

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

FACULTAD DE MÚSICA



Vol. 1 Núm 1, Primavera 2013

Primera Temporada



Revista Informativa y de Difusión Cultural



Universidad Veracruzana



Vol. 1 Núm 1, Primavera 2013 Primera Temporada

Indice

Presentación

Mtro. Juan Rafael Toríz Sandoval

“Música de Cámara para pianistas de la Facultad de Música de la UV.” 1
Dra. Tania Chávez Náder / Mtra. Miriam Vázquez Montano

“La creatividad en la música: tres casos para reflexionar.” 10
Mtra. Julieta Varanasi González G

“Los diversos rumbos del servicio social en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana.” 19
Mtro. Leonardo Morales Zamorano

“TIC´s y Música: Alfabetización, competencia y transferencia.” 30
Mtro. Miguel Angel Flores Covarrubias

“Proyecto de Investigación sobre la música contemporánea y la aplicación de “técnicas extendidas.” 37
Mtra. Natalia Valderrama

Proceso de Investigación en la Interpretación musical 41
Dr. Gustavo Rafael Castro Ortigoza

¿Qué es la etnomusicología? Una perspectiva 50
Dr. Randall Ch. Kohl S.

Actualización Curricular en la Educación Musical Contemporanea 58
Mtro. Juan Rafael Toríz Sandoval

La música y el diseño sonoro para la escena: Una práctica musical no abordada o incluida en la currícula de las escuelas y conservatorios de Música. 71
Mtro. Joaquín López “Chas”



Presentación

*Ignoro la más elemental de las leyes de la música,
pero la gozo como el que más y no puedo vivir sin ella...
oyéndola se ordenan mis más íntimos desórdenes
y acomodo el alma en su armonía...
(Juan José Arreola, 1976)*



La permanencia de las instituciones se justifica en la posibilidad de atender adecuadamente las necesidades del grupo social que las ha creado y las conserva a través del tiempo, como una forma de construcción de la conciencia colectiva en la que se afincan los rasgos de su identidad.

A poco de arribar a los setenta años de existencia de la Facultad de Música, fundada en 1944, en su trayectoria histórica se refleja claramente la fortaleza de una institución educativa que se identifica ante propios y extraños a nivel local, regional, nacional y en el plano internacional; por su apego a las formas artísticas de la música para expresar los rasgos fundamentales de la herencia cultural del pasado; por la excelencia lograda en la formación profesional de Ejecutantes y Educadores del presente; y por las perspectivas hacia el futuro que se entretejen en sus aulas, donde se cohesionan los proyectos de vida de la comunidad integrada por alumnos, maestros y empleados con que se ha logrado la posición privilegiada que ha alcanzado nuestra facultad por sus propios méritos en todos los ámbitos señalados.

Las expectativas que en la distancia abonaron su fundación, a la fecha han sido ampliamente rebasadas. Desde hace mucho tiempo la Facultad de Música ha traspasado todas las fronteras tanto geográficas como simbólicas que se le han presentado, para hacer acto de presencia a través de alumnos y maestros que han obtenido las más altas consideraciones en Concursos, Conferencias, y Cursos, además de diversas comisiones en los principales foros artísticos y académicos, haciendo de nuestra escuela un punto de referencia importante e insoslayable para todo lo que se refiere a la formación artística profesional.

La cronología de la Facultad de Música se afianza en el esfuerzo permanente que comparten los alumnos y los maestros por alcanzar y mantener los niveles de excelencia en las tareas que cada uno tenemos asignadas. El orgullo y la satisfacción de los logros alcanzados ponen en juego cada vez que suceden —y suceden seguido—, un cierto sentido de pertenencia a la Institución que al darnos una

parcela identitaria, fortalece y renueva también nuestro propio compromiso personal y académico con la música y con la Universidad Veracruzana.

Con el propósito fortalecer los proyectos académicos y artísticos que orientan la construcción permanente de nuestra Entidad Académica, se presenta ante comunidad que la integra y al público en general, el primer número de la Revista "Letra y Música", con la misión de constituir un registro concreto de la memoria presente de quienes hemos tenido el privilegio de transitar por sus aulas ya como estudiantes, bien como maestros, o simplemente como personas que compartimos el gusto por la música, y sobre todo, la perspectiva de un mundo mejor con la participación de las artes en la vida cotidiana.

En esta primera edición se abordan distintas temáticas derivadas de las formas de reflexionar sobre la música en los ámbitos de desempeño de los autores de los artículos presentados.

Así, tenemos que la Mtra. Julieta Varanasi González, en *"La creatividad en la música: tres casos para reflexionar"*, hace un breve recuento histórico de tres personajes femeninos que han dejado huella en nuestra memoria cultural, especialmente en el ámbito musical, con la intención de que ello conduzca tanto a la revaloración de su trabajo creativo como a la reflexión sobre nuestra visión actual de la creatividad en la música.

Por su parte, Joaquín López (Chas), en su texto *"La música y el diseño sonoro para la escena, una práctica musical no abordada o incluida en la currícula de las escuelas y conservatorios de música"*, plantea el debate sobre la validez de las formas musicales, partiendo de la postura de algunos conservatorios y escuelas de música,

donde cuestionan que el campo de la música y sonido para la escena no existe o no la consideran una música digna de ser tomada en cuenta.

El Mtro. Leonardo Morales Zamorano en su trabajo *"Los diversos rumbos del servicio social en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana"*, hace un análisis de proyectos de servicio social desarrollados en la Licenciatura en Música y en la Licenciatura en Educación Musical, relacionando un servicio esencialmente social del alumno con el fortalecimiento de su perfil de egreso y con la exploración de un posible campo laboral, en el cual se propone desentrañar las formas en que el alumno piensa y define el rumbo de su servicio social.

En su artículo *"Procesos de investigación en la interpretación musical: consideraciones desde la perspectiva históricamente informada"*, el Dr. Gustavo Castro Ortigoza expresa su punto de vista sobre la investigación musical como un proceso cercano a la creación o recreación de un objeto musical, refiriéndose lo a dicho proceso desde la perspectiva de la interpretación musical históricamente informada.

El Dr. Miguel Flores Covarrubias aborda en *"TIC's y Música: Alfabetización, competencia y transferencia"*, cuestionamientos acerca de los pasos que debemos seguir para ser competentes en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la música, analizando algunos conceptos que definen la competencia tecnológica de los individuos a partir de las experiencias y reflexiones sobre los caminos y modos de incorporar el uso de las tecnologías a nuestras actividades musicales derivadas de la implementación de un laboratorio de música en la Facultad de Música.

En su participación *“Actualización curricular en la Educación Musical Universitaria. Una reflexión para el debate entre la Reforma y el Cambio Educativo”*, el Mtro. Juan Rafael Toríz Sandoval desarrolla como tarea pendiente de la formación artística musical, la definición de las coordenadas de un nuevo enfoque del profesional de la música en sintonía con el contexto sociopolítico, cultural y económico contemporáneo en el que se desenvuelven los egresados universitarios.

Con el tema *“Música de Cámara para Pianistas”*, la Dra. Tania Chávez Nader y la Mtra. Miriam Vázquez Montano, presentan su reflexión colegiada sobre el impacto que la incorporación de nuevas experiencias educativas como la que comentan, puede tener en la formación de nuestros estudiantes, en tanto que se ofrece a los jóvenes pianistas un elemento formativo indiscutible para el fortalecimiento del perfil de egreso.

Por su parte, en el *“Proyecto de Investigación sobre la música contemporánea y la aplicación de técnicas extendidas”*, la Mtra. Natalia Valderrama advierte que al no contar en la Facultad de Música con un proyecto formal de trabajo para explorar las posibilidades técnicas de los instrumentos en la interpretación de la música contemporánea, se han hecho algunos avances aislados en la preparación de obras, donde se requiere el estudio de las “técnicas extendidas” utilizadas en la música de nuestro tiempo, lo que hace evidente la necesidad de incorporarlas al plan de estudios.

Finalmente, a través de su trabajo *“¿Qué es la etnomusicología? Una perspectiva”*, el Dr. Randall Kohl Smith se refiere a la incentivación que despertó en algunos ex estudiantes y estudiantes actuales el tema la experiencia educativa Etnomusicología, de la Licenciatura en

Educación Musical, y que su participación surge por interés de los estudiantes, en la complejidad de la disciplina y la dificultad de definir en términos precisos un área de estudio tan amorfo.

La diversidad temática que integra el primer número de "Letra y Música" cumple con la intención de dar lugar a la variedad de expresiones sobre el quehacer musical que se dan cita en nuestro espacio universitario, lo que constituye en principio, una de las fortalezas de la institución que construimos día a día desde nuestras distintas posiciones.

La tarea es enorme, por lo que estoy convencido que valen mucho todos los esfuerzos que hagamos unidos en el mismo fin...

Xalapa, Ver., Abril de 2013

Mtro. Juan Rafael Toríz Sandoval
Director



Dra. Tania Chávez Náder / Mtra. Miriam Vázquez Montano



La Universidad Veracruzana es una institución que se caracteriza por su calidad educativa e interés constante en acciones innovadoras que fortalezcan los programas educativos. Gracias a las modificaciones de la estructura curricular en la Facultad de Música se están abriendo espacios para la incorporación de nuevas Experiencias Educativas como la Música de Cámara para Pianistas. El proyecto de investigación que antecede la creación de esta experiencia educativa permitió la exploración, evaluación y un claro acercamiento de la comunidad estudiantil hacia la Música de Cámara para Dos Pianos lo que a su vez ha originado una serie de reconsideraciones sobre este tipo de ensamble.

La Música de Cámara para Dos Pianos ofrece a los jóvenes pianistas un elemento formativo indiscutible para el fortalecimiento del perfil de egreso.

Los resultados del proyecto sobrepasaron las expectativas. Los estudiantes participantes ofrecieron presentaciones de gran calidad y excelencia, como resultado del estudio e investigación sobre las obras escogidas. Finalmente se logró replantear las posibilidades laborales que los Dúos de Piano pueden ofrecer y la importancia de contar con la infraestructura disponible para recuperar en nuestras salas de concierto tan importante ensamble de la Música de Cámara.

Antecedentes

En la actualidad la Facultad de Música vive momentos de análisis, evaluación y reestructuración curricular de sus Planes de Estudio. A través de la agenda educativa planteada por la Universidad Veracruzana por medio del MEIF y el proyecto AULA, ha sido posible analizar los resultados concretos que estos planes de estudio han ofrecido y por ende replantearnos las necesidades actuales a las que el músico debe de enfrentarse.

Parte importante de éste análisis se ha dado en las “academias”, integradas por usos y costumbres por las familias de instrumentos. Dentro de la academia de piano se ha planteado construir un diseño curricular en el que se vea reflejado la capacitación, el entrenamiento, fortalecimiento y la preparación óptima de los futuros pianistas egresados de nuestra alma mater para poder enfrentar y solucionar las situaciones laborales actuales.

Entre los muchos aspectos que han generado gran cantidad de pronunciamientos dentro de la academia de piano se encuentra como punto medular la aparente falta de congruencia entre la formación profesional del pianista concertista y la realidad laboral que en la actualidad impera. Sin embargo, cabe señalar, que ha sido precisamente este antiguo diseño curricular el que tal vez no ha formado a los grandes pianistas de nuestro país, pero indudablemente ha contribuido con excelentes maestros de piano, teóricos, compositores y qué decir de los pianistas acompañantes, a quienes por tanto mérito y trabajo debería de concedérseles el término -bien ganado- de Pianistas Colaboradores. Es precisamente en estos pianistas colaboradores, donde se observa un grupo importante de nuestra población estudiantil, en los que recae la ardua tarea de trabajar en conjunto con todo tipo de instrumentos, voces y agrupaciones artísticas, incluyendo bailarines, presentaciones teatrales que requieran a un pianista en vivo y en general cualquier tipo de trabajo colaborativo interdisciplinario.

A pesar de que el antiguo modelo curricular incluye varias materias que permite al estudiante tener un acercamiento con la música de cámara, es necesario que dentro de la nueva propuesta educativa se consideren experiencias educativas dirigidas a la formación seria, profunda y orientada hacia un perfil de músicos de cámara. Una de las tantas nuevas experiencias que los futuros pianistas requieren es la de la Música de Cámara para Pianistas con una concentración específica en la Música para Dos pianos.

Esta experiencia no sólo brindará un acercamiento guiado, definido y consciente del repertorio de la música para dos pianos; además pondrá a consideración las posibilidades que este género musical permite y otorgará al pianista una formación musical más amplia y comprometida con todas las áreas laborales existentes.

Antes de establecer definitivamente esta experiencia educativa (exclusiva de los estudiantes pianistas) dentro del programa de estudios, fue posible realizar un proyecto de investigación que al mismo tiempo sirvió como programa piloto facilitando la creación de esta experiencia que ahora forma parte de las experiencias a cursar.

[Consideraciones Históricas]

Aunque en la actualidad la música (original y en forma de arreglos) a dos pianos y a un piano a cuatro manos no forma parte obligada de los conciertos ofrecidos por los estudiantes de piano, este repertorio representa un importante legado dentro de la historia de la literatura de la música para teclado.

De acuerdo con los pocos manuscritos disponibles de los que se tiene registro, esta práctica musical se remonta hasta el siglo XVI entre los que se encuentran dos de los dúos para teclados más antiguos escritos por los compositores Virginalistas Ingleses Thomas Tomkins y Nicholas Carlton; y la única obra hasta ahora rescatada "...*The [Alman] for Two Virginals* by Giles Farnaby..."¹ en la que el título inclusive señala el uso de dos instrumentos de teclado.

A pesar de la falta de manuscritos durante la segunda mitad del siglo XVII, es difícil creer que esta práctica musical haya desaparecido en su totalidad. Las *Pièces de clavecin*, 1705, de Gaspard Le Roux² son prueba fehaciente de que la música a dos teclados y un teclado a cuatro manos continuó siendo parte del repertorio musical.

Durante el siglo XVIII, este tipo de ensamble atrajo a importantes compositores entre ellos François Couperin con su obra *Pièces de clavecin* que incluyen cinco piezas escritas a tres pentagramas (que implican la ejecución de dos intérpretes) y la *Allemande à deux*

1 Ferguson, Howard (2003). *Keyboard Duets from the 16th to the 20th Century for One and Two Pianos*. New York: Oxford University Press, 1.

2 *ibid.*, 3-4.

Clavecins [incluida en] *Ninth Order*, vol. II,³ escrita específicamente para dos clavecines.

Aunque Johann Sebastian Bach también escribió una cantidad considerable de dúos para dos clavecines, fueron los trabajos de tres de sus hijos, Wilhelm Friedemann, Carl Philipp Emanuel y Johann Christian quienes dieron continuidad a esta práctica musical.

La consolidación total de la música para dos teclados llegaría hasta el período clásico, marcado por tres factores decisivos: el desarrollo y poder adquisitivo de la clase media alta trabajadora interesada ahora en cultivarse artísticamente, la música de imprenta que permitía el acceso a partituras, y el aumento gradual en la compra de los instrumentos, que ahora adornaban las lujosas casas de la naciente clase social. De entre una cantidad considerable de obras escritas durante éste período se destacan las composiciones de Joseph Haydn, Daniel Gottlob Türk, Muzio Clementi, Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven y Franz Schubert.

Los románticos también experimentarían de manera sumamente exitosa con los dúos para pianistas heredándonos algunas de las obras más bellamente escritas por compositores como Carl María von Weber, Félix Mendelssohn, Robert Schumann, Johannes Brahms, Antonin Dvorák, Edvard Grieg y de algunos arreglos de Frédéric Chopin, Franz Liszt y Ferruccio Busoni.

Mientras que en la escuela francesa figuran obras de gran trascendencia de los compositores Georges Bizet, Gabriel Fauré, Emmanuel Chabrier, Claude Debussy, Erik Satie y Maurice Ravel, los rusos nos regalan composiciones de inigualable riqueza musical en los trabajos de Sergei Rachmaninov e Igor Stravinsky.

Para la primera mitad del siglo XX y siguiendo bajo el auspicio de la tradición gala, nos encontramos primero con los compositores Charles Koechlin, Florent Schmitt, Darius Milhaud, Georges Auric y Francois Poulenc hasta Olivier Messiaen y Pierre Boulez.

Del mismo modo los trabajos de el rumano György Ligeti y el italiano Luciano Berio, así como las obras del alemán Paul Hindemith, el polaco Witold Lutoslawski y las de los americanos Aaron Copland, Samuel Barber, Wallingford Riegger hasta llegar a las relevantes propuestas sonoras y estéticas de George Crumb.

Es precisamente la búsqueda de nuevas sonoridades y efectos musicales muy particulares lo que ha llevado a los compositores en la actualidad a diversificar el concepto de los dos pianos. Una de las prácticas que se están volviendo muy comunes es el llamado uso del "Multi-piano team"⁴, además de agregar instrumentos musicales no convencionales (y por

3 Hinson, Maurice (1983). *Music for More than One Piano: An Annotated Guide*. Bloomington: Indiana University Press, 42.

4 Término que implica a varios ejecutantes en un mismo piano. Hinson, *Music for More than One Piano: An Annotated Guide*, 1.

ende otros ejecutantes) e inclusive indicando el uso de ciertos artefactos a través de los cuales se realizan efectos indicados en las partituras. En algunos de los casos, éstas nuevas propuestas están perfectamente dirigidas e intencionadas en lograr una sonoridad similar a la de una orquesta.

Independientemente de cual sea la idea sonora del compositor, existe un factor indispensable que la música de cámara otorga a un ejecutante: la compañía de otros instrumentistas. Para fortuna de los pianistas la posibilidad de combinaciones es tan variada y diversa como los instrumentos mismos lo permitan y las obras lo soliciten. Dentro de todas estas organizaciones la experiencia que otorga el tocar con otro pianista es única y sin lugar a dudas una de las que más deleite ofrece tanto al público como a los ejecutantes involucrados.

De regreso a las aulas.

Un elemento importante contemplado desde los inicios de este proyecto era la infraestructura disponible. Aunque en la mayoría de los salones de la Facultad de Música cuentan con pianos, muchos de éstos ya no se encuentran en un estado satisfactorio debido a las maquinarias desgastadas, teclados disparejos y pedales maltratados de los instrumentos. Situación muy común en las escuelas de música en el mundo, ya que los pianos no sólo sufren el deterioro natural por el uso continuo, sino también la falta sistematizada de revisión y mantenimiento contribuyen considerablemente al deterioro de los instrumentos.

Por lo tanto era imprescindible la presencia de al menos cuatro nuevos pianos en los cubículos asignados para este proyecto. Así mismo se necesitaba adquirir partituras y literatura para dos pianos que además contribuiría con la ampliación del acervo bibliográfico de la Unidad de Artes.

Participación estudiantil

A pesar de que la experiencia educativa de música de cámara exclusiva para pianistas era de reciente creación y por ende no se tenía ningún antecedente, las propuestas del proyecto atrajeron a doce alumnos de piano que se integraron para llevar a cabo el aspecto práctico del programa.

Los dúos de pianistas se integraron de la siguiente forma:

- *Argentina Durán Fernández y Juan de Jesús Galicia Garcés.*
- *María Fernanda del Peón Pacheco y Genaro Alvarado Morales.*
- *Luis Ricardo Vélez Rodríguez y Gerardo Steve Munguía Williams.*
- *Andrés Lucero Ruvalcaba y José Héctor Portilla Rodríguez.*
- *Shaguree Lubaggi Cuspinera y Fabio Facolne Torralba.*

Todos estudiantes de la licenciatura en Música, Opción Piano y los estudiantes de piano complementario Tanya Alarcón Tlaxcalteco y Emer Ivar Córdoba Cuevas.

El método

Primero se hizo una selección de un determinado número de obras musicales de diferentes compositores y distintas épocas. Gracias al amplio repertorio de la Música de Cámara para Dos Pianos, se cuenta con obras de diferentes niveles musicales y técnicos, lo cual es de suma importancia ya que permitió a los alumnos de diferentes semestres y con habilidades pianísticas únicas poder acceder a las obras que mejor se ajustaran al nivel técnico y musical en el que se encuentran.

Cada dúo de pianistas pudo escoger las obras a trabajar durante el proyecto. Es importante destacar que el nivel de la música seleccionada siempre se hizo de acuerdo a las posibilidades y habilidades musicales de cada estudiante, considerando las competencias que podrá adquirir en pro de una formación musical mejor definida. Previamente quedó establecido que por semestre se prepararán, estudiarán, analizarán y ejecutarán privada y públicamente al menos dos obras contrastantes en género y estilo de dificultad media o una sola obra de gran dificultad técnica, musical y de ensamble.

Las sesiones se llevaron a cabo una vez por semana. Sin embargo, cada pianista se hizo responsable de la lectura y preparación correcta de la música a ejecutar, así como de haber tenido al menos un ensayo con su compañero a lo largo la semana.

Durante las reuniones de trabajo se discutían aspectos técnicos, musicales, de interpretación y estilo, así como de ensamble y balance entre ambos pianos.

En cada obra se buscó alcanzar el mayor control técnico, para que los alumnos lograran ejecutar las obras en cuestión con soltura, naturalidad y limpieza. Una vez logrado el aspecto técnico que la partitura requiere, los alumnos trabajaron en el componente musical o interpretativo; además de elementos como estilo, pedal y matices. Se procedió a la lectura e investigación sobre las obras, recabando además, datos históricos que pudieran intervenir en la interpretación o el significado en particular de alguna pieza musical.

Uno de los elementos de mayor dificultad que la ejecución de la Música de Cámara para Dos Pianos implica es el aspecto sonoro. El hecho de trabajar con dos instrumentos que poseen las mismas cualidades e igual poder acústico crea un tipo característico de dificultades auditivas que resolver. La sincronización entre ambos pianistas en ciertos pasajes, la selección del fraseo correcto y el trabajo para lograr el balance sonoro óptimo fueron algunos de los aspectos a pulir en esta etapa del proceso musical.

La respuesta de los estudiantes fue contundente. Su dedicación, esfuerzo, estudio y tenacidad dieron como resultado el poder abarcar obras de gran complejidad y dificultad como la *Fuga en Do menor* K. 426 de W.A. Mozart, el *Rondo en Do mayor*, Op. 73 de F. Chopin, la *Suite No. 2 Op. 17* de S. Rachmaninov, el *Concertino Op. 94* D. Shostakovich, *El Carnaval de los Animales* de C. Saint-Saëns en transcripción para dos pianos de R. Berkowitz, la *Suite del Cascanueces* de P. I. Tchaikovsky en arreglo de E. Lenger y C. Sterenberg, las *Variaciones I Got Rhythm* de G. Gershwin, las *Variaciones sobre un tema de Paganini* de W. Lutoslawski y *West Side Story* de L. Bernstein en un arreglo por J. Musto.

