápiz y libreta. 20 min.

3. Salir al patio o a algún lugar abierto para escuchar los sonidos que la naturaleza por sí misma nos proporciona.

Los alumnos deberán llevar una libreta en la que puedan hacer anotaciones de todo lo que escuchen a su alrededor, atendiendo a los sonidos cortos y largos que puedan percibir, al regresar al salón compartirán los sonidos escuchados y sus características. Material: lápiz y libreta. 20 min.

4. Experimentar con diferentes instrumentos musicales.

Cada alumno(a) elegirá un instrumento musical, buscará la manera de producir sonidos largos y cortos, para poder hacer después una descripción de lo realizado. Material: instrumentos musicales: tambor, claves, maracas, güiro, campana, crátales, triángulo, xilófono. 20 min.

5. Cierre.

Los alumnos comentarán sobre lo realizado en esta sesión, despejarán dudas y compartirán la experiencia vivida con las actividades. Material: lápiz y libreta. 15 min.

Sesión 8. Me fui de paseo

1. Respiración y vocalización.

Con ayuda del maestro(a), los alumnos realizarán ejercicios de respiración y vocalización. 15 min.

2. Crear actividades o juegos musicales referentes a la duración (en equipos de 5 personas).

Los alumnos podrán valerse de material reciclable y tomar ideas de juegos ya existentes, deberán verse involucrados diferentes estímulos sonoros. Material: cartulina, hojas de papel, colores, plastilina, estambre, etc., material reciclable, instrumentos musicales y estímulos sonoros. 20 min.

3. Compartir las ideas realizadas con sus compañeros.

Llevarán a cabo las actividades o juegos realizados con los demás equipos, después realizarán

mejoras o cambios según hayan sido necesarios. Podrán asignarle un nombre a su juego y registrarán en su libreta las ideas intercambiadas. Material: lápiz y libreta. 20 min.

4. Canción “Me fui de paseo”.

Los alumnos aprenderán la canción en donde se utilizará la duración del sonido. Se podrán utilizar las onomatopeyas de medios de transporte, animales, etc. Se realizará una expresión corporal de acuerdo a lo largo o corto de cada sonido. Sugerirán variaciones a la actividad y las llevarán a cabo. 25 min.

5. Cierre.

Los alumnos comentarán sobre lo realizado en esta sesión, despejarán dudas y compartirán la experiencia vivida con las actividades. Material: lápiz y libreta. 10 min.

UNIDAD DIDÁCTICA 5
Intensidad y actividades musicales afines
Sesiones 9 y 10

Competencias

- Distinguir un sonido por medio de la concentración y audición para poder discriminar distintas intensidades: suave, medio-fuerte y fuerte.
- Crear actividades musicales dinámicas y divertidas que permitan el trabajo de esta unidad.
- Aprender canciones que incluyan distintas intensidades para poder trabajar esta cualidad del sonido.
- Lograr la entonación a través de ejercicios de respiración y vocalización, para poder afinar las melodías que se incluyen en esta sesión.

Sesión 9. Forte-piano

1. Respiración y vocalización.

Con ayuda del maestro(a), los alumnos realizarán ejercicios de respiración y vocalización. 15 minutos.

2. Escuchar y comparar melodías. (Suave-fuerte).

Escucharán con atención la música, al finalizar discutirán con sus compañeros para discriminar las características de lo escuchado y con ayuda del maestro(a) clasificar la cualidad del sonido que resalta. Una vez comprendido esto, volverán a

escuchar la música y la expresarán con movimientos corporales desplazándose por todo el salón. 20 min.

3. Cuento “Envolviendo”.

Los alumnos escucharán con atención el cuento relacionado con la intensidad. Al finalizar, el maestro(a) hará preguntas alusivas a la historia y todos podrán comentar lo escuchado. 20 min.

4. Canción “Envolviendo”.

Los alumnos aprenderán la canción en donde se utilizan diferentes intensidades. Se podrán idear movimientos alusivos a la letra de la canción. También podrán acompañar el pulso con algún instrumento, respetando la intensidad de la melodía. Sugerirán variaciones a la actividad y las llevarán a cabo. 25 min.

5. Cierre.

Los alumnos comentarán sobre lo realizado en esta sesión, despejarán dudas y compartirán la experiencia vivida con las actividades. Material: libreta y lápiz. 10 min.

Sesión 10. La banda del pueblo

1. Respiración y vocalización.

Con ayuda del maestro(a), los alumnos realizarán ejercicios de respiración y vocalización. 15 min.

2. Crear actividades o juegos musicales referentes a la intensidad. (En equipos de 5 personas).

Los alumnos podrán valerse de material reciclable y tomar ideas de juegos ya existentes, deberán verse involucrados diferentes estímulos sonoros. Material: cartulina, hojas de papel, colores, plastilina, estambre, material reciclable, instrumentos musicales y estímulos sonoros. 25 min.



3. Compartir las ideas realizadas con sus compañeros.

Llevarán a cabo las actividades o juegos realizados con los demás equipos, después realizarán mejoras o cambios según hayan sido necesarios. Podrán asignarle un nombre a su juego y registrarán en su libreta las ideas intercambiadas. Material: libreta y lápiz. 15 min.

4. Cuento "La banda del pueblo".

Los alumnos escucharán con atención el cuento relacionado con la intensidad y velocidad. Al finalizar, el maestro(a) hará preguntas alusivas a la historia y todos podrán comentar lo escuchado. 15 min.

5. Canción "La banda del pueblo".

Los alumnos aprenderán la canción en donde se utilizan diferentes intensidades y velocidades. Podrán acompañar el pulso con diferentes instrumentos musicales. Cada uno pasará al frente del grupo indicando las dinámicas como un director. Sugerirán variaciones a la actividad y las llevarán a cabo. Material: grabadora, instrumentos musicales variados y batuta. 15 min.

6. Cierre.

Los alumnos comentarán sobre lo realizado en esta sesión, despejarán dudas y compartirán la experiencia vivida con las actividades. Material: libreta y lápiz. 5 min.

UNIDAD DIDÁCTICA 6
La música como herramienta en la motricidad gruesa
Sesiones 11 y 12

Competencias

- Utilizar la música como herramienta sonora para la realización de bailes, danzas y sencillas coreografías que le permitan al alumno trabajar la motricidad gruesa de todo su cuerpo.
- Crear actividades musicales dinámicas y divertidas que permitan el trabajo de esta unidad.

Sesión 11. Vamos a bailar

1. Formas de caminar. Expresión corporal y lateralidad.

Los alumnos se moverán por todo el salón, escuchando las indicaciones que la música indica. Simularán ser tortugas (lento), gusanos (arrastrándose), cangrejos (para atrás) y caballos (cabalgando). Sugerirán variaciones a la actividad y las llevarán a cabo. 15 min.

2. Danza pañuelos. Forma musical.

La pieza consta de 4 partes y se contextualizará sobre una fogata. 1- Recoger madera para hacer el fuego. 2- Echar aire para que prenda. 3- Bailar alrededor de la fogata. 4- Apagar la fogata. Sugerirán variaciones a la actividad y las llevarán a cabo. Material: pañuelos. 15 min.

3. Humpty dumpty. Lateralidad.

Es la historia de un muñeco torpe que da vueltas y se cae conforme va escuchando la música. Los alumnos deberán estar atentos a la melodía que indica los movimientos. Sugerirán variaciones a la actividad y las llevarán a cabo. 15 min.

4. "Real in Río". Atención auditiva, auto-control.

Es una pieza atractiva en la que puede jugarse a las estatuas de marfil, cuando la música se detiene, todos deberán congelarse hasta que esta regrese. Sugerirán variaciones a la actividad y las llevarán a cabo. 15 min.

5. Boogie boogie. Lateralidad, ubicación espacial.

Los alumnos girarán alrededor del salón y seguirán las instrucciones que la música indica. Sugerirán variaciones a la actividad y las llevarán a cabo. 15 min.

6. Cierre.

Los alumnos comentarán sobre lo realizado en esta sesión, despejarán dudas y compartirán la experiencia vivida con las actividades. Material: libreta y lápiz. 15 min.

Sesión 12. Vamos a bailar

1. Papá va en su coche. Rápido-lento.

Cada alumno(a) tendrá un aro simulando ser el volante de un carro, deberán seguir la velocidad que indique la canción. Sugerirán variaciones a la actividad y las llevarán a cabo. Material: aros. 15 min.

2. Rodeo vaquero. Expresión corporal y lateralidad.

Se contextualiza sobre las cosas que se pueden encontrar en una granja y las actividades que se realizan en ella. Realizarán movimientos corporales a todo lo escuchado en la canción. Sugerirán variaciones a la actividad y las llevarán a cabo. 15 min.

3. Eco. Imitación corporal.

Hablarán sobre el significado del “eco” y el maestro(a) pondrá algunos ejemplos. Ya con la música, el maestro(a) será el guía para los movimientos que los alumnos tendrán que imitar siguiendo el pulso de la canción. Sugerirán variaciones a la actividad y las llevarán a cabo. Material: listones. 15 min.

4. Yengüe. Baile en parejas. Forma musical.

La pieza consta de 3 partes y se contextualizará sobre una selva. Baile en parejas, un movimiento diferente para cada frase. Al término de la secuencia, se hará cambio de pareja. Sugerirán variaciones a la actividad y las llevarán a cabo. 15 min.

5. Chu chúa. Coordinación y acumulación de movimientos.

La maestra guiará la fila en la que todos irán realizando los movimientos que la canción indique. Sugerirán variaciones a la actividad y las llevarán a cabo. 15 min.

6. Cierre.

Los alumnos comentarán sobre lo realizado en esta sesión, despejarán dudas y compartirán la experiencia vivida con las actividades. Material: libreta y lápiz. 15min.

UNIDAD DIDÁCTICA 7
Cómo estructurar una clase de música
Sesiones 13 y 14

Competencias

- Utilizar todas las herramientas hasta ahora vistas de manera organizada para llevar a cabo la planeación de una clase de música a nivel preescolar.
- Crear actividades musicales dinámicas y divertidas que permitan el trabajo de las unidades a tratar durante el ciclo escolar.

Sesión 13. Todos podemos hacer música

1. Observar ejemplo de clase.

Cada alumno(a) tendrá un ejemplo de clase que el maestro(a) les entregará, el cual deberá observar detenidamente y comentar con el grupo en caso de tener alguna duda. -Copias de ejemplo de clase para todos. 5 min.

2. Selección de material.

En todo el salón habrá material que podrán explorar minuciosamente, con la finalidad de buscar opciones de actividades, canciones, juegos, rimas, etc., atendiendo si éstas incluyen alguna cualidad del sonido con las que se ha estado trabajando. Material: discografía infantil variada, letras de canciones, libros de educación musical, rimas, juegos musicales explícitos, etc. 10 min.

3. Realizar una clase.

Una vez analizado el material, deberán planear una clase pensando en alguna de las cualidades del sonido. Material: discografía infantil variada, letras de canciones, libros de educación musical, rimas, juegos musicales explícitos, etc. 25 min.

4. Llevar a cabo 3 clases.

Tres compañeros voluntarios, compartirán las clases creadas, tomando a sus compañeros como alumnos. 40 min.

5. Cierre.

Los alumnos comentarán sobre lo realizado en esta sesión, despejarán dudas y compartirán la experiencia vivida con las actividades. Material: libreta y lápiz. 10 min.

Sesión 14. Todos podemos hacer música

1. Llevar a cabo 3 clases.

Tres compañeros voluntarios, compartirán las clases creadas, tomando a sus compañeros como alumnos. 45 min.

2. Cierre.

Los alumnos entregarán al maestro(a) 5 clases planeadas, una de cada cualidad del sonido. Comentarán sobre lo realizado en este curso y compartirán la experiencia vivida con las actividades. Llenarán una encuesta para la valoración del curso. Material: encuesta para valoración del curso. 45 min.

Evaluación integral de procesos y productos (Ponderación / evaluación sumativa)

Indicadores	Porcentaje
Puntualidad y asistencia. Los alumnos deberán llegar puntualmente a cada sesión. Deberán asistir a por lo menos 12 sesiones para aprobar el curso.	15%
Participación activa. Comentarios, preguntas y sugerencias con respecto a las actividades y el material utilizado en cada sesión.	15%
Creación de actividades y juegos musicales. Todos los alumnos deberán tener por lo menos 3 actividades o juegos musicales sugeridos de cada Unidad.	30%
Trabajo final Estructuración de 5 clases (1 por cada cualidad del sonido)	40%
Total	100%

Referencias

- Aquino, F. 1984. *Cantos para jugar*. México: Trillas.
- Colectivo de autores. 1999. *Enciclopedia General de la Educación, tomo III, Sección 10*. Barcelona: Editorial Océano.
- Colectivo de autores. 1985. *Actividades Musicales Preescolares*. México: Kapelusz Mexicana.
- Despina, J. P. 1989. *La música y el cerebro*. Barcelona, Gedisa.
- Dubovoy, Karen. 2005. *Haciendo música*. México: Trillas.
- Escudero García, P. 1988. *Educación musical, rítmica y psicomotriz*. Madrid: Real Musical.
- Escudero García, P. 1984. *Metodología musical I*. Madrid: Anaya.
- Frega, A. L. 2009. *Música para maestros*. Barcelona: GRAÓ.
- García Núñez, J. A. y Pablo Berrueto, P. 1995. *Psicomotricidad y educación infantil*. Madrid: General Pardiñas.
- González Capetillo, O. y Flores Fahara, M. 1999. *El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México: Trillas.
- Muñoz, T. 1989. *Psicología evolutiva*. Madrid: Anaya.
- Sánchez Ortega, P. y Morales Hernández, X. 2001. *Educación musical y expresión corporal*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Schafer, R. M. 1975. *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SEP. 1993. *Educación Básica Primaria. Plan y Programas de Estudio 1993*. México: Fernández Editores.
- SEP. 2000. *Libro para el maestro. Educación artística primaria*. México: Comisión nacional de los libros de texto gratuitos.
- SEP. 2000. *Taller de exploración de materiales de educación artística*. México: Comisión nacional de los libros de texto gratuitos.
- Tort, C. 1995. *Educación musical en el jardín de niños. Instructivo para el maestro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Veltri, A. L. 1969. *Apuntes de Didáctica de la Música*. Buenos Aires: DAIAM.
- Willems, E. 1981. *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Estudio.
- Zambrano, D. J. 2011. *Aproximaciones musicales*. Fundamentos estético-filosóficos de la música y sus mediaciones pedagógicas. Ideas creativas con actividades sensibilizadoras. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- <http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Importancia-De-La-Musica-En/451619.html> 15/10/2011.
- <http://musica.rediris.es/leeme/revista/diaz04.pdf> 24/10/2011.
- <http://html.rincondelvago.com/importancia-de-la-educacion-preescolar.html> 10/10/2011.
- <http://www.slideshare.net/viloqui/la-musica-en-la-escuela-infantil> 17/10/2011.

Conclusiones

Después de haber elaborado este proyecto y de haber elegido minuciosamente las actividades para llevar a cabo los objetivos de cada unidad, se determinan las siguientes generalizaciones:

✓ Debido a la creciente demanda de personas preparadas para impartir una educación musical, este curso pone al alcance de los educadores situaciones pedagógicas musicales sencillas y amigables, que incluso sin una preparación previa, pueden llevar a cabo con ayuda del material explícito y didáctico que aquí se incluye.

✓ Mi propuesta logra activar el enorme potencial de los educadores al poner atención en lo activo y lo vivencial mediante ejercicios dinámicos en los que se trabajarán las actividades musicales.

✓ La educación musical es sin duda una herramienta indispensable a nivel preescolar hacia el desarrollo, no sólo del intelecto, sino también de las capacidades afectivas, intuitivas, creadoras, sensibles y sociales de niños y niñas.

✓ Que los educadores incluyan la música en sus actividades escolares cotidianas, proveerá a los niños de experiencias más enriquecedoras y significativas para ellos, no sólo en el ámbito escolar, sino también en su vida personal.

Las canciones y los cuentos mencionados en esta propuesta son herramientas sugeridas para completar las estrategias en cada sesión. No es necesario utilizar exactamente las mismas. Se aconseja usar canciones y cuentos conocidos por usted para lograr que las acciones resulten satisfactorias.

La Guelaguetza y su riqueza musical

T. M. M. ADRIANA RENTERÍA GARCÍA



Segundo concurso
de escritura
FAMUS 2014

Llena de color y tradición es la Guelaguetza, palabra que proviene del Zapoteco cual significado es regalar o compartir. Los inicios de la Guelaguetza datan desde la conquista mexicana en Oaxaca. Los mexicas veneraban a la Diosa del maíz tierno, Xilonen. Hoy en día se realiza en honor a la Diosa del Maíz, Centeotl.

En el año 1932 se le reconoce como un evento oficial, en donde además se llevó a cabo el 4° Centenario de la Elevación de Oaxaca al rango de ciudad.

Cada año durante dos lunes en el mes de julio se reúnen las 8 regiones del estado de Oaxaca a celebrar y disfrutar en el cerro del Fortín. Cada región presenta lo más valioso de sus tradiciones y herencia cultural a través de danzas, música, canciones y trajes típicos.

Al final de cada participación los representantes de cada región regalan a los espectadores dulces, sombreros, fruta, entre otras cosas. Es un espectáculo único en el mundo el cual

es visitado por miles de personas, tanto de nuestro país, como extranjeras. Cada región lleva su propia banda de música y por supuesto toda la música se toca en vivo durante la duración del evento. La mayoría son bandas de viento e interpretan las diferentes piezas representativas de cada región mientras los bailarines presentan sus distinguidos bailables.

Las 8 regiones que se reúnen en esta gran fiesta son: La Cañada, La Costa Chica, Istmo Tehuantepec, La Mixteca, Región Cuenca del Papaloapan, Sierra Sur, Sierra Norte y los Valles Centrales. Cada región tiene una gran riqueza cultural inigualable.

Dentro de las danzas más sobresalientes de cada región esta la *Danza de la Pluma* y el *Jarabe del Valle*, Huajuapán de León presenta el *Jarabe Mixteco*, un bailable lleno de energía entre una pareja. El Istmo de Tehuantepec presenta *La Sandunga* y *La Tortuga*. Ejutla presenta *El jarabe Chenteño* y *El Palomo*. De la Sierra Juárez los *Sones Serranos* y el *Jarabe de la Botella*. De Tuxtepec la



maravillosa *Danza Flor* de Piña en donde más de veinte hermosas mujeres bailan con gran energía hombro con hombro en una gran sincronía. De Huautla de Jiménez los *Sones Mazatecos*. Pinotepa presenta bailables como *Las Chilenas*, *La Malagueña* y *el Pandero*.

Para el cierre de la Guelagueta se presenta uno de los bailables más representativos de Oaxaca, *La Danza de la Pluma*. Este bailable folclórico es ejecutado por hombres con grandes penachos coloridos, también muy pesados. Los penachos se decoran con pequeños espejos, y en algunos casos, con imágenes religiosas.

En este gran evento la música también es importante. Al paso de los años se han apreciado grandes cambios en este ámbito, en 1932, la música en dicho evento fue interpretada por una orquesta, integrada con violines y flautas, y no con banda, como se interpreta ahora. En las fiestas abundaba la música de teponaztles, huéhuetls, flautas y sonajas. Los cantos eran plegarias y las danzas, reverencias. La música de las diferentes bandas de viento en la Sierra; sones y jarabes en la Mixteca; chilenas en la Costa; sones y huapangos en la cuenca del Papaloapan con acompañamiento de arpa y jaranas, música de marimba en el Centro; canciones zapotecas en el Istmo; y la canción mixteca es la más reconocida, junto con el himno de Oaxaca, el vals Dios nunca muere, del compositor Macedonio Alcalá.