Objetivos y Metas

Sin duda alguna uno de los objetivos de este proyecto es la divulgación de la Música de Cámara para Dos Pianos. Para ello era importante crear conciencia en los alumnos de piano de la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana de la importancia y las ventajas que este ensamble otorga.

Partiendo de este objetivo la función principal del maestro consistió en guiar a los futuros pianistas para que exploren y establezcan contacto con la literatura sobre la Música de Cámara para Dos Pianos. No solo para lograr un mayor enriquecimiento cultural en general y musical en

particular, sino también para que de esta manera los alumnos posean un repertorio lo suficientemente vasto que abarque los distintos géneros. Sin duda alguna, el estudiante pianista debe considerar formar parte de un Dúo de Piano como uno de los tantos grupos de cámara que integrará a lo largo de su vida profesional. Ya que otro objetivo de este proyecto se concentra en las posibilidades laborales que la Música de Cámara para Dos Pianos ofrece, esta sin duda permitirá que el estudiante abarque un campo de trabajo diferente. Es imperante que los alumnos tengan en mente esta posibilidad laboral ya que les facultará desarrollarse y proyectarse en el futuro como músicos de alto nivel. El último objetivo de éste proyecto fue lograr la apertura y reflexión de la comunidad en general para que los conciertos de Dos Pianos formen parte regular de los programas de música de cámara. La difusión y asistencia a estos eventos fueron determinantes para lograr un mayor acercamiento con este tipo de ensamble y para crear conciencia en las autoridades correspondientes de la importancia y la necesidad de buenos instrumentos en los recintos para conciertos musicales.

[Prueba Superada]

Una vez preparadas las obras, los dúos de pianistas estuvieron listos para presentarse. El interés de algunos de ellos fue tan grande que inclusive se dedicaron a gestionar algunos de los recitales. Situación por demás positiva ya que los enfrenta a situaciones novedosas a las que debían de dar solución, pues en algunas ocasiones inclusive las propias presentaciones llegaban a ponerse en riesgo de ser canceladas.

A lo largo del año en el que el proyecto se desarrolló, los estudiantes ofrecieron trece conciertos, cantidad impresionante tomando en cuenta que nuestras presentaciones dependían sobretodo de que existieran no uno, sino dos pianos en condiciones satisfactorias dentro de una misma sala para realizar los conciertos.

En particular tres eventos marcaron positivamente el desarrollo del proyecto: la invitación para asistir a La Paz, Baja California en donde se ofrecieron tres conciertos. La puesta en escena de las *Danzas Sinfónicas West Side Story* de Leonard Bernstein acompañados de imágenes y finalmente el trabajo colaborativo con estudiantes y profesores de danza de la Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana para hacer la puesta en escena de la *Suite El Cascanueces* de P. I. Tchaikovsky del que se ofrecieron dos conciertos didácticos con un lleno total de las escuelas primarias Josefa Ortiz de Domínguez y Francisco Ferrer Guardia y dos conciertos de gala con los que se dio por terminado el proyecto.

Con las presentaciones se alcanzó la última etapa del proyecto. A través de los recitales los estudiantes pudieron mostrar el resultado de su trabajo, estudio, investigación y cada uno formar parte del proceso de recreación musical imprimiendo su personalidad y gusto a cada obra presentada.

Conclusiones

Sin lugar a duda los alcances del proyecto rebasaron y por mucho las metas y objetivos previamente establecidos. No solo por los cuatro pianos, la bibliografía y el resto de material de experimentación con el que ahora cuenta la Facultad de Música que han beneficiado y seguirán haciéndolo durante muchos años tanto a alumnos como profesores. Queda también por sobretodo la grata experiencia personal y musical que se dejó entre los estudiantes participantes, que con su dedicación, esfuerzo y entrega lograron que este proyecto traspasara las fronteras de nuestra Universidad.

Existe entre los alumnos de la Facultad de Música una nueva manera de ver y apreciar la Música de Cámara para Dos Pianos, que proporciona un acercamiento diferente con el público asistente. Permite a los pianistas abarcar un tipo de repertorio variado mostrando un género musical único de amplias sonoridades. El músico en la actualidad no está exento de las necesidades sociales ni alejado de su comunidad. Los conciertos con Música de Cámara para Dos Pianos permiten a los pianistas extender aún más el abanico de posibilidades del quehacer musical y explotar un campo de trabajo aún limitado en México. Por lo tanto es importante crear nuevas generaciones de pianistas buscando la excelencia musical y artística en el campo de la Música de Cámara para Dos pianos ya que este género laboralmente ofrece al pianista un espacio propicio para el quehacer artístico del profesionista de la música.



“La creatividad en la música

Tres casos para reflexionar”

Mtra. Julieta Varanasi González G.



Tomando como punto de partida algunas nociones básicas sobre creatividad, se hace un breve recuento histórico de tres personajes femeninos que han dejado huella en nuestra memoria cultural, especialmente en el ámbito musical, con la intención de que ello conduzca tanto a la revaloración de su trabajo creativo como a la reflexión sobre nuestra visión actual de la creatividad en la música.

Si se hace un recuento de la problemática que actualmente enfrenta el mundo, resulta de vital importancia retomar y estudiar el concepto de creatividad.

En cada ámbito del ser humano y su interacción con el medio en que vive, en cada campo del conocimiento que ha generado, la creatividad resulta central y significativa para encarar los desafíos del futuro.

De manera general, se considera que una persona es creativa cuando hace algo que acelera o transforma el curso de los sucesos, cuando es capaz de plantear nuevos problemas o de dar soluciones a los ya planteados de manera poco convencional, de modo que resulten de

beneficio para su entorno social; cuando establece relaciones de conocimiento innovadoras, es decir, cuando combina elementos que lleva a nuevos enfoques en situaciones ya conocidas.

De manera más específica, algunos autores consideran a la creatividad como una variable, es decir, como una característica personal, como un proceso y como producto de un contexto (Penagos, 2001; Romo, 1997). Howard Gardner (2001) menciona que la creatividad es el resultado de la interacción de 3 elementos: "1) un creador 'potencial', con sus talentos, sus ambiciones y sus debilidades personales, 2) un ámbito de actividad que exista en la cultura, y 3) un 'campo', es decir, un conjunto de personas o instituciones que juzguen la calidad de las obras producidas", citado también como el "dictamen de la comunidad".⁵

El mismo Gardner continúa: "Estoy de acuerdo en que el campo [...] no siempre es justo ni fiable a corto plazo. Pero es el único mecanismo que tenemos para hacer juicios legítimos sobre las obras. En consecuencia, y nos guste o no, nos debemos fiar de las evaluaciones y reevaluaciones que hacen los campos con el paso del tiempo. Puede que Emily Dickinson (1830-1886) o Vincent van Gogh (1853-1890) no fueran valorados en su época, pero al menos el campo ha enmendado su error en la nuestra".⁶

Sin embargo, aunque pueden identificarse rasgos comunes entre mentes creativas, no existe un único tipo de creatividad; de ahí que su estudio resulte tan interesante. Es la intención de este texto el hacer un breve recuento histórico de tres personajes femeninos que han dejado una huella en nuestra memoria cultural, especialmente en el ámbito musical, con la intención de que ello conduzca tanto a la revaloración de su trabajo creativo como a la reflexión sobre nuestra visión actual de la creatividad en la música.

Uno de los primeros personajes femeninos que registra la historia de la música occidental es **Hildegard von Bingen (1098-1179)**, quién nació en Alemania en plena Edad Media. Fue la décima hija de Hildebert von Bermersheim, por lo que, de acuerdo a la usanza medieval, aún niña fue entregada al monasterio de Disibodenberg como diezmo de la familia hacia Dios. Se trata de una figura excepcional, no sólo dentro de la historia de la música, sino también en los anales de la humanidad.

Desde niña tuvo revelaciones y poderes proféticos que más tarde la propia Iglesia reconocería como inspirados por Dios. Plasmó sus experiencias visionarias en *Scivias* (o "Conoce los caminos"), libro que

⁵ Gardner (2001), pp. 127-128.

⁶ *Ibidem*.

tardó diez años en escribir (c.1141 a 1151) y que la hizo famosa en su época por toda Europa, al grado de llegar a ser conocida como “Sibila del Rin”.

La noticia sobre las visiones de Hildegard llegaron a oídos del papa Eugenio III, quien designó a dos prelados para que fueran a visitarla, estudiaran su conducta, hábitos y escritos; los prelados regresaron con la primera parte del manuscrito de *Scivias* y el papa escribió a Hildegard dándole autorización para “ponerlo todo en papel”. Distintas personalidades de la realeza o con altos cargos eclesiásticos le consultaban sobre asuntos particulares.

Además de *Scivias*, Hildegard escribió *Cause et curae* (“Causas y curas”), donde discurre sobre la creación del mundo y la construcción del cosmos, sobre la sexualidad humana, complexiones y aptitudes, sueño, desórdenes nutricionales y su curación. Otra de sus obras es *Physica*, en la cual muestra su capacidad de análisis y síntesis, al resumir valiosa información sobre la medicina de su tiempo, ya que refiere los usos medicinales de plantas, animales, árboles, piedras y metales. En cuanto a la música, reunió sus poemas y obras hacia el año 1150 en *Symphoniarum armonie celestium revelationum*, que contiene 78 distintas composiciones religiosas como himnos, secuencias, responsorios y antifonas, cantos que invitan a la meditación y a la reconciliación entre cuerpo y espíritu, entre vida terrenal y celestial.⁷

Si retomamos los tres elementos que menciona Gardner sobre la creatividad, Hildegard von Bingen, fundadora y abadesa del Monasterio de Rupertsberg, mística, predicadora, escritora y compositora, fue una de esas mentes creativas con talentos diversificados, que se vertieron en distintos ámbitos de la cultura, no en uno solamente, y que sí tuvo desde su época el reconocimiento del “campo”.

Otra mujer excepcional y ligada a la religión, aunque más cercana a nuestra historia, es **Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695)**. Y justamente por esa proximidad dedicaré estas líneas más que a datos biográficos generales, al vínculo entre la Décima musa y la música.

Sor Juana Inés de la Cruz comenzó a escribir letras para villancicos en 1676. Compuso 22 juegos hasta 1692, cada juego regularmente integrado por 8 villancicos. Vale la pena mencionar el proceso de elaboración de un villancico: la letra era proporcionada por un poeta al maestro de capilla, quien componía la música, los integrantes de la

7 Para ampliar este punto u otros que se abordaron en los párrafos anteriores, recomiendo el libro:

Martínez Lira, V. (2003). *El lenguaje secreto de Hildegard von Bingen, vida y obra*. México: Fondo de Cultura Económica.

capilla musical interpretaban los villancicos y únicamente los textos se imprimían en pequeños cuadernillos que se vendían u obsequiaban a los asistentes cuando se cantaban. Sin embargo, la escritura de estos textos no se hacía de manera independiente a la música: el autor de las letras tenía la obligación de conocer los géneros musicales asociados al villancico y escribir los textos en función de la música que se iba a utilizar. Y en el caso de Sor Juana, hay claras evidencias de que poseía de sobra conocimientos musicales. Para empezar, estudió música con verdaderas autoridades en la materia, con dos maestros de capilla de la Catedral de la ciudad de México: Francisco López Capillas y José Agurto y Loaysa. Es bien sabido también que en el Convento de San Jerónimo había un ensamble instrumental respetable, y que Sor Juana participaba de la actividad con especial placer. De hecho, cuando al final de su vida renunció a sus pertenencias, entre ellas se encontraban una colección de instrumentos musicales (Stevenson, 1996).⁸

Por si fuera poco, sobrevive un ejemplar del libro *El Mellopeo y Maestro. Tratado de música teórica y práctica*, escrito por Pedro Cerone, músico de la Real Capilla de Nápoles, publicado en 1613 por Juan Bautista Gargano y Lucrecio Nucci, el cual perteneció a Sor Juana. Algunas páginas contienen anotaciones de su puño y letra en los márgenes, a través de las cuales se aprecian las disertaciones que podía desarrollar sobre teoría musical.



8 Para más información, véase: Stevenson (1996), pp. 1-37.

Escribió también un Tratado sobre teoría musical al que llamó **“El Caracol”**, lamentablemente extraviado hasta la fecha. Lo sabemos por ella misma, en el romance que escribió a la Condesa de Paredes:

*“[...] ¿Enseñar Música a un Ángel?
¿Quién habrá que no se ría de que la rudeza humana las Inteligencias
rija?
Mas si he de hablar con la verdad,
es lo que yo, algunos días,
por divertir mis tristezas
di en tener esa manía,
y empecé a hacer un Tratado
para ver si reducía
a mayor facilidad
las reglas que andan escritas.
En él, si no mal recuerdo,
me parece que decía
que es una línea espiral,
no un círculo, la Armonía;
y por razón de su forma
revuelta sobre sí misma,
lo intitulé el Caracol,
porque esa revuelta hacía. [...]”*

En el México Colonial fueron principalmente cuatro los maestros de capilla que pusieron música a textos de Sor Juana: José Agurto y Loaysa (Catedral de México), Antonio de Salazar (en las catedrales de Puebla y México), Miguel Matheo de Dallo y Lana (Catedral de Puebla), Matheo Vallados (Catedral de Oaxaca). Pero varios de estos textos fueron mucho más allá de nuestras fronteras. Las investigaciones de Aurelio Tello han mostrado cómo se proyectaron por distintos lugares de América Latina; se han encontrado villancicos con textos de Sor Juana en las catedrales de Lima y Cuzco (Perú), en la Catedral de Santafé de Bogotá (Colombia), en la Catedral de Sucre, antigua Charcas (Bolivia), en la Catedral de Guatemala y en la de Potosí (Bolivia). Y la sorpresa es aún mayor cuando se aprecia que algunos de los compositores eran estrictos contemporáneos suyos.⁹ Un buen ejemplo de esto es el villancico *Venid mortales, venid a la audiencia*. Hay que decir que en primera instancia Sor Juana entregó el texto a la Catedral de Puebla para los maitines de Navidad de 1689. Sin embargo, se localizó otro villancico con el mismo texto pero con música de Juan de Araujo (1648-1712), quien fue maestro de capilla en las catedrales de Lima, Cuzco y Sucre.

9 Tello, A. (1996), pp. 5-26.

Puede decirse que esta creadora, con sus talentos, ambiciones y debilidades, se volcó primordialmente en el ámbito literario y una parte del "campo" le reconoció desde su época, mientras otra parte no lo hizo, debido a las limitaciones que su condición y las costumbres imponían. Ha sido al paso de los siglos que el "dictamen de la comunidad" ha variado hacia el completo reconocimiento de su obra.

Cada época ha tenido sus ideales (sociales, filosóficos, estéticos, políticos, etc.), y en cada una, por consiguiente, se ha construido también un concepto acerca de la mujer, sobre sus capacidades, aspiraciones, deberes. Durante el siglo XIX, se consideraba que la música era parte indispensable de la formación femenina: toda señorita de buena familia debía saber cantar y tocar el piano. Sin embargo, las expectativas sociales hacia la mujer no incluían un desempeño profesional, sino que sus presentaciones se restringían al ámbito privado; en contraste, un hombre podía dedicarse a la música de manera profesional, para insertarse posteriormente en el terreno público. Sólo los casos excepcionales rompían estos convencionalismos.

Y uno de esos casos excepcionales fue **Clara Wieck (1819-1896)**, quien hizo su primera aparición pública a los 9 años en la Gewandhaus de Leipzig, impulsada por la ambición paterna de convertirla en un músico de consumada maestría. Entre los 12 y 13 años de edad, Clara hizo una gira de 8 meses por París, mientras continuaba sus estudios de canto, violín, instrumentación, lectura de score, contrapunto y composición, además del piano; publicó también sus primeras composiciones para piano solo. Hacia 1835 era ya aclamada a través de Europa por su habilidad prodigiosa; entre sus admiradores se encontraban Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), Felix Mendelssohn (1809-1847), Frédéric Chopin (1810-1849), Nicolás Paganini (1782-1840) y, por supuesto, por Robert Schumann (1810-1856), con quien contraería nupcias en 1840, adoptando así el apellido con el que se le conocería en adelante.

Como un ejemplo de la reputación que llegó a tener desde muy joven, está la nota que se publicó el 27 de abril de 1838 en la *Neue Zeitschrift für Musik*, donde a partir de distintos parámetros comparaba a los cuatro grandes pianistas del momento: Sigismond Thalberg (1812-1871), Franz Liszt (1811-1886), Adolf Henselt (1814-1889) y Clara Wieck (entonces de 18 años).¹⁰

¹⁰ Aunque inicialmente la nota fue publicada por un crítico anónimo, se le atribuye al músico vienés Josef Fischhof. La publicación semanal *Neue Zeitschrift für Musik* había sido fundada en 1834 por Robert Schumann y un grupo de amigos de la Cofradía de David (*Davidsbündler*). Traducción al español tomada de: Chissell (1985), p.93.

Pureza de estilo: Thalberg, Clara, Henselt, Liszt
 Improvisación: Liszt, Clara
 Calidez emocional: Liszt, Henselt, Clara, Thalberg
 Profunda musicalidad: Liszt, Clara
 Elevación espiritual: Liszt
 Sofisticada naturalidad: Thalberg
 Afectación: Henselt (?)
 Total originalidad: Liszt
 Concentración absoluta: Clara
 Habilidad en la lectura: Liszt, Thalberg, Clara
 Versatilidad: Clara, Liszt, Thalberg, Henselt
 Formación musical: Thalberg, Henselt, Clara, Liszt
 Criterio musical: Liszt, Thalberg
 Bella pulsación: Thalberg, Henselt, Clara, Liszt
 Audacia: Liszt, Clara
 Egoatría: Liszt, Henselt
 Reconocimiento de méritos ajenos: Thalberg, Clara
 Objetividad en la actuación: Ninguno
 Adecuación al metrónomo: Ninguno

A pesar de que su faceta más conocida sin duda fue la de ejecutante, también compuso una cantidad considerable de obras, que incluyen partituras orquestales y de cámara, obras para piano solo, cadencias para conciertos de otros compositores, composiciones para voz y piano, ediciones, arreglos, transcripciones. Una de sus obras principales es el *Concierto para piano y orquesta en la menor Op.7*, que comenzó a componer en 1833 cuando tenía 13 años. La obra se completó hacia fines de 1835, estrenándose el 22 de noviembre de ese año en la Gewandhaus de Leipzig, interpretándolo ella misma al piano y con Félix Mendelssohn dirigiendo la orquesta.

Sin embargo, el trabajo de composición encerraba para Clara una ambivalencia: por un lado, le proporcionaba un gran placer y por el otro lo consideraba una actividad masculina. Al terminar su Trío expresó: "no hay mayor placer que componer algo y después escucharlo".¹¹ En 1839 escribió: "una vez pensé que poseía talento creativo, pero he desechado esa idea; una mujer no debe sentir el deseo de componer -no quien sea capaz de hacerlo, [...] sería una arrogancia".¹²

El potencial creativo de Clara Schumann se enfocó a un ámbito específico de la cultura (la música) y como pianista gozó ampliamente del reconocimiento del "campo"; como dato curioso, y muestra del aprecio que le tuvieron aún décadas después de su muerte, Clara

¹¹ Reich (2001), pp. 215-216.

¹² Susskind (2001), p. 829.

Schumann aparecía en los billetes de 100 marcos hasta la entrada en vigor de los Euros. En cuanto a la composición musical, fue ella misma, por su ideología y responsabilidades, quien limitó su actividad.

Quedan en el tintero a la espera de otra ocasión Nannerl Mozart, hermana de Wolfgang Amadeus, quien a pesar de poseer gran talento para la música sólo se le permitió mostrarlo en casa; Bárbara Strozzi (1619-1677), Elizabeth Jacquet de La Guerre (1665-1729), Fanny Mendelssohn (1805-1847), Ethel Smyth (1858-1944), etc. Los ejemplos podrían continuar, ya que he presentado sólo una pequeña muestra de la revaloración del trabajo creativo femenino que el siglo XX vio crecer y difundirse, y que sin duda en el XXI se fortalecerá. Tan sólo en *Oxford Music Online* podemos encontrar un listado de aproximadamente 800 compositoras de nivel internacional abarcando las distintas épocas de la historia occidental, a lo cual habría que agregar las distintas asociaciones que han tratado de favorecer y sistematizar las investigaciones sobre las mujeres en la música.¹³

Conclusiones

A pesar de que existen rasgos comunes entre personas creativas, no existe un único tipo de creatividad, lo cual apoya la idea de que el término es una variable: es una característica personal, un proceso y el producto de un contexto. Si se le piensa como una característica personal, en ocasiones casi equiparada a un "don", no podemos dejar de recordar a Hildegard von Bingen. Si se mira a la creatividad como un proceso, donde importa la capacidad de plantear problemas, de identificar desafíos, vislumbrar nuevos retos, quizás Sor Juana Inés de la Cruz con su prodigiosa inteligencia y personalidad indomable sirva de pauta. Clara Schumann podría ejemplificar a la creatividad como producto de un contexto, ya que fue fuertemente impulsada por su padre cuando niña, elogiada por sus contemporáneos durante su vida, admirada por las generaciones siguientes.

Asimismo, queda de manifiesto que aunque puede ser determinante el ámbito social del creador, también lo es la conciencia que él mismo desarrolle acerca de sus habilidades y aspiraciones. Se espera que las nociones aquí presentadas como una aproximación a la creatividad, sirvan de inicio para una discusión más amplia acerca del tema.

Referencias bibliográficas:

13 *International Congress on Women in Music (ICWM)*, *International League of Women Composers (ILWC)* y *American Women Composers (AWC)*, todas coordinadas por *International Alliance for Women in Music*.

- Chissell, Joan (1985). *Clara Schumann*. Argentina: Javier Vergara.
- Csikszentmihalyi, Mihály (1996). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, Howard (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Martínez Lira, Verónica y Alejandra Reta Lira (2003). *El lenguaje secreto de Hildegard von Bingen, vida y obra*. México: Fondo de Cultura Económica-Espejo de Viento.
- Penagos, Julio César (2001). "Creatividad. Capital humano para el desarrollo social". V Congreso de las Américas. Puebla: Universidad de las Américas.
- Reich, Nancy B. (2001). *Clara Schumann, the Artist and the Woman*. Ithaca: Cornell University Press.
- Romo, Manuela (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Stevenson, Robert (1996). "Sor Juana Inés de la Cruz's Musical Rapports, a Tercentenary Remembrance". En *Inter-American Music Review*, vol. XV, núm. 1.
- (1996). "Sor Juana's Mexico City Musical Coadjutors". En *Inter-American Music Review*, vol. XV, núm. 1.
- Susskind, Pamela (2001). "Clara Schumann". En Stanley Sadie (ed.) *The New Grove's Dictionary of Music and Musicians*. Londres: MacMillan.
- Tello, Aurelio (1996). "Sor Juana Inés de la Cruz y los maestros de capilla catedralicios o de los ecos concertados y las acordes músicas con que sus villancicos fueron puestos en métrica armonía", en *Pauta* Vol. XVI, nos. 57-58.



Mtro. Leonardo Morales Zamorano



El presente texto es el resultado del análisis de proyectos de servicio social desarrollados en la Licenciatura en Música y en la Licenciatura en Educación Musical, programas ofertados por la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana. El análisis consistió en relacionar un servicio esencialmente social del alumno con el fortalecimiento de su perfil de egreso y con la exploración de un posible campo laboral. Asimismo, representa un primer esfuerzo por desentrañar las complejas formas en que el alumno por egresar piensa y define el rumbo de su servicio social.

Introducción

El servicio social supone un trabajo orientado a ofrecer un beneficio especializado, significativo y desinteresado a la sociedad, a la comunidad o a la propia institución. Pero como veremos, esta visión ideal no sólo tiene en su fondo la búsqueda de espacios de expresión musical o artística a través de su perfil de egreso o fortalezas específicas de formación, sino también es posible percibir el interés del alumno por

explorar posibles horizontes laborales. El servicio social "es la actividad de carácter temporal que, en beneficio de la comunidad o de la Universidad Veracruzana y sin costo directo para aquellas, prestarán los pasantes o alumnos regulares de los dos últimos períodos escolares de las carreras que ofrece la Universidad Veracruzana. El servicio social es obligatorio y requisito previo para la titulación" (Portal UV).

El objetivo central de este análisis consiste en explicar cómo se relacionan los proyectos de servicio social en la Facultad de Música, con el perfil de egreso del estudiante y con el entorno laboral. El texto está estructurado en tres partes, la primera define los tres conceptos centrales: servicio social, perfil de egreso y campo laboral. En la segunda parte se plantean los aspectos metodológicos que guiaron el trabajo: el enfoque, la muestra de estudio, la recolección de la información, así como las categorías de análisis. En la tercera parte se ofrece una descripción de los programas de servicio social realizados en esta facultad de agosto de 2010 a agosto de 2011 con el análisis correspondiente y los resultados en la cuarta parte. Al final, mis conclusiones y propuestas.

Panorama Teórico

Comenzaré por definir lo que entendemos por servicio social. La Universidad Veracruzana contempla en el Título IX Capítulo I de su reglamentación, las características y cualidades que debe reunir un programa de trabajo de esta naturaleza. En su Artículo 74 señala que el servicio social "es la actividad formativa y de aplicación de saberes que, de manera individual o grupal, temporal y obligatoria, realizan los alumnos, pasantes o egresados de los niveles técnico y de estudios profesionales en beneficio de la sociedad y de la propia institución". En el Artículo 75 se señala que en el cumplimiento del servicio social se observará lo siguiente: puede prestarse en la propia institución o en los sectores público, social y privado; la prestación del servicio social no generará relaciones de carácter laboral entre quien lo presta y quien lo recibe; y la duración del servicio social no puede ser menor de seis meses ni mayor de un año, ni cubrir un tiempo menor de 480 horas, y puede realizarse en uno o dos períodos escolares continuos. El Artículo 76 se refiere al servicio social en planes de estudio rígidos, indicando que "lo podrán realizar los pasantes o alumnos regulares de los dos últimos semestres escolares. El servicio social no tiene valor en créditos y es requisito para la titulación". En el Artículo 77, refiriéndose ahora a los planes de estudio flexibles, se indica que la experiencia educativa de servicio social cuenta con valor en créditos, y para cursarla los alumnos deberán observar los siguientes puntos: I. Cumplir como mínimo con el 70% de los créditos del programa educativo; II. Realizar la inscripción en

la experiencia educativa de acuerdo con la oferta académica de su entidad, en las fechas que se ofrezcan; III. Cumplir con un mínimo de 480 horas de prestación del servicio, en un plazo no menor de seis meses ni mayor de un año. El plan de estudios respectivo debe establecer, en uno o dos periodos, la duración del servicio social. Cuando la duración sea de dos periodos, el alumno deberá cursarla de manera continua y con una sola inscripción; IV. Cuando el alumno se encuentre en el último periodo escolar, de acuerdo con el tiempo máximo de permanencia permitido, y no haya iniciado la acreditación del servicio social, sólo podrá realizarlo en un periodo; V. En el caso de no acreditarla en el proceso de evaluación señalado en el programa de la experiencia educativa en primera inscripción, deberá cursarla nuevamente; VI. En aquellos casos en que el alumno interrumpa el servicio social, de manera temporal y por causa grave, deberá presentar documentación de la dependencia en la que se encontraba realizando dicho servicio y solicitar al Consejo Técnico u órgano equivalente la procedencia y el aval del tiempo realizado. Si la respuesta es favorable, el alumno podrá realizar en el tiempo establecido su segunda inscripción para completarlo; y VII. El alumno inscrito en la experiencia educativa y beneficiado con una beca debe cumplir con los requisitos de la institución que le otorgue dicho apoyo para la realización del servicio social. Estas especificaciones en la reglamentación nos indican cómo el servicio social en la Universidad Veracruzana está definido por reglas y acciones específicas que los alumnos por egresar y pasantes deben respetar y cubrir para tener acceso a su titulación.

Como segundo concepto está perfil de egreso. La licenciatura en Educación Musical ofrece en el Portal UV el siguiente texto:

Se considera el desarrollo de competencias que complementan tres enfoques que en el ejercicio profesional puede asumir el egresado del programa educativo: Música, Docencia, e Investigación. De esta forma, se apunta a lograr un desempeño profesional eficaz y de alta calidad en virtud de una filosofía que integra la autocrítica y el compromiso para la sociedad que demanda los servicios de los egresados (Portal UV).

Por otra parte, la licenciatura en Música en el modelo rígido, establece que el egresado en función de su formación estará capacitado:

Para el dominio de la técnica y características del instrumento de su elección, para el conocimiento requerido en la creación y recreación de los diferentes estilos y épocas musicales, para el mantenimiento de una tradición cultural dentro de la sociedad, para transmitir sus conocimientos a través de la docencia, para asesoría a estudios de grabación y para comentarista y/o crítico musical (Tríptico informativo de la Facultad de Música).

Como un tercer concepto tenemos al campo laboral del egresado. Un licenciado en Educación Musical podrá desempeñarse como docente de música o acompañante en escuelas de educación básica y media o en escuelas de música. Podrá también desempeñarse "como director, arreglista o asesor para grupos de cámara, coros profesionales, grupos

musicales, así como las aplicaciones didácticas propias de cada grupo y como comentarista o crítico musical"(Tríptico informativo de la Facultad de Música).El egresado de la Licenciatura en Música "podrá realizar su práctica profesional en el sector público y privado, así como profesionista independiente en: instituciones y centros musicales, sector educativo, integrante de una orquesta profesional de música formal, en programas de extensión y difusión de la cultura o como músico independiente" (Tríptico informativo de la Facultad de Música).

Metodología

Un proyecto o programa de servicio social puede ser visualizado desde diversas perspectivas, pero nos interesa explicar cómo el alumno implementa prácticas especializadas para fundamentar el proceso. Por tanto nuestro enfoque se ubica dentro de parámetros epistemológicos propios de las ciencias sociales caracterizadas por profundizar en los métodos cualitativos de investigación. Se ha tomado como muestra de análisis los proyectos desarrollados en ambas licenciaturas a partir de septiembre de 2010 y que finalizaron en agosto de 2011, y los proyectos de Educación Musical de seis meses implementados como una Experiencia Educativa que iniciaron en febrero y marzo de 2011 y finalizaron en agosto y septiembre. El instrumento de recolección de la información corresponde al proyecto entregado por cada uno de los alumnos al inicio de su servicio social donde se describe no sólo el nombre del proyecto y el lugar, sino también la fundamentación, los objetivos, la metodología de trabajo y los requerimientos de apoyo humanos y materiales para implementar el proyecto. En la licenciatura en Música los perfiles de egreso se han relacionado con las opciones de instrumento, esto es, canto, cuerdas, guitarra, piano, percusiones y alientos. En la licenciatura en Educación Musical, dado que los alumnos no han determinado su perfil de salida, interpretación musical, docencia o investigación, se considerará únicamente el perfil como educador musical. Las referencias del campo laboral las obtenemos de los lugares de implementación, algunos de ellos coordinaciones de grupos artísticos de instituciones oficiales como la SEV y la propia UV, y otras, son escuelas públicas y privadas, orquestas sinfónicas y bandas municipales establecidas. Las líneas de análisis surgieron al comparar los perfiles del estudiante con las referencias del campo de implementación. La clasificación de los datos fue a través de cuatro categorías o tipos de proyectos: 1) Tipo A, son los que se basan en el perfil formativo del alumno sin explorar necesariamente un campo laboral o de empleo; estos son los proyectos que más se acercan al espíritu social del servicio;2) Tipo B, son los que ponen en juego el perfil formativo, y además, exploran un ámbito laboral; 3) Tipo C, son los que no utilizan el

perfil formativo del alumno y buscan o exploran un campo laboral, y 4) Tipo D, los que no utilizan el perfil formativo y tampoco se relacionan directamente con un ámbito laboral.

Análisis

Los proyectos de servicio social generados en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana, responden prácticamente a tres diferentes programas de licenciatura: Música, Educación Musical-modelo rígido y Educación Musical-modelo flexible. El carácter del modelo determina en muchas ocasiones las decisiones del alumno sobre la orientación de su servicio social. Será hasta dentro de tres años cuando se generarán los primeros proyectos de servicio social en el programa de Música bajo el modelo flexible. En la Licenciatura en Música, durante el ciclo 2010-2011, se registraron los siguientes clases y tipos de proyectos, perfiles y lugares: *Percusiones, Formación de la Orquesta Infantil en la sección de Percusión. Niveles pre-escolar y primaria*, en Grupo Escolar Simón Bolívar de Cardel, Veracruz (Tipo B). *Trompeta, Auxiliar docente de trompeta y ejecutante artístico*, en la Big-Band de JAZZUV (Tipo B). *Violín, Apoyo en la ejecución de instrumentos de cuerda*, en Estudiantina del Colegio Preparatorio "Juárez" (Tipo B). *Canto, Transcripción de arreglos musicales e investigación históricamente informada para los grupos artísticos de la SEV*, en la Secretaría de Educación de Veracruz (Tipo C). *Piano, Auxiliar docente de piano* en el Centro de Iniciación Musical Infantil de la Universidad Veracruzana-Xalapa (Tipo B). *Oboe, Asesorías a estudiantes de oboe*, en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana (Tipo B). *Piano, Conciertos de música para piano a cuatro manos* en Área de Artes de la Universidad Veracruzana (Tipo B). *Viola, Música para todos; dúo de violín y viola* en Área de Artes de la Universidad Veracruzana (Tipo B). *Clarinete, Taller de mejoramiento musical*, en la Orquesta Sinfónica Juvenil de Orizaba, Veracruz (Tipo A). *Guitarra, Conciertos didácticos de música contemporánea*, en Área de Artes de la Universidad Veracruzana (Tipo A). *Flauta, Auxiliar docente en la materia de flauta*, en el Centro de Iniciación Musical Infantil de la Universidad Veracruzana-Xalapa (Tipo B). *Trompeta, Dirección de banda escolar*, en el Centro Escolar M. Ávila Camacho, Teziutlán, Puebla (Tipo B). *Piano, Recopilación de material de apoyo para la Maestría en Música*, en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana (Tipo C). *Canto, Actividades corales para el adulto mayor*, en la Quinta "Las Rosas" del DIF-Xalapa (Tipo A). *Piano, Curso de música popular y jazz con especialidad en teclados*, en JAZZUV Xalapa (Tipo B).

Cuadro 1. Quince clases de proyectos de Licenciatura en Música

Tipo	A	B	C	D
Cantidad	3	10	2	0
Porcentaje	20 %	66 %	13 %	0 %

Como se observa en el cuadro 1, el porcentaje de proyectos tipo B en Música es el más alto con 66%, seguido de los proyectos tipo A con 20%. Los proyectos D aparecen tipo con un 13% y no se registran proyectos tipo D. Esto indica que seis o siete de cada 10 proyectos de servicio social en Música, están, consciente o inconscientemente, relacionados con un ámbito laboral, y sólo 2 responden a un interés estrictamente social.

En la licenciatura en Educación Musical, modelo anterior o rígido, durante el ciclo 2010-2011, encontramos las siguientes clases de proyectos, lugar de implementación y tipología: *Clases de percusión a niños de pre-escolar y primaria* en el Grupo Escolar Simón Bolívar de Cardel, Veracruz (Tipo B). *Taller de expresión y apreciación musical* en la Escuela Primaria "Jaime Torres Bodet." en Xalapa, Veracruz (Tipo B). *Asesoría y gestión de servicios bibliotecarios y virtuales* en la Biblioteca de la Unidad de Artes, Universidad Veracruzana (Tipo C). *Taller de coro para estudiantes extranjeros como apoyo al aprendizaje de la lengua española.* en la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana (Tipo A). *Coro de padres de familia del C.E.S.M.A.* en el Centro Escolar Miguel Alemán, en Cholula, Puebla (Tipo A). *Taller de Música*, en la Dirección de Vinculación- Brigadas Artísticas de la Universidad Veracruzana (Tipo A). *Creación y montaje de arreglos musicales para festivales*, en Talleres Libres de la Universidad Veracruzana-Coatepec, Veracruz (Tipo A). *Aprendiendo cantando* en Dirección de Vinculación- Brigadas Artísticas de la Universidad Veracruzana (Tipo A). *Bases musicales para la formación de una banda de alientos* en la Dirección de Vinculación Brigadas Artísticas de la Universidad Veracruzana-Tlapatla, Veracruz (Tipo A). *Taller de Iniciación Musical* en la Dirección de Vinculación- Brigadas Artísticas de la Universidad Veracruzana-Tlapatla, Veracruz (Tipo A). *Iniciación e introducción al piano para niños*, en la Casa de Música Instituto Tlaxcalteca de Cultura, Tlaxcala (Tipo A).

El cuadro 2, correspondiente a Educación Musical-modelo rígido, registra los proyectos tipo A como los más viables con un 72%, seguidos con un amplio margen por los proyectos tipo B con 18%. Los proyectos tipo C aparecen con 9% y no se registran Proyectos tipo D.

Cuadro 2. Once clases de proyecto de Educación Musical- Plan rígido

Tipo	A	B	C	D
Cantidad	8	2	1	0
Porcentaje	72 %	18 %	9 %	0 %

Esto indica que 7 de cada diez proyectos de servicio social en Educación Musical-modelo rígido, están orientados a ofrecer un servicio estrictamente social. Este es el modelo ideal ya que favorece a los más necesitados.

En el programa de Educación Musical, modelo flexible o institucional, periodo febrero a julio de 2011, tenemos los siguientes proyectos, lugares y tipos: *Cantos y juegos en matemáticas*, en la Escuela Primaria Úrsulo Galván en Santa Elena, Córdoba, Veracruz (Tipo B). *Auxiliar de Biblioteca* en la Orquesta Juvenil de Orizaba, Veracruz (Tipo D). *Coordinación en el Primer Encuentro Universitario de Etnomusicología*, en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana (Tipo D). *Técnicas de estudio para estudiantes de jazz* en JAZZUV (Tipo B). Taller de apreciación Musical, en la Escuela Primaria "Rafael Ramírez", Xalapa, Veracruz (Tipo B). *Creación y dirección de Conjunto Instrumental*, en la Escuela Secundaria Lic. Adolfo López Mateos-Veracruz, Veracruz. (Tipo B). Auxiliar en las clases de piano en el Centro de Iniciación Musical Infantil, Universidad Veracruzana-Xalapa (Tipo B).

Cuadro 3. Siete clases de proyectos de Educación Musical-modelo flexible

Tipo	A	B	C	D
Cantidad	0	5	0	2
Porcentaje	0 %	71 %	0 %	18 %

La Licenciatura en Educación Musical-modelo flexible, cuadro 3, registra los proyectos tipo B con un 51% y los tipo D con 18%, mientras que no se registran proyectos tipos A y C. Los proyectos de servicio social en Educación Musical-modelo flexible, parecen alejarse del ideal social del servicio. Esto indica que de cada tres proyectos en Educación Musical-modelo flexible, dos están relacionados con el perfil formativo del alumno y con un ámbito laboral. El cuadro 4 ofrece un panorama general de las orientaciones de los proyectos de servicio social en las dos licenciaturas que ofrece la Facultad de Música considerando ambos modelos.

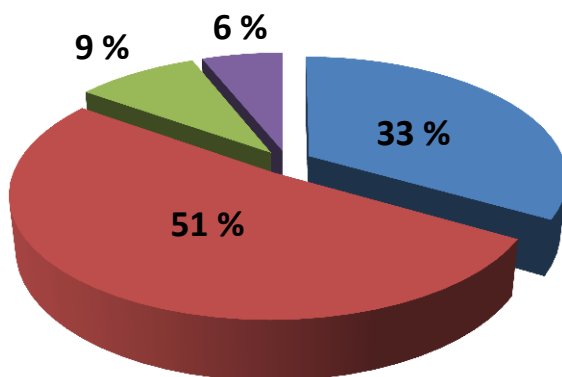
Cuadro 4. Porcentajes generales de los cuatro tipos de proyectos

Tipo	A	B	C	D
Cantidad	11	17	3	2
Porcentaje	33 %	51 %	9 %	6 %

Resultados

Es posible visualizar con mayor claridad estos datos en la gráfica 1, la cual puede ser explicada de la siguiente manera:

Gráfica 1. Porcentajes generales de tipos de proyectos



Los proyectos tipo D, esto es, los que no utilizan el perfil formativo ni exploran un campo laboral están presentes en un 6%, uno de cada 18; los tipo C que no aplican habilidades o competencias centrales propias del perfil pero si se relacionan con algún ámbito laboral se presentan en un 9%, uno de cada 10; los tipo B, esto es, los proyectos que si se apoyan en competencias y habilidades propias del perfil, y que al mismo tiempo se relacionan con algún ámbito laboral se registran en un 51%, esto es, 5 de cada 10; y los proyectos tipo A, los que aplican el perfil propio de su formación sin relación con algún campo laboral, la forma ideal de servicio social, se presentan en un 33%, sólo uno de cada tres proyectos.

Conclusión y Propuesta

Al tratar de explicar cómo se relaciona el servicio social en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana con el perfil de egreso de los estudiantes y con el entorno laboral, he podido observar cómo los programas de servicio social en las licenciaturas en Música y en Educación Musical ponen en juego las competencias del estudiante desarrolladas durante la licenciatura en un campo complejo de decisiones relacionadas con otorgar un servicio especializado en lugares muchas veces alejados de la ciudad y sin remuneración económica.

Un estudiante, al desarrollar su servicio social en cualquier campo, está poniendo en juego sus competencias específicas fortaleciendo su perfil de egreso y lo encamina hacia una formación más integral. Sabemos que egresados de la Facultad de Música tocan, cantan, componen, dirigen, administran, coordinan, gestionan, investigan, y en la gran mayoría de los casos enseñan su disciplina, en importantes ámbitos laborales como instituciones musicales, culturales o educativas. Ante este panorama, es menester ofrecer algunas propuestas que de inicio me parecen prudentes: 1) Es necesario reorientar el servicio social hacia su objetivo original: el beneficio de los más necesitados; 2) Es recomendable orientar los proyectos de servicio social a través de los espacios de vinculación como los que promueve la Universidad Veracruzana, específicamente con las Brigadas Artísticas; 3) Al mismo tiempo, resulta importante dar al alumno que presta un servicio social, la libertad de desarrollar proyectos creativos, promoviendo con ellos nuevos espacios de servicio social y de expresión artística; 4) En relación al campo laboral, sería conveniente ofrecer a los egresados información a través de la bolsa de trabajo que ofrece la Universidad Veracruzana; y 5) Apoyar proyectos de servicio social relacionados con la investigación para fortalecer la formación del alumno rumbo al posgrado.

Finalmente, creo que el servicio social debe ser un proceso reflexivo en el que cada estudiante se encuentra consigo mismo, frente a sus fortalezas y debilidades. Lo imagino compitiendo, o más bien, combatiendo en un campo de batalla, armado y defendiéndose sólo con sus competencias específicas. O, en el mejor de los casos, lo imagino transitando un camino nuevo, complejo y lleno de incertidumbres, camino sinuoso donde el aprendizaje se vuelve más rico y significativo.

Evidencia

Alumno: **José Luis Galán Robles / Educación Musical**
Proyecto: **Música integral para niños y adolescentes.**
Lugar: **Centro de Artes de Córdoba, Ver. (2012)**



Alumna: **Elizabeth Khu Alejos. Educación Musica**
Proyecto: **Adopta un Amigo.**
Xalapa, Ver. (2012)



Alumno: **Rodrigo Morales Shirasago. Educación Musical**
Proyecto: **Taller de guitarra eléctrica.**
Lugar: **Centro de Artes de Córdoba, Ver. (2012)**



Alumno: **Jesús Antonio García García. Educación Musical**
 Proyecto: **Taller de práctica instrumental.**
 Lugar: **Matlalapa, Xico, Ver. Brigadas Universitarias UV (2012)**



Alumno: **Luis Alberto Ortega Medina. Educación Musical**
 Proyecto: **Congreso Universitario de Ethnomusicología.**
 Xalapa, Ver. (2011)



Referencias

- Universidad Veracruzana, "Estatuto de los alumnos 2008", Pp. 29. Aprobado en sesión del H. Consejo Universitario General, celebrada el 10 de marzo de 2008. pdf.
- <http://www.uv.mx/orizaba/odontologia/documents/Est2008.pdf>, Consulta 22 de agosto 2011.
- Universidad Veracruzana, "Tríptico informativo" de la Facultad de Música.
- Universidad Veracruzana, Portal web.
- <http://www.uv.mx/escolar/serviciosocial/index.html>. Consulta: 25 de septiembre de 2011.
- Universidad Veracruzana, Facultad de Música, "Archivo documental de servicio social". Consulta, septiembre de 2011.