El género musical de las chilenas, proveniente de la Costa Chica, toma su nombre de la gran influencia tomada de migrantes sudamericanos, específicamente de Chile y Perú, que viajaban hacia los Estados Unidos en la época de la fiebre del oro.

Al analizar la forma musical de este género, se observa que esta fundamentado en compases de 6/8 que también se puede alternar con compases de 3/4.

Se divide en diferentes partes; generalmente las coplas de la Chilena suelen ser cuartillas, con rimas que se alteran entre el

segundo y cuarto verso. Al final del cuarteto, se incluye un estribillo que puede ser de dos y hasta cuatro versos. En otras ocasiones, el estribillo se compone por la frase musical, en tanto que los versos cambian cada que remata el canto de la estrofa. La temática puede ser muy amplia: encontramos chilenas que describen la región geográfica de las costas de Guerrero y Oaxaca, pero abundan chilenas con temática amorosa. Generalmente, los compositores introducen en sus composiciones mensajes que pueden tener un doble sentido y algunas veces eso le da su singularidad a este tipo de género.

En algunas regiones se preserva la instrumentación original de la chilena tradicional que se interpretaba con instrumentos de cuerda, entre los cuales encontramos guitarra, bajoquinto, cordófono de diez cuerdas, de sonido áspero y grave, así como el violín. Algunas veces también eran acompañados por un arpa. Sin embargo esa instrumentación ha ido cambiando al paso de los años, dando lugar a las bandas de aliento que tienen una posición tan importante en el estado de Oaxaca.

El son istmeño es otro de los géneros que podemos encontrar dentro de la gran festividad que es la Guelagueta. Proviene de la región del Istmo de Tehuantepec. El género se distingue por ser de compás ternario. En su instrumentación podemos encontrar la guitarra, el bajoquinto y el requinto. Existen diferentes composiciones en la lengua Zapoteca, haciendo énfasis en los orígenes de éste género, sin embargo podemos encontrar diferentes composiciones en español. En el pasado se encontraban versos con un poco de picardía, hoy en día las letras tienden a ser más románticas. Una de las canciones más representativas es *La Tortuga*.

La canción Mixteca, proveniente de la región con el mismo nombre, se convirtió en el himno del municipio de Huajuapán. Así mismo, es utilizado como introducción al bailable "Jarabe Mixteco" que también se aprecia dentro de la Guelagueta.

La instrumentación esta compuesta principalmente por instrumentos de viento y metal, representa la gran nostalgia de los diferentes oaxaqueños que vivieron al partir de su tierra. Ésta canción fue escrita en el año 1915 por el compositor oaxaqueño, José López Alavez.

El *Son Jarocho*, mejor conocido por representar al estado de Veracruz, también es representativo del estado de Oaxaca y Tabasco. En este género encontramos diferentes tipos de síncopas y contratiempos.

Su forma musical esta basada principalmente en alternar diferentes melodías instrumentales con melodías cantadas. Contienen una abundancia de sextas y novenas en las que se dan la polirritmia y otros elementos de origen afro.

La instrumentación que se utilizan en la interpretación del son jarocho son instrumentos de cuerda punteada y percutida como la jarana (en sus diferentes tamaños) el requinto de cuatro cuerdas, guitarra de son y el arpa jarocho; percusiones como el pandero, la quijada y el marimbol (como bajo); e instrumentos auxiliares de cuerda como la leona (con forma de requinto, grande y sonido bajo) y el mosquito (una jarana muy pequeña).

El son de artesa o de tarima se distingue por la influencia de la raíz cultural afro de la costa chica. Se le llama de tarima ya que en la antigüedad creaban estos "cajones" sobre los cuales bailaban y tocaban. El número de músicos partícipes en el son de artesa es variable pero en la mayor parte de las ocasiones son cinco, ejecutando instrumentos como la guitarra, la vihuela, el violín, el cajón y el arpa.

El municipio de Huautla de Jiménez alberga a los denominados *Sones Mazatecos*, cantos tradicionales que solamente perviven en su forma indígena, algunos otros son: *Flor de Piña*, *El Anillo de Oro*, *La Flor de Lis* y *La Paloma*, agrupados todos ellos y forman la llamada "Naxo loxa" o "Flor de Naranja", la instrumentación empleada para interpretar esta canción es un saxofón, la tarola, un contratiempo, una trompeta, un güiro y un cilindro. Los versos expresados con amor genuino "Naxo loxa" (Flor de Naranja) fueron compuestos por el escritor mazateco José Guadalupe García Parra.

En la mayor parte de regiones del estado de Oaxaca se pueden encontrar diferentes bandas con instrumentos de viento que datan de 1850. El repertorio de las bandas de Morelos, Guerrero, Oaxaca, Chiapas y Michoacán ha sido muy extenso en donde pueden interpretan desde sones, vinuet, piezas y marchas fúnebres, danzón, vals, corrido, pasos dobles, marchas, polkas, rancheras, alabanzas.

La banda de vientos oaxaqueña utiliza gran cantidad de saxofones y clarinetes, menor cantidad de trompetas y trombones de vara, y el bombo y los platillos se tocan aparte. Las bandas forman una gran parte de la cultura oaxaqueña aunque como hemos leído anteriormente también se utilizan diferentes instrumentos de cuerdas.

La danza de la pluma es el último número que se aprecia dentro de la Guelaguetza tradicional, conocida también como la danza máxima del estado de Oaxaca.

Durante esta danza podemos escuchar diferentes sones, también se distinguen diferentes ritmos europeos como el vals. Sin embargo predominan los sones llamados: el espacio, cuadrillas y la cruz así como himnos y marchas. Las comunidades que más han aportado música para esta representación son Zaachila, Teotitlan del Valle, San Bartolo Coyotepec, entre otras. Sin embargo el compositor Romulado Blas creó la relación de piezas musicales, que componen el repertorio de la Danza de la Pluma del municipio de Tlacoahuaya, dentro de la cual encontramos composiciones como:

- 1.- La Sandunga, por Agustín Toledo (como registro), única pieza que no fue compuesta por el maestro Blas.
- 2.- Espacio
- 3.- Vals 1/0.
- 4.- Himno 1/0.
- 5.- Shottis 1/0
- 6.- Himno 2/0.
- 7.- Shottis "Reyes".
- 8.- Vals "Rosita".

Sólo es una mención de las 36 piezas que componen esta danza representativa de origen Azteca-Mixteco. Hay que destacar el hecho de que ninguna de las piezas antes descritas cuenta con un nombre o título, cosa que demuestra que fueron escritas especialmente para ser interpretadas para acompañar los pasos de los danzantes de esta comunidad Zapoteca. Cada una de las melodías antes citadas narra musicalmente las diferentes etapas o escenas que consta esta puesta sobre la conquista de México-Tenochtitlan.

Al pasar de los años se ha perdido gran parte del legado musical de Oaxaca. Existe la percepción de que ahí sólo existe la música de banda, sin embargo hay más que sólo eso. Existe una gran cantidad de música de cuerda en varias regiones, por ejemplo, en la Mixteca el bajo quinto y el violín; en la misma región pero en la parte alta, el banjo, este instrumento llegó, se incrustó y se quedó desde los años 30 y 40, se toca también swing, Charleston y fox-trot con agrupaciones de cuerda.

En los Valles Centrales hay agrupaciones de chirimía; en la sierra Norte, entre los mixes, hay banda, asimismo agrupaciones de cuerda que no son tan conocidos y se les llama conjuntos típicos porque derivan de las orquestas típicas del siglo XIX integradas por mandolinas, bandolones, guitarras y violines.

En la Cañada están los cantos de las mujeres mazatecas que además se usan para curación; la del Papaloapan, en la frontera con Veracruz es la región del son jarocho, comparten lo afromestizo con lo indígena. Parece ser que es el último lugar en Oaxaca donde todavía se toca el arpa. En la Costa Chica, la presencia afromestiza, con instrumentos como la armónica, la quijada de burro; instrumentos de origen africano, como la arcuza y la artesa.

La cantidad de instrumentos y géneros musicales en las 8 regiones oaxaqueñas es muy amplia, dentro de la Guelaguetza tenemos la oportunidad de apreciar lo más destacado de cada región, sin embargo necesitaríamos más de dos lunes para conocer toda la cultura musical que ofrecen estas regiones.

Así como en el norte de nuestro país, el sur también está lleno de cultura, lo mejor es conocerla ya que conforme pasan los años van desapareciendo algunos de los músicos tradicionales, con ellos todo su conocimiento y aprendizaje.

La expresión orquestal de Berlioz y Wagner, un breve análisis comparativo

ITZÁ ANGÉLICA GARCÍA ORDÓÑEZ



Segundo concurso
de escritura
FAMUS 2014

El ámbito de la creación musical está cargado de responsabilidades, ya sea del lado de la tradición o de la innovación.

En este trabajo hablaremos de dos compositores que conocieron, asimilaron y respetaron la tradición, llevándola a un territorio actual y tuvieron la necesidad de generar un enfoque nuevo de la música de su tiempo.

Héctor Berlioz, un compositor que sería un faro de luz para otros compositores de su época, su Gran tratado de instrumentación sería un aporte vital para los compositores del romántico tardío, una nueva forma de orquestación dispuesta por Hector Berlioz que veremos reflejada en la obra de Richard Wagner.

La relación entre Berlioz y Wagner.

Berlioz y Wagner se conocieron en 1843 en la ciudad de Dresden, Alemania donde Berlioz escuchó *El Holandés Errante* de Wagner. Sin embargo, no era la primer vez que estos compositores coincidían. En 1839, Wagner recién llegado a París, escuchó la obra *Romeo y Julieta* dirigida por el propio Berlioz y un año más tarde escucharía la *Gran Sinfonía Fúnebre y Triunfal*, una vez más dirigida por el compositor.

La relación entre ambos tardaría en madurar debido a las escasas veces en que se encontrarían, a las diferencias de lenguaje (Berlioz no sabía alemán y Wagner hablaba poco francés) y al escaso interés en la música de ambas partes.

Berlioz no se identificaba con la música de Wagner y al escuchar y analizar sus obras le parecería excesivo el uso del cromatismo en su música, inclusive, en una carta a su hijo Louis llama "salvajes" a sus modulaciones.

Wagner admiraba a Berlioz y las obras que escuchó en París causaron una gran influencia en él. En 1860 le envió a Berlioz una copia de su *Tristán e Isolda* con una inscripción que decía: "Para el gran autor de *Romeo y Julieta*, del agradecido autor de *Tristán e Isolda*". Sin embargo, Wagner criticaba su falta de renovación en el lenguaje musical y en los libretos de sus óperas.

El inicio y la mayor relación que hubo entre estos dos compositores fue gracias a un amigo en común: Liszt.

Liszt deseaba crear un movimiento de música de vanguardia con Weimar como su centro. Así pues se dedicó a

dar a conocer la música de los compositores que más admiraba: Wagner y Berlioz. Por tanto, les recomendaba constantemente que trataran de llevar una buena relación.

Y su sueño se hizo realidad a mediados del 1800 cuando Wagner coincide con Berlioz en Inglaterra (1855). Tienen varias cenas juntos y llegan a tan buenos términos que al poco tiempo intercambian correspondencia afectiva y se envían copias de sus últimos trabajos.

Sin embargo, mientras en el ámbito personal ambos compositores sentían gran afecto, (Berlioz admiraba la pasión y carácter fuerte de Wagner, mientras Wagner admiraba su sensibilidad y su maestría en la composición) la percepción de su música era diametralmente diferente.

Estas diferencias crearon más descontento al punto en que Berlioz, en sus memorias, hace una breve mención de Liszt y omite tanto a Wagner como a la escuela de Weimar.



La Sinfonía Fantástica y Parsifal.
 Aparato Orquestal

Sinfonía Fantástica:

2 flautas (con piccolo), 2 oboes (con corno inglés), 2 clarinetes (con clarinete en Eb), 4 fagotes.

4 cornos, 2 cornetas, 2 trompetas, 3 trombones, 2 ophicleides.

2 pares de timbales, platillos, platillo suspendido, tom-tom, bombo, campanas.

2 arpas, sección de cuerdas (especificados mínimo: 15 violines 1º, 15 violines 2º, 10 violas, 11 cellos, 9 contrabajos)

Parsifal (Preludio 1)

3 flautas, 3 oboes, 1 corno inglés, 3 clarinetes, un clarinete bajo, 3 fagotes, 1 contrafagot.

4 cornos, 3 trompetas, 2 trombones tenores, 1 trombón bajo, tuba.

2 pares de timbales, sección de cuerdas.

Si bien el aparato orquestal es mayor en Wagner, podemos observar la especial atención a los instrumentos de aliento en ambas obras.

La inclusión en Berlioz de las cornetas más las trompetas demuestran una búsqueda tímbrica instrumental, más allá de sólo cubrir un registro.

De igual forma, la inclusión del clarinete bajo y el contrafagot en Parsifal, reflejan una necesidad tímbrica del aparato orquestal.

A su vez, se marca la diferencia en las concepciones instrumentales al tener la orquestación de Berlioz a dos (con dos partes reales) y la de Wagner a tres, aunado a los instrumentos bajos de cada sección instrumental.

En Wagner es muy importante la textura orquestal; el entramado que logra con el uso de diferentes instrumentos y el ritmo le dan profundidad a la obra y generan un soporte para sus leitmotiv.

En el caso de Berlioz, la textura no figura como un problema principal, se presenta mucha homofonía en las secciones instrumentales y la mayoría de las relaciones entre instrumentos se lleva a cabo a través del diálogo por bloques.

El momento donde observamos un pensamiento textural en la Fantástica es el último movimiento (Songe d'une nuit du sabbat). Existe mayor independencia rítmica e instrumental (en el Dies Irae, los metales llevan un tema melódico que es reforzado por cellos y contrabajos a contratiempo). La intención tímbrica instrumental se hace evidente desde la gran cantidad de ataques, articulaciones y técnicas instrumentales (los pizzicatos en las cuerdas y los glissandos de los alientos) y sobre todo, por el uso del col legno en la sección de cuerdas. La inclusión de un "ruido" en el timbre orquestal forma una textura, un entramado.

Timbre instrumental

A continuación se exponen las aproximaciones instrumentales de los materiales temáticos recurrentes en Berlioz Y Wagner: La idea fija y los leitmotiv.

Berlioz: Idée fix.

I.- Rêveries – Passions

La primer vez que se escucha la idea fija en la obra, está a cargo de los violines: " He aquí la verdadera voz femenina de la orquesta [...] ningún otro instrumento posee su rango de expresión, el sonido en grupo despierta sentimientos que penetran el corazón."²

Y las flautas que parecen ser usadas por su timbre débil en las regiones graves: "Si uno desea dar una expresión de desolación con un sentimiento de humildad y resignación, los débiles tonos medios de la flauta producirán este efecto."³

Antes de terminar el primer movimiento, la idea fija se vuelve a presentar ahora en las cornetas: "Las melodías alegres perderán su nobleza, lo que parece tolerable se vuelve intolerable y vulgar por el sonido molesto y grueso de las cornetas".⁴

2-4 *Gran Tratado de Instrumentación, Héctor Berlioz (1844), revisado por Richard Strauss en 1904.*

II.- A ball

La idea fija ahora se muestra en un trío de flauta, oboe ("Un carácter tímido, tierno, pura inocencia se mezclan admirablemente con su sonido cantabile")⁵, clarinete ("como instrumento solo, tiene un sonido delicado [...] no hay otro instrumento que puedo producir un sonido, elevarlo y dejarlo morir como el clarinete.")⁶

III.- Scène aux champs

Este movimiento que comienza calmo y se va tornando tormentoso tiene un amplio uso de los instrumentos graves y produce una fuerte inestabilidad con la viola ("El tremolo en la viola expresa inquietud, emoción y terror")⁷. Así mismo introduce el sonido del corno inglés ("su sonido es melancólico, soñador y noble, no tiene igual en revivir imágenes y sentimientos del pasado si el compositor quiere tocar las fibras escondidas de las tiernas memorias").⁸

Hacia la parte final, el icónico estruendo de los timbales para representar la tormenta, revela el amor de Berlioz por el instrumento: "De todos los instrumentos de percusión, considero a los timbales los más valiosos, con ellos, los compositores modernos han logrado los efectos más pintorescos y dramáticos".⁹

IV.- Marche au supplice

Durante la marcha se escucha la idea fija a cargo del fagot ("Tiene un sonido no muy fuerte y escaso en brillo y nobleza [...] su registro alto tiene un carácter doloroso y de sufrimiento, miserable").¹⁰

En la última sección de este movimiento, antes del fuerte acorde en tutti que representa la muerte del "artista", se presenta una vez más la idea fija, a cargo del clarinete que aporta ese timbre delicado y tierno para hacer contraste con el carácter de este movimiento ("Al escuchar una banda militar, me emociona la cualidad femenina del timbre presente en el clarinete").¹¹

5-11 *Gran Tratado de Instrumentación, Héctor Berlioz (1844), revisado por Richard Strauss en 1904.*

V.- Songe d'une nuit du sabbat

La idea fija ahora es presentada en torno de burla y para lograr este efecto Berlioz usa la flauta piccolo ("Los tonos agudos son excelente en fortissimo para efectos violentos e incisivos, por ejemplo, en una escena de carácter infernal")¹², y usa también el clarinete piccolo en Eb ("El clarinete pequeño tiene un sonido penetrante, se ha usado en la sinfonía para parodiar y degradar la melodía").¹³

Cabe destacar el uso de Ophiclide (el alto y bajo de la corneta natural o bugle), para el Dies Irae ("Su sonido puede ser duro, pero en conjunto con la sección de metales hace maravillas; su registro agudo tiene un carácter feroz, que no se ha explotado apropiadamente").¹⁴



12-14 *Gran Tratado de Instrumentación, Héctor Berlioz (1844), revisado por Richard Strauss en 1904.*

Wagner: Leitmotiv 15. Preludio I

15 *Término acuñado por el historiador musical A.W. Ambros para describir un motivo o tema recurrente en una pieza musical.*

Parsifal, contiene en total 36 leitmotiv, a diferencia de otras óperas (como el Anillo de los Nibelungos), los leitmotiv se refieren mayormente a estados de existencia (desolación, despertar, inocencia) y en menor manera a objetos y personajes (Parsifal, Santo Grial, Cisne, etc.)

El prelude nos presenta en el primer acto tres de los leitmotiv principales de la obra: Grundthema, Santo Grial y Destino.

Grundthema (Fiesta de amor): Este leitmotiv es presentado por primera vez por violines y violas, clarinetes, corno inglés y fagotes a manera de introducción. Un poco más adelante vuelve a ser presentado con una intención más instrumental, ya que es ahora una trompeta la que entona el leitmotiv que luego vendrá a ser doblada por los oboes.

En la sección final de este prelude, el leitmotiv es presentado con fagotes, oboes y clarinetes sobre un soporte de trémolos en los cellos, contrabajos y el timbal. Lo que le da una sensación de inestabilidad e inquietud (el igual que en Berlioz).

Santo Grial: A cargo de la sección de metales, tiene un carácter solemne y noble que se acentúa con el eco del mismo tema en la sección de alientos madera una octava más arriba.

El prelude finaliza con este leitmotiv en los violines y oboes y se presenta una vez más el eco de los alientos madera en el registro más agudo que ha alcanzado la obra.

Destino: De carácter triunfal está a cargo de la sección de alientos metal, con un sonido imponente.

En esta sección de la obra, el tema del Destino está intercalado con el Grundthema (que lleva la sección de cuerdas), a su vez produce un diálogo entre los instrumentos de aliento metal y madera. Contrastando el sonido imponente de la sección de metales con la nobleza y dulzura de los alientos madera.