Por: **Miguel A. Flores Covarrubias**

¿Qué pasos debemos seguir para ser competentes en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la música? ¿El habitual proceso de aprendizaje de programas de productividad de oficina es el más recomendable? Resultado del desarrollo de un proyecto PROMEP, la implementación de un laboratorio de música en la Facultad de Música de la UV ha dado paso a distintas experiencias y reflexiones sobre los caminos y modos de incorporar el uso de las tecnologías a nuestras actividades musicales. Esta colaboración analiza algunos de los conceptos que definen la competencia tecnológica de los individuos y propone algunas alternativas.

Introducción

La presencia que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) han adquirido en nuestra vida cotidiana nos obliga a cuestionarnos sobre el papel que estas, mediante una amplia gama de dispositivos¹⁴, pueden jugar en nuestra disciplina académica. La ejecución del proyecto "Implementación de un Laboratorio de Música y Tecnología", posibilitado por un apoyo PROMEP, se llevó a cabo al mismo

¹⁴ Por dispositivos entenderemos computadoras de escritorio y portátiles, tabletas, teléfonos inteligentes, grabadoras portátiles e instrumentos electrónicos, entre otros.

tiempo que una de sus metas principales, el desarrollo de competencias digitales disciplinares, se veía sujeta a replanteamientos propios de cualquier proceso dinámico. Uno de sus ejes de acción era la capacitación con la finalidad de lograr un uso más amplio de la tecnología en las actividades cotidianas de creación, recreación e investigación musical.

En estos párrafos compartiremos algunas de las experiencias, ideas e inquietudes surgidas durante y después de la implementación de este proyecto

Las dudas

En nuestros intentos por incorporar el uso de las TIC's a nuestro acervo académico y profesional surgen varias preguntas: ¿Es necesario transitar por la aduana de la suite ofimática¹⁵ para ser considerado competente en TIC's? ¿Al asociar una suite de ofimática con los conocimientos básicos de computación, no estamos confundiendo el fin con los medios? ¿Hay otras posibilidades?

Competencia o Alfabetización

Las habilidades y saberes relacionados con la tecnología son categorizados como pertenecientes a las competencias genéricas instrumentales; más precisamente, a las competencias de uso de las TIC y gestión de base de datos. En su definición de la competencia del uso de las TIC, el manual desarrollado por la Universidad de Deusto (Villa, 2007, p. 167) admite su limitación a los aspectos más genéricos en el uso de la tecnología: "Hemos optado por atender en esta competencia únicamente a un número de limitado de aspectos, habiéndose seleccionado aquellos más transversales. Se centra en componentes de la competencia que se comparten en multitud de ámbitos tanto académicos como profesionales." Podríamos decir, a riesgo de caer en reducciones conceptuales, que el uso básico de un navegador y el manejo de una suite de ofimática parecerían suficientes para considerar cubierta esta competencia¹⁶ y, aun así, estas habilidades y conocimientos todavía estarían lejanos a las necesidades disciplinares de un creador.

15 Se le llama ofimática al grupo de programas y herramientas utilizados en funciones de oficina: creación de documentos en procesador de texto, en hoja de cálculo, en diapositivas; uso de base de datos y cliente de correo electrónico.

16 Algo similar sucede con la definición de la competencia gestión de bases de datos.

Por otra parte, hay quienes proponen que el “problema de la tecnología” debe plantearse como una cuestión de alfabetización¹⁷. Es decir, la información y los recursos son tan abundantes y complejos que, sin la preparación básica adecuada, nos encontramos en un virtual atraso o analfabetismo funcional¹⁸. Es cierto, la complejidad y riqueza de algunas aplicaciones parece abrumadora, pero igual de abrumadoras y abigarradas pueden ser muchas de las obras y escuelas de pensamiento de nuestras disciplinas profesionales.

La principal objeción a esta manera de enfocar el problema de la tecnología es el excesivo énfasis puesto en este supuesto analfabetismo. Nuestras disciplinas, por su propio dinamismo, van creciendo, especializándose y acumulando nuevos conocimientos, teorías y perspectivas. ¿Nos hace analfabetas parciales no conocer todas las áreas de nuestra disciplina?

Fue ante este panorama, que se decidió proponer el nombre provisional de competencias digitales disciplinares (CDD) a las habilidades y conocimientos necesarios para integrar las tecnologías adecuadas a nuestros campos de acción profesional.

¿A que se refieren estas competencias digitales disciplinares?

Así como el ingeniero, el neurólogo o el músico podrían coincidir en conocer y utilizar el mismo proveedor o gestor de correo electrónico y el mismo procesador de texto; llegado el momento de realizar sus funciones sustantivas de creación e investigación necesitarán programas y dispositivos con funciones y características muy distintas.

Transferencia

Las preguntas que surgen a estas alturas son: ¿Cómo logramos los conocimientos o competencias digitales que la actividad profesional de cada uno requiere?

Al parecer, es aquí donde reside la confusión que una gran mayoría comparte: el conocimiento a fondo de Excel no es una condición *sine qua non* para poder trabajar con MIDI¹⁹ o inclusive para aprender algún lenguaje de programación. La competencia a desarrollar en nuestra

17Google y Microsoft tienen programas de alfabetización computacional en línea que cubren distintos tipos de competencias (véase Lista de Referencias).

18También ha llegado a concebirse la necesidad de un programa de capacitación digital equivalente a las licencias de manejo (ECDL Foundation).

19Musical Instrument Digital Interface: es una especificación que permite la conexión y comunicación entre computadoras, instrumentos musicales electrónicos y diversos dispositivos digitales.

propuesta de trabajo con las TIC's da por hecho cierto cúmulo de conocimientos disciplinares y enfatiza el entendimiento de los hábitos, rutinas y procedimientos necesarios para traducir nuestras habilidades y conocimientos musicales a la computadora, programa o dispositivo electrónico que estemos usando.

Esta idea de la transferencia o traducción como punto de arranque para integrar las TIC's a nuestras actividades no fue clara desde un principio. Se ha ido definiendo gradualmente y se ha enriquecido con los conocimientos y las experiencias adquiridas en las actividades académicas desarrolladas en el Laboratorio de Cómputo.

El proceso: Los nativos y los inmigrantes digitales

Otra idea que vino a reforzar esta propuesta, gira en torno al modo de percibir y acercarse a la tecnología de alguien que nació y creció rodeado de computadoras y dispositivos electrónicos, el nativo digital; y de alguien que nació y creció cuando la presencia de la tecnología no era tan prominente, el inmigrante digital. Los dos ciudadanos digitales coexisten y utilizan los mismos espacios. Sin embargo, los inmigrantes no pueden, a pesar de su adaptación al país informático, evitar su "acento" y este "acento" puede mostrarse de varias maneras (Prensky, 2001, p. 2).

El rasgo o "acento" que, para efecto de esta propuesta, más nos interesa es el relativo a la organización informativa: el inmigrante procesa la información digital de manera gradual, secuencial; el nativo, por el contrario, está más habituado a asimilar la información en paralelo, a ejecutar simultáneamente varias tareas en su computadora.

La idea de un acercamiento gradual que nos lleva de la computación básica a el uso de algún programa especializado pareciera ser resultado de esta manera secuencial de concebir el aprendizaje de las TIC's (véase Figura 1).

La propuesta implementada²⁰ en este proyecto asume un conocimiento intermedio o avanzado de la disciplina en cuestión, en este caso música, y aborda al mismo tiempo el aprendizaje de los conceptos básicos de cómputo y la transferencia de los conocimientos y habilidades disciplinares al mundo digital (véase Figura 2).

20La EE "TIC's Aplicadas a la Música" no tiene como prerequisite haber cursado "Computación Básica"

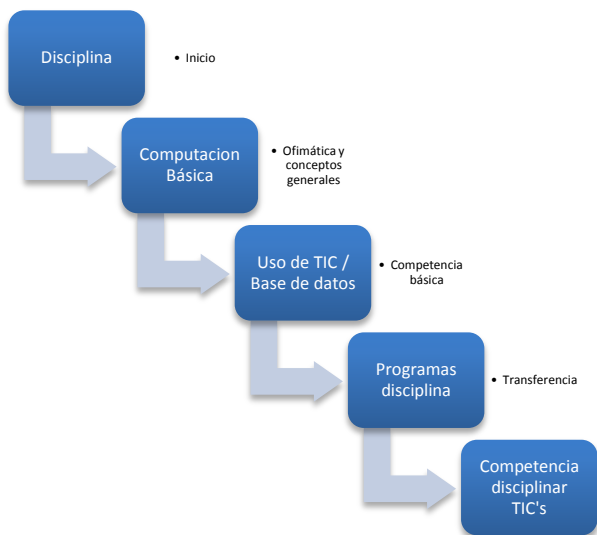


Figura 1. Modelo secuencial de aprendizaje de las TIC's

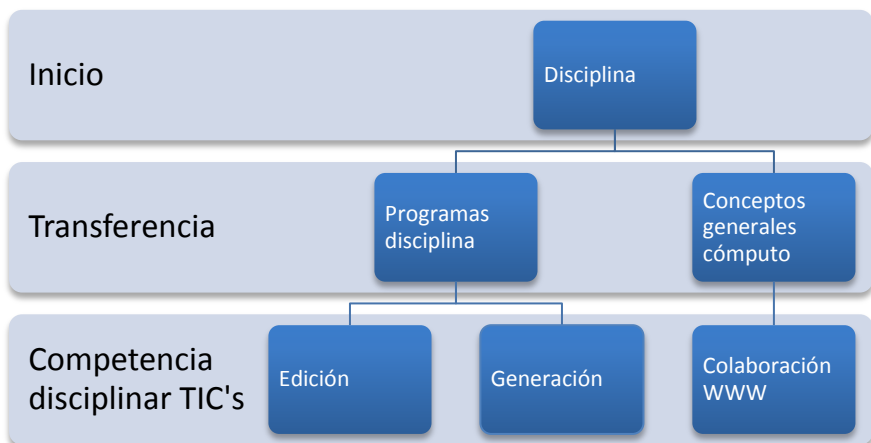


Figura 2. Modelo paralelo de aprendizaje de las TIC's

Una ventaja adicional de este modelo es la confianza que le genera a los estudiantes estar desarrollando sus habilidades digitales en la disciplina que manejan habitualmente, pues no olvidemos que una de las primeras resistencias que la tecnología genera se funda en la desconfianza de estar entrando a un territorio totalmente ajeno. Con

este modelo, la desconfianza se atenúa y se puede lograr una mejor disposición para el aprendizaje.

Conclusiones

El uso de las TIC's obedece a necesidades muy específicas en cada uno de los distintos campos disciplinares. El panorama de la creación y la investigación musical se ha visto enriquecido por el uso de las TIC's. Exploraciones y propuestas sonoras inasequibles o impensables hace algunos lustros, hoy están a nuestro alcance gracias a los avances tecnológicos de los últimos años.

Esta discusión dista de estar cerrada y ha dejado en el tintero diversos temas.

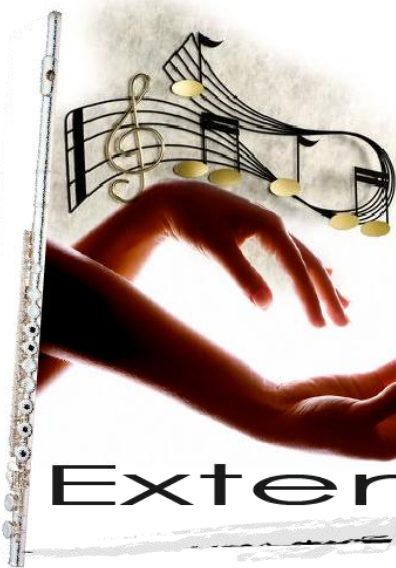
Unos de los más inmediatos podría ser la revisión de los contenidos de la EE "Computación Básica", que fue elaborada pensando en un tipo de usuario que ha cambiado en habilidades y disposiciones tecnológicas²¹. Otro de los temas que probablemente adquiera mayor preponderancia, y con justa razón, sea el relacionado al rol de las TIC's en la enseñanza de la música como disciplina. Hay avances interesantes en esta área y nuestra Facultad de Música cuenta con estudiantes preparándose y trabajando en ello, estemos atentos.

Referencias

- Digital Literacy Tour. (2011). Google. Recuperado el 27 de Agosto de 2012, de <http://www.google.com/educators/digitalliteracy.html>
- *Computerized manufacturing automation: employment, education, and the workplace*. (p. 233). (1984). Education, Training, and Retraining Issues. Washington, D.C.: Congress of the U.S., Office of Technology Assessment :.
- Digital Literacy Definition and Resources. (2008). University Library, University of Illinois. Recuperado el 27 de Agosto de 2012, de <http://www.library.illinois.edu/diglit/definition.html>
- Digital Literacy Home. (2012). Microsoft Corporation. Recuperado el 27 de Agosto de 2012, de

²¹No olvidemos que el aspirante a ingresar a la UV se inscribe en línea, llena formularios, sube su foto siguiendo ciertas disposiciones de formato, accede a un examen de práctica y se entera en línea de los resultados del examen de admisión.

- <http://www.microsoft.com/about/corporatecitizenship/citizenship/giving/programs/up/digitalliteracy/default.msp>
- ECDL / ICDL For Teachers & Students - European Computer Driving Licence Foundation. (n.d.). *European Computer Driving Licence Foundation*. Recuperado el 27 de Agosto de 2012, de <http://www.ecdl.org/index.jsp?p=93&n=100>
 - Prats i Fernández, M. Á. (2005). ¿Qué implica la alfabetización digital? ¿Qué competencias debe proporcionar y cómo debe adaptarse a los diferentes colectivos de la sociedad? - *educaweb.com*. *Educaweb.com - Educación, formación y trabajo*. Recuperado el 27 de Agosto de 2012, de <http://www.educaweb.com/noticia/2005/06/20/implica-alfabetizacion-digital-competencias-debe-proporcionar-como-debe-adaptarse-1516.html>
 - Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On The Horizon* - *The Strategic Planning Resource for Education Professionals*, 9(5), 1-6.
 - Renau, E. (2005). De la alfabetización digital a la multimedia - *educaweb.com*. *Educaweb.com - Educación, formación y trabajo*. Recuperado el 27 de Agosto de 2012, de <http://www.educaweb.com/noticia/2005/06/20/alfabetizacion-digital-multimedia-1532.html>
 - Sáinz Peña, R. M. (2012). *Aprender con tecnología: Investigación internacional sobre modelos educativos de futuro*. Barcelona: Ariel.
 - Villa, A. (2007). Capítulo II: Competencias genéricas instrumentales. (pp. 167-182). Bilbao: Universidad de Deusto.



La Música

Contemporanea y la aplicacion de Técnicas Extendidas

Mtra. Natalia Valderrama

No existe hasta ahora en la Facultad de Música, un proyecto formal de trabajo para explorar las posibilidades técnicas de los instrumentos, para la interpretación de la música contemporánea. Los académicos de nuestra área disciplinar, hemos hecho algunos avances aislados en la preparación de obras, donde se requiere el estudio de las "técnicas extendidas" utilizadas en la música de nuestro tiempo, pero no se ha trabajado de manera colegiada ni se han hecho las propuestas necesarias para incorporarlas al plan de estudios de la entidad.

La propuesta de realizar un trabajo de investigación en conjunto, sobre las técnicas utilizadas en la música contemporánea, responde al interés que tenemos los académicos del Cuerpo Académico, de satisfacer las inquietudes y necesidades actuales de los estudiantes de las carreras de piano y flauta, en la Facultad de Música.

Hasta el día de hoy, no existe un proyecto similar de algún cuerpo colegiado en nuestra Facultad, que atienda estas necesidades académicas; Es por ello, nuestro interés en avanzar en el mejoramiento de la enseñanza en un género poco explorado.

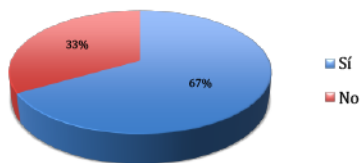
Fue un proyecto ambicioso y difícil de lograr pero creemos que era importante realizarlo en beneficio de los alumnos. La facultad de música está en una fase inicial en la implementación del MEIF y creemos que los resultados de este trabajo ayudarán en gran medida, a satisfacer las necesidades de los alumnos en este campo.

Si bien fue un periodo corto de trabajo, el aprendizaje fue significativo; en primera instancia, perdimos el temor a abordar obras que utilizan un lenguaje completamente diferente al acostumbrado, lo cual es un gran avance hacia la ampliación del horizonte de los estudiantes y de los maestros que se interesan en la materia. Además, fue posible la presentación pública de los trabajos realizados por los estudiantes y fueron muy bien recibidos por el público asistente.

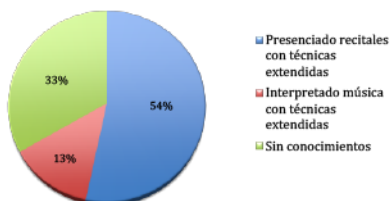
En la encuesta preliminar a los eventos de marzo, destaca sin duda que la mayoría de los estudiantes, había escuchado alguna vez alguna pieza donde se utilizaban “técnicas extendidas”, y tan solo una mínima parte de ellos el 13%, había interpretado alguna obra con nuevos recursos. Abajo presentamos las gráficas, para una mejor apreciación del impacto positivo del proyecto.

Encuestas preliminares

¿Has escuchado hablar de técnicas extendidas en la música para flauta?



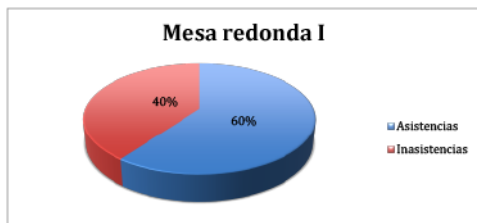
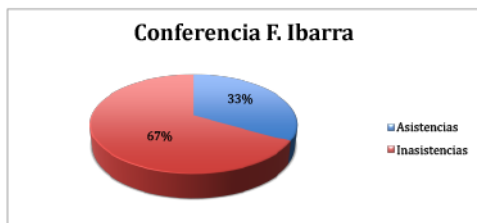
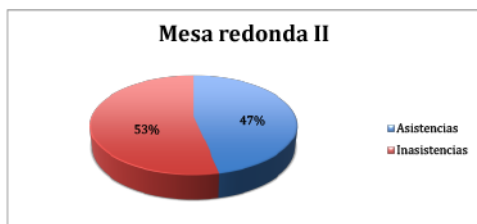
¿Has presenciado o participado en eventos donde las técnicas extendidas se aplique en la música?



Las encuestas realizadas a los estudiantes de música al final del seminario, talleres, conferencias y conciertos nos arrojan resultados muy satisfactorios. De los nueve eventos realizados en el lapso de dos semanas, podemos concluir que, no sólo fueron un éxito en cuanto a la participación, sino también por los resultados obtenidos. Todos los alumnos que participaron e incluso los oyentes, coincidieron en que desconocían las posibilidades sonoras que sus instrumentos podían obtener; descubrieron que los recursos técnicos eran infinitos y se motivaron para seguir investigando y trabajando obras de autores contemporáneos tanto

mexicanos como extranjeros; todos convinieron en que este tipo de eventos deben repetirse más a menudo en la Facultad de música de la Universidad Veracruzana.

De los 22 alumnos de flauta inscritos, tanto participantes como oyentes, se recibieron 15 encuestas al término de las actividades, dándonos estos resultados en cuanto a la asistencia por evento:



En las encuestas realizadas al término de los eventos, también se les solicitó a los alumnos, describir brevemente las impresiones de cada evento al cual asistieron;

Casi un 100% de las respuestas coincidieron en que fueron eventos muy importantes para su desarrollo musical, todos quedaron muy impresionados del nivel técnico y musical de las maestras invitadas, de las interesantes y divertidas conferencias de los compositores mexicanos que participaron en las mesas redondas y conferencias.

Las Técnicas Extendidas

Las grandes aportaciones de la música contemporánea en los diferentes continentes, Asia, Europa y América, nos enseñan que la expresión musical está ligada a las raíces más profundas de los pueblos y que no sólo Europa es la principal fuente de producción; hoy vemos cómo en Asia y en América los compositores han descubierto ese enorme puente entre las fuentes autóctonas y las formas de expresión contemporáneas; además, ellos mismos se han dedicado a profundizar en el estudio de la filosofía de los pueblos en el pasado, tratando de expresar los sentimientos humanos de manera diferente e irrepetible. Es por eso que la notación contemporánea se ha vuelto cada vez más compleja, cada compositor decide cuál es el significado de sus anotaciones y en un anexo posterior o anterior, se ve obligado a explicar cómo desea que se interprete su propia nomenclatura.

Las "técnicas extendidas" más comunes aplicadas a la flauta, se pueden resumir en la siguiente lista, dividida en dos partes;

La 1ª accesible a casi cualquier nivel técnico, la 2ª para los más avanzados:



Técnicas Extendidas I

1. - Frull/Flatt glottis/lengua
2. - Whistle tone/wisper
- 3.- Sonidos Eólicos (con aire): gradación de sonido/aire
Con/sin vibrato
- 4.- Efectos de percusión:
 - Pizz: con lengua adelante o lengua atrás
 - Tongram (seco): efecto de la lengua retirada hacia atrás con fuerza
 - Jet whistle: aire en toda la embocadura con gran presión
 - Keyclick: golpe sobre las llaves sin sonido
- 5.- Singing: hablado o cantando al mismo tiempo que tocando:
Moviendo sonidos/ Moviendo dedos

Técnicas Extendidas II

- 1.- Armónicos artificiales: afinación, dinámica o color
- 2.- Escalas microtonales con el uso de agujeros tapados parcialmente
- 3.- Ghost tone: sonido de flauta de bambú
- 4.- Glissandi: con digitaciones alternativas/ flauta microtonal.



Dr. Gustavo Rafael Castro Ortigoza.

El papel de la investigación en la interpretación musical no se materializa exclusivamente a través de productos académicos tradicionales como la redacción de artículos, libros, estudios y ediciones críticas. El artista – quien cuenta con una serie de habilidades auditivas y cognitivas muy específicas a su dominio, el sonido – concibe la investigación en un proceso cercano a la *creación o recreación* de un objeto musical.

Desde la perspectiva de la interpretación musical históricamente informada, el autor expone de manera concisa una serie de casos donde se hace evidente la investigación en dichos procesos de creación-recreación, que resulta en un alto grado de preparación y rigor en la toma de decisiones previas al concierto y al registro fonográfico.

Escribir sobre Música

El papel de la investigación en el arte musical, por su naturaleza misma, es un tema polémico a tratar. Cualquier observador externo a las disciplinas artísticas puede reconocer un proceso de investigación si la examina en *productos similares* a los obtenidos en otras áreas del

conocimiento humano, como las ciencias y las humanidades. Tal sería el caso de la presentación de artículos, libros, estudios y ediciones críticas. Desde ésa perspectiva, la producción que se consideraría relevante a la investigación sería aquella que se materializa a través del texto científico.²² Siguiendo la misma línea, la respectiva divulgación de dicho conocimiento se podría concebir a través de formatos tradicionales como la conferencia y la ponencia.²³

Sin embargo, existen áreas del quehacer musical cuyos procesos de investigación están más cercanos a la *creación* o *recreación* de un objeto musical – tales como la composición o la interpretación. Sus productos característicos se materializan en la partitura y el concierto. La generación de conocimiento se hace en el dominio propio de la música (el sonido) y no exclusivamente en el del lenguaje (la palabra, el texto, el discurso). Un texto escrito sobre música puede expresar y divulgar conocimiento musical en idioma ordinario, mientras que una composición o una interpretación musical expresa y divulga conocimiento exclusivamente en sonidos.

De éste razonamiento se desprende que los procesos de investigación artística pueden manifestarse en productos de diferentes tipos. Este es el caso, sin duda, del quehacer artístico y en particular de la música: una disciplina cuyo dominio – el sonido – requiere una serie de habilidades auditivas y cognitivas muy específicas. La diferencia entre diferentes disciplinas artísticas, por consiguiente, no reside en la presencia o ausencia de metodologías de investigación, sino en su dominio y su forma de expresión.

Ésta idea plantea además un cuestionamiento sobre el arbitraje de productos de investigación musical. Para valorar una composición o una ejecución musical, es necesario que el sujeto evaluador pueda decodificar entidades de información en sonidos – y no únicamente en palabras. Un texto de divulgación científica puede ser calificado al compartir el idioma específico en que fue escrito el texto (suponiendo que se cuenta además con un cierto bagaje de conocimiento en la disciplina específica). Para evaluar una interpretación musical, por otro lado, es necesario contar además con la habilidad de entender el lenguaje de los sonidos. Sólo así se podrán valorar ésta producción musical en sus términos justos y se podrán desentrañar los procesos de investigación que llevaron a ése resultado.

22 Bajo ésta óptica, se ha proyectado tradicionalmente la idea que los procesos de *investigación* en música son exclusivos de disciplinas cuyos productos son principalmente el texto científico. Tal es el caso de materias con enfoque académico como la musicología, la teoría musical o la educación musical. Otras áreas como la composición y la interpretación musical – que de manera características tienen otro tipo de producción, como la *creación* de una nueva partitura o la *recreación* de un objeto musical en un concierto o registro fonográfico – han sido de alguna forma *despojadas* del concepto de investigación.

23 Del mismo modo, el concierto y el registro fonográfico son considerados como formatos de divulgación artística – y rara vez como recursos en la generación y transmisión de conocimiento.

En breve, escribir sobre música es una forma de hacer investigación – pero en ningún momento puede o debe ser sustituto a la investigación necesaria para *hacer* música.

El intérprete de Música y la Investigación

Tradicionalmente, la actividad del intérprete de música ha sido más asociada con un oficio que con una profesión.²⁴ Se podría creer que el intérprete – dueño de cierto dominio de técnica instrumental o vocal – puede recrear obras musicales sin ejercer necesariamente procesos de investigación, análisis o crítica. En estos términos, la excepción sería materializada, por ejemplo, cuando el músico reflejara sus decisiones de interpretación en un texto.

Tal es el caso de las “ediciones de intérprete” donde artistas de cierto renombre publican obras con sus decisiones personales de interpretación: digitaciones, arcadas, improvisaciones u ornamentación. En éste rubro podemos ubicar las ediciones de música de Wolfgang A. Mozart digitada por el violinista David Oistrakh y las ediciones del guitarrista Andrés Segovia de obras para guitarra de sus contemporáneos.

Dentro de ésta línea podemos considerar también publicaciones de trabajos de arreglo, transcripción, adaptación, orquestación e incluso, improvisación. Pertenecen a ésta categoría, por mencionar algunos casos, las múltiples transcripciones existentes de música original para el laúd realizadas para la guitarra moderna, las adaptaciones de música de Johann Sebastian Bach a mano del pianista Ferruccio Busoni, las cadencias de conciertos de Beethoven por el violinista Fritz Kreisler y las orquestaciones de Maurice Ravel – incluyendo su conocida versión de “Cuadros de una Exposición” de Modest Mussorgsky.

Como hemos señalado con anterioridad, la producción característica de algunas disciplinas musicales no es necesariamente impresa. En la mayoría de los productos musicales – por ejemplo el concierto – los procesos de investigación pasan desapercibidos. Éstos se encuentran materializados principalmente en la toma de decisiones de interpretación.

²⁴En realidad, existe una fuerte base histórica para ésta idea. Aristides Quintilianus en el siglo III y posteriormente varios teóricos durante el Medievo, coincidieron en separar el saber musical en categorías: *musicatheoricay musicaprattica*, donde la primera gozaba de un mayor rango e incluía a los teóricos y filósofos de la música. La segunda categoría incluía a intérpretes y compositores. Cfr. Cohen (2001).

La interpretación musical históricamente informada

La Interpretación Musical Históricamente Informada (siglas: IMHI) es un campo de estudio relativamente nuevo. Sus orígenes se remontan a las primeras décadas del siglo XX con una generación interesada en la recuperación sistemática y el estudio de repertorio musical antiguo y la rehabilitación de instrumentos históricos.²⁵ Este es el grupo al que pertenecían el investigador Arnold Dolmetsch y la clavecinista Wanda Landowska. Desde ése entonces se ha fortalecido y evolucionado en método y filosofía con aportaciones significativas de académicos como Theodor Adorno, Nicholas Kenyon, Howard Mayer Brown, Stanley Sadie, Richard Taruskin y Lawrence Dreyfuss, entre muchos otros.

Actualmente, la IMHI es concebida como una disciplina que estudia prácticas de interpretación contextuales al momento histórico en que el repertorio musical fue concebido, tratando de acercarnos en lo posible a la idea original del compositor y aportando elementos para poder recrear ese contexto. Desde la perspectiva y metodología de la IMHI se pueden elucidar los procesos de investigación necesarios para la interpretación musical. A continuación se mencionan brevemente algunos casos.

Una de las preocupaciones principales del intérprete es la elección de una partitura o *score* confiable. En el caso de la música antigua, ésta cuestión es esencial ya que en la mayoría de los casos existen distintas versiones (fuentes) de la misma obra. Las partituras para cordófonos de punteo de los siglos XVII y XVIII, por ejemplo, utilizan la *tablatura*, un sistema de notación musical que permitía imprimir música polifónica de manera compacta y práctica. No obstante dichas tablaturas representaban una versión reducida y abstracta del objeto musical, que podía – y en algunos casos, debía – ser nutrida de ornamentación, improvisación, arreglos, de acompañamiento *ad libitum* de otros instrumentos, etc.

Además, en el sistema de tablatura no define la duración específica de cada sonido. Por lo tanto, las decisiones sobre dirección y movimiento de voces recaen en manos del intérprete, quien debe decodificar dicha información de manera coherente y contextual a las estructuras musicales que se van reconstruyendo. En la actualidad se cuenta con conversiones en notación moderna de éste repertorio, que a su vez son también interpretaciones de una tercera parte, el editor.

²⁵Curiosamente, existió una fuerte asociación ideológica entre éste interés histórico y la llamada escuela de composición neoclásica francesa en la antesala al siglo XX. Cfr. Messing (1998).

Otra de las preocupaciones principales de la IMHI es la utilización de medios instrumentales verificables – es decir, la dotación instrumental o vocal de la obra en cuestión. Incluso en ocasiones en que la instrumentación está identificada (como en la ópera Orfeo de Claudio Monteverdi), hay cabida para la interpretación y el ajuste de medios dependiendo de los recursos de la corte, teatro o recinto donde se llevara a cabo la presentación. En realidad, tal práctica era la norma y no la excepción.²⁶

En un estudio sobre la Pasión según San Mateo BWV 244 de J. S. Bach, Colin Lawson y Robin Stowell (2005) señalan el intenso debate al que se sujetan los intérpretes contemporáneos sobre las condiciones de interpretación de las cantatas del período de Leipzig – en particular lo referente al tamaño idóneo de orquesta y coro. Partiendo de la orquestación a gran escala que utilizó Felix Mendelssohn para la recuperación de ésta obra en 1829 (donde utilizó un coro mixto de 400 personas y la gran orquesta de la *Philarmonischer Verein*) y de la sugerencias de Adrian C. Bould y Walter Emery (quienes sugieren un coro de 60 personas y una orquesta de 30 cuerdas), éstos investigadores demuestran que en la actualidad se utiliza evidencia documental para limitar la dotación orquestal adecuada para acompañar a un grupo de 12 a 16 cantantes (como es sugerido por Ton Koopman y Robert Marshall) o incluso, en caso extremo, a 8 cantantes (como es sugerido por Joshua Rifkin). Esto equivale a una persona por cuerda en cada uno de los coros. Otra de las consideraciones cruciales en IMHI es lo referente a ritmo y acentuación. La teoría de ritmo actual (*Tempo*, compás, subdivisiones) se asemeja a un sistema de jerarquías, mientras que en la música antigua la dimensión rítmica se basa en un concepto de proporciones sobre un único impulso rítmico (*Tactus*). En el siglo XVII las convenciones de notación rítmica empiezan a homogeneizarse y hacia la primera mitad del siglo XVIII se conciben estructuras rítmicas, subdivisiones por jerarquías y aparece el concepto de acento métrico que prevalece hasta nuestros días.²⁷ Por ello, al interpretar música anterior a 1800 es necesario replantear la dimensión rítmica. Por consiguiente, el concepto moderno de acentuación no aplica en éste repertorio. El efecto de ésta decisión de interpretación es muy notorio y produce lecturas muy distintas de la misma obra, como se puede apreciar en las grabaciones de madrigales

²⁶Los instrumentos contaban además con asociaciones extramusicales que les hacían idóneos para situaciones particulares: el *regal* para representar al inframundo, el órgano positivo para momentos de abstracción religiosa, el laúd y la tiorba para situaciones apolíneas, la guitarra barroca y la *chitarrabattente* con momentos de algarabía o asociaciones con la corte española, etc. Cfr. Mayer-Brown (1989), capítulos I al IX.

²⁷Sobre sistemas rítmicos proporcionales léase Berger (2001). Sobre la evolución del concepto de *Tactus* y la definición de acentuaciones métricas léase Caplin (2001).

de Claudio Monteverdi de autores como René Jacobs, Nikolas Harnoncourt, Anthony Rooley, Rinaldo Alessandrini, Francesco Cera, etc. En aspectos de articulación musical, ha sido fundamental el estudio y recuperación de las prácticas de interpretación de instrumentos antiguos. En particular es necesario mencionar la articulación *fuerte-suave* típica de entidades melódicas en división binaria del barroco, que tiene una correspondencia directa y fácilmente demostrable a través de técnicas del movimiento de arco barroco en la familia del violín *downstroke-upstroke* y con la técnica de *fighetta* pulgar-índice de instrumentos de punteo, como el laúd, la vihuela y el theorbó.

Otra preocupación fundamental en IMHI es el *afecto* de la obra – un concepto asociado a la evocación de cierto estado emocional. Algunos autores señalan que la elección de una tonalidad determinada predisponía ésta condición, es decir, que tonalidad tenía asociada un *afecto* o *espíritu* implícito. De ésta forma, ciertas tonalidades como Do mayor eran asociadas con sentimientos de alegría, bélicos o de rudeza; mientras que otras tonalidades como Re menor eran asociadas con la dulzura, lo devoto y lo serio.²⁸

Esta tendencia era evidente, por ejemplo, en el Lamento de la Ninfa (madrigal 18: “Non habeo Febo ancora”, Libro VIII de madrigales) de Monteverdi, quien utiliza la tonalidad de Do mayor para la introducción al lamento por trío de varones, la sonoridad Si menor en la parte donde se alude a la “soledad” de la ninfa, y la tonalidad de La menor para el melancólico y doliente canto de la soprano.

Sin embargo, ésta asignación de tonalidades no obedece a una fijación específica de frecuencias en *Hertz* para determinados momentos estados emocionales (especialmente si consideramos que no existían estándares de afinación barrocos, mismos que podían ir desde el LA=370 Hz en *Cammer-ton* francés, hasta LA=475 Hz en *chor-ton* alemán), sino al concepto de “temperamento”.²⁹

El temperamento se refiere a la división de la octava pura de un sonido en diferentes partes para crear un sistema musical práctico. Estas divisiones parten de relaciones matemáticas de números enteros que crean intervalos relacionados con el sonido fundamental, conocidos como armónicos. Cada intervalo tiene una relación numérica y, dependiendo de lo complejo de dicha relación, es su grado de consonancia o disonancia. El temperamento fue una gran preocupación de los teóricos y músicos profesionales desde el periodo helénico y se desarrollaron una multiplicidad de ellos a través del tiempo. En éstos sistemas, se toma por convención una sonoridad o intervalo base y se ajustan proporcionalmente los demás para crear una escala utilizable. De ésta forma al tocar combinaciones de sonidos dentro de un

28Múltiples autores de los siglos XVIII y XVIII escribieron al respecto, entre los que podemos citar a Marc-Antoine Charpentier, Johann Mattheson, Jean-Philippe Rameau y Johann Joachim Quantz entre muchos otros. Consultar Cyr (1992), capítulo 2, pp. 29-48.

29Sobre estándares de afinación, consultar Cyr (1998), Cap. 4, pp. 59-70.

temperamento dado – por ejemplo, una triada – ésta sonará ligeramente distinta a otra triada en otro grado de la escala.³⁰ De ahí que la triada de cada grado en una tonalidad suene distinta que la otra y que por lógica, tenga un “carácter”, “personalidad” o “temperamento” distintivo.

En el siglo XIX los compositores empezaron a explorar procesos modulatorios a tonalidades cada vez más alejadas de la tónica original y, al estar su instrumento temperado, algunas sonoridades eran más disonantes de lo que podían tolerar. De esa forma, se optó por adoptar un sistema en el cual todas las sonoridades fueran igual de estables – aunque eso significara comprometer la afinación y la desaparición de todo intervalo puro a excepción de la octava. Así, nació nuestro sistema de temperamento actual. Los compositores entonces ganaron la facilidad de componer en cualquier tonalidad, pero perdieron el *carácter personalidad* específico de cada una de ellas.

Esta consideración es importante cuando o enfrentamos a obras como la colección del Clave Bien Temperado BWV 846-893 de Bach. En éstas obras Bach compone preludios y fugas en todas las tonalidades, proponiendo además un esquema de afinación (temperamento) en el que se pudieran interpretar éstas obras sin que ninguna suene particularmente “mal” temperada.³¹ Sin embargo en nuestro sistema de afinación y temperamento actual (que data de la Convención de Venecia de 1939) ésta sutileza se pierde por completo. Esta consideración es importante para decidir si éstas obras se tocarán con un instrumento moderno o antiguo, y si se ajustará o no la afinación con la propuesta original de Bach.

Conclusiones

Los casos expuestos demuestran cómo la investigación puede ser empleada para determinar aspectos concretos de interpretación musical. La aplicación directa de dichos resultados de investigación modifica sustancialmente el producto musical en diferentes parámetros – timbre, ritmo, acentuación, medio instrumental, dimensión dinámica, fraseo, expresión – que son medibles, apreciables y tangibles. Esta es la manera en que el ejercicio de la interpretación históricamente informada aporta la justificación de gran parte de las decisiones de interpretación del ejecutante de música.

Sin embargo, es necesario mencionar que una buena investigación en IMHI no resulta necesariamente en una buena interpretación, como ha sido señalado por Richard Taruskin y Joseph Kerman, entre otros.³² En

³⁰Sobre la filosofía y construcción de temperamentos específicos, consultar Rasch (2001).

³¹Sobre el temperamento sugerido por Bach para el Clave Bien Temperado, léase Lehman (2006).

³²Cfr. Butt (1999), pp. x-xi.

realidad, los intérpretes de música antigua de mayor renombre e influencia en la actualidad se han caracterizado por su habilidad para sintetizar el conocimiento contextual de la música del pasado y sus premisas de estilo, con la sensibilidad de audiencias modernas.

La continuación lógica de ésta línea de pensamiento nos lleva a considerar que los beneficios de éste campo de estudio no son exclusivos de la comunidad entusiasta de la música e instrumentos antiguos. Ya desde la década de los ochentas se empieza a manifestar una postura conciliadora que, en palabras del investigador Lawrence Dreyfuss (1983), se puede articular de la siguiente forma:

"los auténticos avances en Música Antigua no se encuentran en los notorios signos de historicismo – como el uso de instrumentos originales, medios instrumentales verificables, o ediciones críticas – sino en las operaciones revisadas en la mente de los intérpretes, reconstruyendo los objetos musicales AQUÍ Y AHORA".

Esto abre completamente la posibilidad de la aplicación de éstos resultados de investigación en la práctica musical moderna. Al estudiar el contexto estilístico e histórico de un repertorio determinado, es posible entender la forma en que ese contenido musical era recibido por las audiencias del pasado para finalmente sintetizar dicha información y hacerla significativa a las audiencias contemporáneas. En ése sentido es que se deben entender posturas como la de Rosalyn Turek al declarar que se puede "hacer un sonido 'auténtico' en un instrumento incorrecto" (Smith, 1985).

El mayor reto que enfrenta la comunidad musical internacional es la reconstrucción de un contexto musical que en última instancia aporte elementos de significado al grupo social al que va dirigido. Nikolaus Harnoncourt, reconocido representante del movimiento internacional de música antigua, va un paso adelante al admitir en su serie de ensayos *MusikalsKlangrede* (1954-1980) que la continuidad de la música con su tiempo se ha desvinculado Lawson (2005).:

"la música es hoy un bonito adorno de nuestras vidas, mientras que desde el Medioevo hasta la Revolución Francesa era uno de los Fundamentos de la Cultura Occidental y parte de una cultura general. Hoy, un circuito de computadora es más importante que una sinfonía y la gente halla más utilidad en un auto que en poseer un violín.

Hoy, los conservatorios se centran en el perfeccionamiento de técnicas de interpretación, lejos de enseñar música como un lenguaje. Los músicos no están siquiera conscientes de sus deficiencias: creemos que no hay nada que entender, que la música apela directamente a nuestro *feeling*.

Buscan la belleza y la emoción, y eso forma la base de su potencial expresivo. No les interesa adquirir el conocimiento que es necesario, precisamente porque la unidad entre la música y su tiempo se ha perdido. Por ello, sólo muestran los componentes puramente estéticos y emocionales de la música, IGNORANDO el resto de su contenido."

Para concluir, el campo de la interpretación musical históricamente informada ofrece un modelo claro y puntual de cómo se aplica la investigación en el quehacer artístico. También cabe señalar que es necesario evaluar productos artísticos en términos de la manifestación artística en sí – el fenómeno musical en éste caso – no sólo en términos de *lo escrito* sobre el mismo.

Bibliografía

- Busse-Berger, A. M. (2001). The Evolution of Rhythmic Notation. En T. Christensen (Ed.), *The Cambridge History of Western Music Theory* (pp. 628 - 656). Cambridge: The Cambridge University Press.
- Butt, J. (2002). *Playing with History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caplin, W. E. (2001). Theories of Musical Rhythm in the Eighteenth and Nineteenth Centuries. En T. Christensen (Ed.), *The Cambridge History of Western Music Theory* (pp. 657-694). Cambridge: The Cambridge University Press.
- Cohen, A. (2001). Performance Theory. En T. Christensen (Ed.), *The Cambridge History of Western Music Theory* (pp. 534 - 553). Cambridge: The Cambridge University Press.
- Cyr, M (1992). *Performing Baroque Music*. Portland, OR: Amadeus Press.
- Dreyfuss, L. (1983) Early Music Defended against its Devotees: A Theory of Historical Performance in the Twentieth Century, *The Musical Quarterly*, Summer 1983, pp. 297-322.
- Lawson, C. & Stowell, R. (2005). *The Historical Performance of Music: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehman, B. (2006). *Bach's Art of Temperament*. Retrieved from <http://www-personal.umich.edu/~bpl/larips/art.html>
- Mayer-Brown, H., Sadie, S. (1989). *Performance Practice: Music After 1600*. New York NY: W.W. Norton and Company.
- Messing, J. S. (1988). *Neoclassicism in Music: From the Genesis of the Concept through the Schoenberg/Stravinsky Polemic*. Ann Arbor, MI: UMI Research Press.
- Rasch, R. (2001). Tuning and Temperament. En T. Christensen (Ed.), *The Cambridge History of Western Music Theory* (pp. 193-222). Cambridge: The Cambridge University Press.
- Smith, M., C. (1985). Fashions in Bach. *Guitar Review*. No. 62 (Summer, 1985). pp. 2-5.

¿QUE ES LA ETNOMUSICOLOGÍA?



Una perspectiva

Dr. Randall Ch. Kohl S.



El presente trabajo se hizo a la petición de algunos ex estudiantes y estudiantes actuales de la experiencia educativa *Etnomusicología*, de la Licenciatura en Educación Musical, de la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana, para ser presentado dentro del Foro Universitario de Etnomusicología, 2012, organizado por ellos. La amplitud del tema, indicada en el título, fue escogida por los estudiantes y tiene su origen, sin duda, en la complejidad de la disciplina y la dificultad de definir en términos precisos un área de estudio tan amorfo.

Un antropólogo, un historiador, un sociólogo y un etnomusicólogo estaban comiendo en un restaurant cuando escucharon música que alguien tocaba en la calle. El antropólogo dijo, “Ésa es una canción que se toca en un pueblo de indígenas no muy lejos de aquí”. El historiador agregó, “De acuerdo, sus raíces se encuentran en la historia prehispánica”. “No obstante” insistió el sociólogo, “tiene importancia para la comunidad urbana de hoy día”. Después de unos momentos de silencio, el etnomusicólogo, un poco tímidamente, contribuye “Además, emplea una escala anhemitónica pentatónica con ritmos de tipo sesquiáltera”.