Como podemos ver, Berlioz tiene un carácter más instrumental en la presentación de su idea fija. El uso instrumental como característica tímbrica le da a la idea fija un carácter determinado en cada momento de la obra, representa la idea de la amada en la cabeza del "artista" que va siendo transformada de lo más dulce a lo más diabólico.

Wagner por otro lado, tiene una idea más orquestal en los leitmotiv usando frecuentemente combinaciones de instrumentos para generar un timbre rico.

Sin embargo, aprovecha las particularidades tímbricas en secciones instrumentales para generar sombras o ecos de sus leitmotiv.

El objetivo en Wagner no parece ser llevarnos por una transformación como en Berlioz, sino introducirnos en el contexto de la historia, destacar una situación dramática, como explica Theodor W. Adorno: "los leitmotiv pasan a ser un gesto musical [...] permiten que la audiencia se oriente más fácilmente"¹⁶

16 In search of Wagner, Theodore W. Adorno, 1930.

Si bien cada compositor trata objetivos diferentes en sus obras, la idea de la separación de funciones entre los timbres instrumentales y su abstracción hacia los elementos temáticos de las obras reflejan una congruencia entre sí. Ésta idea de explotar las características tímbricas de los instrumentos devenida de la necesidad de Berlioz por explorar las posibilidades expresivas de los mismos, da como resultado un camino abierto hacia nuevas formas de pensar tanto la instrumentación como la orquestación. Éstas innovaciones son luego tomadas por los compositores jóvenes (en este caso Wagner) y éstos a su vez se ven en la necesidad de explorar nuevas posibilidades expresivas basándose en esta nueva tradición.

Muchas (muchísimas) de las concepciones que se tienen hoy en día acerca de lo que es idiomático para un instrumento musical, un ensamble de cámara, un coro o una orquesta; así como la concepción del timbre como un elemento básico en la creación, proceden de compositores, instrumentistas e investigadoras que se dieron a la tarea de comprender y respetar su tradición y al mismo tiempo descubrir e imaginar nuevas formas de expresión con base en su necesidad creativa y temporal.

Referencias

Autobiografía de Hector Berlioz
Vol. 1 y 2, 1884. McMillan and
Co., Londres. Vol. 1. Págs. 134-
137, 154-158. Vol. 2 capítulo LIX.

Cómo escuchar la música.
Aaron Copland, 1993. McGraw-
Hill Book Company, Inc., Nueva
York, 3ra Edición. Págs. 157-
181.

Diccionario Oxford de la música,
2008, Fondo de Cultura
Económica, México.

*Gran Tratado de
instrumentación.* Héctor Berlioz,
1844. Revisado por Richard
Strauss en 1904. Traducido por
Theodore Front.

*Instrumentación: Historia y
Transformación.* Peter Jost,
2005, Idea Books.

Guide to the thematic material of
Parsifal:
[http://www.monsalvat.no/motifto
p.htm](http://www.monsalvat.no/motifto
p.htm)
Creado por Derric Everett 1996-
2013

Misterios de las grandes óperas.
Max Heindel, Centro Rosacruz
de Barcelona:
[http://www.archivowagner.com/1
59-la-locura-de-la-masoneria-
asignada-a-wagner](http://www.archivowagner.com/1
59-la-locura-de-la-masoneria-
asignada-a-wagner)

The Hector Berlioz Website:
[http://www.hberlioz.com/Predec
essors/wagner.htm](http://www.hberlioz.com/Predec
essors/wagner.htm)
Creado por Monir Tayeb y
Michael Austin el 18 de Julio de
1997.



Segundo concurso
de escritura
FAMUS 2014

Higinio Ruvalcaba, el gigante musical

T. M. M. PABLO GONZÁLEZ MARTÍNEZ

La música, clasificada como el arte más puro por su independencia con respecto de los demás lenguajes creados por el hombre como las letras o el mensaje visual, es un reflejo del acontecer histórico donde se manifiesta. Ya que su cultivo y desarrollo implica necesariamente una cultura claramente diferenciada con un grado de madurez suficiente es tal vez la última de las artes en dar obras que expresen el pensamiento imperante del sentir popular.

Hablando específicamente de México se comprende que desde la época de la Conquista a finales del s. XV ha permanecido culturalmente subordinado a los movimientos europeos. Así, por ejemplo, mientras en el Viejo Mundo aprendían la música barroca tardaría más de medio siglo para que esa tendencia musical llegara a la Nueva España. Los sucesos que marcaron la historia de este país moldearon el pensamiento firmemente arraigado en las tradiciones del pueblo mexicano y he ahí una de las razones por las que la música de sus compositores y los nombres de sus intérpretes suelen ser recordados antes fuera de su Patria que por sus mismos compatriotas.

Como resultado de esto se comprende la asombrosa escasez de literatura sobre los músicos mexicanos, la poca que existe se ocupa solamente de los compositores relegando cada vez más a los intérpretes al abismo del olvido. Aquí es donde se encuentran dos personajes, un hombre y una mujer que dedicaron su vida a la música y que hoy en día sus nombres por las mencionadas circunstancias están a punto de desaparecer en el norte del país: Celia Treviño Carranza e Higinio Ruvalcaba Romero. Dos nombres ligados por la música, el amor y el legado musical que cada uno dejó tras de sí. El presente artículo funge como un humilde agradecimiento y homenaje a la gran figura del concertismo que dio México al mundo, un verdadero genio en todo el sentido de la palabra, Higinio Ruvalcaba.



Rodolfo Higinio Ruvalcaba Romero nació el 11 de enero de 1905 en Yahualica, un pueblo como cualquier otro en el estado de Jalisco. Recibió las primeras lecciones de música de su padre quien era de oficio restaurador de colchones pero chelista aficionado. Por otra parte su casa estaba justo donde los mariachis se reunían para entonar sus canciones a las damas de los enamorados y a los diferentes eventos del pueblo. Estas influencias culminaron en un tocos violincito de madera y carrizo hecho por el pequeño Higinio a sus cuatro años. Su padrino, viendo la predilección musical de su ahijado, le dio su primer violín y, al ver la desenvoltura con que tocaba, lo incluyó en su conjunto musical. Resaltaba no sólo la corta edad de "El Niño", como le decían de cariño, y su facilidad para tocar el violín sino que a la vez improvisaba pequeñas cadencias que asombraban tanto al público como a los compañeros de su padrino. Higinio empezó a tocar como "zurdo" ya que se dice que su primer maestro así tocaba, costumbre que tuvo que cambiar cuando fue alumno por tres años de Ignacio Camarena. Años más tarde en una entrevista expresaría que, de haber seguido tocando zurdamente, habría llegado a ser una notabilidad. Solamente la imaginación podría en "el hubiera" llegar a concebir lo que habría logrado este hombre superdotado de haber seguido tocando de esa manera.

Costeándose sus propias clases a los nueve años asiste ahora con el profesor Félix Pereda. Por suerte, el maestro Pereda era un culto profesor, director de orquesta y tenía su propio cuarteto. Gracias a su acertada guía e instrucción Higinio debuta a sus doce años como virtuoso del violín en el Teatro Degollado de Guadalajara tocando el Concierto en Sol menor de M. Bruch vistiendo un trajecito confeccionado por su madre con la tela de una cortina raída. -Es de notar que este concierto suele ser la prueba con que un violinista promedio demuestra tener el conocimiento necesario para ser profesionalmente tanto intérprete como docente del instrumento en una institución de educación superior.- Todavía más asombroso es que hay fuentes que proponen la fecha de este debut no a los doce años de Higinio sino a los once. Su maestro Pereda, conociendo el potencial de su joven alumno, lo nombra violín primero de su cuarteto ocupando él noblemente el puesto de violín segundo. -Pocas veces se ha visto en la enseñanza musical semejante muestra de grandeza en la humildad de un profesor hacia su alumno.-

De esta manera el adolescente violinista conoció la música de cámara y las aportaciones al género de Mozart, Haydn y Beethoven, estándares en este campo.

Más tarde Higinio empezó a componer sus primeros cuartetos sin haber tomado antes clase alguna de composición o armonía, al parecer ya la había aprendido al haber tocado tanta música. Varios de estos cuartetos serían estrenados más de treinta años después con el mundialmente famoso cuarteto Lenner. Cuenta una anécdota que fue en esta época cuando una compañía de zarzuela y opereta llegó a la ciudad y solicitó a la Sinfónica su concertino para hacer sus giras por la entidad. El director orquestal le mandó entonces a Higinio. Al ver el director foráneo a un niño con un violín bajo el brazo y amarrando un trompo que se presentaba como el concertino se sintió tan indignado que llamó por teléfono al director de la orquesta para reclamarle semejante burla. El maestro paciente-mente le pidió que lo escuchara tocar primero y, aunque no muy convencido, terminó accediendo. El niño apenas tomó el violín bajo su cuello se transformó en un músico consumado y experimen-

tado que dejó sin palabras al antes ofendido director. Tomó el teléfono para una llamada más. Una llamada más para disculparse con el director de la Sinfónica por haber dudado de su palabra.

No obstante ya su talento pedía y necesitaba nuevos estímulos. Fueron dos los acontecimientos que dieron fin a su vida en Guadalajara. El primero, más académico: su maestro ya no tenía más que enseñarle, además que reprobaba la música que Higinio escribía. El segundo, más personal: la muerte de su querida madre. En la vida de las personas privilegiadas por la naturaleza con un don suelen ser incomprendidas resintiendo esa falta de cariño que dan las relaciones personales cercanas. Con esto en mente se puede llegar a entender el golpe que la ausencia de una figura llena de amor significó en su vida de muchacho aún. Ahora sólo la capital del país era el único lugar donde tenía futuro y hacia allá se dirigió.

Se inscribió en el Conservatorio Nacional en 1920. Cinco años después ya era el mejor discípulo de su maestro Mauricio Mateo. Su cultura por la competencia y el continuo perfeccionamiento se reflejaban no sólo en el estudio del violín sino también en variados deportes como la gimnasia, el boxeo y el básquetbol, donde destacó a pesar de su corta estatura. Formó su propio cuarteto para quienes escribió mucha música además de piezas para otros tipos de ensambles e instrumentos. Para satisfacer sus necesidades económicas tocaba en salones, cines y cabarets ya fuera el violín, la viola, el piano, la guitarra o el cello: dominaba los cinco instrumentos a la perfección. Asimismo entró a la Orquesta Típica de Miguel Lerdo de Tejada con quien hizo varias giras por el país y en los EUA. En esta orquesta se registró que tocaba también las percusiones y algunos instrumentos de aliento como atrilista. Siendo ya un violinista reconocido aún no tenía la oportunidad adecuada de presentarse como gran solista.

Entre 1921 y 1927 dio una serie de conciertos en la Ciudad de México bajo la batuta de Julián Carrillo y Manuel M. Ponce. De 1928 a 1931 se integró como violín segundo a la Orquesta Sinfónica de México. Fue este año la prueba de fuego que había estado esperando pues se organizó un concurso

para todos los violinistas de México donde el premio consistía en tocar como solista el entonces poco conocido Concierto en Re menor de H. Wieniawski. E Higinio, gracias a las lecciones aprendidas de sus maestros sobre la constancia y la fe en la capacidad personal, lo ganó. Con el reconocimiento de sus compañeros y del público inició oficialmente su vida de concertista y músico de renombre internacional: fue nombrado concertino de la Orquesta Sinfónica Nacional, puesto que conservó hasta 1940. Se sabe que en 1932 estuvo en una gira por Texas y que llegó a tocar en el célebre Carnegie Hall de Nueva York! Por desgracia no es posible precisar si lo hizo como solista o como parte de una orquesta.

En estos años fue cuando lo conoció la violinista Celia Treviño. La futura maestra narra en su autobiografía que Higinio era ya el mejor violinista de la época y se le reconocía como un genio. Su obra como compositor abarcaba desde música de salón hasta inspiradas romanzas, caprichos y preludios clásicos para los instrumentos que tocaba. También escribía sus propias cadencias para los conciertos de su repertorio. Encontramos en sus escritos pruebas de la privilegiada lectura a primera vista del maestro Ruvalcaba. Higinio como concertino de la Orquesta Sinfónica Nacional bajo la dirección de Carlos Chávez casi nunca asistía a los ensayos. En el Palacio de Bellas Artes cierta ocasión el violinista llegó sin prisa alguna a sentarse en su importante puesto a la hora del concierto: nunca había escuchado ni leído el concierto que estaba a punto de interpretar. Y tan tranquilo como era tocó sin problema la obra. Jamás el maestro Chávez le pidió otra vez que asistiera a los ensayos. A veces muy puntual asistía Higinio a los ensayos pero es más probable que fuera para platicar que para estudiar el material que presentarían.

El versátil músico y compositor siguió cosechando éxitos. Con su cuarteto Ruvalcaba en 1932 tocó una temporada completa de memoria donde se interpretaron obras de corte tanto clásico como contemporáneo. Este cuarteto habría de sorprender en el Festival de Música Panamericana celebrado en 1937 donde a diario estrenaron un cuarteto culminando en el último día tocando de memoria, a diferencia de los demás. Como solista, no obstante, ganó muchos detractores. Debido a que de niño nunca conoció los juegos y travesuras propias de la edad, como adulto, ya con fama y capital, disfrutaba de los placeres que la vida le podía ofrecer. Esto sumado a su carácter y su indiferencia por las opiniones y costumbres sociales, las cuales suelen ir contra la corriente de los grandes genios, no le facilitó las cosas. Al contrario, se distanció de Chávez separándose pues finalmente de la orquesta sinfónica. Sin embargo otro concurso esperaba un ganador. Julián Carrillo, quien fue director de la Escuela de Música Nacional y uno de los músicos más notables de México, presentaba como premio el tocar su primera sonata para violín solo. Una vez más, Higinio Ruvalcaba obtuvo el primer premio de entre todos los concursantes. Su prestigio estaba asegurado.

Todo en la vida sigue su curso y llega a su tiempo, ésta vez no fue la excepción. Sucedió que en esa década marcada por la Segunda Guerra Mundial llegó a México el mundialmente afamado cuarteto Lenner a ofrecer una temporada antes de seguir su camino hacia Nueva York. El ensamble estaba integrado por Janos Lenner en el violín primero, Joseph Smilovits como violín segundo; Sandor Roth con la viola e Imre Hartman al cello. Pero aconteció que en esta gira Janos Lenner fallece. Smilovitz al conocer la fama y talento de Ruvalcaba lo propone como violín primero. Apuesta temeraria teniendo presente que la escuela europea de los tres contrastaba con el temperamento arrebatado y sin mucho cuidado por las formalidades del mexicano. Pese a todo, desde su debut en 1942 y por veinticinco años más el cuarteto ahora radicado en México fue una referencia obligada en cuanto a música de cámara se trata. Mas puede que la diferencia tan marcada de pensamiento y hábitos entre los europeos e Higinio haya sido reflejada de una u otra manera pues hay anécdotas que demuestran cómo mientras los tres extranjeros cuidaban las formas, la etiqueta y la asistencia puntual y estricta a los ensayos Higinio prefería quedarse observando el panorama en una calle de bajo renombre comiendo tacos de las cazuelas de las vendedoras mientras hacía tiempo para la hora estipulada de reunirse con ellos para el concierto.

En 1946 se casa finalmente con Carmela Betancourt, una pianista destacada, con quien tiene tres hijos. Este sería su tercer matrimonio pero donde encontraría finalmente la armonía y estabilidad emocional que tanto había necesitado en su vida. No sólo esto, este matrimonio resultó en un dúo reconocido por su nivel y distinción musical. El resto de su vida estuvo llena de éxitos profesio-

sionales: llegó a ser director de la Sinfónica de Puebla así como de la Filarmónica de México; hizo muchas giras por el país y por el extranjero como solista, cuartetista y como parte del dúo con su esposa; recibió distintos homenajes así como el reconocimiento de directores como Carlos Kleiber, -por muchos igualado junto a Karajan y Celibidache por su perfeccionamiento- y Ernest Ansermet así como por intérpretes de la talla de Jascha Heifetz, Joseph Szigeti -llamado por Menuhin y Mildstein como uno de los violinistas más cultos-, y R. Ricci.

Fue también violín primero en muchas de las orquestas cinematográficas del cine nacional. Hay una anécdota en la que se estaba grabando la música para una película siendo director musical Manuel Esperón, nombre fundamental cuando se habla de la época del cine de oro mexicano. Y faltaba grabarse la parte donde sonaba una demandante pieza para órgano de Miguel Bernal Jiménez tan difícil que ni el organista presente podía tocarla. Se llamó al organista de la Catedral de México pero ni él podía tocarla sin estudiarla antes. Parecía que sólo el mismo compositor sería capaz de tocarla pero él se encontraba en los EUA y tendría que conseguirse un avión privado aparte de pagarle al maestro por tocarla. La cantidad necesaria de dinero era pues alarmante y el tiempo corría. En eso Higinio se levanta y con su tono de voz pausado y sereno, tan característico, preguntó cuánto le pagarían si la tocaba. El director y él sostuvieron un diálogo hasta que llegaron al precio que Higinio quería. El violinista se sentó sin prisa al órgano y, después de preguntarle un par de cosas al organista sobre la función de algunos botones, pidió al director de escena que preparara a todos para grabar al instante en una sola toma. No podían creer lo que escuchaban y, aun así, la escena se grabó sin error alguno por parte del genial Higinio.

Desde 1924 participó con las principales orquestas mexicanas como solista estrenando obras del repertorio internacional así como conciertos dedicados a él. Tal es el caso del concierto número uno para violín y orquesta de Hermilio Hernández estrenado en 1968 en Guadalajara. Junto a su esposa y a los músicos más importantes de su tiempo estrenó y difundió muchas obras modernas. En pocas palabras, ganó los más altos laureles que se pueden alcanzar en su arte. Para su desgracia le llegó la prueba que más teme el músico. En 1970 estando en un recital en Guadalajara tocando el bello Concierto en Mi mayor de J. S. Bach sufrió un desmayo que fue la gota que derramó el vaso en su vida tan agitada.

Cuando ganó el concurso de 1931 debido al boxeo ya era ciego del ojo derecho y había sufrido la fractura del dedo cordial de la mano izquierda quedándole permanentemente paralizado. Y este desmayo sólo acentuó la artritis que terminó negándole la posibilidad de seguir tocando su amado instrumento. Desde ese día hasta su muerte acaecida el 15 de enero de 1976 nunca volvió a ser el mismo, había perdido una parte de sí. Se le rindió un sentido homenaje en Bellas Artes como tributo a uno de los mejores violinistas mexicanos que estuvo a la par de los grandes músicos del mundo.

Por el libro de Carlos Prieto así como de diversas fuentes se aprecia que el nombre de Higinio Ruvalcaba es recordado en cierta medida en el centro y sur del país siendo el título de diversas agrupaciones musicales así como de salas y auditorios. No fue así el caso de Celia Treviño cuyo nombre sufre del más inmerecido olvido por parte de su tierra y de su país que otrora le rindiera homenajes y llenara las primeras planas de los diarios con los éxitos de sus giras. Y así como la obra musical y muchos de los escritos de la violinista regiomontana están perdidos sin retorno las composiciones de Higinio Ruvalcaba, que sorprenden por su variedad y número, son desconocidas así como su autor por lo menos en el estado de Nuevo León. Se sabe que escribió varias sonatas y 4 conciertos para violín, un concierto para contrabajo y orquesta titulado "Concierto Miramón", un poema sinfónico llamado "Los Aztecas", romanzas para violonchelo, piezas para violín y piano, innumerables canciones de salón para piano o piano y canto, tres miniaturas para cuarteto, un quinteto para cuerdas y piano, las cadencias de los conciertos que interpretaba, las transcripciones que hizo para violín y piano de los 24 caprichos de Paganini originalmente para violín solo y 22 cuartetos de cuerda. Es posible, como en el caso de la maestra Celia, que haya escrito más obras que, por desgracia, con el paso del tiempo ya hayan quedado perdidas irremediablemente sin quedar un solo registro que los mencione.