Después de esta última observación, una cara de confusión cruza el rostro del mesero quien estaba escuchando la plática. El antropólogo la nota y le explica con una voz de resignación y paciencia

agotada, "Vamos a un congreso de etnomusicología y siempre tiene que haber un etnomusicólogo presente para confundir el asunto".

¿Qué es la etnomusicología? Hay una variedad de fuentes donde podemos buscar pero quiero comenzar donde casi cada joven (y no tan joven) investigador parece empezar:

Wikipedia dice: La **etnomusicología** (término proveniente del *ethnos* = nación, y *mousike* = música) es la disciplina científica que se encarga de estudiar el folklore o músicas del mundo.

Para que no haya dudas, sigue definiendo los términos empleados:

Una **disciplina académica** o un **campo de estudio** es una rama del conocimiento, el cual es pensado o investigado en una escuela superior, un centro de estudios o una universidad.

El **folclore** es la expresión de la cultura de un pueblo: artesanía, bailes, chistes, costumbres, cuentos, historia oral, leyendas, música, proverbios, supersticiones y demás, común a una población concreta, incluyendo las tradiciones de dicha cultura, subcultura o grupo social

La **world music** (en español literal, **música del mundo**), también llamada **música universal** o **música global**, es un género musical contemporáneo creado a fin de integrar en un concepto amplio toda la música tradicional o folclórica, música popular, música étnica y otros géneros locales o característicos de algunas zonas o culturas del mundo en concreto que suelen ser de difícil categorización para el gran público.

Tanta definición, desafortunadamente, puede servir más para oscurecer el significado, entonces busquemos otra más simple, la de Alan P. Merriam, el destacado antropólogo, quien dice, en su texto clásico *The Anthropology of Music* que la etnomusicología es el estudio de la música como parte de la cultura. Sin embargo, encontramos un problema similar porque, ahora, cómo debemos definir "estudio" (¿qué es? ¿Cómo se hace?) y "cultura". Incluso, si queremos ser muy quisquillosos, una sola definición o significado del concepto de "música" tampoco es aceptada por todo el mundo.

Otras posibles definiciones, de los siguientes líderes de la etnomusicología actual, incluyen los siguientes:

- William P. Malm, en *Culturas musicales del Pacífico, el Cercano Oriente y Asia*: "se puede definir [la etnomusicología] como el estudio científico de la música en cualquier cultura o subcultura del mundo en función de sus sonidos y práctica";
- Bruno Nettl, en *Excursions in world music*: el estudio comparado de las músicas del mundo y el estudio de la música como un aspecto de la cultura;
- Jeff Todd Titon, en *Worlds of Music*: el estudio de la música en la cultura;
- y Ruth Stone, en *Theory for Ethnomusicology*, quien ofrece varias:
 - el estudio de cualquier música del mundo;
 - el estudio de la música como cultura;

- el estudio de la música dentro de la experiencia humana.
- Finalmente, en el texto bien titulado *Ethnomusicology: history, definitions and scope*, de Kay Kaufman Shelemay, se presenta todo un volumen de definiciones del término (organizadas cronológicamente), todas similares aunque distintas. Todas tienen que ver con la música y casi todas con algún aspecto socio-cultural.

Otra estrategia para definir la etnomusicología es a través de lo que no es: es el estudio de toda la música del mundo (el famoso concepto de "world music" mencionado antes) que no sea la música clásica europea. Curiosamente, con esta definición, ahora son los compositores como Bach y Beethoven los que no pertenecen al "mundo" cuando, históricamente, en experiencias educativas como "La Historia de la Música", era el resto del mundo musical el que se ignoraba. Tal vez esta percepción es la más correcta y justa pues por muchos años y muchas personas, estos compositores nunca han pertenecidos al mundo humano sino, más bien, al mundo de las deidades.

No obstante, aunque esta "definición por exclusión" de la etnomusicología funcionaba más o menos bien, hace poco empezaron a salir publicaciones sobre la música de compositores europeos desde una perspectiva antropológica y, en ellos, decían que esto, también, era etnomusicología. Viene a la mente el famoso estudio sobre la música de la "tribu Mozart", de Bruno Nettl, por ejemplo; y, es cierto, cualquier persona observadora que ha trabajado en una facultad de música puede platicar de los ritos, las costumbres, los chismes, las supersticiones, incluso, los sacrificios humanos (hablando metafóricamente, no literalmente) que se encuentran dentro de esa subcultura.

Asimismo, la confusión se enreda más aún con la publicación de textos como *Analytical Studies in World Music*, de Michael Tenzer, en que, además de analizar los sistemas sonoros propios de la música de Irán, Indonesia y España, entre otros, también incluye capítulos sobre un concierto para piano de Mozart y otro sobre una obra de Elliot Carter. La inclusión de estos estudios es justa y correcta, dice el autor, porque representan la tradición occidental de música de arte pero dentro del contexto global; el término "contexto global" es la clave, en este caso, e indica que los compositores de música clásica de tradición europea son bienvenidos dentro de la etnomusicología.

Si la gran diversidad de entendimientos e interpretaciones sobre un solo término, y una sola disciplina, les parece extraño, no están solos. Bruno Nettl, otra vez, ha notado que gran parte del tiempo de los etnomusicólogos se invierte en explicar a los demás lo que son y lo que hacen; además de justificar su disciplina y ejecutar de manera constante

una forma de autocrítica. Estos momentos de crisis de identidad, según Nettl, no son tan comunes en otras disciplinas científicas como, por ejemplo, la matemática o la química.

Cuando este mismo autor fue editor de la publicación de una de las organizaciones etnomusicológicas más importantes, el International Council for Traditional Music, y cuando sugirió que se escribiera una declaración más específica sobre la misión etnomusicológica, la respuesta que él recibió fue, “No lo hagas, te puedes meter en muchos líos si dices qué se debe o qué no se debe incluir en [un estudio etnomusicológico]” (Nettl, 2010: 62).

Otra de las organizaciones más importantes, la Society for Ethnomusicology, evita una definición precisa e inequívoca por completo. En su sitio web, bajo la pregunta específica “What is Ethnomusicology” (la misma pregunta hecha aquí), no la define; más bien la describe con lo siguiente:

La etnomusicología abarca el estudio de hacer música por todo el mundo, desde el pasado distante hasta el presente. Los etnomusicólogos exploran las ideas, las actividades, los instrumentos y los sonidos con los cuales las personas crean la música. ... La etnomusicología es interdisciplinaria—muchos etnomusicólogos tienen una formación no solamente en la música sino, también, en la antropología, el folklor, la danza, la lingüística, la psicología y la historia.

Después de todo, lo que se puede notar con todas estas definiciones es que la etnomusicología trata de la música (sea la que sea) y la cultura humana, en todos sus aspectos.

¿Qué es la etnomusicología, entonces? Tal vez nos ayudará entender la definición (o, las definiciones o la definición por exclusión) de ella, tomando en cuenta su historia. La etnomusicología tiene sus raíces en la Europa central, en particular, en la ciudad de Berlín, del siglo XIX con lo que se llamaba en esa época la musicología comparada que Guido Adler (1855-1941), el musicólogo austriaco, definió como “la comparación de obras musicales—especialmente, las canciones folklóricas—de los varios pueblos del mundo para los propósitos etnográficos y las clasificación de ellas según sus formas variadas” (Stone: 2008, 24; traducción mía). A pesar del énfasis dado a los elementos puramente musicales con esta definición, muchos de los que trabajaron dentro de esta “Escuela Berlinese de la Musicología Comparada” tenían una formación multidisciplinaria; por ejemplo: Carl Stumpf (1848-1936) fue psicólogo y filósofo; Erich von Hornbostel (1877-1935), filósofo y químico; y George Herzog (1901-1983), antropólogo.

Dos teorías empleadas por esta escuela de música comparada, y que hasta hoy día, todavía, tienen sus seguidores, son el evolucionismo

cultural y el difusionismo. El primero tomaba la posición de que las culturas evolucionan desde las formas más simples a las más complejas. Aplicada a la música, se presentaba la música occidental de arte (o sea, las sinfonías de Haydn, Mozart, Beethoven, por ejemplo) como el ejemplo máximo de la evolución musical. Las otras tradiciones, las "primitivas", se encuentran dentro de una misma línea, solo que más atrás. Como se nota, casi toda la teoría de la evolución cultural está diseñada sobre un fuerte sentido de etnocentrismo.

La segunda teoría, el difusionismo, como la primera, llegaba a la musicología comparada a través de la antropología. Proponía un lugar primordial para la "invención" de ciertos elementos musicales (las formas, los instrumentos, las escalas, etc.) y, desde ese sitio principal, se exportaban a otras regiones del mundo donde el pueblo de cada una los adoptaba y adaptaba. Esta teoría, como la del evolucionismo cultural, organizaba una jerarquía de sociedades y culturas que permitía una clasificación de juicios valorativos, dentro de la cual se presentaban las tradiciones europeas como las de máximo valor. Dentro del contexto del colonialismo europeo del siglo XIX, justificaba una hegemonía cultural, económica y militar de Occidente sobre muchas partes de África y Asia.

Después de la Segunda Guerra Mundial, Jaap Kunst (1891-1960), un etnomusicólogo danés, propuso el uso del término "etnomusicología" en lugar de "musicología comparada" para darle más importancia a los aspectos "étnicos". Esto abrió un espacio para la inclusión de mayor influencia de los científicos sociales, quienes formaron sus teorías propias para sus respectivas disciplinas pero que fueron tomadas por algunos etnomusicólogos para aplicarse específicamente al estudio musical. Ejemplos de ellas son:

- El funcionalismo estructural, que analiza los elementos y las relaciones musicales en términos de su función social;
- La semiótica, que utiliza ideas de la lingüística para analizar la música;
- El marxismo, que ve la producción musical en términos de una lucha por el poder entre clases socio-económicas;
- Y muchas otras: la música como literatura; teorías de comunicación; estudios de género; la fenomenología; y la posmodernidad.

Entonces, ¿qué es la etnomusicología? A las definiciones propuestas, más esta historia de los siglos XIX y XX, creo que debemos agregar aspectos de los métodos de trabajo para entender mejor qué es la etnomusicología. Primero, su objeto de estudio es la música; tradicionalmente, la música folklórica, tradicional y tribal de África, Asia, América, Oceanía y Europa, más la música clásica asiática; sin embargo, hoy día, como ya mencioné, se ha incluido la música de concierto

europea. Además, también hay estudios sobre la música popular y comercial, a veces llamada la tribal urbana.

Formar definiciones precisas para distinguir un tipo de música de otra es uno de las metas más difíciles para los etnomusicólogos; cuando yo las hago, es a través de líneas o funciones sociales y, a veces, por definiciones propuestas por los propios músicos. Sea la música que sea, con sus características particulares y sus relaciones sociales únicas, creo que se debe aclarar que la profundidad del estudio etnomusicológico no reside en el objeto estudiado sino en el sujeto que lo estudia. Esto quiere decir que, si alguien no ve lo que contiene una tradición musical o no entiende su importancia, no es porque no existe un contenido ni una importancia; sino porque ese alguien no tiene la formación para ver tal contenido o su significado.

Segundo, el trabajo de campo que se utiliza en la etnomusicología es de dos tipos principales: la observación (durante la cual la participación es opcional) y la investigación en archivos. La técnica de observación y participación viene de la antropología y es uno de los aspectos más agradables para muchos etnomusicólogos pues permite la oportunidad de conocer al músico, su familia y su generosidad, además de su música. El trabajo con archivos, que es una técnica de la historia, permite trabajar con documentos y grabaciones con los cuales se pueden extrapolar muchos datos más cuantificables además de ayudar en explicar de dónde viene la música que tenemos actualmente.

Finalmente, el análisis que hacemos sobre los datos que recogemos sobre la música y los músicos durante un trabajo de campo tiende a seguir dos líneas principales: la musical, que implica, a veces, hacer transcripciones musicales, e identificar patrones rítmicos, melódicos, timbricos y/o armónicos (si contiene armonía). La otra línea de análisis es la social, como mencioné anteriormente que puede seguir las ideas encontradas en las teorías de, por ejemplo, Marx, Durkheim, Chomsky, etc.

Por fin, ¿qué es la etnomusicología? Ahora que hemos visto varias definiciones de ella, un poco de su historia y algo de sus métodos, podemos contestar esta pregunta. Sin embargo, como también hemos visto, una definición de ella tiene mucho de lo cultural, incluso lo personal. Entonces, ofreceré mi propia definición basada en mi propia formación y experiencias profesionales; una que utilizo en la mayoría de mis propios trabajos de investigación: es el estudio de la música, y por eso, viene bajo el rubro general de la musicología, pero con tendencias hacia la inclusión de teorías sociales en su análisis musical.

Hago algunas diferencias con otras disciplinas que me ayudan a mí pero sin querer despreciarlas. Por ejemplo, la antropología musical, que se enfoca exclusivamente a las relaciones sociales entre músicos o

entre música y cultura. Para mí, aunque son datos sumamente importantes, mucho caen en lo que considero un contexto socio-musical; o sea, para que un estudio sea etnomusicológico en su definición más estricta, debe incluir algo de lo musicológico.

Otro ejemplo es el periodismo, en que se reporta sobre alguna música o algún músico. El problema aquí, en mi opinión, es que tiende más a transmitir impresiones personales sin presentar una conclusión fundamentada científicamente; en muchos casos no se identifican las fuentes originales de las ideas presentadas, ni se sigue un método sistemático en la recolección de datos ni menos, en su análisis, si lo hay. Quiero repetir que estas observaciones personales mías no quieren decir que no valoro la antropología musical o el periodismo; las dos disciplinas cumplen funciones muy importantes tanto dentro, como afuera, de la etnomusicología. Mi punto más bien es que si queremos construir una definición precisa de la etnomusicología (y esto, en sí, me parece un punto que podemos discutir), tenemos que dibujar líneas muy claras. Como se dice, no se puede hacer el omelet sin romper el huevo.

Quiero decir solamente una cosa más sobre esta pregunta de cuya posible respuesta me pidieron que expusiera. Mi respuesta más personal y sincera a ¿qué es la etnomusicología? es: es una oportunidad. Es una oportunidad profesional, sobre todo aquí en México, porque veo muchas posibilidades de empleo para los que tengan un título o una especialidad en esta disciplina. Muchas universidades van a necesitar gente para enseñarla; más y más, aunque poco a poco, las autoridades de las instituciones educativas e investigativas se están dando cuenta de la importancia de los estudios etnomusicológicos dentro del país. Además, muchas de las universidades fuera de México también buscan especialistas nativos para formar parte de su equipo. Asimismo, la etnomusicología es una oportunidad personal y social. A través de ella uno estudia y aprende sobre la música del otro; en este caso el "otro" antropológico, y, así, uno estudia y aprende sobre sí mismo. Ese otro músico o esa otra música es, en efecto, un espejo para el etnomusicólogo, o la etnomusicóloga, y nos da la ocasión de conocernos mejor; nuestras concepciones, pre-concepciones, actitudes, habilidades, etc. Las preguntas que hacemos al estudiado son, muchas veces, las mismas que queremos hacer a nosotros mismos. ¿Por qué me gusta tal música? ¿Por qué no me gusta otra música? ¿Qué significado tiene para mí personal y socialmente?

Como empecé con un chiste, también quiero terminar con otro (al investigar mi tema, encontré sitios enteros dedicados a los chistes musicales, más bien, sobre los músicos; no encontré ninguno sobre los etnomusicólogos—un aspecto que me hizo preguntar ¿por qué? pero, por eso, tuve que hacer los míos propios): ¿Cuántos etnomusicólogos hacen falta para cambiar un foco? Cuento, por lo menos, seis: uno que

observa cómo se cambia el foco; uno que participa en el cambio; uno que graba el cambio y entrevista a los cambiadores; otro que analiza la forma estructural del foco; uno más que estudia la interacción social entre los que cambian los focos y el foco mismo; y, finalmente, uno que anda diciendo que él fue el primero que descubrió esta tribu de cambiadores de focos.

Bibliografía

- Malm, William P. (1984). Culturas musicales del Pacífico, el Cercano Oriente y Asia. Madrid: Alianza.
- Merriam, Alan P. (1964). The Anthropology of Music. Chicago: Northwestern University.
- Nettl, Bruno (2010). Nettl's Elephant: on the history of ethnomusicology. Chicago: University of Illinois.
- Nettl, Bruno y otros (1992). Escursions in world music. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Shelemay, Kay Kaufman, ed.(1992). Ethnomusicology: history, definitions and scope. A core collection of Scholarly Articles. Nueva York: Garland.
- Stone, Ruth M. (2008). Theory for Ethnomusicology. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson/Prentice Hall.
- Tenzer, Michael, ed. (2006). Analytical Studies in World Music. Nueva York: Oxford University.
- Titon, Jeff Todd, ed. (1996). Worlds of Music: an introduction to the music of the world's peoples. Nueva York: Schirmer.
- Sitios web
- Society for Ethnomusicology. "What is Ethnomusicology". <http://webdb.iu.edu/sem/scripts/aboutus/aboutethnomusicology/ethnomusicology.cfm>
- Wikipedia."Etnomusicología". <http://es.wikipedia.org/wiki/Etnomusicolog%C3%ADa>



El presente artículo recoge un planteamiento que se ha venido dibujando de tiempo atrás en las tareas pendientes de la formación artística musical, esto es, la definición de las coordenadas de un nuevo enfoque del profesional de la música en sintonía con el contexto sociopolítico, cultural y económico contemporáneo en el que se desenvuelven los egresados universitarios.

Introducción

El perfil del músico profesional, sustentado en los esquemas tradicionales de desarrollo de habilidades apegadas al dogma y la reproducción de modelos por el alumno aprendiz, ya no responde totalmente a las expectativas de desarrollo personal de los estudiantes, ni a las condiciones de inserción laboral de los egresados; no obstante, es común encontrarlos posicionamientos debatiendo entre las concepciones de la tradición como la conservación de la herencia cultural, y de la modernidad como posibilidad de cambio para atender rezagos en el marco de las nuevas necesidades que conforman el campo artístico musical.

Las entidades académicas de educación superior, implicadas en las políticas educativas vigentes, han sido requeridas para participar en un

esquema de modernización académica mediante mecanismos de homologación para la evaluación y la acreditación institucional, donde la actualización curricular juega un papel importante para la asignación de recursos financieros externos, a partir de los cuales se pretende fortalecer su misión institucional.

En el marco de tal reforma educativa, a los miembros del claustro universitario les corresponde operar el cambio educativo, lo que entraña un conflicto derivado de las diversas concepciones, creencias y certezas, acerca del quehacer pedagógico en el ámbito artístico musical.

Preliminares

Las prácticas musicales profesionales tienen una larga proyección histórica, mediante la que se ha dado forma a una concepción tradicional en la formación musical sistematizada que se lleva a cabo en las instituciones de educación superior en nuestros días. Sin embargo, durante el proceso histórico las condiciones sociales se han modificado, expandiendo las actividades de los miembros de la sociedad en tal manera que la convivencia se ha complejizado, el avance tecnológico ha reducido las distancias geográficas, poniendo prácticamente en comunicación directa a la población de todo el mundo, estableciendo nuevas tareas para los profesionistas de las distintas áreas de conocimiento, en las que el arte, y particularmente la música, debe redefinirse como el canal de comunicación que ha sido, a la luz de la globalización de la cultura operante en nuestros días, definida por Canclini (2006) como:

"...la reestructuración de las oportunidades de desarrollo autónomo (local y nacional) en relación con las nuevas interdependencias internacionales que generan el desarrollo tecnológico y la competencia económica en la producción, la circulación y el consumo de bienes culturales y comunicacionales..."

Una de las premisas que debería considerar la formación artística institucional deriva del cuestionamiento a los fines de la educación, en este caso valen todas las argumentaciones posibles sobre la pregunta ¿Para qué sirve formar artistas?, en tanto que la reflexión correspondiente, nos brinda la oportunidad de dar a conocer las múltiples respuestas que desde el arte, se pueden ofrecer a las complejas articulaciones de la sociedad actual.

Derivado del anterior, también cabe preguntarnos ¿Cómo estamos formando institucionalmente a los artistas?, con el propósito de revisar en qué medida los procesos formativos que tenemos por válidos, alcanzan a cubrir las expectativas de los alumnos y de las Entidades Académicas respecto a la problemática que las interpela desde el espacio social.

Tales reflexiones darían contenido a las dinámicas y orientaciones de las políticas educativas, donde la educación superior en el ámbito artístico tiene la encomienda de flexibilizar sus tareas para ampliar horizontes, como se ha venido proponiendo a través de proyectos interinstitucionales que ponen en práctica el acercamiento de los colegiados y los individuos.

Con ello apuntaríamos a superar el concepto de la globalización como una referencia retórica, vista como adaptación obligada o como catástrofe (Canclini, 2006), en tanto que al suprimir las distancias, cabe la posibilidad de fortalecer el avance compartido, la vida académica institucional, y la formación de nuevas generaciones de profesionales de la música, siempre y cuando el paso de la construcción discursiva a la acción educativa, no se convierta en un salto al vacío en el que no sepamos donde iremos a caer.

Reforma y cambio

Entre diversos autores que han reflexionado sobre los sistemas escolares encuentro interesantes los argumentos de Rosa Ma. Torres (2000), quien plantea como Reforma el conjunto de políticas pensadas para producir cambios en el sistema educativo, por lo general siguiendo un esquema centralizado y vertical, independientemente de los nombres que adopta en términos de mejoramiento, modernización, o transformación; y de su complejidad o profundidad al proponer cambios parciales, superficiales, o radicales en las estructuras y en los procesos relacionados con la educación.

El Cambio se refiere al cambio efectivo, que puede ser resultado o no de la reforma, como la innovación espontánea de los sujetos, de la dinámica institucional o incluso de la resistencia a la reforma.

En este orden de ideas, las reformas tradicionales se expresan en términos como:

- priorizan la inversión en cosas: infraestructura, equipamiento, textos, tecnología educativa; antes que en personas, como la formación y satisfacción docente ideales históricos
- mantienen un profundo dualismo en el tema docente, haciendo una valoración de su quehacer en la retórica, pero manteniendo una profunda desconfianza en la práctica, al mismo tiempo son culpables del deterioro de la calidad de la educación y los principales responsables de la mejora de la calidad
- implican una visión de los docentes como los aplicadores obligados de las reformas sin considerar los puntos de vista y la voluntad de dichos participantes solidarios
- consideran que la formación docente es una necesidad de la reforma, no de los docentes, de manera que se implementan y se planifican al fin, cuando ya está listo y en marcha el paquete

de la reforma, poniendo en entredicho el saber docente, su validez y legitimidad.