Para finalizar se pueden extraer varias conclusiones sobre su vida. En primera instancia, la situación de los zurdos en la enseñanza instrumental. La tradición dicta que toda persona, diestra o siniestra, debe aprender a tocar como diestra.

Este tema así como la tardía inclusión de las mujeres en las orquestas se sustenta en axiomas anclados más en la tradición y el dogma que en la lógica. La única razón hasta cierto punto válida sobre la enseñanza diestra para una persona zurda sería, en el caso de los instrumentos de cuerda frotada, que el arco, al ir en la dirección contraria, probablemente chocaría con el del cuerdista de al lado además que rompería visualmente con la imagen de una sección como un todo.

Sin embargo, la lateralización de los hemisferios así como las acciones de la vida cotidiana refuerzan más la parte izquierda o derecha del cuerpo y obligar al alumno a ir contra el desarrollo natural de su cuerpo sería cual el refrán "remar contra corriente", es decir, antinatural. No sólo esto, la práctica demuestra que, aunque hay casos de gente zurda que puede desarrollarse como intérprete de manera diestra como el propio Higinio, son más los casos de los zurdos que terminan tarde o temprano tocando como les es más natural. En todo caso, recuérdese que el maestro Ruvalcaba es una de las excepciones de las reglas.

En segundo lugar se puede apreciar cómo la determinación y el férreo perfeccionamiento, cultura de vida del violinista jalisciense se reflejaba no sólo en su estudio musical sino también en el cuidado de su cuerpo en el deporte y en sus relaciones personales. Pues así, a pesar de tener una relación amorosa con la violinista Celia Treviño, al romper ella la relación, independientemente de la razón, Higinio hizo lo propio y aunque ella quiso regresar con él tiempo después, él cumplió su palabra. Se aprecia pues cómo un verdadero músico, siguiendo lo dicho por los griegos, gracias a su arte guía su vida acorde a los principios de ennoblecimiento del alma. Lección también hallada en los consejos del maestro Tagle y la maestra Celia.

En tercer lugar se halla, como en la vida de la maestra Treviño, el dilema de los niños prodigio: cómo la falta de las experiencias y juegos infantiles se refleja en su comportamiento como adultos al tratar de vivir entonces y disfrutar lo que de pequeños no tuvieron, generalmente tomando cuestionables decisiones. Por esa razón se ganó enemigos ya que se le tildaba de “mal ejemplo”. Dos explicaciones para esto: primero, por lo ya dicho sobre el recuperar el tiempo y experiencias que no vivió de niño y segundo, Higinio Ruvalcaba era un genio musical.

Se ve una y otra vez en las grandes mentes en las distintas áreas del conocimiento y las artes que las personas privilegiadas con una capacidad superior para ciertas actividades demuestran una actitud y una forma de convivir con la sociedad que muchas veces chocan con los estándares preestablecidos aumentando la separación entre este pequeño grupo incomprendido ante un mundo que difícilmente los acepta.

En cuarto lugar, de nuevo, Higinio era un genio, una excepción. Su aparente descuido por el ensayo no puede tomarse como un ejemplo. Precisamente por su capacidad él podía darse ese lujo, su primera vista raya en lo legendario. Por otro lado, es sabida la asiduidad con que estudiada y cómo no cedía ante las distracciones cuando tenía una meta. Al contrario, debería emularse su estudio tenaz y riguroso pues sólo así es como se llega a desarrollar cabalmente la tendencia que la naturaleza le concedió. Una persona con talento que no lo cultiva con el estudio desperdicia la facilidad que podría desarrollar y termina perdiéndola.

En quinto lugar está la advertencia omnipresente a los músicos del cuidado de sus manos. Es realmente increíble cómo el maestro Higinio pudo seguir su carrera cuando siendo aún joven tenía un dedo de la mano izquierda inutilizado además de ciego de un ojo. Una vez más, no se puede tomar como ejemplo esta particularidad del genio jalisciense. Tómese como anécdota para los jóvenes que suelen creer que la juventud es eterna. El cuerpo humano tiene límites y una sola falta de cuidado puede truncar toda una carrera desde unas pocas gotas de lluvia en el pecho de una cantante, una tendinitis, un golpe mal dado o una simple caída.

En sexto lugar, por último, Higinio Ruvalcaba, junto a Celia Treviño, son la cumbre del concertismo nacional y los parteaguas de los actuales violinistas mexicanos. Y ambos, Celia Treviño todavía más que Higinio, tanto sus nombres como sus obras están injustamente en el olvido por lo menos en el norte del país, especialmente en Nuevo León.

Teniéndose presente el nivel, la capacidad, la musicalidad, la intensidad, los logros y la obra tan diversa que este músico dejó tras de sí siendo elogiado por los más grandes en su arte y dando pruebas suficientes de su calidad como profesional y como prodigio de la música es una falta de respeto a su memoria y al pueblo mexicano mismo continuar en la ceguera cultural del mexicano con respecto a los logros de sus compatriotas. Que este escrito quede como un recordatorio cuando se hable de los grandes violinistas del s. XX como Heifetz, Oistrakh o Sarasate que México tiene mínimo dos nombres que agregar a esa lista: Higinio Ruvalcaba Romero y Celia Treviño Carranza.

La amada inmortal

LIC. KARLA ANGÉLICA LÓPEZ AVELLANEDA



No ha de ser extraño que si se pide describir con una sola palabra las obras de Ludwig van Beethoven, quien las haya escuchado diga que son bellas. Sin embargo, esa concepción parece ir disolviéndose entre los más oscuros matices de la melancolía, si quien respondió a la petición añade el sentimiento que percibe de la personificación del genio desaparecido en Gary Oldman. Me refiero a su desempeño como protagonista de la película de 1994 “La amada inmortal” (*Immortal beloved*), dirigida por el inglés Bernard Rose.

Quienes dejan de lado la vida del compositor y sólo prestan atención –o no tanto- a la música que dejó, tampoco habrían de considerar como difícil tarea el poder distinguir los colores del gran Beethoven a través de la constitución de sus obras, aun así, es preciso invitar a ver *Immortal Beloved*, y dejarse llevar por una historia que si bien no ha de ser del todo verídica, pretende imprimir en la audiencia algo de la esencia de Beethoven que durante tantos años hemos intentado no dejar escapar.

Esta película como parte de un compendio de homenajes que no quiere dar lugar a la resignación de tener una historia incompleta, nos acerca a un Beethoven apasionado, vulnerable, cuyas emociones son el impulso de sus acciones, las cuales le abrieron paso a dejar un inmenso legado en el ámbito musical, posiblemente sin siquiera pretenderlo.

Beethoven como genio de la música, es un ícono representante de la excelencia. Es necesario siempre mencionar que su composición fue el parteaguas entre las reglas preestablecidas y el ímpetu de los sentimientos; no fue necesario llamar a la valentía ante una sociedad inmersa de prejuicios, cuando sus destrezas musicales eran magníficas; actuar como le pareciera era parte de su personalidad y de su carácter musical.

Beethoven en la película *Immortal Beloved* es honestidad. Desde las primeras escenas se busca que el público comprenda lo que en su época muchos condenaban al no comprender: la naturaleza de Ludwig como ser humano, que aunque fuese de tan duro semblante, poseía un corazón amable –después de todo, ¡qué sería la música sin este esencial componente!

Y es probable que no fuese abiertamente comprendido en su época debido a los estatutos que imponía la sociedad burguesa en la que se desenvolvía. El músico, reservado al entretenimiento de los más pudientes, estaba igualmente destinado a componer para ellos, sin embargo la libertad de Beethoven como virtuoso fue respetada, y sin duda su personalidad se ancló a ello. Es por eso que me refiero a la honestidad como pieza fundamental en los logros de Beethoven; él actuaba como sentía, de igual forma componía, interpretaba o dirigía.

Vista desde una perspectiva general, la película nos habla de los amores de Beethoven que le acompañaron en el camino tortuoso de la creciente sordera hasta su muerte, pero cuando me niego a pensar que un genio de su dimensión fácilmente sucumbiera ante los trastornos que provoca el afecto por

una pareja, llego a la idea de que el más grande amor de Beethoven siempre fue la música, y que las mujeres que le acompañaron en la vida cubrieron esa necesidad que tiene el ser humano de sabernos existentes en los pensamientos de una persona más que en otras, de ser valorados por alguien a un mayor grado que los demás lo hacen, de sentirnos exclusivamente amados, sólo por ser quienes somos.

¿Qué de lo que hacemos nos libra de ser llamados egoístas? Mezclar el egoísmo con la honestidad en Beethoven debe ser injusto. Estar absorto en el mundo musical en el que lo prolijo exalta al practicante, es algo a lo que El Maestro ya se había habituado, recordando el linaje que le precedió así como los constantes maltratos que sufrió por parte de su padre, quien a base de la imposición de eternas horas de estudio, le encaminó a abandonar una infancia precipitadamente. Con todo lo anterior podríamos justificar un tanto el temperamento del personaje principal a lo largo de la película, que en síntesis, podría decir: fue un ser iluminado con un gran talento, que seguía sus pensamientos y sentimientos, que se dejaba llevar por sus emociones y no fijaba límites.

¡Qué frustrante depositar en la carta y su vaga entrega las penas de Beethoven! Claro está que su creciente sordera haya sido la principal desdicha en su vida, pero acaso, ¿no habría sido más tolerable la existencia para Beethoven de haber tenido una vida normal al compartirla con su amada? Cierto es que lo "normal" no era parte de él; fue un hombre único, apartado en su grandiosidad, tan respetado como rechazado, y víctima de su sensibilidad.

En la película, Giulietta Guicciardi, la condesa Anne- Marie Erdody, y Joanna Reiss son las mujeres a las que Anton Felix Schindler acude para precisar la identidad de la 'amada inmortal' de Ludwig. Ellas tres colaboran con sus anécdotas a la composición del filme, así como en la búsqueda a la respuesta de la incógnita de Schindler; poco a poco, conforme la historia se cuenta, nos acercamos a las revelaciones del posible mundo amoroso que rodeó a Beethoven.

Guicciardi, quien en principio dijo haber sido el más grande amor del compositor, estaba equivocada, y el asegurarlo aun no siéndolo confirma lo tonta que es la mujer que había montado una celada a Beethoven, quien a su vez, cubierto por la triste atmósfera del secreto de su sordera, naturalmente se marcharía de la escena ofendido.

La condesa, parece ser una mujer de talante fuerte, incluso ella menciona que podía igualar el temperamento de Beethoven. Ella ofreció la fortaleza que a él le faltaba cuando la gente se enteró de la sordera de Ludwig, y él estuvo con ella luego de que su hijo muriera en los ataques de las tropas de Napoleón Bonaparte. Y aunque parecía ser ella a quien tanto había amado Beethoven, no lo fue, sino su cuñada Johanna.

La historia de un enredo que comienza con la impertinencia de Streicherová, se complica con la falta de comunicación entre Johanna y Ludwig, oscurece a partir de las decisiones impulsadas por el dolor de ambos, y termina en la tragedia y el sentimiento desgarrador que acompaña a la reflexión de los males que pudieron haberse impedido.

Una locura inevitable se veía venir en un individuo apasionado, impregnado del deseo por manifestar lo que saturaba su ser, la música; alguien comprendido por pocos y tan poco, luchaba intensamente por formar a un próximo genio musical, tal vez que ofreciera a su vida un escape de presión y una compañía paralela a sus ideales. Pero esto tampoco sucede, y cada aspecto fallido empuja al protagonista a un final que en toda historia siempre será terrible; mientras no descifremos el misterio de la muerte, seguiremos llorándole al enigma; igual de terrible para muchos ha de ser la realidad del misterio inconcluso de la amada inmortal de Ludwig van Beethoven.

La aplicación del método Suzuki en la enseñanza del piano a dos alumnos con capacidades diferentes

DRA. MARÍA TERESA CASTRO GUERRERO, DRA. CLAUDIA NAVARRO UGALDE
Y LIC. PRISCILLA ALEMÁN SALEM



Resumen

Es una obligación de la sociedad y de cada uno de los organismos que la componen, sobre todo los de educación superior, estar abiertos y dispuestos a prestar nuestros servicios y apoyos a las capacidades especiales que están presentes.

Esta investigación se realizó en base a una bitácora de todas las sesiones y lecciones estudiadas por alumnos del Proyecto Arcadi (Arte para Capacidades Diferentes) grupo de investigación que se encuentra en la Facultad de Música de la UAC durante un año. Así también como las evaluaciones y reportes finales de cada semestre.

La muestra consistió en tomar dos alumnos con un diagnóstico de déficit mental y con dos síndromes de patologías diferentes, en donde uno de ellos tenía antecedentes de clases de música y otro no.

Palabras clave: Déficit Mental, Método Suzuki y Proceso de enseñanza- aprendizaje.

Introducción

La Facultad de Música de la UAC en conjunto con profesores especialistas, pretende provocar un cambio profundo en la organización tradicional de la clase de Educación Artística y en el estilo de enseñanza de los profesores que egresan de sus aulas. Dadas las necesidades educativas particulares de los alumnos con capacidades diferentes se hace necesario explorar a partir de un programa piloto, en nuestro caso le hemos llamado ARCADI, que nos permita en un futuro adaptar (reestructurar) los programas educativos que existen actualmente en nuestra facultad, con el fin de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándolos a las nuevas necesidades de formación y actualización didáctica de los egresados.

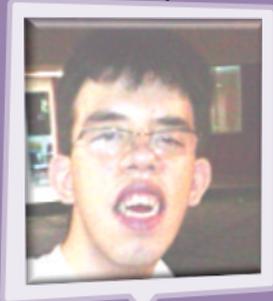
El área principal de interés del Proyecto ARCADI es la enseñanza del arte para personas con capacidades diferentes, desarrollando e investigando técnicas de enseñanza para el logro de sus objetivos, fortaleciendo vinculaciones con otras entidades de similar interés.

Al mismo tiempo proporcionarles a los alumnos y egresados de la Licenciatura en Educación Artística las herramientas necesarias dentro de la didáctica musical, artística y diferentes enfoques educativos para desarrollarse como profesionistas y agentes de cambio con alumnos regulares y con alumnos con capacidades diferentes, incentivando a la realización de tesis, artículos y asistencia a foros.

“El profesorado, una vez concluida su carrera no puede contentarse con la formación inicial recibida. En un mundo de constante evolución, le es preciso revisar, a veces muy a fondo, las finalidades y el espíritu de su enseñanza, así como algunos de sus conocimientos fundamentales, y descubrir y aprender a utilizar los nuevos métodos pedagógicos” (Lucato, 1997).

El objetivo de esta investigación es demostrar los resultados del Método Suzuki que se han aplicado con éxito a personas “regulares” y que funcionan en personas con capacidades diferentes, hacia el desarrollo psicomotriz, el interés y la integración al estudio de un instrumento musical.

Los alumnos del Proyecto ARCADI participantes son:



**Rafael González Ramírez,
“Rafa”.**

Edad: **21 años.**
Nació en: **Tampico, Tamaulipas.**
Estudios: **Preparatoria.**
Deporte, pasatiempo: **Bailar.**
Conocimientos de música: **Sí, desde los 6 años.**
Familia: **4.**
Salud: **Sana.**

Déficit mental

El comportamiento impulsivo, la tendencia a la distracción y el movimiento hiperactivo no constituyen necesariamente una decisión consciente del niño rebelde. Estos comportamientos son síntomas de una condición llamada Trastorno de Déficit de Atención, (en inglés Attention Deficit Disorder o ADD). Además de la dificultad para concentrarse y la tendencia al comportamiento impulsivo, tienen dificultad en quedarse quietos, aún por breves períodos. A pesar de que estos niños sean excesivamente distraídos, nerviosos, espontáneos y desmemoriados, la recomendación es entender que su “mal comportamiento” no es intencional. Los alumnos con ADD a menudo tienen muchos problemas con las tareas escolares y las actividades sociales. Tienen mucha dificultad en seguir instrucciones, concentrarse en una sola

actividad, esperar su turno para cualquier acción y simplemente completar las tareas que se les asignan. Del 10 al 33 por ciento de los niños que sufren de ADD también tienen impedimentos de aprendizaje.

La nueva definición de Retraso Mental según la AAMR (Asociación Americana de Retraso Mental) representa un cambio significativo de la manera que se percibe el retraso mental. En lugar de describir el retraso mental como un estado de incompetencia global, la nueva percepción se refiere a un patrón de limitaciones. Esta definición se basa en cuatro premisas:

- Una evaluación válida considera la diversidad cultural y lingüística además de los factores de comunicación y conducta.
- Las limitaciones de adaptación dentro del ámbito comunitario típico de los sujetos de la misma edad está indexada a las necesidades individualizadas de apoyo de la persona.
- Las limitaciones de adaptación específicas a menudo coexisten con aciertos en otras destrezas de adaptación u otras capacidades personales.
- Con los apoyos apropiados durante un periodo continuo, el funcionamiento vital de la persona con retraso mental generalmente mejora.

A continuación mostramos una tabla que indica a partir de qué momento se puede considerar a una persona como Retrasada Mental:

Variables	Leve	Moderado	Grave	Profundo
CI	50-55 a 70	55-40 a 50-55	20-25 a 35-40	< de 20-25
Edad fallecimiento	50-59	50-59	40-49	Cerca de 20
% población	89	7	3	1
Nivel socioeconómico	Bajo	Menos bajo	Sin sesgo	Sin sesgo
Nivel académico	6° curso	2° curso	-	-
Educación	Educable	Adiestrado	No adiestrable	No adiestrable
Resistencia	Colectividad	Tutelada	Supervisados	Muy supervisados

Características típicas de los niños con retraso mental

Entre los individuos con retraso mental, hay una amplia gama de capacidades, des-habilidades, puntos fuertes, y necesidades de apoyo. Es común encontrar una demora de lenguaje y el desarrollo motor significativamente por abajo de las normas de sus semejantes sin retraso mental. Los niños más seriamente afectados experimentan demoras en dichas áreas como el desarrollo de las destrezas motoras tales como la movilidad, la imagen corporal, y el control de las funciones corporales. En comparación con sus semejantes normales, los niños con retraso mental en general pueden tener una estatura y el peso por abajo de la norma, experimentar más problemas de habla, y tener una incidencia más alta de deficiencias de vista y oído.

Al contrario de sus compañeros de salón, los estudiantes con retraso mental seguido tienen problemas con la atención, la percepción, la memoria, la resolución de problemas y el pensar con lógica. Son más lentos en aprender cómo aprender, y encuentran más difícil aplicar lo que aprenden a situaciones o problemas nuevos. Algunos profesionistas explican estos patrones al afirmar que los niños con retraso mental tienen diferentes déficits cualitativos de cognición o memoria. Otros creen que los niños con retraso mental atraviesan los mismos pasos de desarrollo que aquellos sin retraso mental, aunque a un paso más lento, y alcanzan niveles más bajos de funcionamiento global.

Muchas personas con retraso mental son afectadas sólo de una manera mínima, y funcionan sólo un poco más lento que el promedio en aprender nuevas destrezas e información. Existen 4 tipos de retraso mental: retraso mental leve, retraso mental moderado, grave y retraso mental profundo. Rafa tiene retraso mental leve: los individuos afectados de retraso mental leve adquieren tarde el lenguaje, pero la mayoría alcanzan la capacidad de expresarse en la actividad cotidiana, de mantener una conversación y de ser abordados en una entrevista clínica. La mayoría de los afectados llegan a alcanzar una independencia completa para el cuidado de su persona (comer, lavarse, vestirse, controlar los esfínteres), para actividades prácticas y para las propias de la vida doméstica, aunque el desarrollo tenga lugar de un modo considerablemente más lento de lo normal. Las mayores dificultades se presentan en las actividades escolares y muchos tienen problemas específicos en lectura y escritura. La mayoría de los que se encuentran en los límites superiores de retraso mental leve pueden desempeñar trabajos que requieren aptitudes de tipo práctico, más que académicas, entre ellas los trabajos manuales semicu-licados.

En general, las dificultades emocionales, sociales y del comportamiento de los poseedores de retraso mental leve, así como las necesidades terapéuticas y de soporte derivadas de ellos, están más próximas a las que necesitan las personas de inteligencia normal que a los problemas específicos propios de los que padecen retraso mental moderado o grave.



Blanca Guadalupe San Juan Hernandez, "Lupita".

Edad: **19 años.**
 Nació en: **Cd. Madero, pero vive en Tampico.**
 Estudios: **Secundaria.**
 Deporte: **Practica la natación desde los 3 años.**
 Conocimientos de música: **No.**
 Familia: **3.**
 Salud: **Sana**

Síndrome de Down

El síndrome de Down (SD) es un trastorno genético causado por la presencia de una copia extra del cromosoma 21 (o una parte del mismo), en vez de los dos habituales (trisomía del par 21), caracterizado por la presencia de un grado variable de retraso mental y unos rasgos físicos peculiares que le dan un aspecto reconocible. Es la causa más frecuente de discapacidad psíquica congénita¹ y debe su nombre a John Langdon Haydon Down que fue el primero en describir esta alteración genética en 1866, aunque nunca llegó a descubrir las causas que la producían. En julio de 1958 un joven investigador llamado Jérôme Lejeune descubrió que el síndrome es una alteración en el mencionado par de cromosomas. No se conocen con exactitud las causas que provo-

can el exceso cromosómico, aunque se relaciona estadísticamente con una edad materna superior a los 35 años. Las personas con SD tienen una probabilidad algo superior a la de la población general de padecer algunas patologías, especialmente de corazón, sistema digestivo y sistema endócrino, debido al exceso de proteínas sintetizadas por el cromosoma de más. Los avances actuales en el descifrado del genoma humano están desvelando algunos de los procesos bioquímicos subyacentes al retraso mental, pero en la actualidad no existe ningún tratamiento farmacológico que haya demostrado mejorar las capacidades intelectuales de estas personas. Las terapias de estimulación precoz y el cambio en la mentalidad de la sociedad, por el contrario, sí están suponiendo un cambio cualitativo positivo en sus expectativas vitales.

Cuadro clínico

El SD es la causa más frecuente de discapacidad psíquica congénita. Representa el 25% de todos los casos de retraso mental. Se trata de un síndrome genético más que de una enfermedad según el modelo clásico, y aunque sí se asocia con frecuencia a algunas patologías, la expresión fenotípica final es muy variada de unas personas a otras. Como rasgos comunes se pueden reseñar su fisionomía peculiar, una hipotonía muscular generalizada, un grado variable de retraso mental y retardo en el crecimiento. En cuanto al fenotipo han sido descritos más de 100 rasgos

peculiares asociados al SD, pudiendo presentarse en un individuo un número muy variable de ellos. De hecho ninguno se considera constante o patognomónico aunque la evaluación conjunta de los que aparecen suele ser suficiente para el diagnóstico. (Acevedo & Cordon, 2000).

Algunos de los rasgos más importantes son un perfil facial y occipital planos, braquiocefalia (predominio del diámetro transversal de la cabeza), hendiduras palpebrales oblicuas, diástasis de rectos (laxitud de la musculatura abdominal), raíz nasal deprimida, pliegues epicánticos (pliegue de piel en el canto interno de los ojos), cuello corto y ancho con exceso de pliegue epidérmico nucal, microdoncia, paladar ojival, clinodactilia del quinto dedo de las manos (crecimiento recurvado hacia el dedo anular), pliegue palmar único, y separación entre el primer y segundo dedo del pie. Las patologías que se asocian con más frecuencia son las cardiopatías congénitas y enfermedades del tracto digestivo (celiaquía, atresia/estenosis esofágica o duodenal y colitis ulcerosa). Los únicos rasgos presentes en todos los casos son la atonía muscular generalizada (falta de un tono muscular adecuado, lo que dificulta el aprendizaje motriz) y el retraso mental aunque en grados muy variables. Presentan, además, un riesgo superior al de la población general, para el desarrollo de patologías como leucemia (leucemia mieloide aguda), diabetes, hipotiroidismo, miopía, o luxación atloaxoi-

dea (inestabilidad de la articulación entre las dos primeras vértebras, atlas y axis, secundaria a la hipotonía muscular y a la laxitud ligamentosa). Todo esto determina una media de esperanza de vida entre los 50 y los 60 años, aunque este promedio se obtiene de una amplia horquilla interindividual (las malformaciones cardíacas graves o la leucemia, cuando aparecen, son causa de muerte prematura). El grado de discapacidad intelectual también es muy variable, aunque se admite como hallazgo constante un retraso mental ligero o moderado. No existe relación alguna entre los rasgos externos y el desarrollo intelectual de la persona con SD. (Acevedo & Cordon, 2000).

Existen varias Patologías asociadas más frecuentes dentro del SD, pero Lupita solo tiene una de ellas que es el trastorno de la visión. Más de la mitad (60%) de las personas con SD presentan durante su vida algún trastorno de la visión susceptible de tratamiento o intervención. El astigmatismo, las cataratas congénitas o la miopía son las patologías más frecuentes. Dada la enorme importancia que la esfera visual supone para el aprendizaje de estos niños se recomiendan controles periódicos que corrijan de manera temprana cualquier déficit a este nivel. (Acevedo & Cordon, 2000).

Metodología

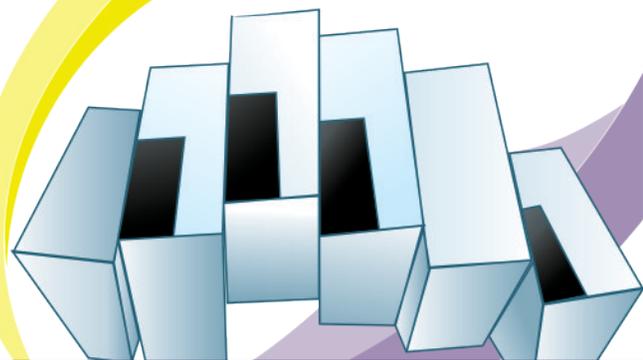
Al principio el trabajo fue grupal, posteriormente se realizó individualmente, elaborándose una bitácora de cada alumno en donde se plantea el objetivo y se explica el desarrollo de la clase, así como también se hacen anotaciones de las conductas observadas y las respuestas que se tuvieron en el proceso de la clase. Es importante destacar la utilización de esta herramienta ya que son muchos sus beneficios, para cotejar datos, como guía, como un recordatorio, también puede ser utilizada como un anecdotario, un registro de clases, y sobre todo como una evaluación continua y formal que nos ayuda a la toma de decisiones si realmente el alumno está adquiriendo un aprendizaje significativo y útil.

Cada sesión era de una hora. El primer mes se trabajó con sesiones de 30 minutos para cada uno, posteriormente se asignaba de una hora personalizada para solucionar las dificultades de cada uno de ellos. Y a manera de estímulo ocasionalmente asistían juntos para tomar la clase. Las clases fueron 2 sesiones por semana de una hora cada una en ambos casos. El desarrollo de cada sesión empezaba con un calentamiento, ejercicio de digitación, demostración de la lección cantada y tocada. Práctica de lectura y el solfeo utilizando la lección de piano. Trabajo de la pieza a manos separadas.

Para este trabajo se eligió el Método Suzuki, también conocido como “El método de la educación del talento”. Se basa en “El método de la lengua materna”, habla de cómo el talento no es algo con lo que se nace, sino más bien algo que el niño desarrolla en sus primeros años de vida, así como la lengua materna. Mismo que lleva una serie de características para que el niño lo logre.

Algunos puntos importantes del método son: que el niño escuche, imite y repita para lograr perfeccionarlo, pero cada uno de estos pasos se logra enseñando al niño con paciencia y amor. Posee una gran cantidad de herramientas buenas para el desarrollo del niño, una de ellas es la memoria, ya que las piezas requieren una práctica repetitiva y constante, de tal manera que el niño va aprendiendo una gran cantidad de piezas. Y su memoria con el tiempo se vuelve más ágil y requieren menos repetición las piezas. (Castiilo, 2006).

También el método va acompañado de valores para que el niño llegue a ser una persona noble, con buen corazón y lo más importante, que sea feliz.



Bases del método

Que el niño aprenda a tocar el instrumento de la misma forma que aprendió a hablar:

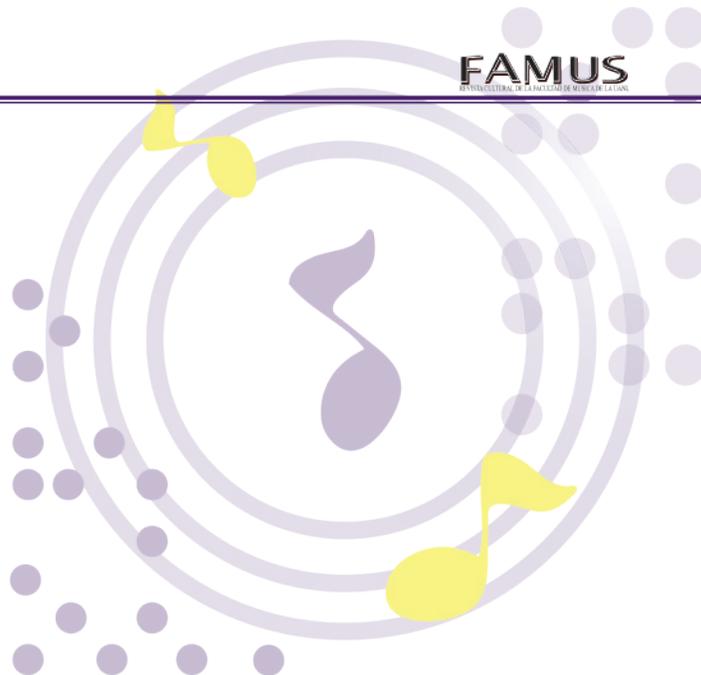
1. Escuchando.
2. Motivando al niño.
3. Gratificando no con dulces ni nada de eso, es por cada logro que debe de reconocerse. Aquí existe una repetición.
4. Estudiando, que tenga un seguimiento.

El niño debe de aprender de los sentidos, así como el lenguaje que aprende a través de los sentidos. No se debe poner a los niños a razonar ni analizar.

¿En que se basa la filosofía Suzuki?

- 1.- Está basada en que todos los niños pueden aprender. Que la habilidad del instrumento se puede desarrollar a cualquier edad.
- 2.- Los niños aprenden de otros niños. Clase individual, grupal, con público.
- 3.- El éxito atrae al éxito. Si hizo algo bien, ahí nos quedamos y el resto de la clase se hace otra cosa. Cuando se obtenga un resultado positivo ahí se debe detener y retomar para la próxima clase y asegurarse. A veces vemos que ya avanzan y queremos avanzar más y ahí es cuando se olvida y se aprende el error.
- 4.- En la clase se maneja el aprendizaje acumulativo. A lo que ya tiene le vas a ir agregando más. Ejemplo: 1: notas, 2: velocidad lenta, después dinámicas, 3: agógica (forte piano, rit.), y todo esto es igual a ÉXITO.
- 5.- Participación activa de los padres. Que los papás entiendan el proceso.
- 6.- Paso a paso (entender los pasos del proceso). Nosotros no debemos querer avanzar demás. Si fue el compás 1 no pasar al 2.
- 7.- Cada uno a su ritmo.

A través de la música se crea un mundo mejor. Cuando enseñas a un niño, estás trabajando con él a que se acepte a sí mismo (que se reconozca), que se valore, que se respete y crear un mundo mejor. Luna comenta – todo lo que enseñamos en forma natural será aprendido por el niño casi sin percatarse de ello, no reflexiona, sólo lo hace, no interviene un proceso intelectual, sino que lo aprendido se incorpora en él, por la necesidad de comunicarse compartiendo una actividad que los gratifica. Por lo que tenemos que preguntarnos ¿qué beneficios aporta el método Suzuki? y ¿por qué son importantes?



Los beneficios

*El desarrollo del oído: aquí el niño tiene que haber escuchado previamente música. Aquí se empieza la calidad de la música que van a reproducir en el momento. ¿Qué característica física debe tener el músico? Lo único que se requiere para ser músico es tener un excelente OÍDO.

*Desarrollo de la memoria: este método si puede enseñar a leer música. La memoria se entrena. Se tiene que aprender lo aprendido y lo nuevo que se va a aprender. Un error es que nuestro objetivo sea el leer, y ahí ya no se disfruta la música.

*Amor y gusto a la música: ¿cómo manifestaría el amor de lo que estoy haciendo?, ¿cuál es mi actitud? Se debe empezar con lo que se vio la clase pasada, en vez de preguntar y regañar. Y ahí es donde existe el vínculo de respeto, amor y gusto. Y en este punto trabaja uno mismo consigo. Se debe reforzar al alumno con actividades musicales. (Luna, 2004).

Dentro de estos beneficios la importancia que realiza este sistema es la socialización e integración de la persona. Porque cuando se hace la actividad grupal el niño se siente en su ambiente, recibido, aceptado, donde hay amor, y de esta forma se desarrolla el gusto y amor por la música. Así que es importante el pertenecer en un grupo ya sea de tríos, cuartetos y grupos base. (Luna, 2004). Cualquier niño con el entrenamiento adecuado, puede desarrollar habilidad musical, de la misma forma en que todos los niños del mundo han desarrollado la habilidad de hablar su lengua materna. El método Suzuki tiene como propósito, más que la formación de músicos, la formación de seres humanos que sean tocados por los beneficios mismos de la música.

Conclusiones

- Aprenda lo que más pueda sobre cada enfermedad patológica, en este caso sería el retraso mental y Síndrome de Down para identificar técnicas y estrategias específicas para apoyar educacionalmente al alumno.
- Reconozca que usted puede hacer una gran diferencia en la vida de este alumno. Averigüe cuáles son las potencialidades e intereses del alumno y concéntrese en ellas. Proporcione oportunidades para el éxito.
- Hable con especialistas en su escuela (por ejemplo, doctores, psicólogos y maestros de educación especial), como sea necesario. Ellos le pueden ayudar a identificar métodos efectivos para enseñar a los alumnos.
- Sea tan concreto como sea posible. Demuestre lo que desea decir en lugar de sólo dar instrucciones verbales. En lugar de relatar información verbalmente, muestre una foto.
- Y en lugar de sólo presentar una foto, proporcione al alumno materiales y experiencias prácticos y la oportunidad de probar cosas.
- Divida tareas nuevas y más largas en pasos más pequeños. Demuestre los pasos. Haga que el alumno realice los pasos, uno por uno.
- Proporcione ayuda como sea necesario.
- Proporcione al alumno comentarios inmediatos.
- Enséñele al alumno destrezas de la vida tales como aquéllas para la vida diaria, sociales, conciencia, y exploración ocupacional, como sea apropiado. Haga que el alumno participe en actividades en grupos o en organizaciones.
- Trabaje junto con los padres del niño y otro personal escolar para crear e implementar un plan educacional especial para cumplir con las necesidades del alumno. Comparta información en una forma regular sobre cómo le va al alumno en la escuela y en casa.

Referencias

- Acevedo, M. A., & Cordon, R. 2000. *Aspectos Clínicos del Síndrome de Down*. Guatemala.
- Andrade, Liz. 2006. *Explorando la Música*. Ed. Musical iberoamericana. Primera edición, enero.
- Andrade, Liz. 2008. *Juegos musicales: vitaminas para el cerebro*. 1ª ed. Buenos Aires: Ediba.
- Castillo, A. Mayo de 2006. "Método Suzuki". *Revista peruana de Pediatría*. Págs. 55-58.
- Dalcroze, Jacques. 2007. *The Eurhythmics of Jaques Dalcroze*. Estados Unidos: Lightning Source.
- Lucato, M. Junio de 1997. "La metodología Kodaly aplicada a la escuela primaria". *Interuniversitaria de la formación del profesorado*. Págs. 1-5.
- Luna, M. Agosto de 2004. "Qué es el Método Suzuki". Recuperado el 10 de septiembre de 2009, de <http://www.musicaviva.com.ar>: asociacion musicaviva
- Suzuki Piano School, Volume 1. Págs. 12-16.
- Suzuki, S. 2003. *Hacia la música por amor. Nueva filosofía pedagógica*. Ramallo Bros. Printing, Inc. San Juan, Puerto Rico.





Psicología del artista de la música

M. E. JOSÉ JOEL MONTOYA CARVAJAL

El acto de plasmar belleza representa una vía disfrutable para el artista y para el espectador que al sublimarse, al emocionarse, le provoca éxtasis como una especie de catarsis, ya sea para expresar lo sublime y conmovedor o lo triste y aterrador en conexión directa con nuestro inconsciente. El quehacer humano más sublime plasmado en las notas musicales es, tal vez, una respuesta simbólica del alma en donde se establece un diálogo entre el creador y el espectador. El creador (el artista) camina en lo finito en un gran esfuerzo por buscar la trascendencia y llenar el objetivo intrínseco de complacer y dar al mundo una obra de arte admirada y reconocida.

El aprendizaje en el mundo de la música es posible gracias a que el individuo en conocimiento va desarrollando su inteligencia, que gira alrededor de sus dones naturales y su entusiasmo por una actividad que hubo de seleccionar que le reditúa gratas emociones y satisfacciones generosas, además de impulsarlo a construir representaciones más complejas y genuinas que dicen mucho de su extraordinaria capacidad creativa. Lo que el artista adquiere no sólo son conocimientos, variantes melódicos o habilidades concretas sino la posibilidad de hacer adquisiciones nuevas en terrenos como en la composición, por ejemplo, en el que fluye un aprendizaje especial producto de su propia actividad pues, somos nosotros mismos los que tenemos que abocarnos a ser precisos y contundentes hacia nuestras reflexiones artísticas, por ello, el desarrollo del individuo está ligado indisolublemente a su capacidad de aprendizaje en esa búsqueda permanente hacia el objetivo fijo en su mente que es característico de las personas visionarias y que irá ejercitando y moldeando poco a poco hasta configurar su meta trazada.

Tanto para el arte como para el campo de los valores éticos, puede aplicarse la frase de Goethe: “En medio de la niebla de la necesidad, el hombre bueno reconoce el buen camino”. El artista no sabe de antemano qué es lo que le satisfará, anda en busca de ello y sólo lo encuentra durante el proceso de la realización y mientras mayor sea su genio, más original, más nuevo será el resultado del arte y, por tanto, estará más alejado de la reproducción basada en asociaciones externas de lo ya existente y su anhelo de nuevos valores y sentimientos como hombre creativo, razonará en quien reflexione en su obra.

En el campo del sonido resulta aún más la novedad de la estructura total frente a la mera suma de sus componentes: lo que llamamos melodía se destaca muy claramente con una personalidad sonora frente a la mera secuencia de sonidos, como una cualidad de conjunto. El grado en que parece flotar la melodía sobre las distintas notas se hace patente para el principiante al observar cómo en la sustitución de cada nota por otra más alta o más baja se puede trasponer la melodía; pero sin embargo ésta sigue siendo la misma.

Luego entonces, el que no tiene educación musical no ligará sin unas cuantas notas en su impresión de conjunto en una melodía, mientras que para el músico, la concepción de conjunto de una estructura elaborada de notas es natural, igual que la poesía para un literato.