Frente a las reglas del juego inestables para el ejercicio docente, las reflexiones anteriores orientan la postura de tomar un papel más activo y propositivo en el debate educativo, considerando en los factores del cambio el desarrollo de la investigación, la comunicación, la difusión, la formación y la autoformación docente para sustentar las propuestas educativas capaces de responder a la reforma oficial desde los parámetros de los directamente implicados en los procesos de formación en los distintos niveles educativos.

El profesionalismo docente no alcanza a sostenerse en la dinámica de la credencialización, los indicadores institucionales de formación docente no reflejan completamente la realidad escolar, por lo que tenemos que trabajar en la construcción de argumentos más sólidos, respaldados por ejemplo en el dominio de competencias teórico-prácticas en el propio campo de trabajo, la autonomía profesional, la capacidad de tomar decisiones informadas para anticipar las consecuencias de dichas decisiones y para evaluar críticamente la propia acción.

En sintonía con lo anterior, ha sido una visión reiterada que en los procesos que implican las reformas educativas en nuestro país, las instituciones de Artes son requeridas cuando el tren ya está en movimiento, es decir, no participamos en la definición de tales proyectos de actualización para fijar posiciones desde nuestra perspectiva profesional, seguramente encontraremos entre las causas, el imaginario tecnócrata de que los artistas tienen una visión limitada de los problemas nacionales, o que viven del aplauso y así están bien, confinados a los espacios reservados a su actividad, y otras categorías de exclusión referidas al costo-beneficio que no dudo habrán escuchado de parte de alguna autoridad poco informada.

Debo reconocer que lamentablemente, algunos miembros de nuestras comunidades académicas aún abonan dichos imaginarios por las formas exquisitas, tangenciales y acrílicas que suscriben en su ejercicio profesional, pero por otro lado, también existe una alta capacidad de respuesta de un grupo *in crescendo* o mayoritario, quienes han tomado las reformas como impulso para general cambios, partiendo de las percepciones que tienen de sí mismos, no solamente de su actividad artística, sino de su desempeño como miembros de la comunidad académica universitaria, en la que asumen plenamente sus diversos roles como:

- docentes conductores de aprendizajes
- tutores que acompañan el crecimiento profesional de la población estudiantil
- diseñadores de propuestas de innovación para el quehacer artístico
- gestores de recursos para el desarrollo institucional
- participantes en cuerpos académicos, y

- autogestores de su desempeño profesional mediante la actualización permanente y en estudios de posgrado

En dichas dimensiones se refleja la creatividad artística en operación, en tanto que es posible dimensionar al sujeto con el contexto sin perder la razón de ser de nuestras aspiraciones profesionales en el campo artístico y el educativo.

Las rutas del cambio

Aun cuando el contexto contemporáneo comporta múltiples desafíos, en lo fundamental se mantienen los procesos de la formación artística musical, por lo que es preciso definir y puntualizar acciones concertadas como punto de partida para el cambio, por ejemplo en torno a identificar tanto nuestras fortalezas como las limitaciones que nos acompañan en la atención a las asignaturas pendientes del campo disciplinario musical descentrarse del canon como estrategia para la reconstrucción de nuestro quehacer formativo; revitalizar el concepto de la función social del artista con el apoyo de una perspectiva crítica sistemática sobre nuestras actividades profesionales; o contextualizar la pertinencia de los perfiles de desempeño del músico artista al marco inestable de las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales en las que se desenvuelven nuestros egresados.

En consecuencia, cabe hacer una revisión de lo que se está haciendo en diferentes espacios sociales nacionales e internacionales para contrastar las perspectivas y los procesos de cambio, de manera que encontremos los patrones de sintonía en torno a las necesidades que nos competen y a las propuestas para su atención, pues tarde o temprano, dadas las condiciones del fenómeno globalizador, vamos a establecer vínculos con otras entidades que comparten nuestras tareas formativas.

Desde esta perspectiva, se ha creado el proyecto "Tuning", derivado del proceso de Bolonia, en el que las instituciones de educación superior en Europa buscan alinear sus estructuras educativas en torno a una visión integradora, aportando referencias en cuanto a resultados de aprendizaje y competencias compartidas en programas de estudios comparables, compatibles y transparentes, que a su vez ha originado a la Asociación de Conservatorios de Europa desde 2004.

En los resultados iniciales del proyecto "Tuning" para la educación musical a nivel superior, se encuentran coincidencias con nuestras reflexiones sobre las evidencias del modelo de formación tradicional que ya no alcanza a cubrir las aspiraciones de los estudiantes de música, por lo que se necesita replantear el proceso de las instituciones educativas,

considerando que los deseos personales y las metas universitarias³³, requieren de una nueva organización para dar cobertura a las diferentes áreas de desempeño del músico profesional, ampliando el enfoque formativo para dar lugar a una visión integral capaz de brindar las orientaciones más convenientes para las funciones del egresado:

"...los músicos hoy deben asumir varios roles interrelacionados que requieren muchas habilidades y actitudes de adaptación. Sus roles incluyen aquellos de ejecutante, compositor, profesor, mentor, líder y muchos más, los cuales requieren que el músico sea innovador, reflexivo, y emprendedor. En suma, los músicos tienen que aprender a responder a las variables dentro de diferentes contextos culturales..." (Smilde Rineke, 2009)

Por otra parte, se han documentado opiniones que señalan la insuficiente experiencia alcanzada en su ejercicio disciplinario durante la trayectoria escolar, lo que implica llevar a cabo la actualización curricular consultando el punto de vista de los egresados, quienes manifiestan la necesidad de contar con aprendizajes para la vida, a través del desarrollo de habilidades relacionadas con la salud, la improvisación, y competencias en las que se pongan en acción habilidades genéricas o transferibles para la interconexión de saberes y habilidades, y para el desarrollo operativo de un espíritu emprendedor.

Varios egresados encuestados han dicho que las competencias para la vida tienen una importancia crítica para el éxito de sus carreras, pero lo descubren cuando ya salieron de la escuela.

Como parte de las investigaciones de la AEC³⁴, se han encontrado algunas conclusiones en las que se destaca que el músico ejerce un liderazgo artístico, genérico y educativo; en tanto que tiene la capacidad de conducir a otros mediante el ejemplo y la actitud, enfatizando la identidad y la autoestima, o compartiendo estrategias interesantes para atender aspectos puntuales del ejercicio profesional, como puede ser por ejemplo, la transmisión de experiencias para disminuir o controlar el miedo escénico.

En estos momentos, en los Conservatorios de Europa también se adaptan a condiciones tales como preparar a los estudiantes para sus carreras futuras, disponiéndolos a una mente abierta, para que lleguen a ser practicantes reflexivos en una cada vez mas desafiante pero interesante práctica musical profesional.

Para el caso, los resultados de aprendizaje, que se expresan en niveles de competencia, se han definido en razón de manifestaciones de lo que se

33

<http://aec.cramgo.net/Beheer/PolifoniaootherPublications/FINALPresentationofRinekeSmildeAntwerp>

P

10-10-2009.pdf

34 Asociación Europea de Conservatorios

espera que un estudiante sepa, entienda, y sea capaz de demostrar una vez concluido el aprendizaje, mientras que las competencias representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y meta cognitivas; de conocimiento y entendimiento; interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos³⁵.

En línea directa con el proyecto "Tuning", se han generado los descriptores de Dublín para el área de Música, en los que se apuntan desde el enfoque de competencias, las condiciones elementales para otorgar el reconocimiento institucional a los egresados que:

- han desarrollado habilidades, conocimientos y comprensión artística en el campo de la música, manifiestan un nivel de estudio avanzado y, en el área de estudio principal, se basan en la experiencia y el conocimiento de quienes están en la vanguardia de su campo;
- pueden aplicar sus habilidades, conocimientos y comprensión artística en el campo de la música, estableciendo un acercamiento a su trabajo o vocación profesional, presentan evidencias de sus competencias prácticas y creativas, además de concebir y sostener argumentos para resolver problemas dentro de su campo de estudio;
- tienen la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro del campo de la música) para transmitir juicios que incluyen la reflexión, la práctica artística y acerca de cuestiones sociales, científicas o éticas;
- pueden comunicar información, ideas, problemas y soluciones a diferentes públicos integrados por especialistas y aficionados; así como su comprensión artística a audiencias de público especialista y aficionado
- han desarrollado las habilidades de aprendizaje y de práctica y de creación necesarias para realizar estudios adicionales (especialización y posgrado) con un alto grado de autonomía.

Este conjunto de evidencias de desempeño intenta darle contenido, desde la perspectiva de la formación artística profesional, al discurso de las competencias que permea en los procesos educativos en diversos países, incluyendo el nuestro.

El reto para las entidades académicas se inicia con la toma de decisiones en el sentido de asumir el cambio como una necesidad, o como una posición antagónica que pone en riesgo el actual estado de cosas en las funciones que se llevan a cabo en sus aulas.

35En

http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf

f

El ingreso de la Facultad de Música al Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que se implantó desde 1997 en la Universidad Veracruzana como parte de su proceso de transformación académica, se aplazó a causa de diversas resistencias, las cuales se han venido superando gradualmente, dando paso a una percepción cada vez más fuerte y compartida sobre la necesidad de asumir el cambio institucional de manera positiva, inclinando el sentir colectivo hacia la concientización y la participación en dicho proceso.

No cabe duda que el rezago apuntado también se ha visto favorecido por la complejidad del proceso de formación artística musical profesional, que ha devenido un trayecto escolar muy extenso, mismo que es necesario redimensionar para contar con egresados de una Licenciatura en Música operativa y dinámica, sin poner en riesgo los niveles de calidad artística que han identificado a la Facultad de Música en diversos foros nacionales y del extranjero, sustentando las acciones en el diálogo, el consenso y el trabajo colectivo que permita integrar las aportaciones y posicionamientos de toda la comunidad de nuestra Facultad.

Los trabajos que permitieron la actualización curricular en la Facultad de Música, a 30 años de distancia de la última revisión formal, se asientan en un marco teórico que implica los principios del MEIF; los elementos centrales del proyecto AULA que promueven la reconceptualización del ejercicio docente; y la perspectiva del Aprendizaje Basado en Competencias (ABC); como una opción formativa flexible que ofrece argumentos para la integración de los perfiles de egreso que se encuentran en proceso de análisis y definiciones al interior de las academias.

a) MEIF

El modelo educativo de la UV ofrece un esquema de formación profesional centrado en el aprendizaje que cuestiona el formato rígido del Plan de Estudios, enfrentándolo a una propuesta flexible más acorde con el contexto contemporáneo en el cual se desenvuelven profesionalmente los egresados universitarios.

Los principios del modelo plantean: educar integralmente al estudiante; flexibilizar la organización curricular; establecer un equilibrio entre el enfoque formativo y el informativo; y establecer como obligatorio el aprendizaje de habilidades de comunicación y de auto aprendizaje. Para lograr estos supuestos, se proponen cuatro áreas de formación:

- Formación intelectual: desarrolla la habilidad para razonar, analizar, argumentar, inducir, deducir y otras que le permiten la generación y adquisición de nuevos conocimientos y la solución de problemas, fomenta una actitud de aprendizaje permanente para la autoformación
- Formación humana: atiende al desarrollo de actitudes y la integración de valores que influyen en el crecimiento personal y social del ser humano como individuo.
- Formación social: Fortalece los valores y las actitudes que le permiten al sujeto relacionarse y convivir con otros, así como el trabajo en equipo y el respeto a la diversidad cultural
- Formación profesional: se orienta a la generación de conocimientos, habilidades y actitudes encaminados al saber hacer de la profesión, apuntando a la inserción de los egresados en la situación actual del mundo del trabajo.

El modelo se estructura en torno a cuatro áreas de formación: básica, subdividida en general, que promueve el desarrollo del pensamiento crítico, de comunicación y de resolución de problemas, y de Iniciación a la disciplina que contiene la formación necesaria para acceder al estudio disciplinario musical en sus niveles iniciales.

Se complementa con el área disciplinaria, la cual integra las experiencias de formación profesional necesarias para adquirir el carácter distintivo de la carrera; el área terminal que es el conjunto de experiencias educativas disciplinarias que el estudiante elige para determinar la orientación de su perfil profesional; y de elección libre, en las cuales los estudiantes pueden optar libremente por cualquier área de conocimiento.

b) PROYECTO AULA

La UV ha implementado el proyecto AULA basado en la reflexión y el trabajo colegiado, para impulsar la consolidación del personal académico en su ejercicio profesional, confrontando el sistema y las prácticas vigentes, con los propósitos y la visión de un pleno dominio de la función docente, comprometida con el aprendizaje de los estudiantes, señalando para ello una serie de opuestos que fundamentan sus propósitos, por ejemplo:

Visión nacional frente a la Visión internacional de los egresados

Carreras permanentes frente a Carreras cambiantes que integran nuevas áreas y destrezas

Currículo rígido, especializado, enciclopédico frente a un Currículo abierto y personalizado

Educación centrada en el docente, el aula, y la memoria frente a una centrada en aprendizajes y el desarrollo de competencias

Para lograr sus fines, el proyecto AULA propone nuevos roles para el docente, quien puede eventualmente asumirse como: diseñador instruccional; facilitador del aprendizaje; diagnosticador; motivador; ejemplo de aprendiz; retador; o evaluador, de manera que para lograrlos, se articula en torno a tres directrices:

Pensamiento Complejo: para sustentar el desarrollo de las competencias profesionales bajo un esquema de desempeño diversificado y cambiante
Vinculación Investigación-Docencia: mediante la actualización y la formación para la innovación y la investigación

Uso de TIC: como estrategia transversal para dar cobertura a una educación centrada en el estudiante, para fortalecer el aprendizaje autónomo y personalizado.

c) APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS (ABC)

El fundamento central de este giro del proceso educativo radica en el paso de una concepción tradicional de transmisión de conocimientos y emulación de patrones de destrezas, con una relación acrítica y vertical entre experto y aprendiz, hacia el actual concepto de las competencias, basado en acciones sistematizadas, centradas en el aprendizaje y el desarrollo integral del sujeto.

Las competencias deben entenderse como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada; suponen una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

De acuerdo con la metodología asumida para el proceso de actualización curricular³⁶, la competencia se define como "el buen desempeño en contextos diversos y auténticos, basado en la integración y la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores".

Un profesional no sólo desempeña bien su trabajo, sino que lo hace demostrando su actitud y sus valores de un modo coherente, en el entendido de que el nivel de formación universitaria tiene la misión de formar a los estudiantes en primer lugar como persona, en segundo lugar, como profesional, y en tercer lugar, como ciudadano.

Para la perspectiva conceptual asumida, nos suscribimos a la idea de que las competencias sólo son definibles en la acción, es decir, no son reducibles ni al saber, ni al saber-hacer, por tanto no son asimilables a lo adquirido en formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente.

36 El Aprendizaje por Competencias de la Universidad de Deusto, España.

La competencia no reside en las capacidades del sujeto, sino en la movilización misma que hace de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber, además, no es poseer, es utilizar. Esta concepción está presente en un buen número de definiciones que orientan nuestro proceso de actualización curricular.

El Aprendizaje Basado en Competencias (ABC), integra las reflexiones en torno a la dimensión operativa de conocimientos, habilidades y actitudes, en relación con los supuestos de una educación respaldada en los llamados "Pilares de la Educación: aprender a conocer, mediante el desarrollo de una cultura general que sirve de pasaporte para una educación permanente; aprender a hacer, a través de la capacitación del individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo; aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz; y aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Conclusiones

Tenemos conocimiento que en el ámbito mundial, el debate de la Educación Superior plantea la necesidad de una transformación universitaria apoyando el proceso en premisas tales como la reestructuración de la Licenciatura, a fin de hacerla más flexible y dotar a quienes la cursan de una preparación que les permita acceder a un empleo; la atención que se está dando a las competencias en adición a los conocimientos; al saber hacer, en adición al mero saber; el énfasis en la calidad de la educación y los resultados del aprendizaje; el uso extendido de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs); la importancia asignada a la innovación; y el cuidado en hacer atractivas las Instituciones de Educación Superior.

No obstante, las condiciones del Sistema de Educación Superior en México presentan un perfil que en general reflejan síntomas de agotamiento y obsolescencia: es ineficiente, poco eficaz y poco pertinente. Las opciones de formación profesional se concentran en pocas carreras, en comparación con lo que sucede en otros países; adicionalmente, muchos jóvenes no concluyen sus estudios y un número importante de los que se gradúan no encuentra trabajo (Aula, 2009).

El paradigma de la Educación Superior manifiesta una estructura profesionalizante que limita la movilidad estudiantil; inhibe o impide la preparación interdisciplinaria propia a las universidades; desalienta la generación de profesionales innovadores y de especialistas en áreas de conocimiento nuevas, y por otra parte, mantiene un enfoque

pedagógico organizado en torno a conocimientos y contenidos disciplinarios que conduce a la acumulación de contenidos centrados en el profesor y en los que la memorización tiene un papel central.

¿Cuál es la respuesta que desde la institución de formación artística podemos aportar? Sin duda deberá relacionarse directamente con las demandas sociales por una parte; con las tradiciones que deberán ser conservadas y fortalecidas por la otra; y también con las proyecciones hacia la innovación en los perfiles de desempeño, pero es evidente que una reflexión aislada, individual, que no conduce a la toma de decisiones y al ejercicio de acciones concretas se torna estéril.

En las dicotomías a resolver se dibujan varias opciones, por ejemplo: seguir anclados en la resistencia a las reformas institucionales, o fortalecer la conciencia colectiva hacia al cambio educativo; pugnar por integrar la formación artística en el debate pedagógico de manera dispersa, o diseñar estrategias colegiadas para posicionar la perspectiva del arte en la problemática educativa nacional.

Para todos quienes ya compartimos la visión del problema, en tanto que nos aquejan situaciones y limitaciones semejantes, creo que ha llegado la hora de construir de manera conjunta, en un plano colaborativo formal, las propuestas para la formación del músico profesional competente, situados con plena conciencia en los parámetros sociales, culturales, artísticos, económicos y políticos del siglo XXI.

Bibliografía

- BELTRÁN Casanova, Jenny et al. (1999).- "Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana".- Universidad Veracruzana.- ISBN: 968-834-484-2
- COX Jeremy. - Handbook Curriculum design and development in higher music education. - Consultado vía Internet: <http://www.polifonia-tn.org/Content.aspx?id=179>
- GARCÍA Canclini Néstor (2006).- "¿Cómo se comporta la sociedad mexicana ante la globalización cultural?"; en Arizpe, Lourdes.- Retos Culturales de México ante la Globalización.- Porrúa.- México, DF.- ISBN: 970-701-879-8
- DELORS, Jacques (1994).- "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. El Correo de la UNESCO.- S/D
- TORIZ Sandoval, J Rafael et al. (2010).- "Plan de Desarrollo de la Entidad Académica 2009".- Facultad de Música.- UV.- inédito.-
- TORIZ Sandoval, J Rafael et al. (2010).- "Diseño del Proyecto Curricular para la Licenciatura en Música. Estrategias para la implementación del Modelo Educativo Integral Flexible".- Documento de Trabajo.- Facultad de Música.- UV.- inédito.-

- UNIVERSIDAD VERACRUZANA.- Lineamientos para el proyecto AULA de la UV.- s/d.-
- VILLA Sánchez, Aurelio et al. (2008).- "Aprendizaje basado en Competencias".- Universidad de Deusto.- Bilbao.- Ed. Mensajero.- ISBN: 978-84-271-2833-0
- VILLA Sánchez, Aurelio (2007).- "El Aprendizaje Basado en Competencias y el Desarrollo de la Dimensión Social en las Universidades".- Consultado vía Internet:
- <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn40p15.pdf>

Documentos electrónicos

- http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_
- <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=155&Itemid=182>
- <http://aec.cramgo.net/Beheer/PolifoniaootherPublications/FINALPresentationofRinekeSmildeAntwerp>
- <http://www.polifonia-tn.org/Content.aspx?id=63>
- <http://www.uv.mx/proyecto-aula/biblioteca/febrero/documents/s-uno/1-Universidad-Siglo21F-AULA-def.pdf>



Una práctica musical no abordada o incluida en la currícula de las escuelas y conservatorios de Música.

Por: Mtro. Joaquín López "Chas"

A no ser por Lully, Purcell, Tchaikovsky, y por supuesto, Stravinsky, uno podría llegar a pensar, sobre todo partiendo de los contenidos abordados en la asignatura de "historia de la música" impartida generalmente en los conservatorios y escuelas de música, que el campo de la música y sonido para la escena, es un campo inexistente, llegando en ocasiones a cuestionar que dicha práctica pudiera llegar a considerarse "música", o en su caso, que ésta pudiera llegar a ser una música "seria" digna de ser tomada en cuenta.

Incluso en el caso de importantes compositores como Lully, Purcell, Tchaikovsky y Stravinsky, ha tendido a valorarse la obra musical y su seriedad como "compositores", en razón a que dichas obras, convertidas en suites, hayan sido incluidas en el repertorio de la música para concierto. Reconociendo y ejecutando sólo algunas de las obras de su vasta producción musical. Descartando con ello otro tipo de obras, que por no corresponder a las convenciones y requerimientos de la música de concierto han llegado a ser clasificadas como música de

"segunda" o en su caso "música programática", implicando en ello que se trata de una música de "menor" categoría.

Así pues, en los pasillos de nuestros conservatorios y escuelas de música "aprendemos", o para ser más precisos "deducimos", por las actitudes y gestos de nuestros maestros y compañeros de clase, sin que esto se estipule abiertamente, que Tchaikovsky fue un compositor "menor" dado el hecho de que su obra musical es un tanto "irregular", provocado esto por el contraste que existe entre su obra sinfónica y su música (de encargo) o sea su música para ballet.

– ¿Cómo vas a comparar la Sexta Sinfonía de Tchaikovsky con el Cascanueces? – el ballet es sólo un divertimento, una obra comisionada, no puede equipararse con la seriedad, complejidad y "profundidad" de una sinfonía.

Si esto sucede con un compositor como Tchaikovsky, formado en la reconocida escuela de San Petersburgo, cuna de la tradición musical occidental en la Rusia del siglo XIX, ¿se imaginan ustedes las calificaciones y clasificaciones esgrimidas en tanto a una infinidad de prácticas musicales ajenas al ámbito de la música de concierto? por ejemplo, las músicas que se componen actualmente para la escena.

¡Eso no es música! ¡Es una música corriente, mala, no vale la pena! ¡Esa música no tiene ni pies ni cabeza, es puro ruido, no podría presentarse esto en una sala de concierto!