En la vida de un artista no tiene por qué haber horas en las que no se experimente un deleite, cuando sentimos el placer de escribir o leer una página de excelente contenido y prosa o poesía nítida, con qué sentimiento, con qué placer tanto de la vista como del oído se ve crecer la etérea construcción sobre la página.

Así como la música es un oficio que abre puertas a todos sus gustos, sus amores, sus odios, sus convicciones, así el trabajo del artista se basa en el honor, se le condena invertir la mayor parte de su esfuerzo, su entusiasmo, sus méritos de concepción y la diligencia invertida para alcanzar las mejores destrezas de vigor para que el público reconozca y valore.

La fidelidad hacia su arte temple y madura su carácter pues a veces muchos artistas olvidan el propósito de todo arte: agradar, el artista ha escogido su oficio para deleitarse y para deleitar y para su sustento divirtiendo a otros; a veces se le comprende, se le ultraja, no hay justicia, pero él tiene su recompensa intrínseca en el ejercicio del arte.

Referencias

- Ceballos Garibay, Héctor. 2010. *El saber artístico*. DF: Ediciones Coyoacán.
- Goleman, Daniel. 2009. *La inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Zeta.
- Kandinsky, Wassil. 2000. *De lo espiritual en el arte*. DF: Ediciones Coyoacán.
- Tzu, Sun. 2010. *El arte de la guerra*. Madrid: Trotta.



Estimulación musical en edades tempranas

LIC. OLGA MARTHA SOLBES DECANINI

Desde los principios de la vida, la música ha sido un acompañante fiel y permanente en la vida del hombre y de la naturaleza. A partir de los primitivos sonidos rítmicos de palos y piedras y hasta la música creada a través de medios cibernéticos ha tenido el hombre ésta compañera ineludible, apasionante y leal. En el mismo vientre materno el organismo está preparado para percibir los sonidos. Ya en el tercer mes de gestación se empieza a desarrollar el sentido de la audición.

Alrededor del mundo y desde siempre las canciones de cuna han representado uno de los primeros vínculos entre el recién nacido y sus seres queridos. Los padres les cantan a sus bebés, les hablan con música, los proveen de confort y bienestar meciéndolos al ritmo de tonadas y latidos del corazón. La música pues, es uno de los primeros medios de comunicación e integración del ser humano a la sociedad.

¿Qué es la Estimulación musical temprana?

Es un método para bebés entre 3 meses y 3 años que utiliza la música para ayudarlos en el descubrimiento de su propio mundo y el desarrollo de sus habilidades que pretende activar su inmenso potencial mediante estímulos que lo involucren con el lenguaje musical de manera natural gozando y disfrutando día con día.

¿Qué sentimientos se desarrollan?

● Al exponerlo al lenguaje musical y al movimiento, el bebé disfrutará de experiencias y vivencias necesarias para su desarrollo integral y placentero.

● Mamá y bebé o papá y bebé fortalecen sus lazos afectivos mientras ambos viven la experiencia de interacción dentro de un ambiente acogedor, traduciendo sus emociones en fuente de alegría y placer.

● Esta es la oportunidad del bebé de involucrarse en la calidez de un lenguaje musical como nunca lo ha vivido.

Beneficios

Yo aprendo a trabajar y jugar en grupo, yo aprendo a esperar mi turno y compartir, yo desarrollo mi autoestima y seguridad, yo desarrollo mi memoria y concentración, yo enriquezco mi vocabulario y lenguaje, yo desarrollo mi imaginación y creatividad, yo mejoro mi habilidad para escuchar, yo desarrollo el sentido del ritmo y el amor por el canto, yo aprendo a expresarme a través del maravilloso mundo de la música.



Soy una eterna convencida de los beneficios que aporta la música en el desarrollo integral del ser humano a cualquier edad, entonces mi pregunta sería ¿por qué no, darle la importancia que merece a ése arte tan maravilloso? La música enriquece, ennoblece, da frutos, provoca alegría, nos da gozo, nos hace seres más sensibles, apreciadores de la belleza y nos provoca felicidad.

Aprendizaje musical significativo

LIC. DALIA MÁRQUEZ

Durante mi estancia en Pamplona, asistí a un curso llamado Cognición musical, que se encarga del estudio de los procesos mentales del aprendizaje y efectos de la música o la actividad musical en el cerebro. Como parte de las labores de este curso, nos pidieron la realización de una exposición de un artículo concerniente a un tema que involucrara o tuviese que ver con el proceso cognitivo. Me llamó la atención un artículo titulado "Aprendizaje musical significativo" del Dr. Gabriel Rusinek de la Universidad Complutense de Madrid¹. Les comparto algunos puntos que me parecieron importantes respecto a este tema.

Para llegar a comprender la significatividad del aprendizaje musical se requiere saber que primeramente el conocimiento declarativo sobre música es significativo cuando se vincula de forma interesante con el evento musical que expresa, además de que es el propio aprendiz quien decide construir el puente entre concepto y experiencia musical, por lo cual se hace necesario entender las motivaciones que lo llevan a querer aprender.

Un punto importante a destacar es también la comprensión de la motivación, la cual a su vez tiene que ver con los significados que aportan las experiencias musicales a los propios alumnos.

Tomando en cuenta lo anterior el autor sostiene que es así como realmente puede haber una mejora en la forma de enseñar.

Es sabido que en el proceso del aprendizaje musical se requiere de habilidades específicas como las auditivas, de ejecución, además de creación en tiempo real o diferido, esto refiriéndose a la improvisación y a la ejecución de una obra ya escrita, y para llegar a ello se habrá requerido de una asimilación previa de contenidos como lo son los conceptos, hechos, proposiciones y sistemas teóricos, así como un fomento de actitudes propias para la práctica musical.

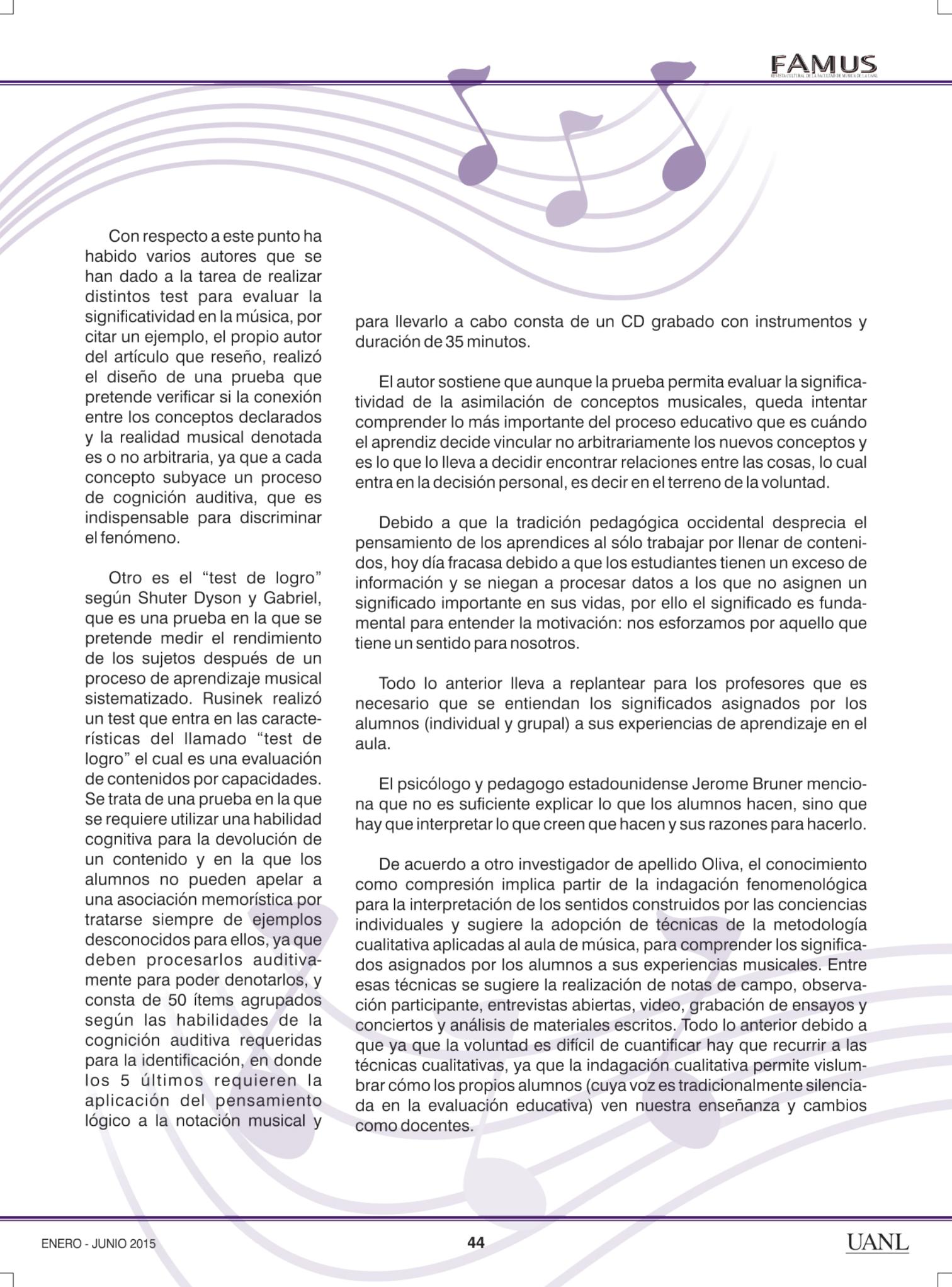
El aprendizaje y la enseñanza musical han estado por mucho tiempo arraigados a visiones antiguas, como se puede ver en muchos de los contenidos de los programas lo cual lleva a formar personas con una actitud de pasividad consumista en torno a la música, lo cual se podría combatir con la búsqueda del desarrollo de habilidades musicales como una relación activa, directa y vivencial durante toda la vida.

Podemos ver que hoy en día las nuevas generaciones están menos motivadas en la memorización de información compartimentada, por ello es importante llevarlos a conocer que saber música implica más que hablar de ella, como lo es tocar, cantar, discriminar auditivamente y crearla.

Por ello cuando se trata de que los alumnos aprendan contenidos es necesario saber antes qué conceptos son posibles de asimilar a cada edad, de qué manera los relacionan con los eventos que denotan, así como en qué medida todo ello no será olvidado, principalmente.

Un método eficiente para lograr esos objetivos es saber en qué forma se puede evaluar la significatividad de la asimilación de los conceptos musicales y para ello la propuesta es que el mismo profesor tiene que asumir un papel de investigador cualitativo dentro de cada grupo del cual esté al frente.

¹Rusinek, Gabriel, "Aprendizaje Musical Significativo". Revista Complutense de Investigación en Educación Musical, volumen 1, número 5, 2004.



Con respecto a este punto ha habido varios autores que se han dado a la tarea de realizar distintos test para evaluar la significatividad en la música, por citar un ejemplo, el propio autor del artículo que reseño, realizó el diseño de una prueba que pretende verificar si la conexión entre los conceptos declarados y la realidad musical denotada es o no arbitraria, ya que a cada concepto subyace un proceso de cognición auditiva, que es indispensable para discriminar el fenómeno.

Otro es el “test de logro” según Shuter Dyson y Gabriel, que es una prueba en la que se pretende medir el rendimiento de los sujetos después de un proceso de aprendizaje musical sistematizado. Rusinek realizó un test que entra en las características del llamado “test de logro” el cual es una evaluación de contenidos por capacidades. Se trata de una prueba en la que se requiere utilizar una habilidad cognitiva para la devolución de un contenido y en la que los alumnos no pueden apelar a una asociación memorística por tratarse siempre de ejemplos desconocidos para ellos, ya que deben procesarlos auditivamente para poder denotarlos, y consta de 50 ítems agrupados según las habilidades de la cognición auditiva requeridas para la identificación, en donde los 5 últimos requieren la aplicación del pensamiento lógico a la notación musical y

para llevarlo a cabo consta de un CD grabado con instrumentos y duración de 35 minutos.

El autor sostiene que aunque la prueba permita evaluar la significatividad de la asimilación de conceptos musicales, queda intentar comprender lo más importante del proceso educativo que es cuándo el aprendiz decide vincular no arbitrariamente los nuevos conceptos y es lo que lo lleva a decidir encontrar relaciones entre las cosas, lo cual entra en la decisión personal, es decir en el terreno de la voluntad.

Debido a que la tradición pedagógica occidental desprecia el pensamiento de los aprendices al sólo trabajar por llenar de contenidos, hoy día fracasa debido a que los estudiantes tienen un exceso de información y se niegan a procesar datos a los que no asignen un significado importante en sus vidas, por ello el significado es fundamental para entender la motivación: nos esforzamos por aquello que tiene un sentido para nosotros.

Todo lo anterior lleva a replantear para los profesores que es necesario que se entiendan los significados asignados por los alumnos (individual y grupal) a sus experiencias de aprendizaje en el aula.

El psicólogo y pedagogo estadounidense Jerome Bruner menciona que no es suficiente explicar lo que los alumnos hacen, sino que hay que interpretar lo que creen que hacen y sus razones para hacerlo.

De acuerdo a otro investigador de apellido Oliva, el conocimiento como comprensión implica partir de la indagación fenomenológica para la interpretación de los sentidos construidos por las conciencias individuales y sugiere la adopción de técnicas de la metodología cualitativa aplicadas al aula de música, para comprender los significados asignados por los alumnos a sus experiencias musicales. Entre esas técnicas se sugiere la realización de notas de campo, observación participante, entrevistas abiertas, video, grabación de ensayos y conciertos y análisis de materiales escritos. Todo lo anterior debido a que ya que la voluntad es difícil de cuantificar hay que recurrir a las técnicas cualitativas, ya que la indagación cualitativa permite vislumbrar cómo los propios alumnos (cuya voz es tradicionalmente silenciada en la evaluación educativa) ven nuestra enseñanza y cambios como docentes.

Finalmente entre las propuestas de investigación se sugiere:

- Debate sobre la definición de conocimiento musical para saber los límites y posibilidades de su enseñanza y aprendizaje.
- Programa de investigación sobre los límites del conocimiento procedimental en la educación obligatoria junto a un desarrollo procedimental y un desarrollo de pruebas de evaluación del conocimiento musical declarativo para redefinir el currículum escolar.
- Proporcionar fundamentación epistemológica –en castellano- de la necesidad de la metodología cualitativa para tornar visibles las redes de significados hechas en el aula de música, así como fundamentación epistemológica del profesor de música como investigador.
- Proporcionar al profesorado formación metodológica para la organización en redes y canales de difusión que permitan el desarrollo constante y una generación de investigadores.

Pareciera que aunque estas propuestas son fáciles, el llevarlas a cabo requiere de un gran trabajo de análisis y deberían ser precisamente los maestros de música los encargados de emprender esta labor tan necesaria, ya que ellos desde el aula, como laboratorio de investigaciones, tendrán la posibilidad de obtener la información de primera mano.



Lo visual en lo sonoro

M. A. MAYELA DEL CARMEN VILLARREAL HERNÁNDEZ

**“La música es la aritmética de los sonidos,
como la óptica es la geometría de la luz”**

Claude Debussy

Introducción

La condición de ser invisible e intangible de la música la ha colocado en un plano distinto en relación con otras artes, a menudo superior en algunas culturas, usándola como vínculo hacia las deidades, hacia el mundo espiritual, también invisible e intangible. La evolución de la música como hoy la conocemos no habría sido posible sin la escritura musical, un lenguaje universal a partir de signos.

Aquí pudiera dar inicio una relación entre sonido e imagen, pero más allá de la escritura, está la significación de la imagen que deriva del sonido. Algo muy natural de asociar, ya que los primeros sonidos que imitó el hombre fueron los de la naturaleza. Para el compositor Luciano Berio (1925-2003) el impulso para buscar la unión entre imagen y sonido nos viene de lejos, de una antigua visión sinestésica del mundo: “Y todo el pueblo vio los truenos y los relámpagos y el sonido de la trompeta” (Éxodo, XX, 18). Para Berio, el vínculo entre luz y sonido, entre luz y palabra, es común a casi toda la narrativa de los orígenes, de los hechos primordiales, de los mitos y de la conciencia del mundo, y a menudo la música parece convertirse en el más poderoso intermediario entre la vista y el oído; entre los inciertos límites externos de un espacio que siempre necesita ser explorado e interrogado de nuevo. (1).

Al analizar lo visual en lo sonoro, surgen las nuevas formas de composición, lo multidisciplinario, donde no basta el sonido. El concierto o recital tradicional, que no presenta cambios importantes desde el siglo XIX, incluye vestimenta formal por parte de los intérpretes, silencio por parte del público durante dos horas que es el promedio de un recital, un programa para conocer algo de las obras y saber dónde aplaudir. Un ritual para rendirle culto a la música y sólo a ella. Pareciera el reino de lo sonoro, pero ¿y las imágenes que surgen en cada persona al escuchar las obras? Aquí encontramos una experiencia estética auditiva que se complementa con lo visual a partir de las imágenes mentales que crea cada individuo.

Hay diversos enfoques para analizar lo visual en lo sonoro, a partir de algunos movimientos o estilos, sus creadores y obras del siglo XX y XXI. El primero y más natural es a partir de las imágenes que crea cada escucha en el caso de la música “pura”; otro apartado es la sinestesia, que es la capacidad de ver colores a

partir de la música, o de relacionarlos para quienes no poseen dicha capacidad; y por último la integración de imágenes y sonidos en una sola obra artística, que nos remite a formas musicales, estilos y nuevos géneros artísticos, que pareciera apuntan a esa idea romántica del arte completo, perfeccionado, sin el límite que conlleva el crear bajo un solo lenguaje, una sola técnica artística.

Al respecto, Enrico Fubini hace mención de Robert Schumann y su aportación a la estética: “Cuando Schumann, a principios del diecinueve, formulaba en la boca de Florestán, uno de los personajes imaginarios que aparecen en sus escritos encarnando una de las facetas de su personalidad, el famoso aforismo “la estética de un arte es igual a la de otro; únicamente difiere del material”, estaba rompiendo una lanza a favor de considerar la música, y más en general del arte, como fruto de una misma actividad creadora y expresiva del hombre, que puede encarnarse, indiferentemente, en una materia o bien en otra. (2).

Esta visión la retomaron los artistas del expresionismo, y en el siglo XX entra un nuevo ingrediente que abre un universo de posibilidades: la tecnología. El lenguaje de la música es universal, el lenguaje tecnológico coincide o une las civilizaciones contemporáneas, acerca a las diversas culturas, borra fronteras, crea y asimila un lenguaje multimedia común.

Para el compositor actual, el papel pautado y la pluma ya no son el único recurso para crear. Se enfrenta a un mundo que vive a partir de su reflejo, en donde lo visual es de capital importancia. Así, podemos hacer una retrospectiva para revisar algunos estilos, creadores y sus obras, en donde se hace presente lo visual en lo sonoro, para después llegar a las más recientes expresiones.

Significación de la imagen que deriva del sonido

Al internarnos en el campo de las emociones, sentimientos o afectos que surgen a partir de un estímulo musical, aparecen interrogantes acerca de la significación de éstos, a menudo ligados a imágenes que crea el escucha.

Al respecto Leonard B. Meyer dedica un apartado en *Emoción y significado en la música*; el autor despliega diversas ópticas a partir del cual podemos entender este fenómeno. "...la música puede dar lugar a imágenes y series de pensamientos que, debido a su relación con la vida interior de cada individuo, pueden culminar finalmente en afecto". (3).