Así pues, entre muchas otras manifestaciones musicales, que también se encuentran excluidas de la currícula y práctica musical dentro de las escuelas y conservatorios de música, podríamos ubicar la música y el diseño sonoro para la escena.

¿Cuántas asignaturas, bibliografías, conferencias, talleres desarrollados en el contexto de dichas instituciones abordan o han abordado el tema de la música para la escena?

¿Cómo incide dicha exclusión en los alumnos de las escuelas de música, y en la opinión que puedan llegar a formarse estos con respecto este otro tipo de prácticas musicales?

Ante este tipo de situaciones y en la intención de compenetrarnos más en las causas y efectos de este tipo de dinámicas, deberíamos también cuestionarnos:

¿A qué nos lleva esta estratificación de músicas: serias, buenas, malas, mayores, menores, absolutas, programáticas, profundas, etc.?

¿Cómo, dónde, y cuándo surgieron y se desarrollaron dichos conceptos?

¿Cómo es que inciden y han incidido dichos conceptos en el ámbito musical y cultural?

¿A qué tipo de música nos referimos cuando hablamos de "música" y del ámbito musical?

¿Existen jerarquías entre estos diversos ámbitos musicales? Por ejemplo: ¿podríamos considerar que la música de concierto es más o mejor música que la música jarocho, el jazz o en su caso, la música escénica?

¿Cómo incide éste cuadro clasificatorio en la relación de la música para con las demás disciplinas artísticas? por ejemplo: ¿la danza, el teatro o el cine?

Y por último, tal vez la pregunta más importante en el contexto de esta ponencia:

¿Cómo inciden en la educación musical y en la subsecuente práctica profesional de nuestros educandos este tipo de clasificaciones y estratificaciones?

En torno al cómo, cuándo y dónde, sería importante destacar el largo y complejo proceso que ha llevado a la conformación de lo que concebimos hoy en día como música. Sin embargo, en nuestro contexto cotidiano, dentro del que podríamos considerar el ámbito académico de las escuelas de música, subyacen ciertas concepciones que parecerían contradecir dicha complejidad, generando en nosotros la "ilusión" de que el proceso ha sido simple, lineal, progresivo y único. Tendiendo así a hablar de la música en singular. Imaginando a su vez un proceso lineal en el que la música ha venido "progresando" poco a poco de menos a más. Hemos mejorado la técnica instrumental y vocal, existen cada vez mayores agrupaciones musicales, han proliferado infinidad de instancias de educación musical, se han llegado a crear mayor cantidad de obras musicales contando así con un vasto repertorio musical, se produce, promueve y distribuye la música a nivel global, etc. Sin pararnos un momento a cuestionar si en realidad todo esto es cierto.

¿Será que una sinfonía es mejor que un canto gregoriano?

Así pues, el hablar de la “historia de la música” en singular, sin hacer referencia a que dicha historia es la historia de la música occidental de concierto y no de la música en general, denota asimismo una visión simplificada de lo que ha sido dicho proceso. Trazando en nuestra imaginación una línea directa desde el canto gregoriano (que por cierto no era una música de concierto), los trovadores medievales (tal vez más poetas que músicos), las suites de danzas (originalmente bailadas), la música renacentista (presentada originalmente en un contexto ritual y social), la música barroca, clásica, romántica, y al final, la música contemporánea (por cierto excluida también de muchos textos de historia de la música y de la currícula de muchas de las instituciones de educación musical) “vivimos ya en el siglo XXI, me pregunto cuándo llegará la música del siglo XX a las escuelas de música”, comentó alguna vez el compositor Mario Lavista.

Asimismo, como ejemplo de la visión que se ejerce en nuestro contexto social con respecto a la música, quisiera destacar el uso que se hace de la notación musical occidental, en carteles, publicaciones, promocionales en los que se pretende difundir promover alguna actividad musical, por ejemplo: un taller o un concierto – una clave de sol, un pentagrama zigzagante, unas negras y corcheas flotando – presuponiendo así, que “toda música”, que todo tipo de música, incluidas aquellas manifestaciones musicales ajenas a dicho sistema de notación, por ejemplo: un gamelán balinés, o un trío huapanguero, quedarán simbolizadas de ésta manera. Sugiriendo con ello una visión supuestamente “universal” de la música.

Presuponiendo, tal vez a partir de ello, que todos los tipos de música deberán circunscribirse a una misma lógica estructural, algo así como un patrón básico en el que existen por supuesto parámetros generales y jerarquías. Así pues, un gamelán balinés, o en su caso un grupo musical chamula (cuyo sistema de afinación pudiera estar más relacionado con la música no temperada que con nuestro sistema actual) podrían llegar a parecerse “desafinados”. Sucediendo lo mismo con otros ámbitos de la música, como lo podrían ser la música para la escena o el cine, que en ocasiones es criticada por su “falta de estructura, cohesión, progresión” utilizando para ello los supuestos parámetros “universales” de la música, que para precisar más, son los parámetros de la música de concierto occidental y no de la música en general.

Generándose así, a partir de este tipo de concepciones, una especie de cuadro clasificatorio en donde la música occidental de concierto y la orquesta sinfónica parecerían ocupar el máximo peldaño. Así pues, nos parece prestigioso y reivindicador que un conjunto de música tradicional, o en su caso un grupo de rock o jazz sean acompañados por una orquesta sinfónica; o asimismo, nos parece "ideal" que la música para una coreografía u obra de teatro sea interpretada por una orquesta en vivo; que nuestro hijo sea un talentoso director de orquesta o un virtuoso del violín o del piano; nuestra hija una bella chelista de cabello largo o una gran soprano, surgiendo así una serie de estereotipos y clichés (utilizados recurrentemente en la industria cinematográfica) en donde este tipo de instituciones musicales y perfiles profesionales son sinónimo de arte, cultura, grandilocuencia y éxito.

Así pues, uno se pregunta ¿cómo es que han llegado a instaurarse este tipo de clichés y concepciones? ¿de dónde surgen? ¿qué hacer con ellas?

Una revisión objetiva del proceso histórico de la música, tanto en occidente como en otros ámbitos y culturas musicales, contextualizada dentro de las dinámicas sociales generadas a lo largo de la historia, pueda tal vez servirnos como marco de referencia para entender y abordar la situación.

Para comenzar, sería importante destacar el largo y complejo proceso que ha tenido que desarrollarse en occidente, para llegar a conformar lo que hoy en día conocemos como la música de concierto. Siendo este un estatuto que ha tenido que ganarse poco a poco.

Así pues, la música instrumental, tal como la practicamos hoy en día, era inexistente durante el primer milenio de la era cristiana (osea la edad media). En este contexto, los instrumentos musicales desarrollaban un papel complementario, acompañando danzas, cantos y otro tipo de actividades sin que pudiera llegar a concebirse el tocar una simple melodía instrumental por el gusto de hacerlo. Asimismo el canto debería ir siempre acompañado de la palabra. Hecho que condujo, dadas las aspiraciones creativo-musicales de los compositores, a géneros tan complejos como el Motete (en el que se sobreponen diversos textos). Asimismo, los instrumentos debían secundar las melodías entonadas vocalmente.

De este modo, se fueron desarrollando poco a poco, en el transcurso de los siglos, dinámicas que condujeron al proceso de emancipación de la música occidental. Postulando el estatuto de una música que se sostuviera sola, por si misma, sin tener que acompañar danzas y cantos, o interactuar obligadamente con la palabra. Logrando alcanzar dicho objetivo a mediados del siglo XVII, enarbolando con ello lo que se conoce hoy en día como el concepto de la "música absoluta". Este paso, que implicó el poder escuchar simplemente melodías y estructuras musicales, sin el complemento de imágenes, movimientos, palabras, e incluso, como lo afirmara el mismo Stravinsky, "sentimientos", permitió el paso a una especie de pensamiento abstracto, un pensamiento exclusivamente musical. Este acontecimiento, concerniente no solo a la música si no al pensamiento humano occidental, atrajo la atención y entusiasmo del filósofo alemán Arthur Schopenhauer.

En este sentido, podríamos afirmar que el postulado de la "música absoluta" nace junto con la música de concierto, enarbolándose así, aunque no se estipule abiertamente, como el ideal a seguir.

Sin embargo, otros procesos históricos de la música, como lo podrían ser la historia del jazz, de la trova yucateca, o en su caso, de la música escénica para danza y teatro, han seguido rutas diferentes y por tanto se sustentan en principios y estatutos, incluso en ocasiones, opuestos a los de la música de concierto.

Así pues, la música para la escena, a diferencia de la "música absoluta", se entreteje, por naturaleza propia, con otras disciplinas artísticas: movimientos, textos, imágenes, historias, locaciones, situaciones, personajes, colores, etc.; que son los mismos elementos de los que ha pretendido emanciparse la "música absoluta". Generándose así una diferencia de enfoque y objetivos entre ambas practicas musicales. Así pues la música de concierto tiende a ser una "música absoluta", descartando así todos los elementos "extra-musicales", y la música escénica es por principio "programática".

Viene a mi mente, el dejo de burla que generó entre los músicos de una orquesta, el hecho de que invitara yo a una reconocida coreógrafa (por cierto hija de un connotado compositor) a explicar la temática y características de movimiento de su obra, para la cual grabaríamos una música. Era obvio el menosprecio de los integrantes de esta agrupación musical para con mi música y para con la obra coreográfica. Siendo evidente que el parámetro para valorar ambas obras (tanto la mía como

la de la coreógrafa) era el estatuto de la música absoluta y los parámetros y requerimientos de la música de concierto.

– ¡Uf! Ya vienen a contarnos historias, a hacer contorciones y a sensibilizarnos. La buena música debe sostenerse sola. Esta música es malísima, no tiene ni pies ni cabeza. No se pueden comparar las grandes obras de Beethoven y de Mozart con esta porquería, apurémonos a terminar el “hueso” ¡cobramos y nos vamos! –

Uno podría tal vez pensar que este fue un acontecimiento aislado, que los músicos ese día estaban de mal humor o tenían hambre, sin embargo este tipo de situaciones en lugar de ser la excepción, son la regla. Si vieran ustedes el rosario de quejas que he recibido de coreógrafos y directores de teatro con respecto a los músicos.

¿Qué es lo que subyace en este tipo de actitudes? ¿porqué y dónde se generan?, ¿coadyuvan éstas a ampliar el campo de trabajo de los músicos? Cuestionándonos asimismo si dichas actitudes surgen como parte de la personalidad individual de los que las esgrimen o son producto de una inducción.

Ante este tipo de situaciones, y por el impacto que estas puedan tener para con el campo profesional de la música, sería importante detenernos un momento a reflexionar con respecto al perfil de músico que aspiramos a egresar de nuestras instancias educativas.

Haciendo un poco de memoria en cuanto a mis años de estudiante en la escuela de música, recuerdo bien haberme hecho esta misma pregunta: ¿qué es lo que se espera de mí?, ¿cuál es el ideal de músico que aspiran formar? ¿porqué el riguroso examen de admisión y una carrera tan larga? ¿Tendré yo la capacidad, o en su caso el deseo, de llenar tales expectativas?

Así pues, tomando en cuenta las actitudes de maestros y compañeros, el supuesto rigor en cuanto a procedimientos y exigencias, las expectativas en cuanto a poder lograr una técnica que rayara con el virtuosismo, un exhaustivo entrenamiento auditivo, aunado a mitos como el del “oído absoluto” y una asombrosa capacidad para transcribir de primera mano todo lo que escuchábamos. – recuerdo bien la historia (o mito) que escuché, no sé si de algún maestro o algún compañero de clase en los pasillos de la escuela, de que Mozart habiendo escuchado una misa de Palestrina en la Capilla Sixtina pudo transcribirla íntegramente de memoria – hecho que comparado con la triste realidad de mis capacidades y posibilidades como músico, me hacía sentir poco menos

que una simple cucaracha. Deduciendo así que uno no es nada, y que mediante el estudio y la disciplina uno podría tal vez aspirar a lograr serlo. Instaurándose así en mi imaginario, el ideal “del músico genio”.

En este sentido, uno podría llegar a deducir, como lo hice yo en mis años de estudiante, que el ideal de músico que se pretendía egresar se inspiraba en una extraña mezcla entre Bach, Mozart y Beethoven (sin que ellos se hayan dado por enterados). Procurando así un estándar tan elevado que sería casi imposible alcanzarlo. “Aspira a lo imposible y lo lograrás” parecería ser la premisa. Y por supuesto en este contexto, los músicos de otro tipo de manifestaciones musicales, como el jazz o la música tradicional, quedarían ya de inicio descalificados.

¿Cómo vas a comparar a Miles Davis o a Arcadio Hidalgo con Beethoven?

¡Sacrilegio!

Preguntándose asimismo: ¿cómo incide en el grueso de los que aspiran a desarrollar una carrera musical, este tipo de ideales y expectativas?

¿Qué sucede cuando los egresados de nuestras instancias educativas, a quienes hemos inculcado tan altas aspiraciones y expectativas, confrontan el mundo real?

Nos encontramos con: las orquestas abarrotadas por puestos vitalicios en los que hay que esperar una vida para poder ingresar. En la competencia mordaz con egresados de otras instituciones a nivel mundial para lograr un reconocimiento como solista. Con un mercado limitado y copado por una especie de mafia que detenta el poder de las decisiones de lo que es bueno y malo, de lo que vale la pena o no. O en su caso, con la delantera que llevan en este sentido, los músicos de otras culturas, donde es ya, una tradición milenaria, este tipo de prácticas musicales.

Sin embargo ya en la realidad, repito, en la dolorosa y compleja realidad, la mayoría de los músicos a los que hemos inculcado tan altos ideales, al egresar, se ven obligados a aceptar plazas de maestros en instituciones de nivel primario o secundario, y si tienen suerte, “talento” o influencias, a nivel profesional. O en su caso emigran a otro tipo de prácticas musicales, dentro de las que podríamos mencionar el ámbito de la

música popular, la música comercial, la música para cine, o incluso la música para escena.

Paradójico, después de haber inculcado en nosotros el ideal de la música "absoluta", nos vemos tristemente obligados a participar, por simple subsistencia, en el ámbito de la música "programática". Y sin saber por qué, de pronto nos sentimos como traidores a la causa, al ideal de la música, desdeñando así, tal vez en la intención de limpiar la culpa, aquello que nos da de comer. Es entonces cuando "hueseamos" – hago esto por el momento, para salir del paso, es algo intrascendente y sin importancia, sin embargo tal vez algún día alguien descubrirá mis talentos y pueda entonces cumplir los ideales para los que he sido programado –. Denotando en ello un cierto grado de frustración.

¿Cómo impulsar la ambición de nuestros jóvenes estudiantes sin bajar el nivel de exigencia en el marco de lo humanamente posible?

No se trata de banalizar y simplificar las cosas al grado de que caigamos en una mediocridad donde todo sea fácil, evadiendo así la responsabilidad y exigencia de generar buenos artistas. Sin embargo, nuestros perfiles, aspiraciones y parámetros deberían ajustarse a la realidad del medio en el que vivimos, y asimismo inscribirse en el marco de lo humanamente posible en la intención de evitar estas frustraciones patológicas. Evitando así generar ideales inalcanzables, y ortodoxias cerradas.

–Mi maestro, nuestra técnica, nuestro estilo y ámbito de música, nuestra disciplina artística es la correcta, la elegida, la adecuada, la mejor; lo demás es malo o inexistente– (cualquier relación con las ortodoxias religiosas no es mera coincidencia) generando así una suerte de logias o sectas que parecerían sustentar y retroalimentar la labor realizada.

Sin embargo, el hecho inevitable de que estos alumnos tendrán que egresar al medio profesional de la música, implica, en lugar de generar falsas expectativas, informar a nuestros educandos en cuanto a la diversidad de medios y contextos en los que podrán insertar su práctica profesional. Para ello, habrá que revisar como maestros, nuestros propios puntos de vista, nuestras limitaciones, nuestros prejuicios, nuestras patologías, nuestras frustraciones, procurando así no proyectarlas hacia nuestros educandos.

Asimismo habría que tomar conciencia de que en los programas de las escuelas y conservatorios de música existe una clara inducción hacia la práctica de la música de concierto occidental, enarbolando, sin necesariamente enunciarlo, el ideal de la "música absoluta". Aclarando asimismo, que dicho estatuto ha sido fundamental en la conformación de las metodologías y prácticas que han llevado a este ámbito musical, o sea el de la música de concierto, al desarrollo de sofisticados y asombrosos sistemas y productos musicales. Grandes compositores, obras maestras, conmovedores intérpretes, etc.

Sin embargo, esto no implica que en otros campos de la música: como el jazz, la música tradicional, la música para cine o la música para escena, no se haya logrado alcanzar también otro tipo de objetivos. Mismos que han conducido a metodologías y parámetros claramente diferenciados de los de la música de concierto. No mejores ni peores, sino diferentes y particulares, tan válidos y destacados como los de la música de concierto. Surgiendo aquí la problemática en cuanto a dónde capacitar a músicos que aspiran a participar en otro tipo de ámbitos musicales.

Por lo general, sucede, como en mi propio caso, que uno ingresa a una escuela o conservatorio de música en la intención de aprovechar la estructura metodológica creada durante siglos de tradición. Sin que esto implique, de entrada, aspirar a querer ser un concertista virtuoso o un reconocido compositor de música de concierto; pretendiendo en cambio lograr una sólida formación musical, que coadyuve a nuestras aspiraciones como creadores de música para la escena, ejecutantes y compositores de jazz, etc. Y en este sentido creo haber aprovechado y aplicado grandemente los conocimientos y elementos aprendidos a mí paso por la escuela. Yo ya tenía un plan, entré a buscar lo que necesitaba sin inmiscuirme, en la medida de lo posible, en las dinámicas anteriormente mencionadas.

¿Pero qué sucede con un joven estudiante que aún no ha definido su vocación y ámbito musical?

¿Cómo acomoda, en razón a sus propias aspiraciones, una capacitación dirigida únicamente hacia la práctica de la música de concierto?

¿Y si descubre en el camino que sus aspiraciones implican otro ámbito musical? ¿qué hace?, ¿cómo lo asume?, ¿tendrá la capacidad para

obviar las dinámicas anteriormente descritas y aprovechar para con sus propias aspiraciones creativas los elementos que brinda la escuela?

¿O se verá obligado, ya sea por cuenta propia o por la presión de los maestros, a desertar?... como ocurre comúnmente en este tipo de escuelas.

“No aguantó vara, no tiene talento, le falta madera, es un indisciplinado, anda por muy malos pasos, no sabemos que le pasó”.

Y así generación tras generación de “desertores”; por no decir traidores a la causa; de egresados que ven frustradas sus aspiraciones y se conforman con lo que venga, o sea “hueseando”; de docentes de la música “por default”; sin tener realmente una vocación y preparación pedagógica, ni un gusto real por la enseñanza. Y lo que es peor, que reproducen sin cuestionar, el mismo círculo vicioso una y otra vez.

¿Cuántos de nuestros egresados llegaron a ser realmente concertistas?, ¿cuántos se integraron a las orquestas?, ¿cuántos ejercen como compositores de música de concierto, logrando que alguna agrupación musical ejecute su música?

O en todo caso, tal vez sea importante indagar dónde están, y a qué se dedican realmente nuestros egresados.

Ante esto, tal vez sea importante revisar los objetivos, perfiles y alcances logrados por las escuelas de música a lo largo de tantos años. Sugiriendo asimismo abrir el panorama de las escuelas y conservatorios de música hacia otros ámbitos musicales.

Asimismo, sería recomendable incluir en la currícula y en las actividades de la escuela de música el tema de la música para la escena. Aclaro, y ustedes disculparán, pero tras haber salido de la escuela de música y ejercido como compositor o diseñador de sonido durante más de 25 años, ésta es la primera vez que soy invitado a debatir con respecto al tema de la música para la escena en una escuela de música.

Por otro lado, habría que procurar también, que los alumnos hicieran tiempo, más allá del cubículo de ensayo y asistencia a la sala de concierto, para salir a ver obras de teatro, danza, cine de arte, exposiciones y presentaciones de todo tipo de música, procurando así contrarrestar las inducciones anteriormente mencionadas.

Como para finalizar, tal vez soñando más allá de los que es posible. Ante la dinámica en la que cada ámbito musical pudiera llegar a aspirar a tener su propia escuela de música: una escuela para música de concierto, otra para jazz, otra para música tradicional, y por qué no, una escuela para música escénica. Uno llega a preguntarse, claro con mucho recelo dadas las implicaciones y complicaciones que esto pudiera generar, si no será más práctico, o en su caso más sustentable económicamente, que exista una sola escuela de música, en la que los alumnos cursen un tronco común de materias para luego especializarse en cada uno de los ámbitos de la música. Aprovechando así lo mejor de cada ámbito. Permitiendo asimismo a los educandos elegir por cuenta propia, tras un periodo de preparación básica, cual es su verdadera vocación musical.

Pero ustedes disculparán, como dirían por ahí:

tal vez esto..... sea sólo un sueño “guajiro”

Bibliografía

- John Neubauer, *La emancipación de la música: el alejamiento de la mimesis en la estética del siglo XVIII*, Visor, España, 1992
- Carl Dahlhaus, *La Idea de la Música Absoluta*. Idea Books S.A. Barcelona, España, 1999.
- Roy M. Prendergast, *Film Music, a neglected art*. Second Edition. W.W. Norton & Company, London, 1992.
- Curtis A. Price, *Henry Purcell and the London Stage*, Cambridge University Press, London, 1984.
- Joaquín López “Chas”, *Y Cómo le Ponemos*, reflexiones en torno a la música y el sonido para escena, Revista Paso de Gato, Año 9, No. 44, Febrero-Marzo 2011, México.

Letra y Música

Vol. 1 Núm 1, Primavera 2013 Primera Temporada

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Directorio

Dr. Raúl Arias Lovillo

Rector

Dr. Porfirio Carrillo Castilla

Secretario Académico

Lic. Víctor Aguilar Pizarro

Secretario de Administración y Finanzas

Mtra. Guadalupe Barrientos López

Directora del Área Académica de Artes

Mtro. Juan Rafael Toriz Sandoval

Director de la Facultad de Música



Juan Rafael Toriz Sandoval

Director

Jonathan Santiago Juan

Edición y Diseño

Consejo Editorial

Julieta Varanasi González García

Rosa Arisbe Martínez Cabrera

Enrique Velasco del Valle

Atziri Molina Roldán

Carlos Francisco Torralba Ibarra



Universidad Veracruzana
Facultad de Música