Incluso, menciona cómo la experiencia afectiva atribuida directamente a los estímulos musicales puede ser producto de procesos inconscientes de la imagen. También distingue entre una "connotación" –significado común a un grupo de individuos o cultura- y la "experiencia particular" totalmente individual. Y a partir de esto enuncia lo siguiente: "Los procesos de imagen, sean individuales o colectivos suponen una inmensa tentación hacia la desviación extramusical, pues una imagen, aunque esté relacionada en su origen con un pasaje concreto, puede iniciar por sí misma nuevos procesos". (4). Procesos que abren nuevos caminos en la experiencia artística tanto para el espectador como para el creador.

El escucha como creador de imágenes

La música programática es aquella en la que el título o algún texto nos lleva a la inserción visual imaginativa de escenas, personajes, imágenes. Este recurso fue ampliamente utilizado en el romanticismo, aunque desde épocas anteriores como el barroco y el renacimiento también podemos encontrar obras que evocan lo visual.

Una de las obras más famosas son el ciclo de conciertos *Le quattro stagioni*, en las que Antonio Vivaldi despliega notas que logran representar auditivamente las imágenes derivadas de los sonetos que inspiraron su composición, de los que por cierto aún es impreciso su autor. En este ciclo de conciertos titulado *Il cimento dell'armonia e dell'invenzione* conformado por doce conciertos también encontramos otras obras descriptivas como *La tempesta dimare*, *Il piacere* y *La caccia*.

Existe un gran número de obras de este tipo durante el romanticismo, época donde la música y las demás artes se integraron y colaboraron como nunca antes. Cabe mencionar que esta reflexión parte únicamente de la música instrumental, donde la música está libre de cualquier mensaje resultante de un texto cantado.

Tampoco podemos dejar de mencionar las formas instrumentales que derivaron de la conjunción de la literatura y la música. Esta fructífera relación concibió formas como el poema sinfónico, que bajo la autoría de Franz Liszt colmó de imágenes sonoras las salas de conciertos del siglo XIX; las piezas de carácter, en donde los compositores trazaban el camino para llevar al escucha a los escenarios, personajes o ideas, evocando imágenes que complementaban la experiencia auditiva. Siguiendo la línea del tiempo, debemos hacer un alto en la figura de Richard Wagner, quien a partir del leitmotiv, sujeta a la música a una significación simbólica, que nos remite desde el motivo musical, a un personaje, un lugar, sentimientos e incluso a objetos; así volvemos a la construcción de una imagen a partir de la fuente sonora.



Y la música se colorea

Otro camino que surge del cruce de caminos entre lo visual y lo sonoro lo encontramos en Scriabin y su sinestesia, creando un sistema de notas asociadas a colores. La sinestesia es la capacidad que poseen algunas personas de asociar varios tipos de percepciones al mismo tiempo, o para decirlo de una forma más clara: ven sonidos y escuchan colores. Esto es resultado de una "falla" en las conexiones nerviosas desde el nacimiento, aunque también puede experimentarse bajo el influjo de algunas drogas.

El estudio entre la relación del color y el sonido no es algo nuevo de Scriabin, lo podemos encontrar con Isaac Newton en su círculo de quintas que aparece en el libro *Opticks*, donde relaciona notas con colores; publicado en 1704 enuncia que el sonido y el color al ser ambos fenómenos vibratorios, podían relacionarse.

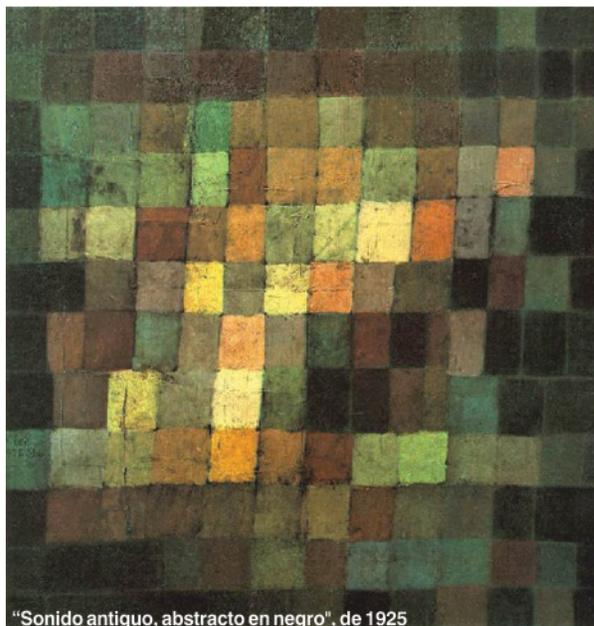
Otro compositor relevante para la música del siglo XX fue Oliver Messiaen, quien sufría verdaderamente al decirle a la gente que veía colores al escuchar música y no le creían. Encontramos en su obra títulos que reflejan esta condición: *La tristesse d'un grand ciel blanc*; *Le banquet céleste*; *Chronochromie*; *Couleurs de la cité céleste*, entre otros títulos que refieren colores y luz. Esta relación se volvió importante para su proceso creativo. En la obra *Colours de la cité céleste* (1963) para piano y ensamble, podemos encontrar indicaciones en la partitura como *émeraude verte* y *améthyste violette* en clarinetes o *topaze jaune*, *chrysoprase vert clair*, et cristal en los metales. Consciente de que pocos contarían con este particular sentido de ver coloreada la música, buscó la forma de mostrar la luz en la obra *Éclairs sur l'Au delà*, donde podemos escuchar la luz, en la parte XI, *Le Christ, lumière du Paradis*.

Estas simbiosis entre color y sonido resurge en pleno siglo XXI en la figura actual de Neil Harbisson, artista con estudios de composición, quien al nacer con acromatopsia (imposibilidad de ver los colores) creó un dispositivo que le permite percibir los colores al escucharlos. Es citado como el primer ciborg, ya que posee este "eyeborg" una extensión de los sentidos, una aplicación para ser implantada en el cuerpo.

A partir de esto, ha compuesto una serie de obras basadas en esta relación color-notas basándose en dos escalas creadas por él mismo llamadas: Escala Sonocromática Musical de Harbisson que es microtonal y logarítmica; y la Escala Sonocromática Pura de Harbisson que convierte las frecuencias de luz a frecuencias de sonido. Esto le ha permitido incluso hacer retratos sonoros al observar detenidamente los rostros de las personas. Es interesante conocer el dato que Van Gogh, tomó clases de piano con la intención de entender mejor la naturaleza del color, elemento que resalta en sus obras. Así, no es del todo figurativo el hablar de tono-color, o color tonal, en el lenguaje habitual musical.

Pinturas que suenan

Para el estudio de la música en las antiguas civilizaciones, la investigación iconográfica es una fuente imprescindible. Murales, jarrones, lienzos y demás vestigios nos hablan de cómo era la vida musical, sus instrumentos, su ejecución, función social, etc. Podemos reconstruir sonidos a partir de imágenes, a través de los trazos que dejaron pintores



"Sonido antiguo, abstracto en negro", de 1925

y artesanos. Incluso, algo fundamental: la escritura musical, nos llega a partir de símbolos.

La concepción de la música como un arte aparte por su misma naturaleza va a cambiar; al respecto Cintia Cristá en su estudio *Sobre la interrelación de la música y la plástica en los siglos XX y XXI*, dicta: "Se separa de esta manera la concepción romántica de la música como arte etéreo, inasible, inmaterial". (5). Una observación importante que realiza Cristá es que encuentra un símil entre el término abstracción y la ausencia de tonalidad, mismo que observa Boulez entre la obra de Webern y Mondrian, indicando que ambos pasaron de la representación a la abstracción.

En el siglo XX el pintor Kandinsky habla de sonidos en sus cuadros. Con el grupo conocido como *Der Blaue Reiter* (El Jinete Azul) Kandinsky junto con otros pintores comparte su experiencia creativa con el compositor Schönberg, quien participa con creaciones tanto musicales como pictóricas. Estamos ante una frontera que se desdibuja, cediendo ante el talento; además música y pintura tienen un punto de convergencia: finalmente ambas son lenguaje.

Theodor Adorno describe este momento: "Schönberg pintó con verdadera actitud, justamente en la decisiva fase revolucionaria de su desarrollo". (6). Además menciona que otros compositores de la época como Berg y Hindemith poseían un talento óptico específico. Otro miembro del grupo Paul Klee cuya faceta musical es poco conocida, era un talentoso violinista, y utilizó en sus pinturas estructu-

ras rítmicas y trazos que evocan la escritura musical. Así inicia la búsqueda del artista del siglo XX por dejar atrás esa “departamentalización” de disciplinas cerradas, esa actitud egoísta o ególatra de pensar que el arte de uno es mejor que otro.

El poeta mexicano Juan Carvajal (1935-2001), nos muestra en esta obra, el dialogar entre las dos artes. (7).

Música pintada	
El pintor (Kandinsky)	escribe
sobre la pintura	del músico (Schönberg)
Traduce	a un lenguaje
ajeno	Desbordante
lujuria	en ecuaciones
ascéticas	pasiones
colisiones	incruentas
y razonables	elusiones
Descifra	una elaboración
inconsciente	de la forma
consciente	Desarmonía
construída	ergo armónica
klung plunk crash trong	or flumbering rum
es construcción	de la desconstrucción
bel gritare	símbolo y expresión
címbalo y expansión	¿de una maldición
El que escribe	melódica
incoherente-coherente	ve al que pinta
dice: “ifauvíssimo!	lo reconoce
Deine Hand ist	el otro, Buda, duda
glücklich!	el pintor (músico)
	desconfía
La concreta abstracción	y la armónica desarmonía
viven la no-prosodia	y la anti-geometría
	n amistados
	El pintor, que escribe, dice: no tengo
	el músico, que pinta, dice: no tengo oído.

CITAS

1. Berio, Luciano. 2002. *De sonidos e imágenes*. Pauta, Vol. XXI, No. 82, México, Conaculta. Pág. 65.
2. Fubini, Enrico. 2008. *Estética de la música*. España, A. Machado Libros S.A. Pág. 17.
3. Meyer, Leonard. 2001. *Emoción y significado en la música*. España, Alianza Música. Pág. 261.
4. *Ibíd.* Pág. 262.
5. Cristá, Cintia. *Sobre la interrelación de la música y la plástica en los siglos XX y XXI: migraciones, convergencias y nuevos géneros artísticos*, Revista Transcultural de Música No. 16, Sociedad de Etnomusicología, 2012, http://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_16_05.pdf
6. Adorno, Theodor. 2000. *Sobre la música*. España, Paidós. Pág. 58.
7. Carvajal, Juan. 2003. *Música Pintada*. Pauta, Vol XXI, No.86, México, Conaculta. Pág. 55.

Los corales a cuatro voces de Johann Sebastian Bach como modelo de concientización de la entonación para el cuarteto de cuerdas

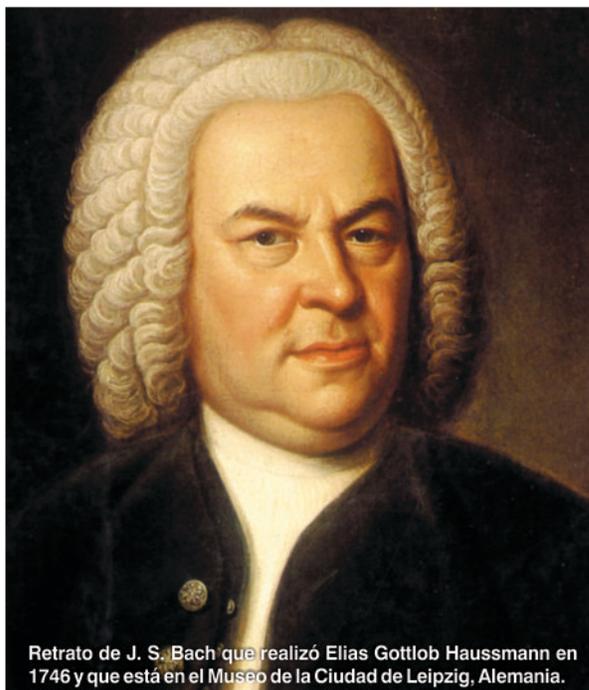
M. A. BORIS NIKOLAEV CHALAKOV

Desde su concepción en el inicio del siglo XVIII, el cuarteto de cuerda se ha posicionado como una de las formaciones más importantes en el campo de la música de cámara. Entre sus principales características destacan la unanimidad tímbrica, el rango dinámico, la extensión del ámbito y la calidad expresiva. Sin embargo estas mismas características aunadas a una serie de factores son la causa de los principales problemas que enfrenta el ensamble, la entonación. A diferencia de los ensambles que incluyen el piano: dúo de sonata, trio con piano, cuarteto, etc., donde la entonación es regida por las reglas de la afinación temperada, la entonación del cuarteto de cuerdas es mayormente relativa. Se trata de una "correcta entonación de los intervalos"² construida a partir del fundamento y delimitada por el perfil melódico.

Específica de la entonación en los instrumentos de cuerda frotada.

La específica de la entonación en los instrumentos de cuerda frotada radica en la mecánica de producir el sonido: una cuerda, usualmente de metal, es frotada por el arco y al mismo tiempo es pisada sobre el diapason por el dedo o los dedos del ejecutante. Observemos la cantidad de factores que participan en la producción de un sonido:

- A. Factores producidos por la mano derecha:
- Velocidad, presión y punto de contacto del arco con la cuerda.
- B. Factores producidos por la mano izquierda
- Fuerza y velocidad de caída y presión de los dedos de la mano izquierda.
 - La parte de la yema del dedo que piza la cuerda.
 - Elección de la digitación.
 - El uso o no del vibrato.
- C. Otros factores:
- El estado de deterioro de las cuerdas.
 - El estado de las clavijas y los afinadores que tensionan la cuerda.
 - Las condiciones climáticas.
 - Criterio personal del ejecutante.



Retrato de J. S. Bach que realizó Elias Gottlob Haussmann en 1746 y que está en el Museo de la Ciudad de Leipzig, Alemania.

En 1951, el músico, investigador y pedagogo soviético *Nikolai Alexandrovich Garbuzov* (1880 – 1955), publica su trabajo capital: *El oído virtuoso entonado y la metodología de su desarrollo*. Es ahí donde describió su ampliamente conocido experimento que comprendió la medición de los intervalos en la ejecución del Aire de la Suite No. 3 de Johann Sebastian Bach por tres eminentes violinistas: David Oistrach, Misha Elman y Efen Zimbalist. En el tabulador formado en base del experimento se observan tendencias marcadas en el estrechamiento de los semitonos y las terceras menores, así como ensanchamiento de los tonos enteros y las terceras mayores³. Esta tendencia es la piedra angular en la comprensión de la entonación de los jóvenes instrumentistas en la familia de cuerda frotada (violín, viola, cello, contrabajo).

Los corales a cuatro voces de Johann Sebastian Bach

Los corales a cuatro voces de Johann Sebastian Bach ocupan la nomenclatura de 250 a 438 en el catálogo de obras BWV de Wolfgang Schmieder.

² Chakalov, Nicola Georgiev. 1985. *Osnovi na violonchelovata literatura*. Música, Sofía. Pág. 87.

³ Chakalov, Nicola Georgiev. 1985. *Fundamentos de la digitación en el violonchelo*. Música, Sofía. Pág. 88.

No obstante muchos más de ellos podemos encontrar en sus pasiones y cantatas. Es bien sabido que para la mayoría de sus corales el compositor utilizó melodías ya compuestas anteriormente. Sin embargo la realización de cuatro voces es un trabajo supremo en cuanto a su realización técnica y musical, además de ser una enciclopedia del pensamiento armónico funcional. Entre sus principales características destacan las siguientes:

- Simplicidad rítmica y melódica.
- Plan armónico comprensible.
- Modulaciones e inflexiones por dominantes secundarias o por progresiones hacia tonalidades vecinas.
- Amplio uso de todo tipo de notas extrañas al acorde.
- Limitado pero importante uso de modos antiguos.
- Elección de tonalidades “cómodas” vocal e instrumentalmente.

Lo que los convierte en el material musical idóneo para varias asignaturas como Solfeo, Armonía, Literatura musical, Dirección coral y Música de cámara.

Su uso en la materia de Música de cámara tiene una razón de mayor importancia: la mayoría de ellos son acompañados originalmente por un cuarteto de cuerdas a menudo con alientos madera agregados.

Términos generales de la entonación y la afinación de los corales de Johann Sebastian Bach

Punto de partida en el trabajo con los corales de Johann Sebastian Bach es su comprensión fónica y funcional. En primer instante es indispensable realizar el análisis armónico. La dirección de cada una de las frases indica claramente la intención entonativa y el camino de solución el cual podemos articular de la siguiente manera:

A. Linealmente:

- La entonación es rigida por las atracciones de los grados en la tonalidad siendo los grados alterados de mayor atracción.
- Esto implica la articulación de todas las notas extrañas al acorde según su particularidad.



B. Verticalmente:

- Triadas: mayores. Aparecen con duplicación de alguna de las voces. Para las triadas mayores y menores se recomienda el siguiente orden a seguir: afinar la octava, agregar quinta y ubicar tercera según su característica cualitativa.
- Triadas disminuidas (aumentadas): aparecen con duplicación en octava siendo esta la referencia principal en la afinación. El intervalo disminuido o aumentado es tratado con la regla de semitono y tono, respectivamente.
- Acorde suspendido: acorde altamente disonante que por su estructura de cuarta y quinta justa a partir del fundamento es tratado como triada consonante en cuestión de entonación.
- Acordes de séptima: acordes disonantes por la inserción de la séptima (segunda o novena). A menudo incluyen uno o más intervalos aumentados o disminuidos y rara vez aparecen con duplicación (a menos que por exigencia de la conducción de voces la quinta es omitida). Su entonación sigue la regla de afinar en primer lugar la consonancia perfecta, agregar la tercera (si aplica) y posteriormente afinar el intervalo disminuido o aumentado según lo especificado.

B. Funcionalmente

- Cualquier acorde en la tonalidad presenta una clara pertenencia a uno de los ejes funcionales: de la tónica, de la subdominante y de la dominante.
- Los acordes del grupo de la subdominante y la dominante son tratados según su intensidad siendo de mayor intensidad funcional el acorde cadencial en cualquiera de sus manifestaciones.
- La armonía funcional reconoce como cuatrías diatónicas los acordes de séptima de II, V y VII grado. El resto de las cuatrías, a menos que sean parte de alguna progresión armónica, son tratadas como triadas con notas extrañas agregadas⁴.

⁴ Arabov, Plamen Yankov. 1992. Armonía con arreglo para coro. Música, Sofía.

A continuación se presenta un fragmento del Coral Es spricht der Unweisen Mund wohl del cual trataremos la primera frase⁵:

Es spricht der Unweisen Mund wohl

Worte: Martin Luther 1524
Quelle: Joh. Walter G.B. 1524

Considerando esta frase para cuarteto de cuerdas, duplicando respectivamente las voces SATB, articulamos las siguientes propiedades:

A. Linealmente:

- Cada uno de los instrumentos entona según la tendencia anteriormente mencionada. Especialmente la viola en el segundo compás deberá entonar estrecho el semitono y ancho el tono entero considerando el origen alterado de la línea melódica.
- Los primeros tres grupos de corcheas son compuestas por apoyaturas y sus resoluciones. El cuarto es la agregación de una séptima al acorde de la dominante.

B. Verticalmente:

- Todos los acordes del primer compás son triadas por lo tanto siguen la metodología indicada para su afinación. Los acordes del segundo compás ejercen la funcionalidad de D7 por lo que es necesario considerar la atracción de sus sensibles, además de la apoyatura en el primero.

C. Funcionalmente:

- El plan del fragmento mencionado es: T5I T5 II5 T6 VI5 I D7 T5 /D7 → TIV5. El acorde del segundo grado claramente ejerce la función de Subdominante, mientras que el acorde del sexto grado aparece como una extensión de la tónica.
- Las dos Dominantes, primaria y secundaria resuelven en sus respectivas tónicas.
- La atracción de los grados sensibles y de las apoyaturas hacia sus respectivas resoluciones nos indican el estrechamiento de los semitonos una vez más según las observaciones de Garbuzov.
- La lógica funcional indica la dirección del fraseo.

Conclusiones

En base a las observaciones anteriores podemos resumir que los corales de Johann Sebastian Bach resultan particularmente apropiados para la concientización de la entonación de parte de los integrantes de un cuarteto de cuerdas más aún en formación. La textura homófona, la claridad rítmica, melódica y armónica se convierten en un aliado para quienes emprenden el trabajo en ensamble, y ponen en práctica los conocimientos adquiridos previamente en Solfeo, Armonía, Literatura musical e Instrumento, permiten el control sobre la entonación, la calidad del sonido, el fraseo y el ensamble y brindan las herramientas necesarias para abordar el repertorio más demandante.

Referencias

Arabov, Plamen Yankov. 1992. *Armonía con arreglo para coro*. Música, Sofía.

Chakalov, Nicola Georgiev. 1985. *Fundamentos de la digitación en el violonchelo*. Música, Sofía.

Boyd, Charles N. and Riemenschneider Albert. 1941. *Chorales by Johann Sebastian Bach, chorales 1 – 91*. Schirmer, NY.

Una orquídea en el desierto

M. A. TERESA J. TAMEZ SOTO



Nicandro Emilio Tamez Tamez nació un 30 de enero de 1931 en la casa que se encontraba en la esquina de 5 de mayo y Guerrero en pleno centro de Monterrey, N.L. El menor de 3 hermanos, su padre fue agente viajante farmacéutico, su madre, dedicada al hogar. ¿De dónde surge el interés, la inclinación a la música? Resulta que el Dr. Nicandro L. Tamez, tío del padre de Nicandro, se casó con la hermana mayor de su esposa; ellos no pudieron tener hijos por lo que los niños Tamez Tamez pasaron a formar parte importante de su vida. El primer piano de la familia fue un regalo de Don Nicandro L. Tamez a su cuñada, un Bechstein vertical traído desde Europa en barco, y pagado en monedas de oro, y como buena y educada dama de la época gustaba de la música, el padre también tocaba algo la guitarra; si me explayo en estos pormenores es con el afán de situar los antecedentes socioculturales de donde surge Nicandro E. Tamez. Gracias al gusto de la madre por el piano y como profiláctica para una fiebre reumática que aquejó al pequeño Nicandro es que comienza a estudiar el piano.

Entre lo más destacado en su primera juventud fueron los 2 recitales de graduación efectuados con un día de diferencia, el 5 y 7 de octubre de 1955, con programas totalmente diferentes llevados a cabo en el Aula Magna de la Universidad de Nuevo León, la preparación de estos la realizó con los Mtros. Lizandro y Esperanza Esparza, reconocidos maestros de la comunidad musical neolonesa; entre las obras que interpretó el 5 de octubre se encontraban el Preludio, Fuga y Variación de César Franck, Fantasía de Mozart, Sonata Op.57 de Beethoven, valeses y preludios de Debussy y piezas varias de I. Albéniz, el 7 interpretó el Concierto en Re menor de Mozart, la Suite Nápoles de Poulenc, estudios de Rachmaninov, Scriabin, la Toccata de Khachaturian y finaliza con la Rapsodia sobre un tema de Paganini de S. Rachmaninov, de esta segunda noche nos sorprende que en el programa reza la leyenda: "todas las obras de esa noche son estrenos en Monterrey", ¡ilástima que no contemos con ninguna referencia de estos conciertos! En este tiempo también estudiaba composición con el Mtro. Paulino Paredes.

Poco después de esto la familia se trasladó a Guadalajara donde continuó sus estudios en música sacra y composición con el Mtro. Domingo Lobato, ahí conoce al Mtro. Gerhard Muench que será un importante guía en lo que a composición e interpretación se refiere, bajo su tutela continuará estudios de composición y asesoramiento en el dúo que había conformado en ese entonces con su primera esposa, la también pianista Ninfa Wong Armand. De las actividades de este dúo destacan el estreno nacional de las Visiones del Amen de Olivier Messiaen en Bellas Artes de México.

Para ese entonces la familia se encontraba viviendo en San Luis Potosí. En el año de 1960 gana el premio nacional de composición con su ballet "Atabales Mestizos", curiosamente ganándole el 1er. lugar a su maestro Domingo Lobato.

Después de unos años difíciles en los cuales sufre graves pérdidas, primero a su esposa enferma, su primera hija y su madre, a finales de los 60's se traslada a San Miguel de Allende, Guanajuato. Con nueva esposa e hija recién nacida; parece que la pequeña ciudad de San Miguel ofrece un ambiente menos conservador, más cosmopolita y afecto a las artes y sus creadores; además de dar clases, toca activamente y estrena su propia música, por esas fechas asistió al curso de música de cámara y dirección orquestal que se impartía en Sarasota, Florida.

En 1971 recibe la invitación de la UANL para dirigir la Escuela de Música, invitación que provoca su regreso a Monterrey para ya quedarse definitivamente en la ciudad. Poco después funda y dirige varias escuelas: la ELA (Escuela Libre de Artes), que se transformará después en la EFA (Escuela Formativa por las Artes). A comienzos de 1981 inicia su actividad docente en la Facultad de Comunicación de la Universidad Regiomontana impartiendo las asignaturas de Filosofía del Arte, Estética, Investigación, etc. causando una honda huella en los alumnos que tuvieron la oportunidad de asistir a esas sesiones. Finalmente funda los talleres y Licenciatura de Música en la Universidad Regiomontana, que llegó a titular a varios músicos. Este proyecto no prosperó debido al fallecimiento del Mtro. Nicandro en 1985. Le sobreviven su esposa y 4 hijos; tres de los cuales son músicos profesionales.

Ahora bien, a propios y extraños lo que primero causó asombro a 30 años de su ausencia es la gran cantidad de obra original, inédita; sin pretender dar un análisis exhaustivo y de tipo musicológico puedo afirmar que desde las primeras obras homenaje para piano (Schubert, Rachmaninov, Saint-Saens, etc.) ya puede reconocerse un lenguaje personal, un gusto por las armonías extendidas. Ahora bien, sin vivir en el mundo globalizado que tenemos hoy, sin tener interacción con el mundo académico y el medio musical del México de esos años, causa sorpresa ver la continuidad del oficio de compositor, que como bien se sabe: ise es o no se es! Su obra muestra una disciplina y concreción, que me resulta sorprendente ya que obra que comenzaba, proyecto del que se tratase, siempre lo finalizaba.

La búsqueda de su propio lenguaje en un constante y metódico trabajo que da por resultado más de 300 obras inéditas, de las cuales 84 son para piano solo; siendo un creyente y estudioso de los preceptos religiosos de la Iglesia Católica no sorprende que en 1983 le haya dedicado y enviado una Misa a SS Juan Pablo II. Otra curiosidad de este tipo fue la obra para piano dedicada y enviada así mismo a O. Messiaen, ide de la cual no guardó copia!

Quiero compartir este párrafo perteneciente a las reflexiones que el compositor, Dr. Gonzalo Castillo, realizó en 1995 sobre la obra de Nicandro Tamez: "Tamez, el compositor, nos presenta un mundo diferente al que estamos acostumbrados, no como resultado de extravagante superficialidad o de curiosa inventiva sino como - para decirlo en sus propias palabras- un resultado y necesidad debidos al contenido y a las exigencias de su música".

Otro aspecto importante durante su vida fue la docencia, como maestro siempre buscó por medio de la música trabajar en el desarrollo humano a través de las artes, el arte como un medio liberador del espíritu humano.

Tiene trabajos teórico-musicales: "Nueva Graficación" (1977), "Meditación instrumental" (1979), escritos sobre estética, filosofía del arte, filosofía de la música: "Resención Metalógica" (1979-1980), "Tautología Divina" (1981) y "Metalogía y Epibolonia" (1982), todos los anteriores así como su trabajo "Estructuras Proyectivas" son obras que tienen repercusión en el músico que suele ser más completo, es decir, el músico que es música, un ente humanista completo; no sólo el artesano. Otra manifestación de su arte son los 85 poemas de diferente extensión y géneros.

Es por eso que me permití llamar a esta breve reseña "Una orquídea en el desierto", debido a que entre más conozco sobre la vida y obra de Nicandro Tamez, mi padre, más me admiro y sorprendo que en una ciudad como la nuestra, de esa época, en un país como el de esos años, haya podido existir y crear un ser de esta naturaleza, ¡en fin! Como bien sabemos, el que tiene algo que decir, así esté solo en medio del desierto, encontrará la manera de manifestarse y desarrollar su arte.

Y finalmente, ya que por este medio no podemos escuchar su música, quiero dejar que sea el mismo N. E. Tamez quien nos explique lo que yo considero fue su credo de vida y obra, pertenece al manual "Nueva Graficación" (1977): "Si a alguien le llega a resultar útil, me dará una gran satisfacción y se justificará su exposición, si a nadie le interesa su exposición fue útil para mí y por lo tanto me da ya, desde este momento una gran satisfacción. Nada es definitivo -ni tan siquiera esta afirmación-, y este estudio no tiene más razón de ser que mi propia música; pero si ambos, el presente estudio y mi música importan a algún estudioso o a algún músico, me siento más pleno y satisfecho (y en el fondo ¡gracias a Dios!, ¡creo que es así!). 18 septiembre de 1977.

No me cabe la menor duda que el tiempo irá dando su lugar a la obra de N .E. Tamez, pero como buena orquídea que se precie, hay que tener curiosidad y capacidad de observación por su especial conformación.

Se encuentran en CD del sello "Albany" grabadas algunas de sus obras.

¿Quieres escribir para la revista? FAMUS



Bases de Participación

El concurso se dirige a todos los alumnos universitarios que deseen estimular su capacidad creativa y cultivar sus destrezas de lectoescritura en relación a piezas de investigación y artículos de actualidad en materia de música y educación en el arte. Únicamente se recibirán aquellos textos que cumplan con los requisitos establecidos a continuación y que sean debidamente inscritos a través de la Facultad de Música.

PREMIOS para los ganadores

Primer lugar: \$2,000.00

Segundo lugar: \$1,500.00

Tercer lugar: \$1,000.00

Primera mención honorífica: \$500.00

Segunda mención honorífica: \$500.00

Tercera mención honorífica: \$500.00

Miembros del jurado:

Dr. David Josué Zambrano

Dr. Ricardo Martínez Leal

M. A. Graciela Mirna Marroquín Narváez

M. C. P. Patricia Ivonne Cavazos Guerrero

M. A. Mayela del Carmen Villarreal Hernández

REGLAMENTO DEL CONCURSO

1. La participación en el concurso es gratuita y voluntaria.
2. Sólo podrán participar estudiantes que estén actualmente inscritos en la UANL y sean capaces de comprobarlo.
3. Los escritos presentados al concurso deberán ser trabajos originales, no copiados, ni previamente publicados.
4. El enfoque para los escritos será el siguiente:
 - Manifestaciones musicales en todos los ámbitos culturales y artísticos: cine, literatura, teatro, danza, artes plásticas, etc.
 - Manifestaciones musicales en la sociedad: tradición, expresión popular, productos de consumo, medios de información, como documento antropológico e histórico, etc.
 - La música en el ámbito académico: enseñanza de la música y la música en la enseñanza; estética, educación de los sentidos, etc.
 - Personalidades: compositores y ejecutantes.
 - Reseñas de eventos musicales: conciertos, óperas, espectáculos y puestas en escena.
 - Reseñas de libros y revistas sobre música.
5. El escrito debe tener una extensión mínima de 3 páginas y máxima de 8. La letra debe ser Arial 11.
6. Los ganadores deberán ceder los derechos para la publicación y difusión de su escrito, tanto en formato impreso, como en digital. (Famus publicará los escritos con fines educativos y como parte del reconocimiento para los ganadores, no con fines de lucro).
7. El periodo para la inscripción de los escritos comienza el 1° de septiembre de 2015 y culmina el 15 de octubre de 2015. No se tomarán en cuenta los textos enviados después de esa fecha. Favor de contactar a la Lic. Verónica Lizzeth Velázquez, Editora responsable de Famus al siguiente correo: veronicalvg@hotmail.com
8. Todos los escritos que se reciban pasarán por un proceso de preselección. Si se detecta algún caso de plagio, el participante será descalificado inmediatamente.
9. El jurado utilizará una rúbrica para calificar las obras y seleccionar los ganadores del primero, segundo y tercer lugar. En la evaluación se tomarán en cuenta los siguientes aspectos: originalidad y creatividad del escrito, estructura, contenido, estilo, fluidez, uso del lenguaje y gramática. La decisión del jurado será inapelable.
10. Los ganadores serán contactados en la primera semana de noviembre de 2015.



● **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 es en Educación y lo tiene como egresado de la Universidad "José Martí" de Latinoamérica. 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. Colabora con el IMNRC como catedrático de la Maestría en Estudios Literarios y Musicales. 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".

● **Lic. Verónica Lizzeth Velázquez Gayosso** (Facultad de Música de la UANL)

Es egresada de la Licenciatura en Música y Educación Musical de la Facultad de Música de la UANL. Terminó la carrera de Profesional Medio en Música en el Instituto Nacional de Bellas Artes de Monterrey, N. L. Ha tomado diversos cursos y talleres con enfoque en los métodos Dalcroze, Kodaly, Orff y Tort, dentro del área metropolitana y fuera de ella. Ha impartido clases en la Facultad de Música a los niveles de Técnico, Licenciatura y Capacitación Musical. Actualmente es maestra de Iniciación Musical y de Estimulación Musical Temprana en el centro MIMA.

● **T. M. M. Adriana Rentería García** (Facultad de Música de la UANL)

Finalizó la carrera de Administración en Servicios Alimentarios, además de concluir el nivel Técnico medio y Técnico Superior en Música con el saxofón como instrumento principal en la Facultad de Música de la UANL. Actualmente es directora de la academia de música y danza MuziAk.

● **Itzá Angélica García Ordóñez**

Es estudiante de 7º semestre de la Lic. en Música y Composición de la UANL. Sus obras se han interpretado en distintos foros y festivales locales. Actualmente es conductora del programa de radio "Universo Estético" de la radiodifusora Radio y Televisión Nuevo León. Así mismo, es miembro del Coro Femenino de la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey.

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

Egresó con honores del nivel Técnico con el violín como instrumento y actualmente cursa la Lic. en Música y Educación Musical. Es integrante del Coro de Cámara de la FAMUS que ha participado en distintos eventos universitarios. Hoy en día imparte clases en el nivel de Capacitación Musical y funge como profesor sustituto en el nivel Técnico de la Facultad de Música de la UANL.

● **Lic. Karla Angélica López Avellaneda** (Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL)

Nació en el Distrito Federal y tiene 26 años. Se graduó como Periodista de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL en 2009. Ha colaborado con diversas revistas y periódicos locales. Fue editora de noticias y productora de grabación para Top Radio Madrid de Multimedia y web editor para Multimedia. Ejerció la locución en la T Grande XET. Actualmente estudia la Maestría en Estudios Literarios y Musicales en el Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales, y es maestra de Inglés.

● **Dra. María Teresa Castro Guerrero** (Facultad de Música de la UAT)

Egresada de la Facultad de Música de la UAT. Catedrática en las materias Seminario de educación musical. Ha tomado cursos de Metodología Suzuki, Dalcroze, Willems, Estimulación temprana y del Método Kodaly. Actualmente está trabajando en la investigación 'La aplicación de la metodología Suzuki en la enseñanza inicial del piano a alumnos invidentes'.

● **Dra. Claudia Navarro Ugalde** (Facultad de Medicina de la UANL)

Egresada de la Facultad de Medicina de la UNAM. Catedrática en las materias de Metodología de la Investigación, Corrientes Educativas y Seminario de Tesis. Directora y fundadora del grupo de investigación ARCADÍ (Artes para Capacidades Diferentes) desde el 2003.

● **Lic. Priscilla Alemán Salem** (Facultad de Música de la UAT)

Egresada de la Licenciatura en Música y Educación Artística de la Facultad de Música de la UAT. Maestra certificada en la metodología de piano Suzuki. Certificada en el Centro de Musicoterapia Prof. Dr. Benenson. Con un diplomado en Música y Movimiento: Salud y Bienestar Integral en el ITESM. Curso de estimulación musical temprana. Actualmente trabaja con el grupo de investigación Arcadi.

● **M. E. José Joel Montoya Carvajal** (Facultad de Música de la UANL)

Es Psicólogo y Licenciado en Lengua y Literatura, además de tener una Maestría en Educación Superior. Cuenta con un diplomado en Formación Familiar de la Facultad de Trabajo Social. Tiene 35 años laborando como docente en la UANL y es autor de una gran variedad de libros publicados por la misma institución.

● **Lic. Olga Martha Solbes Decanini** (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey)

Egresada de la ITESM como Licenciada en Administración de Personal. Es fundadora y directora general de la academia “La Casa que Canta” desde 1999 y tiene 17 años de experiencia como docente musical infantil. Ha dirigido la producción de 5 materiales discográficos infantiles y ha tomado diversos diplomados con enfoque en la educación musical infantil en instituciones como Formus, CONACULTA, Instituto Artene y la Asociación Susuki de Perú.

● **Lic. Dalia Márquez** (Facultad de Música de la UANL)

Estudió el nivel Técnico Medio en Música y la Licenciatura en Música en la Facultad de Música de la UANL, en la acentuación de instrumentista. Ha trabajado en el ámbito privado de la educación básica en colegios, así como en la SEP, desde el 2002 y 2009 respectivamente. En la Facultad de Música labora impartiendo clases en el nivel Elemental y Técnico así como en SE en nivel preescolar. Realizó un posgrado llamado “Desarrollo de las capacidades Musicales” durante el ciclo 2012-2013 en la Universidad Pública de Navarra, en la ciudad de Pamplona, España, donde se graduó en septiembre de 2013, con una investigación sobre las aportaciones pedagógicas del arpista español Nicanor Zabaleta.

● **M. A. Mayela del Carmen 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.

● **M. A. Boris Nikolaev Chalakov** (Facultad de Música de la UANL)

Originario de Bulgaria, desde el 2001 radica en México, donde se ha desempeñado como violonchelista en la OSUANL, director – asistente de la OSJEM y catedrático la Escuela Nacional de Música de la UNAM y la Escuela Superior de Música Sacra de Toluca. Actualmente se desempeña como profesor en el área de Teoría musical y Música de cámara en la Facultad de Música de la UANL y la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey. Realizó sus estudios profesionales en la Academia de Música, Danza y Artes Visuales de Plovdiv, graduándose paralelamente en las especialidades de Licenciatura en Violonchelo y Música de cámara y Licenciatura y Maestría en Pedagogía Musical.

● **M. A. Teresa J. Tamez Soto** (Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, N.L.)

Pianista mexicana, se inicia en la música y el arte con su padre el Mtro. Nicandro E. Tamez. Becaria de la SRE realiza estudios en Rusia, que culmina recibiendo las calificaciones de solista, ensamblista y maestra. Actualmente es becaria del PECDA-CONARTE, con el proyecto “El Mundo alrededor de Nicandro E. Tamez”, en el que realizará estrenos de obras del compositor regiomontano y su asociación con otros compositores del mundo. Asimismo estudia el 1er. Año del Doctorado en Música por la Universidad de Aveiro, Portugal. Dedicar parte de su tiempo a la docencia en la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, N. L. y en la Academia Expresión Musical Artística, A. C.

